



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

EL NIÑO Y NIÑA SUJETOS DE DERECHO EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA
¿REALIDAD O DESAFÍO?

Alumna: Lomboy Albornoz, Angel

Profesor Guía: Astorga Lineros, Blanca

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciada En Educación

Tesis Para Optar Al Título Educadora De Párvulos

Santiago, 2015

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todos aquellos de alguna u otra manera estuvieron con migo en este proceso, a cada profesor que entrego tiempo y dedicación. A cada compañera que en conjunto pudimos sacar una generación de Educadoras de Párvulo adelante.

Agradecer a mi profesora guía Blanca Astorga, quien sin ninguna obligación asumió una responsabilidad y un rol fundamental en este proceso, quien me ayudo, oriento, apoyo, y corrigió cada coma y acento de este trabajo. Gracias por el tiempo he interés dedicado.

Agradecer a mi familia por haberme dejado escoger mi carrera, y por haberme apoyado en cada momento, por escucharme cada vez que aprendía y vivía alguna experiencia nueva. Agradecer en especial a mi padre y madre, quienes espero enorgullecer por sobre todas las cosas.

Agradecer a mi novio, quien siempre tuvo un oído atento para escucharme, para aconsejarme, para comprenderme, quien cada noche disponía su tiempo para largas conversaciones. Quien tuvo que soportar mis momentos de mayor estrés, mis llantos y pataletas, pero quien sin duda fue mi apoyo y pilar sin condición.

Y por sobre todas las cosas, agradecer a Dios, quien es fiel cada día con mi vida, quien me ayudo, me guio y me respaldo en todo este proceso. Quien me abrió las puertas de los lugares indicados en los momentos indicados y puso a las personas idóneas en mi camino.

A todos muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN _____ PÁG.5

CAPÍTULO I

❖ ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN _____ PÁG.7

❖ PROBLEMATIZACIÓN _____ PÁG.13

CAPÍTULO II

❖ PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN _____ PÁG.16

❖ OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS _____ PÁG.16

❖ JUSTIFICACIÓN _____ PÁG.17

CAPÍTULO III

❖ MARCO TEÓRICO _____ PÁG.20

- Capítulo n°1 “El niño sujeto de Derecho” PÁG.21
 - A- Tensiones emergentes ante un niño sujeto de derechos ___ PÁG.23
- Capítulo n°2 “La Educación Parvularia en Chile” PÁG.26
 - A- El niño en la Educación Parvularia _____ PÁG.30
 - B- Niveles de Transición en la Educación Parvularia _____ PÁG.32
- Capítulo n°3 “Práctica Educativas y Distintos Enfoques” PÁG.35
 - A- Práctica educativa, bajo el enfoque de Poder en la Educación Parvularia _____ PÁG.36
 - B- Práctica educativa, bajo el enfoque de Alteridad en la Educación Parvularia _____ PÁG.39

CAPÍTULO IV

- ❖ DISEÑO METODOLÓGICO PÁG.42
 - Características de Enfoque PÁG.42
 - Estudio de Caso PÁG.43
 - Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información PÁG.44
 - Procedimiento de Análisis PÁG.46

CAPÍTULO V

- ❖ ANÁLISIS DE INFORMACIÓN PÁG.48
 - Desconocimiento de los Derechos del niño PÁG.48
 - Disonancia en la relación educador y niño/a PÁG.53
 - Máquinas de Aprendizaje PÁG.56
 - La opinión de los Niños como herramienta de Derechos PÁG.60
 - Derechos del Niño en el Ámbito Curricular PÁG.63

CAPÍTULO VI

- ❖ CONCLUSIONES PÁG.66
- ❖ REFLEXIONES FINALES PÁG.70

BIBLIOGRAFÍA PÁG.72

ANEXOS PÁG.75

INTRODUCCIÓN

Actualmente existen escasos estudios que muestren como la Educación Parvularia se encuentra con respecto a la validación y promoción de los Derechos del niño en las salas de clases. Se conocen las leyes, los fundamentos en los que se basa a la Educación Parvularia, el marco orientador que son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005), con los objetivos que plantea, y los discursos que promueven los diferentes organismos encargados de este nivel Educativo en Chile, como lo son fundación Integra y la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Sin embargo quedan preguntas e inquietudes, acerca de si se está o no trabajando bajo un enfoque de derechos en la Educación Parvularia.

El concepto de niño a través de la historia, ha sufrido grandes cambios en materia de valoración en su condición como legítimo sujeto. Los Derechos Humanos, y posteriormente los Derechos del niño, son leyes que vienen a validar esta condición.

La Educación Parvularia en Chile ha vivido grandes cambios, todos ellos marcados por modificaciones a nivel constitucional y legislativo, actualmente se ha aprobado la ley que vuelve obligatorio el segundo nivel de transición, a su vez poniendo en marcha la Reforma Educacional, que compete el proyecto de ley, y creación de la “Subsecretaría de la Educación Parvularia”, la que buscaría otorgar *“un mayor rango político y capacidades técnicas para diseñar, coordinar y gestionar las políticas públicas para el ciclo de 0 a 6 años”*.(Mineduc, 2014).

Ambos temas tanto la valoración del niño como sujeto, como el desarrollo de la actual Educación Parvularia en Chile, se entrelazan cuando nos preguntamos si está siendo valorado en niño en sus procesos educativos, es por esto que lo que busca esta investigación es conocer y analizar un caso en particular donde se relacionan docentes y niños, comprendiendo las valoraciones que se sostienen con respecto al niño como sujeto de derechos, analizando las herramientas curriculares y didácticas que se enmarcan en este mismo enfoque y por último revelando las prácticas educativas que se llevan a cabo en este espacio educativo en particular.

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo, y los instrumentos que se seleccionan son entrevista, registros de observación y focus group, con el objeto de tener una mirada completa del escenario que se investiga, la voz de los niños cumple un papel fundamental en todo el proceso de esta investigación.

En esta investigación se encuentran primeramente detallados los antecedentes que vienen a contextualizar en tema en cuestión, levantando información necesaria para comprender el origen del tema, como lo son las leyes que promueven la mirada del niño como sujeto y los actuales programas educativos en los cuales se enmarca la actual Educación Parvularia en Chile.

Posteriormente la problematización y justificación reafirman la importancia de investigar y levantar nueva información con respecto al tema. El planteamiento del objetivo general y específicos enmarcan las metas de la investigación, que son este caso conocer la valoración que sostiene las Educadoras de Párvulo con respecto al niño como sujeto de derecho en la Educación Parvularia, las didácticas que se utilizan en pro de esto, y los mecanismos curriculares que se desarrollan en la sala de clases de un caso en particular.

En el marco teórico se encuentran tres grandes pilares que ayudan a comprender y profundizar el tema, que son “El niño como sujeto de Derecho”, “La Educación Parvularia en Chile” y “Practica Educativas y distintos enfoques”. Y finalmente el análisis de investigación y las conclusiones finales, desenlazan en una serie de levantamiento de categorías que definen el desarrollo de los objetivos planteados en el contexto observado, junto con conclusiones y reflexiones finales, que revelan la real valoración que se sostiene del niño en este caso en particular, junto con los mecanismos curriculares y didácticos que se utilizan.

Cabe mencionar que para el desarrollo de esta investigación, al usar la palabra “niño” se comprenderá también “niña”.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, es la principal referente de políticas de derechos en los países adheridos. Como bien se sabe en dicha declaración se firman una serie de derechos irrenunciables para cada ser humano, independiente de su nacionalidad, edad, etnia, sexo, etc.

Algunos de los artículos que la componen hacen principal énfasis en los derechos a la libertad, a la igualdad, a la libre expresión, libre opinión. Los que a juicio de quien escribe, son de relevante importancia para el desarrollo de la investigación:

- ❖ *“Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.*
- ❖ *Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.*
- ❖ *Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión;*
- ❖ *Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.”(ONU, 1948, Extraído del sitio web: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>).*

Lo antes expuesto hace alusión a la persona como sujeto de derecho. Eso significa persona con individualidad, subjetividad, particularidad, pero lo más importante, cuando se considera a la persona “sujeto” reconocemos que es otro diferente, pero a la vez, igual de válido que cualquier otra persona. Además este tiene el deber y la obligación de hacer valer sus derechos. Butrón M. y Barkin D. (2009), nos señala lo que entenderemos por sujeto:

“El sujeto lo entenderemos aquí como subjetividad, entendida como una identidad con otros y otras; en tal sentido la subjetividad irrumpe en la individualidad. El individuo calcula y como tal, o como grupo, defiende sus intereses particulares”.

“El sujeto, es un sujeto corporal, una corporeidad con el derecho a tener derechos, Derechos Humanos y, ejercerlos”. . (Butrón M. y Barkin D. 2009)

Del mismo modo la Asamblea General de las Naciones Unidas, vio la necesidad de ir un paso más allá en cuanto a los derechos humanos, firmando posteriormente la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), entendiendo *niño* como todo ser humano menor de dieciocho años, esta declaración enmarca la nueva perspectiva sobre la infancia, refiriéndose al niño ya no como propiedad de sus padres o seres indefensos, si no como seres humanos titulares de sus propios derechos y responsabilidades acordes a su edad. La Convención Sobre los Derechos del Niño, nos muestra una serie de derechos que constituyen al niño como un ser igual a los demás, con la misma libertad y oportunidades. Específicamente una de las cuatro categorías en las cuales se agrupan los derechos, llamada “Derechos de Participación” nos habla en el artículo 12 y 13 sobre el derecho a expresar libremente su opinión y a ser escuchado:

“Artículo 12. 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13. 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.”(ONU, 1989, Extraído del archivo web: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>).

Estos postulados, nos permiten conocer la nueva mirada hacia la infancia, esta mirada que otorga a los niños la condición de sujetos de derechos, los cuales deben respetarse de acuerdo a la ley por todas las personas que intervienen y se relacionan directa o indirectamente con los ellos.

En Chile recién en el año 2000, se creó “La Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia” (2000) la cual consideraba que no se estaba valorando la condición de sujeto de los niños y niñas, muy por el contrario se adoptaban políticas y programas, que solamente respondían a atender los “problemas de la infancia” o a los “niños con problemas”:

“lo que ha determinado que las instituciones y programas creados para implementar acciones a favor de la infancia y la adolescencia respondan a la lógica de ver al niño como objeto de atención y protección y no como sujeto de derechos. Se ha perdido de vista al niño, niña y adolescente como sujeto portador de múltiples necesidades pero también de capacidades y potencialidades, como un ser integral y como tal, capaz según su etapa de desarrollo, de participar y aportar en la solución de sus problemas”. (Gobierno de Chile, 2000, pág.3).

Por esto, el propósito fundamental de la política era lograr una promoción y valoración de la condición de sujetos de los niños y niñas en nuestro país:

“La visión de futuro sobre la que se han construido estos instrumentos de planificación, involucra metas de impacto en el largo plazo, poniendo de relieve aquellas condiciones y derechos que la sociedad chilena debiera garantizar para sus niños, niñas y adolescentes, en el marco de las orientaciones éticas, valórica y operativas que aporta la Convención sobre los Derechos de los Niños”. (Gobierno de Chile, 2000, pág.16).

“Para alcanzar la imagen objetivo planteada en la visión de futuro y cumplir con la misión que se ha definido para la Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia, debe intencionarse una gestión pública centrada en la promoción, protección, universalización y fiscalización del cumplimiento efectivo de los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño”. (Gobierno de Chile, 2000, pág.25).

Específicamente hablando de Educación Parvularia que es el primer espacio educativo formal en el cual los niños y niñas se ven insertos. Las Bases Curriculares de la

Educación Parvularia (2005), que son el marco orientador hacia la tarea pedagógica que se desarrolla en este período, postula una serie de principios que fomentan una educación mirada desde la valoración de la condición de sujetos, señalando en el principio de bienestar de acuerdo al Ministerio de Educación, 2005:

“Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien, y en su colaboración en ellas”.(Mineduc, 2005, pág. 17)

Como podemos ver, el marco orientador de la Educación Parvularia señala la importancia de darles a los niños y niñas el espacio para que se sientan considerados en cuanto a sus necesidades e intereses. A su vez tiene una mirada del niño y niña como sujeto educativo, sujeto que piensa, siente, opina, se expresa, etc.

La Educación vista desde la importancia de la valoración de los niños y niñas como sujetos educativos, debe nacer o forjarse desde una pedagogía en la alteridad y de la coexistencia. Ya que son estos enfoques los que hablan acerca de la importancia del reconocimiento del otro, la valoración de la existencia del otro, logrando así una existencia mutua. Freire P. (1970) señala:

“La existencia en tanto humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, decirla no es privilegio de algunos, sino derecho de todos los hombres. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo”.(Freire. 1970, pág. 70)

Freire hace referencia al diálogo como mecanismo de alteridad, mocionando que es necesario dialogar para que la existencia de las personas sea real y concreta tanto en el

marco de la educación como en las relaciones mismas de los seres humanos. Trilla J, en el libro “El Legado Pedagógico del siglo XX para la Escuela del siglo XXI” (2001), nos indica:

“Una educación que le permita luchar para no ser arrastrado a la pérdida de su propia identidad. Illich y Freire coinciden en una concepción humanista de la cultura, como incorporación crítica y creadora en tanto sujeto y no como objeto de prescripciones establecidas por el sistema”. (Trilla, J. y otros, 2001, pág 285).

Alarcón P. (2005), nos plantea la “pedagogía de la coexistencia”, refiriéndose a la necesidad de la existencia no tan solo del educador, sino también del educando, pero no la simple existencia en el espacio físico, sino una existencia de respeto mutuo, de valoración mutua y de aprendizaje mutuo. Señala la importancia de hacer existir al educando en el contexto del aula.

Sin embargo hoy en día el ejercicio del poder es uno de los principales protagonistas dentro de las salas de clases, este poder que vulnera en cierta medida los derechos antes mencionados, mueve a una persona a realizar acciones del interés de otro. Foucault M, (1988) nos habla de las relaciones de poder o sujeción, vistas estas como una constante lucha entre la libertad y el ejercicio del poder.

“Tal vez la naturaleza equívoca del término conducta es una de las mejores ayudas para llegar a captar la especificidad de las relaciones de poder. Pues "conducir" es al mismo tiempo "llevar" a otros (según mecanismos de coerción más o menos estrictos) y la manera de comportarse en el interior de un campo más o menos abierto de posibilidades. El ejercicio del poder consiste en "conducir conductas" y en arreglar las probabilidades. En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno”.(Foucault M. 1988, pág.15).

Con respecto a este tema las Políticas Públicas han observado el constante uso de poder en las salas de clases, y mencionan que es necesario despojarse de este para lograr relacionarse con otros, sin embargo reconocen que más que una práctica es un desafío, Chile Crece Contigo en su página web, en datos prácticos, señala:

“En este contexto, los principales desafíos que se nos presentan a los distintos profesionales que trabajamos con niños y niñas son, por un lado, reconocernos como adultos y adultas garantes de sus derechos y, por otro, construir una nueva forma de relacionarnos, estableciendo vínculos fundamentados en el respeto más que en el poder que nos otorga nuestra condición de adultos/as.” (Rescatado en agosto del 2014, del sitio web: <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/datos-practicos/promoviendo-el-respeto-de-los-derechos-de-ninos-y-ninas/>).

La posición de adultos frente a los niños y niñas condiciona de alguna manera el modo de actuar de las personas, solo por el hecho de sentirse más grande, mayor, adulto, responsable, etc. Esta nueva mirada del niño y niña como sujetos de derechos es reciente y contemporánea, por lo cual se puede pensar que las formaciones de los antiguos profesionales no contaron con una fuerte capacitación en cuanto a este tema, o se puede pensar algo más profundo aún, y es que las personas sus mismas crianzas se basaron en la enseñanza bajo el poder y la autoridad de sus padres, lo que las vuelve un poco más lejanas a aceptar el trabajo pedagógico visto desde un enfoque de los derechos del niño y la niña.

Sin embargo estas son simples hipótesis que se pueden hacer para tratar de entender el comportamiento y el desarrollo de la Educación actual y específicamente hablando de la valoración que se tiene hoy en día del niño y niña como sujetos activos de la sociedad. Para entender y conocer más de este fenómeno de estudio tendremos que observar que nos dicen las políticas públicas, que nos dicen los discursos, y como se ve todo esto reflejado en el trabajo docente.

PROBLEMATIZACIÓN

Vistos estos antecedentes, se puede relevar que las orientaciones hacia el trabajo en Educación y la relación que se da en estos espacios educativos con niños y niñas, señalan posturas distintas y opuestas en cuanto a la relación con el otro, y al reconocimiento del otro. La mirada hacia los niños y niñas debiese partir desde el reconocimiento de ellos como sujetos, como lo describe el programa Chile Crece Contigo, “Promoviendo el respeto de los Derechos de Niños y Niñas” que señala: *“Esto implica reconocerles como sujetos con opinión, con capacidad de tomar decisiones, propositivos y merecedores de consideración, respeto y autonomía.”* (Rescatado en agosto del 2014, del sitio web: <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/datos-practicos/promoviendo-el-respeto-de-los-derechos-de-ninos-y-ninas/>).

El discurso que utilizan los programas y organismos públicos de atención a la infancia, nos dicen que se debe visibilizar a los niños y niñas como sujetos pensantes, reflexivos, críticos, cuestionadores, con intereses y características diversas, así también lo considera el programa de Chile Crece Contigo, al mencionar:

“Visibilicémosles, aún cuando niños y niñas sean muy pequeños/as. Para ello puede ser útil hacer el ejercicio de saludarlos/as y despedirnos siempre, tratarles por el nombre, preguntémosles sus preferencias, pidámosles su opinión, integrémosles en la conversación y en las acciones que hacemos cotidianamente. Estos simples gestos permitirán que establezcamos una relación de respeto en que se legitima la existencia de una relación entre personas.” (Rescatado en agosto del 2014, del sitio web: <http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/datos-practicos/promoviendo-el-respeto-de-los-derechos-de-ninos-y-ninas/>).

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, a su vez nombra una serie de características del servicio que entrega, entre ellos menciona:

*“Niños y niñas como sujetos de derecho
Reconocemos que los niños y niñas son sujetos integrales, portadores de múltiples y diversas necesidades, así como de capacidades y potencialidades, capaces de participar y*

aportar en la solución de sus problemas.” (Rescatado en agosto del 2014, del sitio web: <http://www.junji.cl/Junji/Calidad/Paginas/Cuales-son-las-caracteristicas-de-Nuestro-Servicio.aspx>).

Como se observa las políticas públicas en su discurso consideran la importancia y el compromiso de valorar la condición de sujeto de los niños y niñas, sin embargo por ejemplo el último censo de población y vivienda válido realizado en nuestro país del año 2002, no considero en ninguno de sus ítems la opinión o simple respuesta de los niños y niñas, las preguntas que podían ir dirigidas a los niños y niñas las respondían los adultos, preguntas que fácilmente podrían haber respondido ellos, sintiéndose ciudadanos activos, como por ejemplo ¿Qué edad tienes? Y esto responde a un discurso que no se practica, no tan solo en el ámbito de la Educación, sino en la sociedad misma, la cual continúa mirando a los niños y niñas como seres inferiores o hasta invisibles a la hora de participación ciudadana. La Tesis “Formas de participación de niños y niñas de entre 0 y 6 años en contextos educativos, y cómo es visibilizada por la prensa de circulación nacional: un estudio documental” (2013) señala en sus conclusiones que los medios de comunicación chilenos, específicamente los periódicos no están reconociendo al niño y niña como sujeto de la sociedad, más bien se lo platean en sus discursos, pero en la práctica está lejos de ser una realidad:

“Se concluye que el diario El Ciudadano, presenta mayores contradicciones entre su perfil editorial y la visibilización de niños y niñas que realiza, dado por una concepción de que la infancia no es acreedora de los mismos derechos humanos, que los adultos”.(Fonseca M. 2013, pág. 74).

Por otra parte autores nos hablan del frecuente uso del poder, tanto en la dirección de las sociedades como en la Educación misma como mecanismo de disciplina. Poder que invisibiliza la condición de sujetos de los niños y niñas o de cualquier persona que se vea afectado por este mecanismo. Como se cita a Foucault, en el texto de Dahlberg y otros (2005): “La disciplina hace a los individuos; es la técnica específica de poder que considera a los individuos, a la vez, como objetos y como instrumentos de ejercicio de ese poder”.

Entonces, de acuerdo a estos antecedentes, existe un discurso sin evidencia. Si bien están las leyes, como los Derechos Humanos, y los Derechos del Niño, están las políticas, como los postulados de Junji y Chile Crece Contigo, ¿Qué está pasando en las salas de clases? ¿Qué ocurre en el ámbito de la Educación Parvularia con respecto a la valoración de la condición de sujeto de los niños y niñas? No se sabe lo que está ocurriendo respecto a este tema específicamente en los niveles de transición de la Educación Parvularia, donde la escolarización se hace presente cada día con más fuerza. Surge la necesidad conocer e investigar a modo de tener evidencias concretas y actuales del real desarrollo de estos derechos y políticas en nuestro país en el ámbito de Educación Parvularia.

CAPÍTULO II

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son las prácticas educativas que propician la valoración del niño y niña como sujetos de derecho en la Educación Parvularia?

OBJETIVO GENERAL:

Reconocer las prácticas educativas que propician la valoración del niño y niña como sujeto de derecho en la Educación Parvularia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ❖ Conocer la valoración que sostiene la educadora de párvulo, con respecto a infancia y derechos de niños y niñas.
- ❖ Identificar los mecanismos curriculares y didácticos que posibilitan el desarrollo de prácticas educativas, basadas en un enfoque de derechos en la educación parvularia.
- ❖ Identificar las prácticas educativas en las cuales el actuar de niños y niñas ocurre bajo un enfoque de derechos.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Se vuelve necesario e importante develar el real compromiso que tiene la Educación Parvularia en los niveles de transición, con el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho. Como se señaló anteriormente en los antecedentes, las políticas públicas reconocen y promueven esta valoración, pero ¿De qué forma? ¿Cómo se valora concretamente esta condición de sujetos de derecho? ¿Con que acciones reales se puede reconocer al niño o niña como sujeto de derecho?

Existen investigaciones que nos hablan de la importancia del reconocimiento del niño y niña en la sociedad, la importancia de su participación, el artículo “Participación Ciudadana de los Niños como Sujetos de Derecho” Corvera N. (2011) nos señala:

“Entre los rasgos de esta concepción compartida, destaca: no se pueden generar políticas para los niños sin contar con ellos; los niños deben ser activos en la construcción de la sociedad y de sus propias vidas; es fundamental escuchar a los niños. En otras palabras: es primordial que participen. Lo anterior invita a pensar que para generar políticas públicas inclusivas hacia la niñez, es necesario concebir a los niños de otra manera, informarse y abrir los ojos, porque sólo desde ese lugar se puede comenzar a producir cambios. Escuchar a los niños significa, en términos concretos, generar instancias para que se expresen y así hacerlos parte del proceso de toma de decisiones”. (Corvera, 2011, pág.94).

Leyes que respaldan y defienden esta condición de sujeto de los niños y niñas, como lo es la de Buenos Aires, “Ley Provincial de n°13.298 de Promoción y Protección de Los Derechos de los Niños” (2010) en el Artículo 4 “*La ley plantea el interés superior como principio fundamental. Esto es la máxima satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desarrollo integral de su personalidad y potencialidades*”. (Ley 13298,art.4. Rescatada del sitio web en agosto del 2014: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13298.html>).

Fundación Integra, del Gobierno de Chile lanza en el año 2013 la “Política de Bienestar y Protagonismo Infantil”, documento que articula las acciones que emprenden sus instituciones a favor de la promoción y protección de los derechos del niño. Un

antecedente importante a considerar en la construcción de esta política, es que se considero la opinión y participación de 142 niños y niñas asistentes a jardines infantiles de la fundación. Uno de los elementos centrales de la política es:

“promover una mayor participación y protagonismo de los niños y las niñas en su propio desarrollo, concebido como un proceso gradual y de responsabilidad de los adultos, que implicará promover estilos y modelos de trabajo más inclusivos de la opinión de niños y niñas, que permitan reconocer sus necesidades y generar contextos favorables para su participación y desarrollo de su autonomía progresiva”. (Gobierno de Chile, 2013, pág. 8).

Si existen las leyes y las investigaciones que promueven este reconocimiento del otro como legítimo otro, ¿se está respetando esta condición en las salas de clases? Hoy en día se observa como la Educación Parvularia se escolariza cada día más, recientemente se aprobó en la Reforma Constitucional, la modificación a la ley n° 20.710, la cual expresa la obligatoriedad del segundo nivel de transición de la educación parvularia, aumentando a trece años el periodo de escolaridad obligatoria, esta ley del Ministerio de Educación declara (2013):

"Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica.".(Gobierno de Chile, 2013. Rescatado en septiembre del 2014 del sitio web: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1057032>).

La pregunta que surge es ¿alguien le pregunto a los niños y niñas si quieren asistir a kínder? Lo más probable es que las respuestas de los niños y niñas hubieran sido: ¡sí!, pero vemos como nuevamente las políticas y leyes son construidas desde la mirada de los adultos, y no consideran los intereses de los niños y niñas. Además la escolarización ha sido criticada por autores que señalan que es una pérdida de libertad, como lo expone Trilla J y otros (2001) en el libro “El Legado Pedagógico del Siglo XX para la Escuela del Siglo XI” en el capítulo once “Ivan Illich: la descolarización o la escuela sin escuela”, señala:

“Illich y Reimer postulan un retorno a la responsabilidad y a la iniciativa personal en la educación, denunciando la coacción que supone la obligatoriedad de la enseñanza como

castradora del derecho y la libertad de asociación. La escolarización obligatoria, como todas las otras instituciones manipulativas, frustra la posibilidad del aprendizaje supeditado a valores externos proyectados y convertidos en únicos por las instituciones. La escuela no permite la definición de uno mismo ni favorece la convivencia sino que favorece la alineación.”

“La escuela enseña que la instrucción produce aprendizaje; la existencia de las escuelas produce la demanda de la escolaridad y perpetúa la identificación entre educación y escolaridad. Pero ello es falso”. (Trilla J y otros, 2011, Pág. 285).

Pero la idea no es hablar de escolarización o descolarización, sino de los múltiples mecanismos que van menguando la condición de sujetos de los niños y niñas. Como sabemos la Educación Parvularia es el primer espacio educativo formal en Chile, y es aquí en este periodo tan fundamental de la vida de los seres humanos donde deben adquirir y desarrollar las habilidades fundamentales para la vida, pero a la vez se les debe permitir su desarrollo pleno e integral. Por lo tanto se vuelve fundamental conocer el desarrollo en aula de las prácticas educativas que contribuyen a la progresiva valoración de la condición tanto de sujeto de derecho como de sujeto educativo de los párvulos.

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las principales teorías que sustentan esta investigación. En el primer capítulo, llamado “El niño como sujeto de derecho” se repasan diversos escritos acerca de los Derechos Humanos y también de la Convención sobre los Derechos del Niño que facilitan la comprensión de la importancia de la condición de sujetos que tienen los niños y niñas. Seguido de esto se exponen algunas tensiones emergentes con respecto a este tema.

En el segundo capítulo se detallan temáticas referentes a “Educación Parvularia” abarcando la historia de la misma, junto con los fundamentos y objetivos básicos. También se revisa la visión de “niño” que tiene la Educación Parvularia, y por último los “Niveles de Transición de la Educación Parvularia” aportando algunas características que tienen en particular dichos niveles.

El último capítulo es referido a “Prácticas Educativas y distintos enfoques” se desarrolla una amplia definición de lo que se entiende por prácticas educativas, luego se revisan dos perspectivas a cerca de las prácticas educativas como lo son el enfoque de Poder y la Alteridad, los cuales también influyen directamente en las prácticas educativas que se desarrollan en la Educación Parvularia.

CAPÍTULO N°1: EL NIÑO SUJETO DE DERECHO

La concepción de niñez ha variado a lo largo de la historia tanto en la sociedad como a nivel de la Educación. El niño ha experimentado una progresiva evolución de su condición a través de la historia, como lo ilustra el artículo, “Concepción de Niñez” (2005), al hacer una secuencia histórica de la concepción niño, a continuación un extracto gráfico de dicha secuencia:

Tabla n°1 Evolución Concepto Niño

<i>Los niños son un estorbo (se inicia en los años 354-430)</i>	<i>La generalización de la existencia de la niñez como estorbo se acuña desde las confesiones de San Agustín (354-430), cuya teología refiere que el hombre nace del pecado, por eso el niño es la imagen viva del deslíz.</i>
<i>Los niños son yugos (hasta el Siglo IV)</i>	<i>Los padres eran los propietarios de los hijos, ellos los consideraban como carga y como yugos. Los niños inspiraban en los adultos temores, fobias y fantasías. Los padres podían disponer de sus hijos para cambio u uso según su interés.</i>
<i>Los niños son malos por nacimiento (Siglo XV)</i>	<i>Toma como base el postulado de San Pablo, quien menciona en la Biblia que el pecado original de Adán y Eva es heredado por todos y por lo tanto toda persona nace en pecado y solo con la devoción a Jesucristo se puede recuperar la gracia de Dios.</i>
<i>El niño como propiedad (siglo XVI)</i>	<i>En esta etapa se da un marcado debate entre los aristócratas, teólogos y filósofos sobre la naturaleza esencial de la gente, frente a la realidad social y económica, y la percepción del común de los ciudadanos. Ello a su vez, generaba la opinión que el niño era una propiedad o un recurso económico.</i>
<i>El niño como adulto pequeño (Siglos XVI y XVII)</i>	<i>En esta época, se consideraba que los niños son capaces de adoptar la misma conducta de los adultos en la sociedad, la diferencia se refería al tamaño físico y a su nivel de experiencia.</i>
<i>El niño es una pizarra o “tábula” (tabla) rasa (1693)</i>	<i>Locke difunde que el niño es como una pizarra en blanco donde no hay nada escrito y por lo tanto ni es malo, ni posee conocimientos innatos, sólo aprende a través de las experiencias sensoriales.</i>
<i>Infante como un ángel Dream Babies (Siglo XVII)</i>	<i>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.</i>

<i>El niño como bondad innata (Siglo XVIII)</i>	<i>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.</i>
<i>Infante como ser primitivo (Siglo XX)</i>	<i>Darwin y el reduccionismo, consideraba que la infancia es similar al desarrollo del hombre primitivo, el desarrollo de la vida mental es como la evolución de la vida: vegetal, animal, humana.</i>
<i>El niño como persona en Desarrollo</i>	<i>En la historia, ha estado presente la noción de la niñez como un conjunto de etapas con cualidades únicas y exclusivas. Sobre esta concepción se crearon propuestas educativas que se basaban en las características del desarrollo infantil. Platón en La República, presenta sus planes de enseñanza de acuerdo al progreso y desarrollo de las capacidades intelectuales y del control emotivo.</i>
<i>El niño es un ser lúdico (1946-81)</i>	<i>Erickson en su libro “Juguetes y razón”, reivindica que los niños deben jugar solos (reflejo práctico de las necesidades de la época) y define al juego como el entrenamiento de la vida porque le permite construir su identidad “A un niño le gusta jugar no porque es fácil sino porque le resulta difícil”.</i>
<i>El niño como sujeto social de derecho (Siglo XX)</i>	<i>Con el surgimiento de la Convención por los Derechos del Niño, en los años 50, se logra que se considere al niño como un ser social con derechos y deberes. 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.</i>

(Vásquez C, 2005, “Concepción de Niñez” pág. 2-6).

Como se observa la evolución del concepto niño ha sido radical a través de la historia, lo que comenzó como un “estorbo”, un “adulto pequeño”, hoy es un integrante más de nuestra sociedad, propietario de derechos al igual que cualquier adulto.

Cuando se habla de niño y niña se tiene claro que se hace referencia a todo sujeto menor de dieciocho años de edad y como esta investigación se desarrolla en el campo de la educación parvularia y dicha educación atiende tradicionalmente a niños y niñas hasta los seis años de edad, en base a ellos se desarrollarán estos párrafos.

Al hablar sobre sujeto de derecho, se hace referencia a seres humanos propietarios de derechos universales e irrenunciables, como lo señala la Convención sobre los Derechos del Niño. Nuestro país está adherido a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, declaración que explicita los derechos que tienen todos los seres humanos sin distinción alguna.

Sin embargo debido a que las necesidades, intereses, deberes de los niños y niñas en comparación con las de los adultos varían en diversos puntos, se decide crear la Convención Sobre los Derechos del Niño aprobada en la asamblea general de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, en la cual se plantean derechos específicamente formulados y orientados a cubrir las necesidades que presentan los niños y niñas de los países adheridos a dicha convención.

A-Tensiones emergentes ante un niño sujeto de derecho

El 20 de Noviembre de 1989, fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, La Convención Sobre los Derechos del Niño. Documento que se estructura en base a la descripción de un listado de derechos, específicamente orientados a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, en dicha declaración reconocen primero que todo, al niño o niña como sujeto de derecho, *“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto”* . (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989 art. 2). Y segundo, a este niño o niña sujeto a jurisdicción se le atribuyen derechos fundamentales e irrenunciables. Estos derechos van desde lo más básico como lo es un nombre, una nacionalidad, una familia, hasta los más complejos de llevar a cabo y de ser respetados por los adultos, como son la libre expresión, la valoración de su opinión, el ser escuchado y tomado en cuenta en decisiones que le afecten. La noción de los niños como

Como lo señala el Informe Final Estudio, “Niños, niñas y adolescentes en los Tribunales de Familia”, (2010) *“La noción de los niños como objeto de protección propia de la doctrina de la situación irregular ha dado paso progresivamente hacia un enfoque que considera a los niños como sujetos de derechos”* (Unicef-UDP, 2010, pág, 5). Esto es lo que se logra

con la dicha Convención, que los niños y niñas dejen ser objetos de protección de sus padres y pasen a ser sujetos (también de protección), activos de nuestra sociedad.

Este es un gran paso que se dio a nivel internacional en la adopción de una política que reconoce a los niños y niñas como sujetos. Sin embargo en conjunto con esto, surgen tensiones emergentes en cuanto a la real consideración del niño y todo lo que ello implica para la sociedad misma, para evidenciar este tema se tiene como referencia el texto “El niño como sujeto de derecho” de Nelly Minyersky (2007). Quien hace una profundización al tema en cuestión, señalando que si bien la convención reconoce en primer lugar al niño como sujeto de derecho, también lo reconoce como un *sujeto social con participación activa*. Pero aún con esto señala que si bien la mayoría de los derechos declarados en esta convención se pueden respetar y hacer respetar por las distintas organizaciones respectivas, hay un derecho que queda a la deriva de quien lo practique o no, y es el derecho a ser oído o escuchado.

“Por ello, el derecho a ser oído del niño es uno de los derechos que encuentra mayores obstáculos y cuyo abordaje requiere mayor complejidad, a pesar de ser ampliamente receptado por la doctrina y la jurisprudencia, porque en definitiva su formulación actual no compromete realmente en términos de cumplimiento efectivo, de su obligatoriedad, dejando abierto un margen de discrecionalidad en poder de la decisión o voluntad de los adultos en orden a su contenido, que permite su acatamiento relativo”. (Minyersky N, 2007).

En la actualidad se evidencia como los niños y niñas adquieren mayor protagonismo en sus decisiones, como por ejemplo a la hora de estar involucrado en una situación judicial, como lo señala el Informe Final Estudio “Niños, niñas y adolescentes en los Tribunales de Familia” (2010):

“Así, el derecho a la defensa de un niño no se satisface solo con el hecho de oír al niño una o más veces y consultarle sobre ciertas alternativas predefinidas, sino que exige que el niño pueda participar activamente en la construcción del caso.³¹ Esta idea nos reconduce a la noción del derecho a ser oído como un derecho de participación y, como tal, como un proceso con permanencia en el tiempo, que

conlleva intercambio de información y diálogo con el niño para y sobre la toma de decisiones”. (Unifef-UDP, 2010, pág 15).

Pero observando otro escenario, en opinión de quien escribe, en materia educativa, es difícil lograr respetar y potenciar cada uno de estos derechos, ya que la mayoría de las veces se trabaja con más de veinticinco niños y niñas por sala, lo que vuelve un poco difícil escucharlos a todos. O en algunas ocasiones los programas y las planificaciones están hechos desde antes de empezar un año escolar, lo que implica que los niños y niñas no tienen ninguna participación en la elección o intervención en sus aprendizajes. Si se considera esto en los niveles de la educación parvularia, como lo es sala cuna o niveles medios, donde los niños y niñas están recién aprendiendo a comunicarse, es mucho más complejo poder escucharlos, poder preguntarles por algo, poder considerar su opinión para la toma de decisiones importantes, o incluso para decisiones sencillas como en que mesa sentarse, en que cuna dormir, que almorzar hoy. No se logran crear las estrategias o usar los mecanismos adecuados para considerar aunque sea en un grado mínimo la opinión de los niños y niñas.

Sin embargo a pesar de estas dificultades propias de la educación, la Convención provocó sin duda un cambio en la concepción social que se tenía de niño y niña. Cuando se dieron cuenta que el niño o la niña, también pensaban, opinaban, sentían, y necesitaban igualmente que los adultos, entonces se decide otorgarles derechos específicamente dirigidos a ellos. Pero modificando la condición de niño propiedad de sus padres, ahora a niño sujeto de derechos.

“La Convención sobre los Derechos del Niño implicó un giro fundamental en la forma en la que se entienden la infancia, la adolescencia y sus derechos. El cambio de paradigma de la protección integral de los derechos de la niñez significa que los niños, niñas y adolescentes deben ser considerados sujetos plenos de derecho y que son sus derechos los que merecen una protección especial. A su vez, esta perspectiva implica que deben ser protagonistas de su propia vida y que irán adquiriendo autonomía para la toma de decisiones de acuerdo a su evolución”. (Viola S, 2012, pág, 82).

CAPÍTULO N°2: LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

De acuerdo al documento “La Educación Parvularia en Chile” (2001), en la segunda mitad del siglo XIX llegaron a Chile las influencias de Europa y Estados Unidos, comenzando a funcionar los primeros “kindergarten”, a comienzos del siglo XX el Estado Chileno comenzó a subsidiar algunos de estos centros y en específicamente en el año 1906 el estado se comprometió con el primer Kindergarten fiscal, para ello fue contratada una educadora austríaca doña Leopoldina Maluschka, el 16 de agosto de 1906, comienza a funcionar el kindergarten y con ello la formación de las primeras kindergarterinas, lo cual se convirtió en el principal centro impulsor de la Educación Parvularia en Chile. En toda esta etapa la obra de Froebel hizo que se instalaran los paradigmas más importantes de la propuesta europea, la educación parvularia entonces se sustentaba en:

- *“Una concepción de una educación que empieza desde el nacimiento hasta su inicio en la Escuela Elemental o Básica.*
- *Un enfoque de calidad de su contenido que propicia el trabajo activo del párvulo., el respeto a sus características, la integralidad de su desarrollo, y una metodología lúdica, entre otros.*
- *El trabajo complementario con los padres, en la formación de los niños pequeños”. (Mineduc, 2001, pág. 28).*

En el año 1911 se crea el primer “kindergarten popular”, impulsado también por Leopoldina, junto con esto a los pocos años con el egreso de las primeras kindergarterinas chilenas, la Educación Parvularia se extendía a lo largo de todas las provincias del país, junto con esto se incorpora el método montessoriano al curriculum.

En el año 1944 se crea la “Escuela de Educadoras de Párvulo” en la Universidad de Chile, además el seminario de título especializado en sala cuna, dirigido por Linda Volosky genero la apertura de las primeras salas cuna educativas en la década de los sesenta.

En 1948 se estableció el primer “Plan y Programa de Estudio”, en 1956 se creo el Comité Chile OMEP iniciativas que impulsaron mayormente la formalización de la Educación Parvularia en Chile. Consecuencia de esto, en el año 1970 se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), a través de la ley n°17.301, lo que permite una

expansión de cobertura del nivel. En ámbitos de formación ya eran varias las universidades que estaban formando Educadoras de Párvulo, y sumaron a su formación a Técnicos de Educación. En 1975 fue creada la “Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad” (FUNACO), la cual coordinaba programas de apoyo a la comunidad, y la cual atendía a niños de hogares gratuitamente.

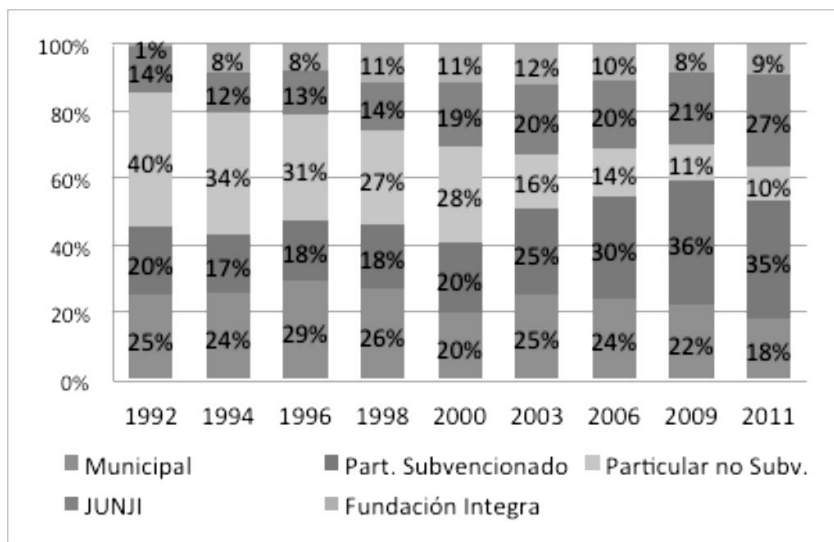
Posterior a esto en el año 1981 se crean los programas educativos para los niveles medios y los niveles de transición, además la participación del país en la Convención de los Derechos del Niño, marca un antes y un después en las políticas de calidad del Sistema Educativo:

“En 1989, al subscribir el país la Convención de los Derechos del Niño, se produjo en el plano de las Políticas Internacionales, un importante hito, que orientará la extensión del nivel, y el mejoramiento de la calidad de la atención, aspectos centrales de las futuras políticas que se implementaron en la década siguiente”.(Mineduc, 2001, pág. 31).

FUNACO, modifica sus objetivos, convirtiéndose en una entidad privada dependiente del Ministerio de Interior, y cambiado su razón social a INTEGRA el cual junto con JUNJI son los dos motores principales de la Educación Parvularia en Chile, ya que además de ser centros de atención, se ocupan de la labor fiscalizadora de funcionamiento de otras entidades de carácter particular.

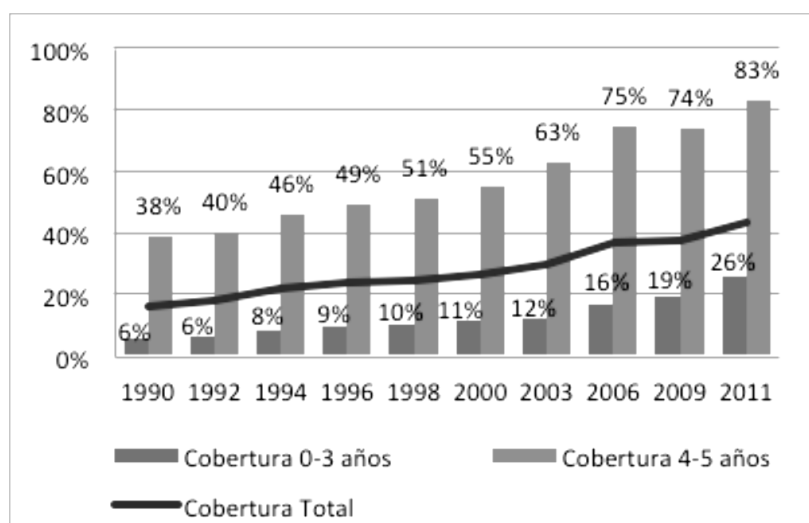
Actualmente la matrícula de la Educación Parvularia, se divide en diversos centros educacionales, como lo son los centros INTEGRA y JUNJI, y a su vez centros municipales, particulares y particulares-subvencionados, esta tabla de la Encuesta Casen 2011 nos muestra las estadísticas de matrícula y del total de la cobertura:

Gráfico n°1: Distribución de la matrícula de educación parvularia según dependencia del establecimiento (1990-2011)



(Encuesta Casen, 2011).

Gráfico n°2: Cobertura neta total en educación parvularia y según tramo de edad (1990-2011)



(Encuesta Casen, 2011).

El Marco Orientador de la Educación Parvularia actualmente corresponde a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia desde el año 2005, documento en el cual encontramos sus Fundamentos, Orientaciones Curriculares, Ámbitos de Experiencias para el Aprendizaje y Contextos para el Aprendizaje.

La Educación Parvularia como primer nivel del sistema educativo, tiene en sus fundamentos los siguientes tópicos:

1. Orientaciones valóricas
2. La familia y el medio
3. La educación parvularia y el rol de la educadora
4. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza
5. Principios pedagógicos
6. Énfasis curriculares

Este Marco Orientador, plantea como fin de la Educación Parvularia:

“Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño”.(Mineduc 2005, pág. 22).

Además se plantea una serie de objetivos generales, entre ellos destacan:

- ❖ Promover el bienestar integral del niño y niña.
 - ❖ Promover en el niño y niña la identificación y valoración de sus propias características personales.
 - ❖ Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños y niñas.
 - ❖ Propiciar aprendizajes de calidad, propiciar la participación y el trabajo permanente con la familia y la comunidad.
 - ❖ Facilitar la transición del niño y niña a la Educación General Básica.
- (Mineduc, 2005, pág. 23).

Los componentes estructurales de las Bases Curriculares son:

1. Ámbitos de experiencias para el aprendizaje
2. Núcleos de aprendizajes
3. Aprendizajes esperados
4. Orientaciones pedagógicas

A-El niño en la Educación Parvularia

Específicamente en Educación Parvularia, se puede destacar que esta reconoce al niño y niña como sujetos de derechos, ya que se fundamenta tanto en la Declaración de los Derechos Humanos como en la Convención de los derechos del niño.

“Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se enmarcan en principios y valores que inspiran la Constitución Política, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y el ordenamiento jurídico de la nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño”. (Mineduc, 2005, pág. 12).

La educación parvularia busca favorecer una educación de calidad en los niños y niñas y es por esto mismo que reconoce la importancia que tiene precisamente este periodo de vida, para el desarrollo pleno de su cerebro, desarrollando todas las conexiones neuronales que se les pueda ayudar a formar, las Bases Curriculares visualizan al niño y niña como:

“Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra.

Se considera también una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana”.(Mineduc, 2005, pág.15).

Por último es importante señalar que las Bases Curriculares, proponen una serie de principios pedagógicos fundamentales en la consideración del niño como sujeto, principios que están orientados a la potenciación de los niños y niñas como seres humanos confiados y capaces.

Dichos principios se fundamentan tanto en el bienestar como en la potenciación plena de los niños y niñas:

- ❖ Principio de Bienestar: toda situación educativa debe propiciar que cada niño y niña se sienta pleno en cuanto a la consideración de sus necesidades e intereses.
- ❖ Principio de Actividad: cada niño y niña deben ser protagonistas de sus aprendizajes, ya que ellos aprenden actuando, sintiendo y pensando.
- ❖ Principio de Singularidad: cada niño y niña es un ser único, con características, necesidades, intereses, fortalezas y ritmos de aprendizajes, particulares, los cuales se deben considerar y respetar.
- ❖ Principio de Potenciación: el proceso enseñanza-aprendizaje, debe favorecer en los niños y niñas la paulatina toma de confianza de sus propias capacidades, como el descubrimiento de ellas y el ejercicio de ellas.
- ❖ Principio de Relación: las situaciones de aprendizajes deben favorecer en los niños y niñas la relación con el otro, ya sea niño o adulto. Aportando una dimensión social a todo aprendizaje.
- ❖ Principio de Unidad: el niño y niña es un ser indivisible, que enfrenta todo aprendizaje de forma integral, participando con todo su ser en las experiencias que enfrenta.

- ❖ Principio del Significado: las situaciones educativas favorecen mejores aprendizajes cuando consideran los conocimientos previos de los niños y niñas, así como también los relaciona con sus experiencias personales, considera sus intereses, logrando así tener un real sentido para ellos.
- ❖ Principio de Juego: las situaciones de aprendizajes deben tener un carácter lúdico, ya que el juego en sí, cumple un papel fundamental en la vida de los niños y niñas, ya que a través de este, se abre una serie de posibilidades de imaginación, goce, creatividad y libertad.

Cada uno de estos principios se deben desarrollar curricularmente en el trabajo pedagógico, para lograr un real desarrollo de todas las capacidades de los niños y niñas en plenitud. Los principios solo son efectivos si se trabajan en unidad, ya que cada uno tiene una importancia y una transcendencia fundamental en la vida de los niños y niñas.

A opinión de quien escribe el principio de juego es uno de los más olvidados en los niveles de transición, ya que se trabaja mayoritariamente con cuadernos o libros, y lo lúdico no cabe en las hojas. Solamente se abre una puerta para el desarrollo de este, en los patios o en el recreo, pero sin embargo el tiempo es muy acotado. Olvidando que por medio del juego se pueden potenciar la gran mayoría de los demás principios. Además es el principio que entrega más goce a los niños y niñas, el que otorga más libertad, el que abre la puerta a la libre expresión, a la relación entre pares, al trabajo colaborativo, a la comunicación, a la imaginación, etc.

B- Niveles de Transición en la Educación Parvularia

La Educación Parvularia atiende a los niños y niñas desde 0 a 6 años de edad. Sin embargo esta se divide de acuerdo a las distintas edades, existen tres niveles o ciclos de educación:

- ❖ Nivel Sala Cuna: el nivel sala cuna atiende a los niños y niñas desde los 84 días de vida hasta los dos años de edad, si bien el rol que cumple la educación parvularia en este proceso es más bien asistencial, también está presente en la etapa denominada “apego” la cual es de suma importancia para el desarrollo pleno e integral de los niños y niñas. *“El rol de la sala cuna es brindar cuidados y protección a los niños y contribuir a la educación de calidad en los primeros años de vida”*. (Gobierno de Chile, rescatado del sitio web en Diciembre del 2014: <http://www.crececontigo.gob.cl/categoria/desarrollo-infantil/0-a-12-meses/>).

Este nivel a su vez se divide en dos:

- Sala Cuna Menor: este nivel atiende a niños y niñas de 84 días a 1 año de edad.
- Sala Cuna Mayor: este nivel atiende a niños y niñas de 1 a 2 años de edad.

- ❖ Niveles Medios: en los niveles medios, la Educación Parvularia contribuye en un momento fundamental del desarrollo motor y cognitivo de los niños y niñas, ya que comienza a hablar, y a desplazarse por sí solos. Junto con esto comienza una etapa del descubrimiento de ellos mismo y de su entorno. *“En esta etapa los niños y niñas aprenden a caminar, hablar y comienzan a preguntarse sobre sí mismos, con lo cual van desarrollando progresivamente independencia y autonomía”*. (Gobierno de Chile, rescatado en Diciembre del 2014 sitio web: <http://www.crececontigo.gob.cl/categoria/desarrollo-infantil/1-a-2-anos/>).

Este nivel a su vez se divide en dos:

- Medio Menor: este nivel atiende a niños y niñas de 2 a 3 años de edad.
- Medio Mayor: este nivel atiende a niños y niñas de 3 a 4 años de edad.

- ❖ Niveles de Transición: este proceso es fundamental, ya que los niños y niñas comienzan a desarrollar la socialización en grupos, comienzan a cuestionarse el mundo, además de tener una mayor autonomía. en estos niveles la educación es

un poco más escolarizada, ya que se prepara a los niños y niñas a pasar a la Educación Básica. *“Esta etapa del desarrollo de los niños y niñas se caracteriza por una profundización en las capacidades de relacionarse con otros. Sienten una creciente curiosidad por el mundo que los rodea y por el funcionamiento de las cosas”*. (Gobierno de Chile, rescatado en diciembre del 2014 del sitio web: <http://www.crececontigo.gob.cl/categoria/desarrollo-infantil/4-anos-y-mas/>).

Este nivel a su vez se divide en dos:

- Primer Nivel de Transición (Pre-kínder): este nivel atiende a niños y niñas de 4 a 5 años de edad.
- Segundo Nivel de Transición (Kínder): este nivel atiende a niños y niñas de 5 a 6 años de edad.

Esta investigación se enfocará específicamente en el Segundo Nivel de Transición, ya que este ha estado sujeto cambios políticos, aprobando recientemente la modificación a la ley n° 20.710, de la Reforma Constitucional, la cual establece la obligatoriedad de dicho nivel. Lo que conforma una serie de cambios en su modalidad, haciéndola un poco más estructurada y regida constantemente por evaluaciones internas y externas en los centros educativos. Además el estudio de caso se desarrolla en un segundo nivel de transición, lo que hace más consecuente la elección.

CAPÍTULO N°3: PRÁCTICA EDUCATIVA Y DISTINTOS ENFOQUES

Al investigar sobre el concepto y la definición de “práctica educativa”, se observa que los autores coinciden en declarar que no hay una definición oficial de lo que significa este concepto, como es citado Carr en el texto “La Teoría en la Práctica Educativa”, de Meza L.: *“Como dice Carr, "resulta sorprendente descubrir que los filósofos de la educación que defienden de buena gana el sentido de "teoría de la educación" parecen reacios a discutir cómo ha de entenderse el concepto de práctica educativa"(Meza L. n.d. p.2).* Meza señala que una de las grandes hipótesis para responder a este dilema, es que se piense que el concepto es tan conocido y usado por todas las personas, que se da por entendido que existe una definición y una utilización del término, que no necesita más definición.

Pero para esclarecer y definir este término tan cotidianamente utilizado por los docentes, se dirá entonces que “práctica” es todo lo que se hace, lo que se realiza, y cuando le agrega el apellido “educativa”, entonces se refiere al que hacer en la educación, dicho en otras palabras, es todo aquello que se lleva a cabo en la el ámbito educativo, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

Como la educación se sitúa y se desarrolla en un contexto histórico y social, la práctica educativa está íntimamente relacionada con la practica social, se puede decir decir que en su conjunto son una sola, ya que la práctica educativa involucra a sujetos sociales, docentes, estudiantes. Como lo señala Hernández Y:

“Para comprender la práctica educativa es necesario tener presente, que como toda práctica es de índole social; la educación supone la existencia de hombres, los cuales conforman una sociedad. Lo esencial en el ser humano no es algo inmanente a cada persona, es algo trascendental, que determina las relaciones sociales entre los individuos; la práctica educativa no puede analizarse como un fenómeno aislado sino condicionada y condicionante dentro de una sociedad determinada”. (Hernández Y, 2003)

Meza también se refiere a la práctica educativo-social señalando:

“Asimismo, indica que una práctica educativa es también social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un docente individual no se adquiere en forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros colegas y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona. En otras palabras, dice Carr, los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia: son formas de pensar heredadas en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligible y coherente” (Meza L, n.d. p.3).

Como se observa las prácticas educativas son un conjunto de acciones intencionadas por parte de los docentes y los estudiantes o cualquier otro actor que intervenga en el proceso educativo. A su vez también involucra un factor social en todo su proceso en donde intervienen relaciones, contextos, situaciones, determinadas socialmente.

Si nos referimos a Educación Parvularia, entonces se entenderá que Práctica Educativa es todo aquello que se lleva a cabo por parte de las educadoras o educadores, y los niños y niñas. Son las relaciones, la comunicación, los juegos, los afectos, los aprendizajes, las actividades, las experiencias, etc. Todo lo que se venga a la mente a la hora de pensar en lo que se hace dentro del contexto de educación parvularia.

A-Práctica educativa, bajo el enfoque de Poder en la Educación Parvularia

Foucault, M. (1988), desarrolla sus investigaciones refiriéndose al poder como un mecanismo que se observa tanto en el contexto social como en el contexto educativo. Este autor, menciona que la utilización del poder ha ido variando o modernizándose a través del tiempo, cambiando sus mecanismos, y haciéndose cada vez más efectivo su posicionamiento en las sociedades. Este nuevo método de poder, se basaba más que en las órdenes o la autoridad, en la persuasión, en conducir a alguien a hacer algo, pero sin que se dé cuenta que está siendo directamente conducido a hacerlo.

Siendo así el poder, un factor importante en el desarrollo de toda sociedad, ha ido ocupando lugares importantes a través del tiempo, haciéndose presente en muchos más ámbitos de esta misma y siendo ejercido no solo por los gobernantes o soberanos, sino por muchas más personas, para satisfacer cualquier tipo necesidad. En otras palabras el poder pasó a ser un mecanismo utilizado por todos y para lo que fuese. Foucault, nos habla en específico del poder disciplinario, aquel poder que determina el actuar de los individuos pero ni con su consentimiento, ni sin él.

“Dicho de otro modo, normaliza, es decir, condiciona a los individuos para que se adapten a una norma particular, a una especie de estándar. Las disciplinas determinan lo que es normal y luego desarrollan medidas y otras prácticas para evaluar si los individuos son normales y para moldearlos dentro de una norma”. (Dahlberg, Moss, Pence, 2005, p. 55).

Pero todo esto, sin la utilización de una fuerza directa, sino como se mencionaba anteriormente, conduciendo al individuo, persuadiéndolo hacia un fin determinado, que claramente es del interés de otro.

Foucault, también explica que tanto el conocimiento como del poder, se relacionan y se entrelazan entre sí. El uso del discurso también es un mecanismo que produce y transmite poder, por lo tanto estos dos factores son importantes instrumentos del poder. Pero los discursos no son solo lingüísticos como lo mencionan estos autores, sino también se ven reflejados en todas las prácticas y acciones que se llevan a cabo. Como se refleja en la invención del aula escolar del siglo XIX, analizada por Foucault:

“Pupitres rectangulares dispuestos en un rectángulo permiten la formación de una única gran mesa con múltiples entradas diferentes bajo el ojo escrupulosamente clasificador del amo. El progreso, la valía, el carácter, (...) la aplicación, la limpieza y la fortuna de los padres del alumno quedaban reflejadas en la posición de éste en la mesa. Como consecuencia de ello, se dispersa, se individualiza y se organiza a toda una meza de estudiantes. El objetivo, sin embargo, no es el de mantener una distribución estática, sino el de establecer un criterio de rendimiento...Conforme los rendimientos de los alumnos y las

alumnas mejoran o empeoran, varia también su posición en la mesa”. (Ransom, 1997, p. 16-17).

Pero el poder no es solamente represivo, como lo supone Foucault, sino que a su vez produce placer, conocimiento, discurso. Es por esto su frecuente uso, y sus grandes resultados.

Si se traspassa esto a la educación, se puede decir que el poder es un mecanismo frecuentemente utilizado tanto en el desarrollo del conocimiento, como en el discurso y en las prácticas educativas, ejemplos como el anterior de los “pupitres”, encaja perfectamente en el escenario que vemos hoy en día en nuestro modelo educativo. El poder es frecuentemente utilizado, tanto directa como indirectamente, por medio de la autoridad o por medio de la persuasión. Y esto resulta mucho más fácil, cuando hablamos de educación parvularia, donde los niños y niñas están sujetos completamente a lo que se les indique por la educadora en este caso.

Es por esto que con el uso del poder, la figura de la educadora en la educación parvularia, más que una maestra o guía, pasa a ser una supervisora, o vigilante, que controla que todo esté en orden, en silencio, en calma. Crece un afán de ejercer la disciplina en la educación pre-escolar, sobre todo en los niveles de transición, con una única excusa, la preparación para el proceso de la enseñanza básica. Como lo menciona Mariano Nadorowski, *“es igualmente cierto que ese vigilante se despliega jerárquicamente y suele encarnarse en distintos sujetos de control que, a su vez, se corresponden a cada nivel de la escala jerárquica y que cumplen su función controlados por sus superiores”.* (Nadorowski, 2008, p. 110).

Cada sujeto cumple una función dependiendo su posición jerárquica, y tiene un papel que cumplir, y por el cual dar cuentas. Los colegios hoy vemos como están cada vez más escolarizados, y son sometidos a una serie de mediciones ministeriales, municipales, internas, etc. Por lo cual el peso de todo eso recae en quien está a cargo del nivel, y quien tiene que responder y por los resultados que se obtengan.

Ahora bien el poder es algo practicado o vivido de alguna u otra forma por todos, ya que está inserto en la sociedad, en la educación, hasta en los hogares, y nadie queda fuera

de él. Pero qué pasa cuando el poder transgrede la condición de los sujetos, como lo señala Ortega Ruiz, “*Entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo*”. (Ortega, 2004).

B-Práctica educativa, bajo el enfoque de la Alteridad en la Educación Parvularia

La Pedagogía de la Alteridad, primero que todo, habla de una mutua aceptación y reconocimiento entre educador y educando, de modo que este último sienta y perciba este reconocimiento por parte del profesor, valorado como alguien concreto y significativo, dicho de otra manera, como un sujeto. En este proceso educativo, se vuelve fundamental este reconocimiento del otro, esta valoración, asumir este compromiso y esta responsabilidad con la formación de una nueva vida, de un nuevo sujeto de la sociedad. “*Desde la pedagogía de la alteridad se entiende mejor que educar es un acto de amor a todo lo que el educando es; que educar es un compromiso ético y político, es decir, hacerse cargo del otro*”. (Ortega P. 2004)

El primer *movimiento* que debe nacer de una pedagogía de la alteridad, *es la acogida*, es aceptar y reconocer al otro como una persona, como alguien significativo, del mismo modo uno mismo debe sentirse reconocido por el otro, aceptado, valorado y querido simplemente por lo que uno es. “*En la acogida, el educando empieza a tener la experiencia de la comprensión, del afecto y del respeto hacia la totalidad de lo que es, experiencia que puede ver plasmada también en los demás compañeros de aula porque ellos también son acogidos*” (Ortega P. 2004) . Esta acogida, escapa de cualquier intento de control o de poder sobre el otro.

En segundo lugar esta asumir la responsabilidad de hacerse cargo del otro, asumir esta gran responsabilidad de contribuir y formar una *nueva realidad*, un nuevo sujeto autónomo con una vida propia, con percepciones propias, a las cuales hay que contribuir

desde la ética de valores. Tanto la acogida como el reconocimiento y la responsabilidad del otro son fundamentales, si no estuvieran, entonces es imposible hacer una educación de la ética y alteridad.

Estos dos puntos anteriores son fundamentales en la educación parvularia, ya que primero que todo, los niños y niñas de 0 a 6 años exigen esta relación de acogida y de responsabilidad por parte del otro. Para ellos es una necesidad el apego o acogida, y el que otro se haga responsable de él, por esto podríamos pensar que resulta un poco más fácil desarrollar una pedagogía de la alteridad en el campo de la educación parvularia. El niño y niña en su corta edad, tiene una necesidad de protección y de sentirse seguro, en un espacio en el que en la mayoría de las veces, él no escogió estar.

Por esto la importancia de una pedagogía de la alteridad, ya que nos entrega herramientas fundamentales a desarrollar en la educación parvularia, y que en los espacios educativos se da de forma natural, tanto la acogida como la responsabilidad que se asume por el otro, más aun en los niveles de sala cuna.

“No es posible educar sin el reconocimiento del otro (el alumno), sin la voluntad de acogida. Y tampoco es posible educar (alumbrar algo nuevo) si el educando no percibe en el educador que es reconocido como alguien con quien se quiere establecer una relación ética, y como alguien que es acogido por lo que es y en todo lo que es, no sólo por aquello que hace o produce”. (Ortega P. 2004).

Es importante este reconocimiento mutuo del otro, ya que de eso depende la propia existencia de la persona, de que reconozca al otro como sujeto, para que este a su vez también lo reconozca a él como sujeto. No existen los sujetos aislados, sino que dependen el uno del otro, en esta suerte de *intersubjetividad*, un tejido de relaciones con los demás sujetos es fundamental para la propia existencia del sujeto.

Sin embargo el escenario en el cual se desarrolla el actual sistema educativo difiere un poco con esta realidad, los docentes niegan la existencia del estudiante como sujeto, y es mejor visto como objeto al cual hay que insertarle información no importando sus intereses

o necesidades, y esta relación es mutua, tanto el docente como el estudiante invalidan al otro, como lo señala Alarcón P. (2013):

“Uno de los supuestos de esta publicación, es que a la fecha ha predominado una educación tanática, promotora más de la no vida que de la vida, de la inexistencia que de la existencia, de la negación del ser más que de la validación del ser, de la exclusión que de la inclusión de la persona del estudiante y el docente”. (Alarcón P, 2013, pág. 8).

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación realizada es de carácter cualitativo, ya que busca la comprensión del fenómeno en estudio, dicho fenómeno es conocido como el objeto de estudio de una investigación, en este caso el objeto de estudio, son las prácticas educativas que permiten la valoración del niño y niña como sujeto de derecho en la Educación Parvularia.

Por medio de este tipo de investigación se ha logrado insertar al observador en un espacio determinado, contextualizándolo y logrando mirar con un enfoque reflexivo tanto desde el interior como del exterior.

Los instrumentos son diversos, las observaciones, entrevistas, y grupos de discusión, son algunos de los más frecuentes en este tipo de enfoque, posterior mente se puede llegar a conclusiones y resultados de un fenómeno comprensible.

“se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan al fenómeno. Aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos”. (Mella O. 1998, p.6).

“Se basa en un modelo donde se empieza con ciertas observaciones de un suceso, desde las cuales inductivamente se desprenden ciertas cualidades, que finalmente nos dan un concepto acerca del fenómeno”. (Mella O. 1998, p.6).

Características del Enfoque

Una de las características fundamentales del enfoque cualitativo es de observar el fenómeno estudiado desde la perspectiva de quien está siendo investigado. Es lograr insertarse en el espacio a modo de interpretar y comprender los acontecimientos desde una mirada empática *“también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan”*. (Mella O. 1998, p.8).

El punto de partida del enfoque cualitativo es ponerse en contacto con el fenómeno o acontecimiento a estudiar, del cual no se maneja suficiente información y por lo tanto surge la necesidad de investigar algo en particular. Por lo tanto el primer paso que se debe

plantear el investigador, es delimitar el fenómeno a estudiar, que en este caso como ya se mencionó anteriormente, son las prácticas educativo-sociales que permiten la valoración del niño y niña como sujetos de derecho en la Educación Parvularia.

El segundo paso ha sido comenzar con las observaciones u otros instrumentos que le permitan ir recopilando la mayor información necesaria, en esta investigación se han realizado registros de observación y entrevistas en profundidad a modo de recolectar la mayor información posible del fenómeno en estudio. No se trata de enfocarse en una cualidad solamente, sino en descubrir tantas cualidades como sea posible por el investigador. (Mella O, 1998).

Al conseguir la mayor cantidad de información posible, se busca por medio de una *prospectiva teórica* la forma de conectar la información a las cualidades, lo que es su conjunto nos dará un primer concepto sobre el fenómeno observado. Es importante que el investigador logre involucrarse con el fenómeno, para así lograr una mayor sensibilidad a la hora de decidir lo que es realmente importante para el desarrollo de la investigación. Es por esto que las observaciones son participantes, y las entrevistas son en profundidad, a modo de poder analizar el fenómeno, tratar de relevar sus cualidades y características fundamentales, permitiendo así su comprensión. “*En investigaciones cualitativas se debe en vez de la exactitud hablar de entendimiento en profundidad. Se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible*”. (Mella O. 1998, p.8).

Estudio de caso

Considerando el carácter particularista de esta investigación, la cual se desarrolla en función a un establecimiento y nivel educacional en particular, este se enmarca en la lógica de un estudio de caso. “*De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular*” (Stake R. 2010, pág. 11). Como también lo señala Pérez G. (2004):

“esta metodología se muestra especialmente útil, tanto como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada, como cuando constituye una estrategia didáctica para comprender e interpretar hechos y situaciones sociales” (Pérez G, 2004, pág. 222).

El estudio de caso supone una realidad delimitada por su contexto, temporalidad, geografía, etc., delimitado a su vez por un marco teórico que orienta la investigación de este caso particular. Necesita la obtención de información y de perspectivas de todos aquellos sujetos o entes que participen en este espacio particular.

“Estudiamos el caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (Stake R. 2010, pág. 11).

En esta investigación el caso estudiado es una sala de clases de un segundo nivel de transición, de un colegio particular subvencionado, en el cual conviven 28 niños y niñas de entre cinco y seis años de edad, y tres adultos profesionales a cargo de distintas áreas dentro del mismo nivel.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

La primera técnica que se utiliza para llevar a cabo esta investigación es una de las más usadas en el enfoque cualitativo, la observación directa. Ya que por medio de esta el observador puede sumergirse en la realidad que quiere estudiar, y poder desde adentro levantar sus registros. La observación tiene cierto grado de ambigüedad por así decirlo, debido a que un mismo hecho mirado por diversas personas, tendrá diversas interpretaciones, ya que los juicios de valor interfieren en nuestra percepción de la realidad. Sin embargo la técnica de la observación participante otorga una inmersión en el espacio estudiado, entregando información mucho más confiable y concreta, dado que la experiencia se vive desde el interior de lo estudiado. *“A menudo se hace imposible el ser un espectador de los acontecimientos. El investigador, para poder lograr su meta debe involucrarse en el curso de los acontecimientos. La observación participante es una técnica donde el investigador forma parte de los acontecimientos en observación”. (Mella O. 1998, p. 20).*

Es este el fundamento de la elección de la técnica, ya que por medio de la observación participante, se puede vivir y ser parte de esta realidad que se quiere estudiar y

analizar, sin interferir en ella, sino que siendo parte activa de esta. El espacio que se observa es una sala de clases de un colegio particular subvencionado, específicamente un segundo nivel de transición con 28 niños y niñas, una Técnico en Educación Parvularia, una Educadora de Párvulos, y una Educadora de inglés.

La segunda técnica que se utiliza, también es una de las más frecuentemente utilizadas a la hora de apoyarse del enfoque cualitativo, y es la entrevista en profundidad semi-estructurada, la cual permite por medio de la conversación lograr rescatar las opiniones y saberes de los entrevistados, de una forma fluida y con un gran margen de expresión. *“Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio”* (Mella O.1998, p.21). Por esto la importancia de la entrevista, ya que por medio de esta se puede obtener relatos de quienes viven en el suceso de estudio, y al ser semi-estructurada, solo se tiene una sutil estructura a modo de guía de los temas a conversar, pero esta puede variar de acuerdo a las aristas que surgen en la espontaneidad de la conversación. La entrevista se realiza a la Educadora de Párvulos a cargo de este nivel observado, con el objeto de tener la mirada de quién se relaciona a diario con los niños y niñas, y quien es la responsable de los aprendizajes, las relaciones y los sentimientos que se entrelazan en este espacio.

La tercera técnica es una de las más utilizadas en la actualidad y la que entrega una mirada más amplia de los sujetos en estudio. El focus group, o discusión de grupo es una forma de entrevista no estructurada en la cual se reúnen cierta cantidad de sujetos a la vez a los cuales se les plantea una situación o pregunta y se les otorga el espacio para una conversación y discusión abierta. Como lo menciona Mella O:

“El grupo de discusión se estructura en torno a ciertos tópicos claves de discusión. Tendría la ventaja, según sus impulsores, de traer a la superficie las diferencias entre los participantes y las contradicciones entre sus réplicas, una forma de obtener las significaciones que existen detrás de las opiniones dadas en el grupo”. (Mella O.1998, p.22).

Esta técnica se utiliza en esta investigación para llevar a cabo una conversación con 6 niños y niñas de entre cinco y seis años de edad, los cuales están insertos en el contexto que se está observando. El objetivo de este focus group como se señala en su definición, es que los niños y niñas se puedan expresar sobre un tema dirigido en este caso es la valoración de su condición de sujetos en la sala de clases, y así poder traer a superficie sus opiniones, diferencias. Además se escoge esta técnica, ya que a opinión de quien escribe, es la que otorga un escenario de mayor confianza a los niños y niñas al sentirse acompañados por sus propios compañeros, lo que provoca una conversación cómoda, sincera y profunda.

Procedimiento de Análisis

El procedimiento utilizado para realizar el análisis de la información ha comenzado en la fase en la cual se planificó el trabajo, justo en el momento en el cual se formuló la pregunta de investigación y se elaboraron los objetivos de la misma, y continúa hasta el proceso de escritura (Atkinson, 2006) Esto implica ciclos permanentes de organización, revisión y sistematización de toda la información producida en terreno a partir del trabajo con las distintas técnicas investigativas: observación participante, entrevista en profundidad y focus group. Bajo esta lógica se considera que la búsqueda de información está focalizada en la comprensión de la narrativa del discurso en tanto articulación entre la intención y la acción de los actores del nivel, lo que permite comprender la conformación dinámica de la atribución de sentido presente en la representación (Rodríguez, 2003: 73)

El transcurso del análisis se realizó a través del levantamiento de categorías a partir del discurso de los participantes recogido ya, a partir de las distintas técnicas De esta forma se trabajó con los principios de totalización y destotalización, señalados (Pintos sin fecha; Anselm, 2002)

Para el análisis el principio de totalización surge a partir de los objetivos y las preguntas directrices de la entrevista y el focus group. Es así como se trabajó el discurso levantado, instaurando de forma permanente nuevos niveles de notabilidad y vaguedad

presentes en dichos discursos, que permitieron comprender la conformación de las concepciones y valoraciones de los niños y niñas como sujetos de derecho. La destotalización ha permitido reconstruir el discurso levantado lo que permite clarificar dichos discursos y llegar a establecer el “punto de vista” de los actores investigados. De este modo se logra reconocer los puntos ciegos, las discrepancias, contradicciones y coherencias al interior de cada uno de los sujetos.

Ya en la etapa del análisis final se desarrolló una triangulación entre técnicas y actores, puesto que el método más usado para brindar credibilidad a los estudios cualitativos es la triangulación. Al respecto, Goetz y Le Compte (2004) plantean: *“la triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales en una investigación; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación”*.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En este capítulo se analiza la información recabada por medio de los instrumentos de investigación que son la entrevista, los registros de observación y el focus-grup. Con el propósito de profundizar en todos los aspectos que aporten al desarrollo del objetivo de esta investigación.

Los análisis están divididos por temáticas los cuales cuentan con un título alusivo a su contenido el cual se desarrolla por medio de las evidencias que se recabaron por medio de las técnicas de investigación.

Desconocimiento de los Derechos del niño

Existe un cierto grado de desconocimiento de los Derechos del niño por parte del cuerpo docente, debido a que tanto las respuestas de la Educadora de párvulos, como las mismas acciones que se llevan a cabo en el diario aprendizaje de los niños, denotan cierto desconocimiento o no reconocimiento y respeto hacia dichos Derechos.

La Educadora es reiterativa en definir al niño como “persona”, ella señala *“creo que el niño que es integral, que es persona” EP, “es una persona mas po’, un integrante más de nuestra sociedad” EP*, por mencionar algunos de sus dichos. Estas definiciones de niño y niñas encajan en lo que señala Ortega (2004), a cerca de que debe existir en la relación educador-educando este reconocimiento del otro y aceptación de su condición como persona propiamente tal y a su vez se enmarcan dentro de lo que nos plantean la Convención Sobre los Derechos del Niño (1989), en la consideración que se debe tener hacia el niño como sujeto. Sin embargo considerando esta condición del “niño como persona”, no se cuenta con la opinión de los niños con respecto al tema, tampoco se tienen registros que avalen y confirmen esta convicción como práctica en el trabajo pedagógico dentro del espacio educativo, lo que provoca cierto grado de incertidumbre frente al tema.

Cuando a la educadora se le pregunta qué entiende por niño como sujeto de derecho ella señala que es *“el niño que puede opinar, el niño que puede discutir, el niño que tiene importancia, es una persona más”* EP, pero al finalizar su respuesta, termina con la frase, *“Eso creo.”* EP, lo que a modo de interpretación, puede estar diciendo que tiene ciertas dudas con respecto al tema, o presenta cierto grado de inseguridad en sus dichos. Cuando se le pregunta cuales son los derechos que más se potencian en la sala de clases ella responde, *“derecho a la educación y la familia”* EP, siendo repetitiva en estos, y señala la frase *“No me los sé todos en verdad, no me los sé todos, de verdad soy ignorante en eso”*. EP, como se puede ver, aquí claramente reconoce su desconocimiento, señalando *“no los sé todos”, “soy ignorante en eso”*.

En su primera respuesta, cuando se le pregunta qué entiende por niño sujeto, ella responde no como Educadora, sino como cualquier integrante de la sociedad alejándose de su rol profesional, y si se observa la segunda respuesta, ella recién aquí, cuando se le menciona la frase *“sala de clases”*, se posiciona en su rol de Educadora para responder y comienza a reconocer que existe cierto desconocimiento sobre el tema y hace notar sus carencias al respecto, lo cual tiene importancia a la hora de pensar que es un profesional que ha tenido una formación universitaria en donde el concepto *“niño como sujeto de Derechos”*, debió estar inserto en la formación curricular.

Se puede reconocer que tampoco hay un trabajo curricular permanente en la sala de clases donde se desarrollen y se potencien los Derechos del niño, y esto se puede relacionar con el punto anterior, que tiene que ver con la formación docente, ya que si la educadora está debilitada o carente en el tema entonces el trabajo pedagógico será reflejo de esto. Una Educadora no puede enseñar algo que no está previamente aprendido e inserto en ella.

Más adelante en la entrevista con respecto a si existe una inclusión de los derechos en los aprendizajes que se planifican, la educadora señala, *“No creo, no lo promovimos así como los derechos de niños, de hecho el día del derecho del niño ni siquiera lo recordamos. Pero no hacemos nada más. No vemos eso como un capítulo”*. EP, con esto se reconoce que en materia curricular no hay una inclusión de los derechos del niño, lo que provoca este evidente grado de desconocimiento tanto para el cuerpo docente como también para los niños y niñas quienes señalan que no conocen los Derechos del niño,

cuando se tiene el diálogo con ellos, confunden los Derechos con los deberes o con ciertas cosas que son más bien advertencias de lo que no se debe hacer, lo que afirma esta falta de conocimiento, ellos señalan, por mencionar algunos “e... *portarse bien*” N1, “no jugar con fósforos” N4, “a no pelear” N2, “hacer deporte” N5, “yo no sé” N6. Solamente una niña menciona “jugar”, que es quien acierta con uno de los derechos, todos los demás dijeron cosas que no se acercan a los Derechos, que son más bien sus interpretaciones propias de este concepto.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005), que es el documento orientador determinado por el Mineduc para la planificación de aprendizajes de los niños y niñas, señalan en uno de los aprendizajes esperados para el Segundo Ciclo, “*Identificarse y expresarse como un niño o niña que al igual que otros niños del mundo deben tener oportunidades para acceder a los Derechos del Niño*”. (Ministerio de Educación, 2005, pto.8, pág. 48), si se considera que este establecimiento en particular, tiene en su Proyecto Educativo Institucional los objetivos planteados de acuerdo a lo que postula las Bases Curriculares, entonces hay una incongruencia curricular, ya que no se desarrollan cuestiones básicas e importantes que se señalan como bases de la Educación Parvularia.

Si se cuestiona acerca de quién es la responsabilidad de promover y enseñar estos Derechos a los niños, se puede decir que la familia es la principal responsable ya que es aquí donde el niño construye sus significados, desarrolla su personalidad e identidad, sin embargo el trabajo del sistema educacional es ser un “*apoyo a la labor formativa insustituible que esta realiza*”. (Mineduc, 2005), por lo cual es un trabajo en conjunto que se debe realizar, el de otorgar información y conocimiento a los niños acerca de sus derechos, la Convención sobre los Derechos del niño (1989) señala en el Artículo 3 y 4, que los Estados Partes, deben asegurar que los establecimientos cumplan las normas establecidas y deberán adoptar las medidas necesarias para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención.

Leyendo esto se puede diferenciar a tres actores responsables de brindar dicha información y vigilar su debido cumplimiento, que son la familia, los docentes, y el estado, que es quien debe procurar que los Derechos del Niño se respeten tanto por parte de la familia como del sistema educativo.

Pero cuando ya se evidencia que los Derechos no son conocidos, que tampoco están insertos en el vocabulario de los docentes ni de los niños y niñas, queda analizar que pasa entonces con las acciones. En una ocasión, la Educadora de Inglés se acerca a un niño y con sus dedos le toca la cabeza y le dice *¡cállate Hernán, a nadie le interesa lo que tú piensas!* ING, el niño a modo de protesta le responde *¡al Fabián sí!* NH, lo que provoca que esta educadora le vuelva a decir *¡cállate, no quiero que hables más!* ING, y con un gran grito final les dice a todos *¡al próximo que hable, le quito la bota de navidad!*”ING.

En otra oportunidad la Co-educadora del nivel, se acerca a un niño que no quería trabajar en su mesa y estaba sentado en el piso de la sala en un rincón, lo toma del brazo y le dice que se siente a hacer la prueba en su puesto, el niño forcejea un poco con ella. Pero la co-educadora logra sentarlo en una silla, obviamente por la fuerza ejercida y le dice: *¡estoy cansada de ti! ¡Tú crees que puedes hacer lo que quieras en el colegio y no es así! ¡Aquí las mises mandan, no tú!*”RO.

Con estos dos extractos que ilustran el comportamiento de las educadoras del nivel, se puede interpretar que hay un cierto grado de desconocimiento de los Derechos del niño, lo cual se puede observar en el discurso y en las prácticas que llevan a cabo, queda demostrado en sus acciones que desconocen la condición de sujeto que tienen los niños y niñas, vulneran al otro con sus actos (al mover a un niño por medio de la fuerza) y no se empatiza con la situación del otro. En ambas situaciones el ejercicio del poder por parte de los adultos es el que prima, ellos remarcan su supremacía ante los niños, repitiendo *¡Aquí las mises mandan, no tú!* CO. *¡Cállate, no quiero que hables más!* ING, aquí los adultos ponen su voluntad por sobre la de los niños, Alarcón P (2013), señala que algunos de los factores que pueden incidir en estas relaciones son los roles de poder y subordinación que se les han asignado a los docentes, lo que ha redundado en que sean muy responsabilizados y estresados, provocando niños también muy responsabilizados y desmotivados, esto enmarca de alguna manera estas dos situaciones antes expuestas, ya que el poder y la subordinación modelan conductas como las que ya se han mencionado, en este contexto las educadoras abusan de su posición y la reafirman constantemente con sus dichos hacia los niños, mientras que estos se ven claramente vulnerados y se encuentran sin mecanismos de

defensa ante estas situaciones, por falta de conocimiento y por estar insertos en un sistema que promueve la jerarquización entre docentes y estudiantes.

Los niños y niñas tratan de emanciparse de estas relaciones, como se ilustra en uno de los registros de observación, una niña cansada de que no la dejaran comerse su colación, señala que no quiere permanecer más en el colegio y toma sus cosas y se dispone a salir de la sala, la Co-educadora sale con ella, y no se sabe que le dice o que conversan una vez fuera de la sala, pero luego de un rato ambas vuelven a la sala y la niña no hace más que sentarse en su puesto, se apoya en su mesa y cierra los ojos, hasta quedarse dormida. Su intento de emancipación claramente fue en vano, ya que toma una decisión que no es posible de realizar en el contexto en el que se encuentra, pero no hay nadie a quien ella pueda recurrir, el adulto que debiese estar dispuesto a atender sus necesidades no cumple ese rol, lo que provoca que la niña tenga este sentimiento de querer alejarse de la situación.

Hay claramente una falta de conocimiento por parte del establecimiento y de las Educadoras con relación a los Derechos del Niño, provocando así una falta de motivación en ellas mismas, resultando en confusión de roles y un abuso de poder en las relaciones que se entablan con los niños y niñas, quedando estos vulnerables y encontrándose en una posición inferior de subordinación ante los intereses y acciones del otro con el cual se relaciona. Aún si los niños y niñas conocieran sus Derechos, en vano sería, ya que las personas que deben conocerlos primeramente son los docentes, porque son ellos los responsables, porque son ellos los adultos, ellos guían los aprendizajes, entablan las relaciones, ellos debieran enseñar al otro.

Disonancia en la relación educador y niño/a

Las relaciones que se observan a través de los registros y de las opiniones que dan los actores de este espacio educativo, transmiten cierta disonancia en el desarrollo de las relaciones y del trabajo pedagógico de la Educadora de Párvulos, entendiendo disonancia como lo señala la Real Academia Española, *“Falta de la conformidad o proporción que naturalmente debe tener algo”*. (RAE, 2014).

Cuando se le pregunta a la Educadora acerca de su relación con los niños y niñas, la Educadora sonríe y responde que *“cuando uno entrega el corazón, recibe el cariño de los chiquillos” EP*, señala junto con esto que se educa con cariño y que es en esta etapa principal del desarrollo donde este factor (cariño) debe estar presente en la relación, en estas dos respuestas la Educadora recurre a la palabra “cariño” para definir su relación pedagógica con los niños y niñas. Por su parte del establecimiento en su Proyecto Educativo, con respeto a la relación entre docentes y estuantes señala, *“Motivamos una relación de confianza entre profesor y alumno que se encuentra en permanente diálogo constructivo. En ella se apoya un proceso sostenido de aprendizaje profundo” PEI*.

Contra poniéndose a esto, en la sala de clases se denota que existe un cansancio por parte del cuerpo docente (Educadora, Co-educadora, Educadora de Inglés), al verse enfrentado a niños y niñas que no cumplen sus expectativas en el campo de lo conductual. En los registros de observación se pueden evidenciar estas situaciones cuando la Co-educadora, (al ver que un niño no realizaba una prueba al igual que todos los demás, y estaba sentado en un rincón) va donde este niño, *“lo toma de un brazo, y le dice que se siente a hacer la prueba, el niño forcejea un poco. Pero la co-educadora logra sentarlo en una silla, y le dice: ¡estoy cansada de ti! ¡Tú crees que puedes hacer lo que quieras en el colegio y no es así! ¡Aquí las misas mandan, no tú!” RO*, aquí la Co-educadora señala explícitamente en su diálogo con el niño el cansancio que siente.

Hay una segunda oportunidad donde la Co-educadora vuelve a reafirmar lo antes dicho, lo que nuevamente denota este estado anímico y físico del cual se habla, ambas

situaciones conducen a la Educadora a recurrir al poder como mecanismo de control, para que se haga su voluntad y no la del niño.

Como señala Foucault (1988), el uso del poder es llevar a otros o conducir a otros a la manera de comportarse. “Conducir conductas”, lograr que el otro haga mi voluntad, “*se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros*” (Foucault, 1988, pág. 14).

Otro mecanismo que se puede interpretar de estas acciones de poder frente a los niños y niñas es el continuo disciplinamiento con el que logran regular las conductas de los niños/as, convenciéndolos de que se debe hacer lo que “las mises digan”, y no lo que ellos realmente quieran. El disciplinamiento normaliza y condiciona a los sujetos por medio de normas o reglas que definen un comportamiento a seguir y es lo que pasa en esta situación. Foucault (1988) también señala que las disciplinas “*exhiben diferentes modelos de articulación, dándoles preeminencia algunas veces a las relaciones de poder y de obediencia*”. Como es en este caso, que en la relación de comunicación y a la vez en la relación física, se ejerce una disciplina de aprendizaje a cerca del control y del orden que debe haber en la sala de clases, según estas Educadoras.

La Convención sobre los Derechos del Niño, menciona en uno de sus artículos, “*Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención*”. (Unicef, 1989. Art. 28, p. 2). Al obligar a un niño a sentarse, tomándolo del brazo, evidentemente no se está respetando su dignidad, se está usando la fuerza para conducirlo a una acción que es de voluntad de otro superior.

A raíz de esto se puede identificar entonces una relación de jerarquía entre educador-niño, en donde quien tiene más poder (en este caso la co-educadora) ejerce su poder sobre el niño quien está en una condición de menor poder o status, a quien no le queda otro recurso más que la sumisión o adaptación ante el otro.

En uno de los registros un niño en particular se refiere a la Educadora de inglés, diciendo “*ella es como una reina, que dice algo y todos tenemos que obedecer, y nos*

controla la mente a todos” RO, aquí el niño posiciona a la Educadora como alguien superior refiriéndose a ella como “reina”, además señala que deben obedecer a esta reina, ya que ella les controla la mente. Foucault (1988) dice que en la institución educativa la actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes se desarrolla por medio de una “*serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal)*”, esto último es lo que encaja directamente con la situación expuesta, la “jerarquía piramidal”, de la cual los niños y niñas se dan cuenta e ilustran de esta forma un poco animada diciendo “reina”.

Esta disonancia entre cariño y poder, hace sentido cuando las se ve que las expectativas de las Educadoras no se relacionan con los intereses de los niños y niñas, lo que provoca que los niños y niñas busquen constantemente una emancipación que se contraponen con la disciplina impuesta en este centro educativo, todas estas situaciones logran en las Educadoras este sentimiento de cansancio y agotamiento frente a niños y niñas que se escapan del papel de sumisión y adaptación a las normas, lo que provoca que frente a estas situaciones las Educadoras recurran a mecanismos de poder, de control, de disciplina, con el objeto de lograr encajar las conductas de los niños y niñas de acuerdo a sus intereses particulares y a sus expectativas de comportamiento.

Máquinas de Aprendizaje

La concepción de niño y niña que se entrega por parte de la Educadora de Párvulos en varias de sus respuestas se contraponen en gran manera a lo que nos dicen las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005), con respecto al niño, la cual señala su visión de niño de la siguiente manera: *“Se visualiza a la niña y el niño como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra”*. (Mineduc, 2005, pág. 15). Es amplia la visión de niño y niña que plantea el marco orientador del trabajo pedagógico parvulario, sin embargo al parecer esta concepción de niño no logra traspasarse completamente al discurso que plantea esta docente, ya que ella señala en tres oportunidades de la entrevista para referirse a los niños y niñas, la frase “máquinas de aprendizaje”.

Cuando se le pregunta a la Educadora si los niños y niñas tienen la posibilidad de manifestar sus intereses o necesidades en su proceso de aprendizaje, ella señala que en el colegio está todo previamente establecido, que los niños solo deben seguir como “máquinas” lo que se les está enseñando, ella señala *“Es como una máquina” que va respondiendo, respondiendo, respondiendo los resultados” EP*. Concepto opuesto a lo que plantea el mismo establecimiento en su Proyecto Educativo, señalando *“Educamos a nuestros alumnos para vivir plenamente su libertad” PEI*.

La Educadora comprende que una máquina de aprendizaje es alguien que constantemente está programado para actuar de determinada manera, alguien que está formateado para responder a los procesos de aprendizajes que están establecidos. Los formatos de pruebas que se realizan en este centro como se señala en los registros de observación, responden también a esta mirada del niño, ya que lo van formando de modo tal que su aprendizaje esté dirigido y preestablecido no importando sus intereses, por eso se

enmarca en este concepto de máquina, que debe responder a lo que se le pide o se le plantea.

La Educadora responsabiliza en parte a las políticas del establecimiento por esta situación, señalando que *“es muy escolarizado, que Kínder es como un “primero chico”, que es un establecimiento que busca la excelencia académica, que es muy riguroso, estricto, conductista” EP*, lo cual podría responder a esta mirada de niño como objeto, sin embargo una cosa es lo que plantea el establecimiento y otra distinta es como la Educadora lleva a cabo los aprendizajes por medio de su trabajo pedagógico en la selección de material, de estrategias y de espacios. Por lo mismo señala que a ella como profesional no le queda otra opción más que caer en este sistema, *“porque es lo que pide el colegio” EP*, la educadora excusa sus dichos o sus acciones con cuestiones que la sobrepasan a ella, que están más allá de su alcance y que son las políticas con las cuales funciona el establecimiento o el perfil con el cual se identifica este mismo. Pero sin embargo al decir y señalar a los niños como “máquinas” lo hace parte de su discurso y también consiente o inconscientemente lo hace parte de su práctica, lo reconoce como parte de su trabajo pedagógico, en algún momento intenta traspasar la responsabilidad de esta mirada de niño al establecimiento, pero de igual forma es ella la que se vuelve responsable dentro de la sala de clases del tipo de relación y mirada con la que se conciba al niño.

El niño es un sujeto en desarrollo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2205), señala en el principio de Bienestar que *“Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales”*. (Mineduc, 2005, pág. 17). Una máquina claramente no podría desarrollar lo anteriormente expuesto, sus necesidades e intereses no están presentes ni considerados, sus características personales tampoco.

En este contexto no existen *“posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad”* (Mineduc, 2005, pág.17), ya que los niños y niñas no son protagonistas de su aprendizaje, por lo cual no lo hacen parte de ellos, no se logra dar el

significado que debiese a este proceso de aprendizaje que viven a diario, no se llega ni a la satisfacción ni a este goce antes planteado por parte de los niños y niñas.

Al estar todo previamente establecido para los niños y niñas, no se considera el Principio de Singularidad que plantean las Bases Curriculares (2005), ya que solo se busca la homogenización del grupo curso, se piensa que todos deben seguir el mismo ritmo de aprendizaje, que todos deben alcanzar las mismas metas, que todos deben responder de igual manera en las pruebas, que todos deben sentarse de igual forma en las mesas, etc. Esta concepción de máquinas es percibida por los niños y niñas, los cuales lo demuestran cuando se les pregunta ¿cómo lo pasan en el colegio?, y ellos responden todos a coro gritando ¡bien!, demostrando es una respuesta aprendida, los niños entienden que esto es lo que deben responder porque es lo que quiere escuchar la Educadora, no importando su condición personal. Cuando se les presenta la misma pregunta de una forma diferente, señalan que algunos días lo pasan mal, otro niño responde que siempre lo pasa mal. Entonces se puede interpretar de acuerdo a lo mismo que los niños señalan, que la primera respuesta que dieron a coro fue más bien una respuesta aprendida, formateada, que responde a lo que la otra persona quiere escuchar más que a lo que ellos sienten, en cambio la segunda respuesta fue más sincera y personal, escapando de este formateo antes planteado. El no pasarlo bien en el espacio educativo, es muy contradictorio con lo que nos señala las Bases Curriculares y a su vez es muy lamentable que un niño de 5 a 6 años de edad no esté disfrutando de sus procesos de aprendizajes y no esté siendo feliz en este espacio educativo.

Al igual que en el caso anterior, los niños y niñas señalan *“yo siempre me porto bien, así que siempre la paso bien”*N4, *“y también los que se portan mal, lo pasan mal”*N3. Aquí claramente hay una conducta aprendida, los niños entienden que deben portarse bien para pasarlo bien, y que quien se porte mal, lo pasará mal. Como lo señala la teoría del conductismo de Skinner descrita por Cohen D. (1987) *“El principio central del conductismo es que todos los pensamientos, sentimientos e intenciones, todos ellos procesos mentales, no determinan lo que hacemos. Nuestra conducta es el producto de nuestro condicionamiento. Somos máquinas biológicas y no actuamos conscientemente;*

más bien reaccionamos al estímulo.”(Cohen, 1987, pág.71), esto es justamente reflejo de lo que ocurre aquí, donde los niños y niñas se están programando para actuar de determinada manera, ya que conocen las consecuencias, los niños están olvidando que son personas, que pueden querer o no querer hacer ciertas cosas, que pueden tener ganas o no de hacer las tareas, se están alejando de su condición de persona, para ser las mencionadas y famosas “máquinas” de las cuales se habla, ellos están entendiendo como funciona el sistema y como deben responder a este para tener los resultados esperados.

La concepción de niño o niña como “Maquina de aprendizaje” claramente se aleja y contrapone a lo que nos plantea Alarcón P. (2013) con respecto a que el niño y niña debe ser considerando como un legítimo otro, como sujeto autónomo y el concepto “máquina” claramente no encaja en esta definición, la Real Academia Española en la 23^o edición (2014), define máquina como *“Artificio para aprovechar, dirigir o regular la acción de una fuerza”* (RAE, 2014). Si se utiliza esta definición para referirse a los niños y niñas en sus procesos de aprendizajes, entonces los objetivos y los fundamentos de la Educación Parvularia cambian, ya no se busca potenciar al niño o niña, sino más bien se busca cumplir con las expectativas e intereses institucionales, no importando los medios o mecanismos que se utilicen, aún cuando estos coarten la identidad del niño y niña, pasando de ser sujetos a máquinas dirigidas para regular una acción.

La opinión de los Niños como herramienta de Derechos

El Derecho a la opinión de los niños y niñas se ve representado en el artículo 15 de la Convención Sobre los Derechos del Niño (1989), donde se señala que el niño y niña tienen derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten, además debe tener la oportunidad de ser escuchado en todo proceso que le comprendan.

Con respecto a este tema, la Educadora del nivel señala que los niños y niñas “siempre tienen la posibilidad de opinar” en todos los espacios de aprendizaje cuando esto depende de ella, mencionando que *“en todo momento se respeta su opinión” EP*, *“obviamente hay que respetar la opinión de él”* (refiriéndose a un niño) EP, *“se les deja opinar todo el tiempo” EP*. Sin embargo pese a esta convicción con la que se expresa la Educadora, indica que el Derecho a la opinión está sujeto a la determinación individual del adulto responsable, ya que menciona que depende de cada Educadora el espacio que les dé a los niños para poder opinar, la Educadora señala *“creo que también es motivación de cada una, quien lo haga, es algo innato que le sale al profesor respetar todos sus derechos por el tema de ética y que implica ser profesor” EP*, como se observa aquí la Educadora le atribuye toda la responsabilidad a la “ética profesional”, o al “ser persona”, refiriéndose a que depende de las convicciones y la visión de niño que tenga cada sujeto, va a ser el espacio que le otorgue al niño para poder opinar y expresarse en la sala de clases.

Cuando a los niños y niñas en el diálogo que se entabla con ellos se les pregunta si ellos son escuchados cuando expresan sus opiniones, ellos responden *¡no! N6*, *¡algunas veces! NI*, y la misma N6 que dice anteriormente que a ella no la escuchan, señala que las *“mises mienten acá” N6*, ya que no cumplieron un compromiso con ella. Las opiniones de los niños y niñas claramente expresan su realidad, lo que viven a diario en su espacio educativo, a veces los escuchan, a veces no, igual como lo que señalaba anteriormente la Educadora, el Derecho a opinar y ser escuchado está dependiendo de lo que el adulto diga, de lo que el adulto permita, no se respeta el Derecho en sí, el niño no puede opinar libremente y no es escuchado cada vez que se quiere expresar, ya que estas posibilidades y

espacios están sujetos al parecer del otro, en este caso a lo que las Educadoras crean convenientes para cada situación.

En cuanto al grado de elección o libre expresión que los niños y niñas tienen en la sala de clases, se puede identificar un nivel un poco “infantil”, a modo de definición, esto responde a una mirada protegida y tutelada desde el adulto, ya que las oportunidades de elección son de un impacto menor, y no afectan ni intervienen mayormente ni en los aprendizajes ni en la convivencia. Por ejemplo en una oportunidad se observa que los niños y niñas escogían en que página del libro trabajar o también que canción cantar en su ceremonia de graduación, ambas son elecciones en ámbitos menores, que no intervienen o afectan ámbitos curriculares específicos de los niños y niñas, en ambas ocasiones la elección estaba dirigida por la Educadora ya que ella escogía el libro, los niños solo la página, o en las canciones la Educadora escogía las tres opciones y de esas los niños tenían la posibilidad de preferir una, pero en ningún momento se les da la oportunidad a ellos de escoger en que trabajar o de mostrar sus canciones favoritas a los demás, sino más bien es una determinación previa que la Educadora considera como democrática.

Hay una oportunidad en la cual se observa un intento por parte de la Educadora de hacer partícipes a los niños y niñas en las decisiones, haciendo un problema puntual de unos niños algo público y participativo *“La educadora llama a todas las niñas que estaban jugando juntas adelante del salón, los demás niños están sentados observando y comentando lo que había pasado. Y la educadora señala que esto será como un juicio. Entonces le dice a cada una de las niñas que diga su versión de los hechos. También pide a algunos compañeros que señalen lo que vieron. Finalmente la educadora dice un veredicto, y la niña que golpeo a su compañera le pide disculpas”*. RO. Aquí lo que ocurre como se señala anteriormente, es un intento por otorgar espacios de mayor democracia en las relaciones y las determinaciones de convivencia de los niños y niñas, que son finalmente los protagonistas directos de los hechos, pero aún aquí la decisión final la toma la Educadora, aun cuando se les da a los niños el espacio para la expresión y opinión, los mecanismos utilizados, las herramientas utilizadas, la dinámica utilizada y finalmente la decisión o resolución está en manos del adulto y nuevamente se vuelve a lo mismo, la

dependencia de un Derecho en manos de la ética profesional, o de las convicciones personales de cada individuo.

Por tanto se puede señalar que estando la responsabilidad en el sentir o en la determinación individual de cada profesional, el Derecho entonces no se cumple, no se respeta, solo se está dependiendo del espacio y las oportunidades que el Educador otorgue. Lo complejo de todo esto, es que las convicciones y determinaciones que tenga un profesional parten en sus convicciones y determinaciones personales, ósea se está dependiendo de una persona en particular, si bien en la sala de clases la relación es de profesional-párvulo, estas convicciones a cerca si debo escuchar y considerar la opinión de un niño o si debo respetar sus decisiones y debo involucrarlo democráticamente en los espacios educativos, van incluso más allá de lo profesional, teniendo su origen en lo particular y más profundo sentir de cada individuo.

Lo que genera un profesional que no otorga estos espacios de participación y democracia a los niños y niñas, entonces es un niño vulnerado en sus Derechos, un niño que no está siendo parte de sus procesos de aprendizajes y que estos a su vez no están teniendo sentido ni significado en su vida, ya que no se le pregunta a él por sus ideas, opiniones, reflexiones para hacer el aprendizaje propio y personal. Como lo determina la Educadora, *“Depende de cada uno la instancia que uno le da a los chiquillos para que ellos opinen, pero depende de cada profesional, cada educadora, si hay una educadora que se escapa que el niño opinen, que venga ella desmotivada y que venga solamente a hacer su clase a demostrar cosas, creo que con ella los chiquillos van a estar perdidos, no van a poder opinar” EP.*

Derechos del Niño en el Ámbito Curricular

El trabajo pedagógico en el ámbito curricular en la Educación Parvularia, de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2005), debe estar orientado a potenciar las fortalezas del niño y la niña, favorecer a que asuman un rol protagónico en sus aprendizajes, que estos logren tener un sentido para ellos, y que se busque constantemente el bienestar integral de los niños en los espacios educativos. Entre las temáticas y ejes centrales que se plantean en este documento para el ámbito curricular están, el fortalecimiento de la familia en su rol de educadora, la formación valórica, el rol activo de los niños en sus aprendizajes, la afectividad, la comunicación, creatividad y juego, favorecer que las niñas y los niños sean activos partícipes del tiempo y del espacio, la importancia del buen trato entre y para los niños, el respeto a sus derechos y la consideración de las dimensiones de género y de ciudadanía, al igual que la conservación del medio ambiente y el desarrollo de estilos de vida saludable, los aspectos de prevención, seguridad, actividades motoras al aire libre y una sana alimentación, también están considerados.

Como se puede observar las temáticas que se deben desarrollar en el trabajo pedagógico son amplias, variadas, diversas, abarcan todos los ámbitos en los cuales se debe potenciar el desarrollo integral del niño, lo cual permite pensar que se asume que el trabajo curricular en ciclo de Educación Parvularia debiera estar dotado de aprendizajes diversos que involucren cada uno de estos aspectos antes mencionados.

Pese a esta gran gama de temáticas que se pueden desarrollar, la Educadora señala que los aprendizajes de los niños están preestablecidos por el establecimiento, señala que independiente de lo que arroje el diagnóstico que se realiza marzo las planificaciones del año están hechas desde antes, señala además que no se considera la singularidad del niño, ni sus propios ritmos de aprendizajes, *“no se respeta el ritmo de cada uno, no se respeta ni el ritmo de aprendizaje, nada, nada” EP*, lo cual es de suma importancia si se considera que los aprendizajes deben responder a la singularidad del niño, en los principios de las Bases Curriculares (2005) se señala que se deben considerar las particularidades y los

ritmos personales de cada niño, y si se planifica todo previamente sin siquiera conocer a los niños con los que se va a trabajar, esta idea queda totalmente fuera. Sin embargo si se piensa optimistamente, aun cuando estén los aprendizajes preestablecidos, si estos abarcan la totalidad de las temáticas que antes se expusieron, no habría problema ya que el curriculum de igual forma estaría dotado para atender todos los intereses que planteen los niños y niñas.

El problema surge cuando los aprendizajes son limitantes o monótonos para los niños y niñas, lo que los vuelve aburridos, carentes de interés y motivación para percepción de ellos, algunos niños y niñas señalan, *“estoy aburrida acá en el colegio, y yo quiero arte, me gusta hacer arte”*N6, *“yo también estoy aburrido porque nunca nos pasan materiales”*N1, *“yo también estoy aburrido porque nunca vamos a la sala de computación”*N3. Evidentemente las planificaciones que se realizan están provocando estados anímicos en los niños y niñas de este orden, ellos señalan que falta espacio para usar tecnologías y también para trabajar los lenguajes artísticos, cuestiones que están señaladas en el marco orientador de la Educación Parvularia.

La Educadora también señala, que *“aquí en la escuela están súper limitados los chiquillos”* EP. *“están limitados porque ellos podrían hacer más cosas”* EP, claramente en el curriculum de la enseñanza hay una predeterminación de lo que los niños pueden o no hacer en la sala de clases, lo cual limita el desarrollo de sus potencialidades provocando este sentimiento de aburrimiento en ellos. La Educadora reconoce que los niños y niñas podrían hacer más cosas, sin embargo en lo curricular no se considera esta idea.

En una oportunidad en particular, cuando la Educadora de inglés les pregunta a los niños y niñas si quieren cantar una canción, los niños responden a coro ¡no!, lo que refleja un abuso de recursos, provocando desinterés por parte de los niños, si se considera que niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad no están por su propia voluntad en los centros educativos, se vuelve mayor aún la responsabilidad de hacer estos espacios gratos y dotados de materiales y recursos didácticos que permitan su bienestar. En esta misma ocasión antes señalada, cuando la Educadora les menciona el objetivo de la clase, dos niños en particular señalan que es *¡fome y aburrido!* RO., seguramente porque es algo que ya conocen, que ya han trabajado anteriormente y por lo cual no surge ninguna curiosidad por descubrir. En ese

momento la Educadora comienza un diálogo con una niña en particular, esta niña le dice a la Educadora que *¡su clase es fome! N6*, la Educadora le responde *¡entonces no vengas a mi clase! ING*, y la respuesta de la niña es *¡pero mi mamá me manda! N6*, la respuesta final de la niña es la que resume toda la situación ya que se da cuenta que no está ahí por su propia voluntad y sumándole a esto que no se le presentan situaciones de aprendizaje motivadoras, se vuelve aburrido el ir al colegio. Además la Educadora no presenta ninguna otra opción para la niña, más que no ir a su clase, lo cual es imposible ya que no está en manos de la niña tomar esa decisión.

Las Bases Curriculares (2005), señalan que la responsabilidad de otorgar espacios motivadores para los niños y niñas recae en la Educadora de Párvulos “*y que confía en las oportunidades que puede crear una educadora abierta, sensible, reflexiva, creativa y comprometida con su quehacer profesional, acorde con los desafíos y escenarios actuales*”. (Mineduc, 2005, pág.18). Por lo cual independientemente si los aprendizajes, las planificaciones, los recursos, los espacios están preestablecidos como lo señala la Educadora, la responsabilidad de usar la flexibilidad curricular y convertir esto preestablecido en algo motivador y creativo recae exclusivamente en ella.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones alcanzadas en el desarrollo de esta investigación, las cuales corresponden a la respuesta a las interrogantes planteadas por medio de los objetivos de la misma. Es de este modo que la presentación de las conclusiones se realiza en función a ellos.

- ❖ Con respecto al primer objetivo específico que se plantea en esta investigación, que señala, “Conocer la valoración que sostiene la educadora de párvulos con respecto a infancia y derechos del niño”, se puede concluir primero que con respecto al concepto de infancia, la educadora cuenta con una valoración solamente “conceptual”, ya que en su discurso reconoce que esta es una etapa de suma importancia en la vida de las personas, que es una etapa donde se construye la identidad y la personalidad. Sin embargo todas estas concepciones a cerca de infancia, son en el ámbito del concepto mismo, no pudiendo traspasar estas valoraciones a sus prácticas cotidianas.

En el ámbito de los derechos del niño, la valoración que transmite la educadora sobre ello, aparece muy superficial y escasamente ajustado a principios fundamental, ya que su conocimiento con respecto al tema es acotado, se queda en definir solo dos derechos del niño, como la vida y la educación, los demás derechos solamente los menciona, pero no logra explicarlos concretamente, y finalmente reconoce su desconocimiento con respecto al tema.

La valoración de niño que se evidencia en la práctica educativa, es más bien de un “niño objeto”, al cual hay que conducir a acciones, y esta valoración no solamente es por parte de la educadora de párvulos, sino que se refleja en todo el personal educativo que interviene en este espacio.

Consecuencia de lo anteriormente mencionado, sus prácticas educativas, reflejan ésta valoración “somera”, tanto de infancia como de derechos, reflejan esta falta de conocimiento tanto discurso y práctica. En la relación niño-

educadora, no dejan de estar presentes esta mirada de superioridad ante un niño, es esta mirada de protección y conducción hacia el que hacer de los niños, y por sobre todo, esta convicción de que quien decide en la sala de clases, quien ordena, quien lidera, es la educadora.

- ❖ Con respecto al segundo objetivo específico planteado, enfocado en, “Identificar los mecanismos curriculares y didácticos que posibilitan el desarrollo de prácticas educativas, basadas en un enfoque de derechos”, se puede concluir que en materia curricular y didáctico, no se identifican mecanismos que posibiliten prácticas basadas en un enfoque de derechos.

Es así como en lo curricular el énfasis está en el ámbito cognitivo, las letras y los números, ello hace que las prácticas educativas se centren en el uso de lápices y libros, y no en las relaciones o interacciones humanas. Las planificaciones están estructuradas desde antes de conocer a los niños y niñas con los cuales se va a trabajar, lo que refleja anticipación forzada y poca contextualización.

En el ámbito de las didácticas utilizadas, estas no responden a la singularidad del niño, quienes también a su modo manifiestan este desinterés por la escuela. La didáctica o modo de hacer las cosas, esta siempre orientado a la homogenización y a la segregación de los niños y niñas.

En consecuencia los mecanismos curriculares y didácticos no se enfocan ni comprenden los Derechos del niño, están más bien orientados a desarrollar el ámbito cognitivo de los niños y niñas, lo cual no está mal, es solo que se hace el trabajo de forma incompleta, desarrollando y potenciando solamente un aprendizaje e invisibilizando los demás. Preparar su paso a la enseñanza básica es uno de los objetivos que se plantean curricularmente. Otros aspectos como la autonomía, singularidad, expresión y libertad, se dejan a un lado, por este afán que existe en promover la lectura, escritura y ejercicios matemáticos, los cuales consideran fundamentales de desarrollar precisamente en esta etapa.

- ❖ Con respecto al último objetivo específico planteado, que consiste en “Identificar las prácticas educativas en las cuales el actuar de niño y niñas ocurre bajo un enfoque de derechos”. Se puede concluir que son escasas las prácticas educativas que ocurren bajo el prisma de derecho para la infancia. Las conclusiones ya formuladas en el caso de los objetivos anteriores permiten comprender que las prácticas educativas carezcan de lógicas de derecho, pues si tanto la valoración de los derechos de los niños y las definiciones tanto curriculares como didácticas aparecen lejanas a ello, las prácticas solo vendrán a reflejar tal situación, a nivel concreto.

Esta investigación permite reconocer como las prácticas están basadas más bien bajo un enfoque de poder, en el cual el cuerpo docente, planifica, organiza y decide todo lo que se hace en la sala de clases, los niños y niñas tiene una participación pasiva frente a las determinaciones y decisiones que le afectan. Como tradicionalmente ha ocurrido en la educación en general, es en este caso que las educadoras deciden, controlan y ordenan el espacio educativo, desestimando los intereses, la creatividad y la naturalidad con la cual miran y piensan el entorno los niños y niñas que al aula asisten. Considerando que estos sujetos acuden a dicha aula en una edad en la cual la espontaneidad y la magia gobiernan las relaciones.

La relación que se establece entre educador y niño vulnera en cierta medida la condición de sujeto de los niños y niñas, las educadoras por este desconocimiento sumado a la falta de herramienta curricular, anulan en sus prácticas educativas la coexistencia con los niños, no reconocen en ellos personas con las mismas condiciones y derechos, ya que no los involucran, sino mas bien los controlan, los ordenan los mueven a actuar de determinada forma.

En definitiva, no existen prácticas educativas concretas que se basen en un enfoque de derechos del niño, los espacios que tienen los niños y niñas para desarrollar su autonomía, singularidad, o libertad son escasos, la autonomía no

va más allá de que puedan ir al baño solos, su singularidad se queda encajonada en el diseño de la mochila que escogieron, y la libertad solo está presente cuando salen al patio en los quince minutos de recreo.

Respondiendo al objetivo general que se plantea en esta investigación que señala como principal tarea, “Reconocer las prácticas educativas que propician la valoración del niño y niña como sujeto de derecho en la Educación Parvularia”. Es posible comprender la inexistencia de prácticas educativas propiciadoras de un niño en su condición de sujeto de derechos.

En el establecimiento estudiado las lógicas, los discursos y las acciones docentes determinan la conformación de un niño y una niña que se desenvuelve motivado por acuerdos externos sobre la disciplina y el aprendizaje. Las demostraciones y las competencias infantiles para la creación, la espontaneidad, la elección particular de los contenidos y la caracterización de los mismos conforme a sus intereses y necesidades está debajo de la línea desde la cual actúan las educadoras, por tanto la práctica del derecho se establece exageradamente ligada al derecho de recibir educación. Las maneras de como aquello ocurre o el impacto que tiene en su desarrollo integral está transitado por directrices y mandatos institucionales como personales que des-dibujan los principios que han insistido en dotar a la infancia de tal singularidad y respeto que les permita a niños y niñas ser considerados sujetos de derecho. A partir de esta investigación y centrándose tan solo en este caso en particular es posible reconocer la distancia que aun mantiene la educación de párvulos sobre su tarea de promotora y garante de derechos de los niños y la dotación lúdica de los aprendizajes.

REFLEXIONES FINALES

Los niños y niñas tienen mucho que decir, esta investigación trata de mostrar y reflejar eso. Hay oportunidades en que investigadores estudian al “niño como sujeto” y no consideran lo que quieren decir. Por esto la motivación de reflejar el sentir de los niños y niñas por medio de sus propias palabras.

Como lo señala el título de esta investigación “El niño como sujeto de Derecho en la Educación Parvularia” ¿Realidad o Desafío? Mucho de realidad no se logró encontrar, la palabra desafío es la que enmarca de mejor manera el caso en particular que se pudo investigar.

Desafío que puede involucrar diversos aspectos que intervienen en la conclusión de un espacio como este, como son, un mayor énfasis de los “Derechos del niño” en el proceso de formación de los profesionales que trabajen en educación y específicamente en educación pre-escolar, mayores herramientas curriculares que ayuden y faciliten al trabajo pedagógico a promover y practicar los derechos de los niños. Un movimiento informativo que permita a las familias conocer el tema y así forjar una fuerte formación de sus hijos con respecto a sus derechos, y a la obligación que tienen los demás de respetarlos. Y por último hacer conciencia social del gran impacto que está teniendo hoy la vulneración de derechos, en el ámbito educativo, en el ámbito familia y también en el ámbito social. Aún existe esta mirada “infantil” hacia los niños, aún existe esta mirada de superioridad, esta mirada de poder sobre ellos. Y este es un cambio que no solamente afecta al ámbito educativo, sino que es un cambio que hay que hacer a nivel social.

El desafío es lograr abrir esos espacios, lograr hacer de los discursos una realidad, que la opinión, decisión y expresión del niño no esté sujeto a la voluntad de los adultos, sino que sea un derecho inalienable, un modo de vivir. Sería interesante escuchar a los niños y niñas, sería interesante que realmente coexistieran. Es de este modo que los alcances que este trabajo de investigación señala, puede conformarse en ideas de antesala para la construcción de conocimiento sobre la infancia y sus derechos, pero desde sus voces, haciendo prevaler la singularidad de los sujetos en una instancia en la cual se

dialogue sobre lo que queremos y esperamos en las nuevas generaciones, niñas y niños hoy, que se construyen en espacios de coexistencia creativa y amorosa.

BIBLIOGRAFÍA:

- ❖ Cohen D. (1987), “*Conductismo,*” en *El Compañero Oxford para la Mente*, Richard L. Gregory, ed. New York: Oxford University Press, pág. 71.
- ❖ Corvera N. (2011). “*Participación Ciudadana de los Niños como sujetos de Derechos*”. *Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado, Vol. XXV, N° 2, 73-99*
- ❖ Dahlberg G, Moss P, Pence A, (2005). “*Más allá de la Calidad en la Educación Infantil*”. Barcelona: Graó.
- ❖ Foucault M. (1988) “*El Sujeto y El Poder*”. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988).
- ❖ Fonseca M. (2013) Tesis “*Formas de participación de niños y niñas de entre 0 y 6 años en contextos educativos, y cómo es visibilizada por la prensa de circulación nacional: un estudio documental*”. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- ❖ Freire P. (1970) “*Pedagogía del Oprimido*”. Editorial Siglo XXI, Edición N°32.
- ❖ Gobierno de Chile (2000), “*Política Nacional a Favor de la Infancia y la Adolescencia*”, Diciembre 2000. Pág. 3,16.
- ❖ Gobierno de Chile (2001), Ministerio de Educación, “*La Educación Parvularia en Chile*”, Serie Educación Parvularia 2001: Aportes a la reflexión y la acción. Julio 2001, Chile.
- ❖ Gobierno de Chile (2010). Ministerio de Educación, Colección Currículo II, “*Material de Apoyo Curricular para las Salas Cunas 5, Junta Nacional de Jardines Infantiles*”.
- ❖ Gobierno de Chile (2012), Ministerio de Educación, Centro de Estudios Mineduc, “*Encuesta Casen 2011*”.
- ❖ Gobierno de Chile (2013). Ministerio de Educación “*Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor*” Ley 20710.
- ❖ Gobierno de Chile (2013), Ministerio de Educación, Fundación Integra “*Política de Bienestar y Protagonismo Infantil*”. Pág 8.
- ❖ Gobierno de Chile (2014), Ministerio de Educación, “*La Reforma Educacional, Primeras Iniciativas Legislativas*”. Presentación ante la Comisión de Educación del Honorable Senado de la Republica, Nicolás Hyzaguirre, Valparaíso 2014.
- ❖ Gonzáles Butrón, María Arcelia. (2012). “*Ética de la economía, sujeto y derechos humanos*”. *Polis* (Santiago), 11(33), 235-254.
- ❖ Grele, R.J., (1990) “*La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué*” En *Historia y Fuente Oral*, no 5, pp 106-127, Madrid

- ❖ Mella O. (1998). *“Naturaleza y Orientaciones Teórico-Methodológicas de la Investigación Cualitativa”*.
 - ❖ Nadorowski M. (2008). *“Infancia y Poder La Conformación de la Pedagogía Moderna”*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
 - ❖ Organización de las Naciones Unidas (1948). *“Declaración Universal de Los Derechos Humanos”*.
 - ❖ Organización de las Naciones Unidas (1989). *“Convención sobre los derechos del niño ratificada por Chile en 1990”*. Unicef.
 - ❖ Ortega P. (2004), *“La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad”*, Universidad de Murcia.
 - ❖ Pérez G, (2004). *“Modelos de Investigación Cualitativa en Educación social y animación sociocultural”*, Edición, NARCEA 2004. Madrid.
 - ❖ Real Academia Española, 23° edición (2014).
 - ❖ Ransom, J. (1997). *“Disciplina de Foucault”*. Durham, NC: Duke University Press.
 - ❖ Revista de Pedagogía Crítica, Paulo Freire, año 4, n°3. Alarcón P. *“Hacia una pedagogía de la coexistencia”*, (2005).
 - ❖ Stake R. (2010). *“Investigación con estudio de caso”*. Quinta edición, Ediciones Morata 2010, Madrid.
 - ❖ Trilla, J. y otros (2001). Tort A. Capítulo 11 *“Ivan Illich: La descolarización o la escuela sin escuela”*, Libro *“El Legado Pedagógico del siglo XX para la Escuela del siglo XXI”*, 2001-2007, Barcelona, España, Editorial GRAÓ. Barcelona. Pág. 285
 - ❖ Unicef-UDP (2010). *“Informe Final Estudio, Niños, Niñas y adolescentes en los Tribunales de Familia”*, Santiago.
 - ❖ Unidad de Curriculum y Evaluación Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Agosto de 2005, Impreso en Maval Ltda. Alameda 1371, Santiago.
 - ❖ Vásquez de Velasco C, (2005), *“Concepción de Niñez”*, Fundación Telefónica, Santiago.
 - ❖ Viola S, (2012). *“Autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente”*. Revista Electrónica *“Cuestión de Derechos”*. Pág, 82.
-

- ❖ Butrón M. y Barkin D. (2009). *“Otra Economía Posible”*. Obtenido el 20 de agosto del 2014, del sitio web: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=78453>
- ❖ Gobierno de Chile (2014), Ministerio de Educación, Del sitio web Chile Crece Contigo. <http://www.crececontigo.gob.cl/categoria/desarrollo-infantil/1-a-2-anos/#>
<http://www.crececontigo.gob.cl/categoria/desarrollo-infantil/4-anos-y-mas/#>
- ❖ Gobierno de Chile (2014), Ministerio de Educación, Del sitio web Programa Chile Crece Contigo, *“Promoviendo el respeto de los derechos de niños y niñas”*.

<http://www.crececontigo.gob.cl/adultos/datos-practicos/promoviendo-el-respeto-de-los-derechos-de-ninos-y-ninas/>

- ❖ Gobierno de Chile (2014), Ministerio de Educación, Del sitio web Junta Nacional de Jardines Infantiles, “*Características del Servicio*”.
<http://www.junji.gob.cl/Junji/Calidad/Paginas/Cuales-son-las-caracteristicas-de-Nuestro-Servicio.aspx>
- ❖ Gobierno de Chile (2014), Ministerio de Educación, del sitio web Mineduc, Educación Parvularia. El sistema Educacional Chileno
http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=16&id_contenido=12126
- ❖ Gobierno de Argentina, Ley 13298, “*Ley de la promoción y protección integral de los Derechos del niño*”, Art 4. Rescatado del sitio web en agosto del 2014:
<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13298.html>
- ❖ Hernández Y, (2003) “*¿Qué es la Práctica Educativa?*”, Obtenida el 22 de octubre del 2014, Del sitio web: <http://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/16892.que-es-la-practica-educativa.html>
- ❖ Lira N. n.d. “*La niñez en la historia*”, rescatado en septiembre del 2014, del sitio web <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4300/4312.asp>
- ❖ Meza L, n.d. “*La Teoría en la Práctica Educativa*”. Obtenida de 10 de noviembre de 2014, De: <http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/viewFile/1200/1107>
- ❖ Minyersky N, (2007) “*El Niño como sujeto de Derecho*”, Resumen, Rescatado del sitio web: [http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Derechos%20de%20la%20infancia/minyersky N el nino como sujeto de derecho.pdf](http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Derechos%20de%20la%20infancia/minyersky%20N%20el%20nino%20como%20sujeto%20de%20derecho.pdf)
- ❖ Organización Mundial de la Salud (2014), Centro de prensa, nota descriptiva n°150, rescatado del sitio web, en octubre del 2014: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>

ANEXOS

Registros de Observación

❖ Miércoles 24 de Septiembre

Los niños y niñas vuelven del recreo y la miss de inglés (ING) les pregunta si quieren cantar la canción de bienvenida, los niños y niñas gritan (todos juntos) ¡no!, un niño en particular menciona que está cansado. La miss (ING) les dice que descansen entonces, ellos responden a esto nuevamente ¡no!, entonces la miss coloca una canción y comienza a bailar y comienza a bailar por toda la sala, los niños y niñas la siguen.

Terminado el baile, los niños se sientan y un niño y una niña son seleccionados para escribir la palabra “english” en la pizarra. Los niños y niñas comienzan a gritar el nombre del compañero que quieren que lo haga más rápido (las niñas gritan ¡Consuelo! Y los niños ¡Vicente!). Como los niños y niñas no paran de gritar la miss termina el juego y menciona el objetivo de la clase. Dos niños mencionan que es fome y aburrido. Y comienza un dialogo con una niña en particular:

Niña6: ¡su clase es fome!

ING: entonces no vengas a mi clase

Niña6: ¡pero mi mamá me manda!

La ING no continúa la conversación y les comienza a repartir a los niños y niñas una imagen del Tommy el tigre con el que tendrán que conversar durante la clase. Luego de esto uno por uno le devuelven a Tommy a la miss, y ella les menciona que la clase termino, que deben ordenar sus cosas para irse. Al finalizar les entrega a Tommy a cada uno para que se lo lleven a sus casas.

❖ Lunes 27 de Octubre

La educadora les dice a los niños y niñas que saquen su libro de grafo motricidad para que trabajen, yo le pregunto (alumna en práctica) a la educadora en que página deben trabajar. Ella me responde que en la que ellos escojan, y me explica que siempre ha sido así con ese libro en particular, los niños escogen en que paginas trabajar, ella solo les indica cuantas páginas deben hacer, por ejemplo: hoy deben completar 3 páginas, y el niño que termina, debe mostrárselo a la educadora y así puede guardar su libro para seguir completándolo otro día.

❖ Miércoles 12 de Noviembre

La educadora les comenta a los niños que deben cantar una canción en su ceremonia de graduación, en el proyector les muestra tres alternativas, los niños escuchan las tres, y luego hacen una votación, la canción con más votos es la escogida para cantarla en la ceremonia. La educadora les pide que levanten la mano cuando les muestren las opciones, los niños escogen predominantemente una, y es la que comienzan a ensayar.

❖ Miércoles 12 de Noviembre

Una niña a la vuelta del recreo, llega llorando a la sala, y le señala a la educadora que una de sus compañeras la golpeo en el patio. La educadora llama a todas las niñas que estaban jugando juntas adelante del salón, los demás niños están sentados observando y comentando lo que había pasado. Y la educadora señala que esto será como un juicio. Entonces le dice a cada una de las niñas que diga su versión de los hechos. También pide a algunos compañeros que señalen lo que vieron. Finalmente la educadora dice un veredicto, y la niña que golpeo a su compañera le pide disculpas. Los niños señalan que esto es como el programa de televisión “caso serrado”.

❖ Miércoles 19 de Noviembre

La educadora saluda a los niños y les comenta que deben ordenar la sala en formato de prueba, esto significa que deben desarmar los grupos de trabajo y poner una mesa tras otra, en varias filas a lo largo del salón. Los niños conocen este formato, así que comienzan a ordenar la sala. Uno de los niños se queda sentado en un rincón de la sala, en el piso. La educadora no le presta mayor intención, ya señala que es frecuente la conducta de este niño.

Reparten las pruebas y la educadora comienza a explicar y dar las instrucciones para que comiencen a desarrollarla. Entra a la sala la co-educadora, y le pregunta a la educadora que le pasa al niño que está en el piso. La educadora le dice: siempre es lo mismo con este niño, llega así todos los días, yo no sé si duerme mal o que. La co-educadora, va donde este niño, lo toma de un brazo, y le dice que se siente a hacer la prueba, el niño forcejea un poco. Pero

la co-educadora logra sentarlo en una silla, y le dice: ¡estoy cansada de ti! ¡Tú crees que puedes hacer lo que quieras en el colegio y no es así! ¡Aquí las mises mandan, no tú!

El niño se queda sentado en ese puesto y comienza a desarrollar la prueba en silencio.

❖ Jueves 20 de Noviembre

Una vez en el patio en el tiempo de recreo, los niños juegan cada cual en lo que prefiere. Un niño se acerca corriendo a la educadora, quien está conversando con otras educadoras de otros cursos. El niño le comenta que hay otro niño que no deja que se tiren por el resbalín. Entonces la educadora, solamente le dice:

¡Solucione usted sus conflictos! (le hace una seña con su mano) Y el niño se va a jugar nuevamente corriendo.

❖ Miércoles 26 de Noviembre

La miss de inglés (ING) comienza su clase, y dice algunas frases que los niños van completando a modo de juego, dice: la miss Carol es la más lin... y los niños responden ¡da! Completando la palabra linda. En una de sus frases dice la miss Claudia (que es la educadora del nivel, pero que en ese momento no está en sala) es la más fe... y los niños responden ¡a! formando la palabra fea.

Una vez terminada la clase de inglés, llega la educadora a la sala, y uno de los niños le cuenta a la educadora que todos los niños dijeron que ella era fea. La educadora se hace la ofendida, y les hace levantar la mano a todos lo que dijeron eso. Los niños levantan su mano, y en su defensa comienzan un dialogo:

Niños: ¡la miss Carol (educadora de inglés) nos hizo decirle fea!

Educadora: pero la miss no los obligo a decirla

Niños: ¡sí! Porque la miss Carol nos controla la mente.

Educadora: ¿qué?

Niños: si, por que ella es como una reina, que dice algo y todos tenemos que obedecer, y nos controla la mente a todos.

La educadora ríe, y termina el dialogo.

❖ Lunes 1 de Diciembre

La Co-educadora del nivel, comienza a decirle a una niña que guarde su colación, ya que son las 9 de la mañana y aun no corresponde comérsela, la niña le dice que tiene hambre y que se la comerá igual. La CO le dice a la niña que ya está cansada de ella, que en el colegio no se hace lo que ella quiere, y que aquí mandan las mises. Así que le quita la colación, la niña se enoja y le dice que se ira del colegio. Toma su mochila, su estuche y se dirige a la puerta. La Co-educadora le dice que bueno, que se valla, pero que se vaya a la oficina. Se van juntas. Luego de unos diez minutos, vuelven ambas, la niña más calmada, se sienta en su puesto, la CO le cuelga su mochila. Pasa un rato, las actividades continúan, y la niña se queda dormida en su puesto. La técnico señala que era por esta razón (porque tenía sueño, había dormido mal) era que estaba tan mañosa.

❖ Miércoles 10 de Diciembre

Los niños están terminando de hacer una bota de navidad, están conversadores, la miss de Ingles (ING), les dice que guarden sus botas terminadas en las mochilas. Como quedan algunos minutos para que lleguen a buscar a los niños, ella pone un video de unas animaciones navideñas en el proyector, para que los vean. Los niños algunos siguen conversando. Ella se acerca a uno en particular, con sus dedos le toca la cabeza, y le dice ¡cállate Hernán, a nadie le interesa lo que tú piensas! El niño le responde ¡al Fabián sí! La miss le contesta ¡cállate, no quiero que hables más! Y les dice a todos con un gran grito: ¡al próximo que hable, le quito la bota de navidad!

Entrevista

Fecha: 10-diciembre-2014

Nombre: EP

Edad: 33 años

Títulos: Educadora de Párvulo, Profesora Educación General Básica, Diplomado en Mediación en Conflicto, Pos título en Matemática Segundo Ciclo

❖ ¿Cómo definiría usted infancia?

La etapa más importante de la vida, creo que es donde se entregan las herramientas, los aprendizajes, la identidad, es el ser persona. Si uno no tiene infancia no tiene historia.

❖ ¿Cómo definiría la relación que se da entre educadora y niño?

¡Ho! (Se ríe) la pregunta, creo que bueno, creo que cuando uno entrega el corazón recibe el cariño de los chiquillos, y educamos con cariño se educa con cariños se recibe cariño. Creo que lenguaje y matemática se aprende en la vida pero los valores y el cariño y la formación de la persona se da en esta etapa principal, y si uno lo hace con cariño va a tener bueno frutos.

❖ ¿Qué entiende por niño como sujeto de derecho?

¡Hay! Creo que es el niño que es integral, que es persona. El niño como sujeto de derecho es el niño que puede opinar, el niño que puede discutir, el niño que tiene importancia, es una persona más po. Es un integrante más de nuestra sociedad “eso creo”.

- ❖ De los derechos del niño ¿Cuáles son los que más se potencian en la sala de clases?

Bueno el derecho a la educación, el derecho a la familia he... No me los sé todos en verdad, esos son los que más siempre tengo como marcado, el derecho a la familia, el derecho a la educación, el derecho a la vida, el derecho (piensa) a ser persona, no me los sé todos, de verdad soy ignorante en eso.

- ❖ ¿Qué implicancias concretas tiene darle al niño para que se desarrolle como sujeto activo en la sala de clases?

A ver qué implicancias, creo que si uno desarrolla un niño activo va a tener un aprendizaje activo y significativo, ya que un niño pasivo no necesariamente puede, solo puede memorizar y no aprender, no tiene un aprendizaje como te digo significativo que le va a quedar marcado, en cambio sí es un niño activo, que está siempre preguntando, respondiendo, que participa de la clase, que se le dé el espacio, vamos a lograr con un aprendizaje más significativo que va a poder desarrollarlo a lo largo de su periodo escolar y de su vida.

- ❖ ¿Existe alguna promoción de los derechos, incluyéndolos en los aprendizajes que se planifican para los niños en la sala de clase?

No creo, no, de hecho el único que promocionamos es como el derecho a la familia, pero por tema de que pasamos la unidad de la familia y ahora que estamos viendo diferentes tipos de familias, pero eso, no lo promocionamos así como los derechos de niños, de hecho el día del derecho del niño ni siquiera lo recordamos. Pre-Kínder lo trabaja más pero Kínder ¡ya hoy día son los derechos del niño! Pero no hacemos nada más. No vemos eso como un capítulo.

- ❖ ¿Qué determinaciones concretas implica esto de los derechos a nivel de las bases curriculares y en el proceso enseñanza aprendizaje?

Bueno creo que en las bases curriculares están marcados todos los derechos del niño, creo yo que están enfocados en fortalecer al niño en su magnitud y respetar la diversidad de niños, sus etnias y como te decía yo anteriormente el ser niños, creo que en las bases curriculares si esta acentuado.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, bueno nosotros los trabajamos, o lo tomamos en particular en kínder (pausa) más como en forma integral no siendo específico ni guiado para... ni guiado para los derechos del niño, pero si lo tratamos de trabajar en forma integral y constante y creo que también es motivación de cada una, quien lo haga, es algo innato que le sale al profesor respetar todos sus derechos por el tema de la ética y lo que implica ser profesor.

- ❖ ¿Cuáles son las instancias en las que el niño tiene la oportunidad de opinar en la sala de clases?

Todas las instancias de que llega hasta que se va, en recreo, porque obviamente hay que respetar la opinión de él, si uno no respeta la opinión del ¿Qué? Si no a que estamos educando a una piedra no podemos, en todo momento se respeta su opinión. Y obviamente que si está equivocado se tiene que guiar para darse cuenta cual es el mejor camino o la mejor respuesta, porque no siempre van a tener la razón. Y obviamente se deja opinar durante todo el tiempo.

- ❖ ¿Cuáles son las instancias en las que el niño tiene oportunidad de tomar decisiones, en cuanto a sus aprendizajes?

Muchas instancias no se dan acá de que él tome su propio aprendizajes, he... Contigo dieron que ellos podían elegir que iban a trabajar. Pero aquí es tan escolarizado que no nos dan las instancias para que ellos elijan su propio aprendizaje, o que elijan un material, o que puedan explorar en todo el periodo escolar, si no que esto es un primero chico.

Lamentablemente y eso no se podría perder ni siquiera hasta cuarto medio, pero los colegios como quieren tener una buena excelencia académica no les dan las instancias, son muy rigurosos y muy estrictos y muy conductivos en ese aspecto.

❖ ¿Cuándo el niño tiene la oportunidad de manifestar sus intereses y sus necesidades?

¿En el momento de aprendizaje? A ver, (piensa) solamente en el encuentro porque lo demás ya está todo dirigido por ejemplo sus intereses, ejemplo: yo quiero trabajar con el cuaderno y no con el libro, lamentablemente aquí esas instancias aquí no se dan, no tienen la opción de ellos poder elegir, o... hoy día quiero trabajar en lenguaje y no matemática, lamentablemente como te decía no, no se puede. Por qué está todo ya predeterminado para, el niño solamente tiene que seguir “es como una máquina” que va respondiendo, respondiendo, respondiendo los resultados, de hecho todas las pruebas que tienen que hacer en kínder, todos los textos, tienen que terminar textos, entonces siento que “es como una máquina de aprendizaje”. Y no se respeta el ser niño, el querer explorar, lo que implica ser niño, el disfrutar de cada cosa, el moverme, el caminar, el reírme, el hablar, el gritar, el jugar, se pierde un poco eso, si se dice que se trabaja con material concreto pero aquí está todo preestablecido.

❖ Refección final acerca del niño como sujeto de derecho, el niño en su derecho de opinar, de expresarse aquí en la escuela.

¡Aquí en la escuela! Están súper limitado los chiquillos, como te decía anteriormente creo que depende de cada uno la instancia que uno le da a los chiquillos para que ellos opinen, pero depende de cada profesional, cada educadora, si hay una educadora que se escapa que el niño opinen, que venga ella desmotivada y que venga solamente a hacer su clase a demostrar cosas, creo que con ella “los chiquillos van a estar perdidos”, no van a poder opinar. Pero si está limitado por que ellos podrían hacer más cosas, podrían he... Dar su punto de vista, si ni siquiera en el diagnóstico, porque el diagnóstico ni siquiera nos muestra algo, porque ya está todo realizado, la clase a clase ya está hecho de diciembre del año anterior.

❖ ¿Y qué se hace con ese diagnóstico entonces?

Son números, son números que nos sirven para decir a ya es un curso bueno, es un curso malo, nada más, pero no se respeta el diagnóstico, no se respeta el ritmo de cada uno, no se respeta ni el ritmo de aprendizaje, nada nada, como te decía anteriormente aquí los chiquillos y yo creo que en todos los colegios que esperan la excelencia son unas máquinas de aprendizajes, no tiene opinión en su aprendizaje.

Creo que sí que sería bueno que ellos tuvieran una opinión por que estarían más motivados, estarían más motivados de aprender, estarían más motivados de venir al colegio, estarían más motivados de todo, pero no se da la instancia, y uno lamentablemente tiene que caer en el sistema porque eso es lo que pide el colegio.

Focus-Grup Niños y Niñas

Fecha: 8-diciembre-2014

Niños/as participantes: 6 niños y niñas del Segundo Nivel de Transición Kínder G.

Características niños y niñas:

Niño 1: Hombre, 6 años de edad. En la conversación, participativo.

Niña 2: Mujer, 6 años de edad. En la conversación, participativa.

Niño 3: Hombre, 6 años de edad. En la conversación, participativo, sin embargo se desviaba del tema con frecuencia.

Niño 4: Hombre, 6 años de edad. En la conversación, no muy participativo.

Niño 5: Hombre, 6 años de edad. En la conversación no participo, salvo en una oportunidad.

Niña 6: Mujer, 6 años de edad. En la conversación, participativa.

Inicio del dialogo interlocutor:

Interlocutor: Vamos a hablar de los derechos del niño, ¿alguien sabe algo de los derechos del niño?

Niño 1: (levanta la mano) e... portarse bien.

Niña 2: (levanta la mano) jugar.

Niño3: e...amigo.

Yo: ¿hacer amigos?

Niño 3: asiente con la cabeza.

Niño 4: (levanta la mano) no jugar con fósforos.

Niña 2: a no pelear.

Niño 5: hacer deporte.

Niña 6: yo no sé.

Yo: ya, los derechos del niño nos hablan una serie de cosas, por las cuales los niños tienen derechos, derecho a tener un nombre, derecho a tener un hogar, derecho a tener una familia, y hay un derecho muy importante, que se llama derecho a opinar, y a ser escuchado. ¿Qué opinan de este derecho?

Niño 1: e..., escuchar a las mises.

Niña 6: o cuando quiere hablar uno, y quiere hablar el otro, no pueden hablar al mismo tiempo, tienen que levantar la mano, y el que la levanta primero, lo escuchan.

Niño 3: e..., para ver un libro.

Interlocutor: ¿Qué pasa aquí en el colegio, las mises los escuchan cuando ustedes quieren decirle algo importante, cuando tienen alguna idea?

Niña: 6, a mi no, a mi no,

Interlocutor: ¿Por qué?

Niña 6: porque pesca a otro. (Encoje los hombros)

Niño 1: no es porque quiera pescar al otro, es porque tiene que esperar el otro niño.

Niña 6: y a veces las mises mienten acá. Porque una vez me dijeron que me iban a dar esa de "wacala los miedos" (un libro) y no me lo dieron.

Niño 3: y también para... para que en el colegio trabaje y para escuchar.

Niña 2: tener respeto por el compañero.

Interlocutor: ¿a ustedes se les ocurren ideas, a veces cuando estamos en la sala de clases, se les ocurren ideas que hacer, y les dicen a las mises, y que les dicen las mises cuando ustedes les dicen esas ideas?

Niño 1: a mí me dicen que si a veces

Niño 4: a veces el Hernán le lee la mente a las mises.

Niña 6: yo una vez le leí la mente a la miss Claudia.

Interlocutor: ¿Cómo lo pasan acá en el colegio?

Todos: (gritan) ¡bien!

Interlocutor: pero la verdad..

Todos: (gritan) ¡bien!

Interlocutor: ¿todos los días bien?

Niña 6: algunos mal

Niño 3: más o menos.

Niño 4: yo siempre me porto bien, así que siempre la paso bien.

Interlocutor: ¿Cuándo lo pasan mal?

Niña 6: casi todos los días.

Niño 3: y también los que se portan mal, lo pasan mal.

Niña 6: yo... algunas veces yo, por que casi siempre, casi siempre, estoy aburría acá en el colegio, y yo quiero hacer arte, me gusta hacer arte.

Niño 1: yo también estoy aburrido porque nunca nos pasan materiales.

Niño 3: yo también estoy aburrido porque nunca vamos a la sala de computación.

Niña 2: ¡yo siempre bien!

La conversación se termina, ya que los niños y niñas comienzan a alejarse del tema, distrayéndose con la cámara de grabación.