



Participación Infantil: Una Construcción Hacia el Protagonismo de Niños de Primaria

Resumen. Sistematización de una experiencia realizada en un proyecto de participación infantil, dentro de las Prácticas Pre-Profesionales (Facultad de Psicología, U.N.C). El eje fue describir la construcción de la participación protagónica infantil (PPI) de alumnos de tres escuelas municipales. Indagar cómo se construye el proceso de PPI de alumnos de escuelas municipales. Promover la PPI en escuelas municipales participantes del proyecto. Investigación-acción con enfoque etnográfico para trabajar con alumnos de primaria, con talleres. Promovimos espacios para la construcción de la PPI, identificando condiciones que la favorecen y recuperando experiencias de los niños en el Foro. El análisis se focalizó en las condiciones para PPI; la importancia del rol adulto y la PPI como productora de subjetividad. Promoción del protagonismo infantil: diálogo, discusión grupal; organización de actividades desde los niños. Condiciones favorecedoras de PPI: escucha de adultos significativos, acompañamiento a procesos participativos y promoción de dispositivos lúdicos y flexibles. Dificultades que atraviesan a los adultos: no reconocimiento de procesos de vulneración de derechos, formato escolar, cultura institucional y ausencia de experiencias y espacios participativos reales. En el rol adulto, intervienen sus representaciones cristalizadas sobre la niñez y ausencia de experiencias y espacios participativos reales. El proyecto está en proceso de apropiación desde las escuelas: convergen los estilos institucionales y la tendencia en la ejecución a reproducir la forma escolar. La brecha entre las políticas de inclusión socioeducativa y las prácticas efectivas desplegadas en escuelas afecta la PPI, ante la ampliación de derechos y cambios sociales.

Abstract. Systemization work of an experience carried out on a child participation project within the Pre-Professional Practices (School of Psychology, U.N.C). The aim of such was to describe the construction of children's protagonistic participation (CPP) students from three municipal schools. Investigate how the municipal students' participation process is constructed. Promote the CPP in municipal schools participating in the project. Ethnographic-action approach to work with elementary students, with workshops. Spaces for the construction of the CPP promotion, identifying conditions that stimulate and recovering experiences of children in the Forum. The analysis focused on the conditions for CPP; the importance of adult role and PPI as producer of subjectivity. Promotion of child protagonism: dialogue, group discussion; organizing activities for children. Stimulating conditions for CPP: listening significant adults, accompanying participatory processes and promotion of leisure and flexible devices. Difficulties faced by adults: no recognition of rights violations processes, school format, institutional culture and lack of experience and real participatory spaces. Adults' crystallized representations on children and lack of experience and real participatory spaces are involved in adult role. The project is in the process of appropriation from schools: converge institutional styles and trends in playing the school format. The gap between socio-educational inclusion policies and effective practices deployed in schools affects the CPP, to the extension of rights and social change.

1. Introducción

El presente artículo recupera aportes, miradas e interrogantes de un trabajo de integración final desarrollado dentro del Programa de Prácticas Pre-Profesionales en el Contexto Educativo de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba) durante el año 2015, con el fin de obtener el título de

Caparelli, María Florencia ^a, Dileo, Irina Nohelí ^a, y Visilio, Cindi Yanel ^a

^a. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

Participación infantil; modalidades de participación; vínculos; subjetividad.

Keywords

infant participation; participation modality; bonds; subjectivity.

Enviar correspondencia a:

Caparelli, M.F.

E-mail:

florenciacaparelli@gmail.com

grado. Dado que esta modalidad de egreso promueve el aprendizaje del rol, articulando y tensionando teoría y práctica, consideramos importante compartir la experiencia.

Nuestra práctica se desarrolló en el proyecto “Foro de niños y niñas de las escuelas municipales”, incorporado por primera vez en el Programa de Prácticas. Por lo tanto, la práctica fue una experiencia novedosa tanto para nosotras como practicantes, para el programa y como para la Comisión de Participación Infantil, a cargo del proyecto. Otra particularidad es que nuestra inserción también se realizó en tres escuelas municipales participantes del mismo.

El foro está destinado a niños y niñas de quinto grado del turno mañana y tarde, con la guía y acompañamiento de docentes del área de Ciencias Sociales y de “ramas especiales”. Es un proyecto propuesto y llevado a cabo desde la Comisión de Participación, dependiente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba. Las profesionales que conforman la Comisión de Participación integran, a su vez, el equipo interdisciplinario que frecuenta estas escuelas semanalmente. El equipo interdisciplinario se conforma por diferentes profesionales (psicólogos, docentes de ramas especiales, psicopedagogos, abogados, trabajadores sociales), quienes visitan semanalmente en subequipos a todas las escuelas municipales. Su objetivo es asesorar y acompañar a éstas en lo que respecta a los procesos y problemáticas que enfrentan en su cotidianidad.

Cabe destacar que el foro es pensado de manera procesual, lo que permite que surjan modificaciones y adecuaciones a las distintas realidades. En tanto proceso, consta de tres instancias, siendo la primera de ellas los encuentros de **pre-foro**, los cuales se realizan cada miércoles de agosto en cada una de las escuelas participantes. En estas jornadas, los niños realizan actividades que son similares a las que se desarrollan en el foro. La instancia del **foro**, propiamente dicha, se desarrolla el primer sábado del mes de septiembre durante la mañana, en una escuela-sede que es seleccionada con anterioridad. Seguido a ello, tiene lugar la última instancia que conforma el proyecto, el **post-foro**, que se lleva a cabo al siguiente miércoles en cada una de las escuelas participantes con el fin de socializar la experiencia, las propuestas y los acuerdos.

A partir del acercamiento durante la etapa de inserción, mediada por la observación, la escucha y el diálogo fue posible construir el eje de sistematización, el cual fue: *¿Cómo se construye la participación protagónica de alumnos de quinto y sexto grado de escuelas municipales?* A su vez, delimitamos nuestro objeto de intervención, y construimos los objetivos tanto de investigación como de intervención, empleando la metodología cualitativa como enfoque para elaborar el plan de acción. Finalmente, realizamos un análisis de articulación teórico-práctica, tomando aportes de la psicología, la sociología y la antropología, hecho que permitió reconstruir la experiencia vivida, abriendo nuevos sentidos e interrogantes.

1.1. *Objetivos*

Objetivos generales:

- Indagar cómo se construye el proceso de participación protagónica infantil de alumnos de quinto y sexto grado de escuelas municipales.

Objetivos específicos:

- Identificar las condiciones que favorecen la construcción de la participación protagónica infantil en escuelas primarias.
- Conocer cómo se construye la participación protagónica infantil mediante la interacción entre alumnos que ya han vivenciado la experiencia del Foro y aquellos por participar.

2. **Metodología**

Para la realización de nuestra práctica, empleamos la metodología cualitativa que según Yuni y Urbano (2005), su uso permite comprender los procesos y fenómenos sociales como resultado de coordinadas sociohistóricas y, por lo tanto, construidas por los sujetos en su interacción permanente con la realidad, enmarcados en ciertas condiciones concretas de existencia. Por su parte, la construcción de conocimientos sobre tales fenómenos se lleva a cabo sobre la base de una relación horizontal con los sujetos estudiados, con miras a reconocer y recuperar sus saberes y, en esa relación, la objetividad se construye a través de la explicitación de los preconcepciones, concepciones e implicancias del investigador. Igualmente, sus supuestos ético-políticos deben ser explicitados ya que forman parte del proceso de construcción de conocimientos. Más aún, tal como lo señala Guber (2011), es imposible relacionarse con el mundo empírico sin el involucramiento de los sentidos y de los sentimientos; de allí que "la subjetividad forma parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento" (p.57).

Desde este enfoque cualitativo, tomamos aportes de la investigación-acción y de la etnografía. En cuanto a la **investigación-acción**, Yuni y Urbano (2005) sostienen que "supone una formulación de conocimiento basada en una reflexión de los propios sujetos de investigación. Se investiga con los actores y no a los actores sociales" (p.139). A la vez, supone un mayor compromiso con los cambios sociales, elaborando colectivamente saberes acerca de la realidad de los actores sociales. Se lleva a cabo en los contextos naturales de los sujetos; es flexible, creativa, formativa y crítica, promoviendo de este modo, la relación entre teoría y práctica (Blandez en Yuni y Urbano, 2005).

Al mismo tiempo, algunos autores le agregan la palabra "participativa o participante" para dar cuenta de que a investigación-acción busca impulsar cambios en los sujetos de investigación (Di Tella, Chumbita y Gamba, 2008). En el mismo sentido, Yuni y Urbano (2005) sostienen que la investigación-acción pretende hacer un análisis de las prácticas con la intención de generar cambios y, a la vez, producir conocimiento científico, integrador y contextual, acerca de la reflexión que hacen los sujetos de su propia realidad con el objetivo de que responda a sus intereses y demandas.

Por su parte, la **etnografía** puede ser entendida como una estrategia metodológica que permite comprender los significados de las prácticas que despliegan los sujetos en su cotidianidad. Consiste en un doble movimiento interpretativo: por un lado, el investigador interpreta los significados que revisten las acciones realizadas por los actores sociales y, por otro, interpreta las interpretaciones de aquellos actores (Yuni y Urbano, 2005).

A partir de los objetivos propuestos, consideramos que tanto la investigación-acción como la etnografía posibilitaron comprender los significados acerca de la participación infantil construidos desde el proyecto, para articular intervenciones en pos de fortalecer una participación más protagónica. La singularidad de tales enfoques radica en que permiten "sumergirnos" en el contexto en el que las prácticas de los actores sociales se despliegan, a los fines de construir conocimiento local a partir de tensionar los registros con las teorías. Al mismo tiempo, esto habilita a que los actores sociales puedan re-conocer-se en los sentidos de sus prácticas (Yuni y Urbano, 2005).

2.1. *Participantes*

Los destinatarios directos de la intervención fueron los alumnos de quinto y sexto grado de tres escuelas municipales, quienes son en su mayoría habitantes de los barrios donde están emplazadas. Reconociendo la singularidad que constituye a cada institución escolar, en tanto resultan de procesos sociohistóricos, creemos pertinente destacar la ubicación geográfica de las escuelas en las que nos insertamos ya que, en nuestra experiencia, formó parte del entramado de condiciones para promover la participación infantil: se trata de escuelas ubicadas en barrios periféricos de la ciudad de Córdoba. Teniendo en cuenta los aportes de Redondo y Thisted (1999), consideramos que **estas escuelas se encuentran en los márgenes**. Estas autoras utilizan dicha metáfora para nominar a las escuelas en condiciones de pobreza y así dar cuenta de cómo, en algún punto, las diferencias que produce la pobreza, en tanto frontera social, se profundizan en el espacio escolar, constituyéndose, de algún modo, en fronteras educativas. La noción de margen permitió preguntarnos acerca de la posibilidad de construir procesos de inclusión frente a condiciones de alta exclusión y, más aún, cómo en tales condiciones se podría promover una participación protagónica cuando advertimos la vulneración de derechos los niños (como el derecho a la alimentación, a la vestimenta, a la salud, a la educación, a no trabajar y a acceder a los servicios públicos como luz y agua potable, una vivienda digna, entre otros).

En cuanto a la concepción de infancia, a partir de la lectura de distintas bibliografías, evidenciamos que, como objeto de estudio ha cambiado considerablemente a lo largo de la historia dado que es una construcción socio-histórica y, tal como sostiene Ariés (1987), dichos cambios responden a los modos de organización socio-económica de las sociedades, los intereses socio-políticos, el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales, así como al desarrollo de políticas sociales pertinentes (Imhoff, Marazca, Marazca y Rodríguez, 2011). En el actual contexto socio-histórico, signado por la globalización, el consumismo y el individualismo, los niños no son ajenos

a tales prácticas de consumo; en efecto, son vistos como “grandes consumidores”. Por ello, el mercado se favorece al contar con nuevos clientes destinando a ellos, productos, servicios y publicidades. Es decir, comienza a tener mayor peso su capacidad de acceso a los productos que su status de niños (Luciani Conde, 2015). Frente a ello, Vidoz y Coicaud (2015) señalan que la exacerbación de los procesos de exclusión resultantes del sistema productivo global, ha dado paso a que se profundice la invisibilización de los procesos de vulneración de los derechos de los niños. A la par de esta tendencia globalizante, las concepciones que los adultos tienen acerca de la niñez también se han homogeneizado y, con ello, se han desdibujado las singularidades de cada contexto local, dando por resultado una “niñez globalizada”. Así mismo, esta “infancia global” ignora las diferencias de género, de pertenencia étnica y de clase social, provocando, de este modo, un acortamiento de los tiempos que socialmente se le han atribuido a la niñez, como resultado de la vorágine característica de la *sobremodernidad* (Augé, 1992).

2.2. Instrumentos

En cuanto a los instrumentos y técnicas empleadas, destacamos la observación participante, las entrevistas, la revisión de documentos y las notas de campo. La **observación participante** es un instrumento que se utiliza para obtener información directamente del contexto donde interactúan los actores sociales, describiendo las acciones, los discursos y, en fin, la vida cotidiana. Una de las particularidades de la misma se refiere a la proximidad con respecto a los fenómenos observados, lo cual permite “captarlos” tal y como suceden durante un tiempo prolongado por parte del investigador (Yuni y Urbano, 2005). En esa misma línea, Guber (2011) indica que en la observación participante siempre “se participa para observar y se observa para participar” (p.57), con lo cual se habilita una revisión crítica de los conceptos y se los ancla en realidades concretas.

En lo que respecta a las entrevistas, se caracterizan por ir más allá que la observación participante, ya que permiten según Guber (2004), acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos a los que las observaciones habilitan pero sólo parcialmente. Esto debido a que se trata de una relación social entre investigador y entrevistado. Otra modalidad de recolección de datos son las **notas de campo**, las cuales son registros producidos por el propio investigador y dan cuenta de los fenómenos observados y escuchados, y las sensaciones e impresiones “más subjetivas” (Yuni y Urbano, 2005). Las ventajas de dicha técnica radican en que le permite al investigador revisar sucesos ya ocurridos, re-venirse en su propio proceso investigativo y, también, tensionar práctica y teoría. En nuestro caso, la lectura analítica del proceso fue facilitada por la remisión constante a las notas de campo.

Finalmente, destacamos el uso de los **talleres como dispositivo de intervención**, ya que un dispositivo es “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben en Castagno, 2011, p.6). De acuerdo a ello, Fernández (2007), retomada por

Castagno (2011), señala que los dispositivos resultan útiles ya que "disponen" condiciones apropiadas para visibilizar y enunciar los hechos de un determinado modo y, al mismo tiempo, habilita la producción de nuevos sentidos. A los fines de nuestras intervenciones, junto a Castagno (2011) pensamos los dispositivos en dos direcciones. En el primer sentido, como análisis, lo utilizamos para conocer y de-construir los sentidos asignados a la experiencia de foro. En el segundo sentido, como propuesta, nos permite considerar al taller como un dispositivo de intervención apropiado para habilitar y promover la construcción de la participación protagónica infantil. Además, en lo que respecta a la implementación de los talleres, pueden ser entendidos como una metodología de trabajo grupal. En ellos, se articulan la práctica y la acción; se producen sentidos y saberes, objetos materiales y simbólicos con otros, favoreciendo la re-creación de interacciones; a la par de la movilización de sentimientos y emociones (Bonvillani, 2011). A la vez, dada la tendencia a horizontalizar los vínculos como supuesto que sostiene los talleres, se reconoce la promoción del *diálogo* como el medio para intercambiar ideas, opiniones y tomar decisiones colectivas.

2.3. *Procedimiento*

Nuestra experiencia comprendió tres etapas de trabajo. La primera de ellas se refiere a la **etapa de contextualización**, en la que nos propusimos conocer el proyecto, acercarnos al equipo interdisciplinario y vincularnos con las instituciones educativas para reconocer sus dinámicas y conformar vínculos con los distintos actores institucionales. En esta etapa, cada una de nosotras acompañó a una referente, sumándose al equipo técnico de una escuela municipal. A partir de ello, pudimos formular algunos interrogantes con el propósito de incluir otras miradas y actores, sobre lo que nos habían solicitado: *registrar las actividades llevadas a cabo en las instancias de pre-foro, foro y post-foro*. El acercamiento a las tres instituciones favoreció la construcción de vínculos con los distintos actores institucionales, ya que las relaciones gestadas nos posibilitaron el ingreso a las mismas, como así también la habilitación de espacios para poner en marcha nuestra práctica. La escucha, además de servir al relevamiento de datos, permitió abrir espacios de encuentro y reflexión, habilitando el reconocimiento del otro a través de la inscripción subjetiva mediante la palabra. En dicha etapa, la observación y el registro fueron las principales herramientas que se emplearon, posibilitando el desarrollo de capacidades asociadas a la mirada y escucha atenta.

Si bien destacamos como lo más importante de esta etapa la construcción del encuadre de trabajo con las referentes del proyecto y con los distintos actores, identificamos complicaciones e imprevistos que conllevaron a la ruptura del mismo, lo cual obstaculizó la vinculación con el equipo a cargo del proyecto. Esto implicó que nosotras solicitáramos directamente a los equipos directivos la habilitación de espacios-tiempos para la realización de las actividades. No obstante, posibilitó ejercitar la flexibilidad y aprender a planificar sobre lo emergente, como así también conformar equipo de trabajo con algunos docentes.

Luego, redactamos el anteproyecto, para lo cual continuamos acompañando al equipo técnico a las escuelas, en orden a seguir recabando datos y así construir conjuntamente el **plan de acción**. Durante esta segunda etapa, presenciamos entrevistas, reuniones con padres, talleres con niños realizados por el equipo y también observamos clases. Como parte del plan de acción, llevamos a cabo talleres con alumnos de sexto grado con el objetivo de promover la participación protagónica infantil, a través de la recuperación de las propuestas que ellos habían formulado en la edición precedente del foro. Esto último se relacionaba con que habíamos observado que dichas propuestas no eran recordadas por diferentes actores educativos y, por tanto, no podían ser llevadas a cabo. Una vez recuperada las propuestas, comenzamos el proceso de construcción con los niños de los pasos necesarios para llevarlas a cabo y acompañar su concreción. Las propuestas fueron: jornada de juegos entre niños y adultos; jornada de baile y canto y construcción de un escenario en la escuela; e iluminación para el barrio, posta de juegos en recreos, jornada deportiva para el día de la primavera y pintar los juegos del patio. Como resultado del proceso de organización, que implicó por parte de los niños la discusión, la toma de decisiones (ya sea consensuada en plenario o mediante la elección democrática), la relación con otros actores sociales, pudieron concretarse la mayoría de las propuestas.

Finalmente, en la **última etapa**, tuvieron lugar los procesos de cierre y devolución, tanto con los alumnos como con las docentes, pero no así con integrantes de la Comisión de Participación Infantil. Específicamente, con las docentes realizamos talleres a los fines de sensibilizar y abrir sentidos en relación a promover la participación protagónica infantil. Consideramos de suma importancia esta etapa, ya que nos permitió reconstruir experiencias, evaluarse y evaluarnos, reflexionar conjuntamente acerca sobre la participación infantil. La importancia de esta etapa reside en que, desde la lógica de investigación-acción, es necesario generar espacios para compartir los conocimientos construidos, como así también posibilitar una evaluación por parte de quienes participaron en el proceso y, de este modo, ponerlos en consideración del otro. Sin embargo, al no poder realizar la devolución a las referentes del proyecto, creemos que no pudimos cumplir con el compromiso de las Prácticas Pre-Profesionales, el cual consiste en realizar aportes a las instituciones, brindando los conocimientos construidos.

3. Resultados

Para compartir los resultados de la experiencia, nos parece pertinente hacerlo a partir del eje de sistematización: *¿Cómo se construye la participación protagónica de alumnos de quinto y sexto grado de escuelas municipales?* A los fines de responder al mismo, nos propusimos dar continuidad a las propuestas realizadas por los niños en el foro del año 2014 mediante la habilitación de espacios participativos. Éstos se materializaron en dispositivos basados en la **promoción del diálogo**, como medio para tender a la horizontalización de las relaciones con los niños favoreciendo una autoridad democrática, y con ello facilitar la escucha genuina, es decir que diera curso a las propuestas, necesidades e intereses de ellos. Al mismo tiempo, los dispositivos buscaron favorecer la **creación**

colectiva a través de actividades artísticas y recreativas, posibilitando construir con otros nuevos saberes y recuperando las experiencias de cada participante. Mediante estas singularidades del dispositivo, intentamos fomentar en los niños una conciencia crítica a los fines de posibilitar el pensar por ellos mismos, y así reflexionar sobre las prácticas cotidianas institucionales.

Estas instancias, permitieron la construcción de la participación protagónica infantil a través de la **discusión y toma de decisiones grupales** (ya sea consensuando en un plenario o mediante la votación democrática) con el fin de jerarquizar acciones para concretar las propuestas. En este proceso, los niños pudieron relacionarse con otros actores sociales posicionados desde otro lugar: ya no únicamente desde su condición de alumnos, sino también como autores, actores y ciudadanos activos que exigían la garantía de sus derechos (al estado municipal, por ejemplo). En este sentido, asumirse como actores conllevó al reconocimiento de su compromiso y responsabilidad ya que determinaba la concreción de sus propuestas. A través de estas acciones, intentamos generar otras condiciones para el despliegue de *nuevos modos de ser y hacer* en la escuela.

Asimismo, es importante reconocer que la participación protagónica infantil también se construye con los adultos que la habilitan, guían, acompañan o no; por ello, consideramos importante reflexionar sobre su rol en la participación infantil. A partir de la experiencia, presumimos que tanto las dificultades presentadas para llevar a cabo las propuestas como para profundizar los objetivos del proyecto, tienen que ver con las representaciones cristalizadas en torno a la niñez. Éstas, muchas veces, no tienen en cuenta los **procesos de vulneración de derechos** de las poblaciones con las que trabajan. Sumado a ello, la **ausencia de experiencias y espacios participativos reales** para los adultos a cargo del proyecto en las instituciones, en ocasiones, da lugar a que la promoción de la participación infantil se encuentre subsumida al disciplinamiento, al control, y a la evaluación académica; y en otras, en cambio, inhabilita la acción del adulto, inacción justificada o en las condiciones sociales de los niños, o en su falta de formación y trayectoria en asuntos participativos. Sin embargo, pudimos observar también, adultos que permitieron la construcción de la participación infantil, retomaron las experiencias de los talleres y vivencias de los niños en el foro, dando lugar a la diversidad, acompañando el proceso con confianza en los mismos desde la flexibilidad y no la reproducción de la lógica del espacio áulico.

4. Discusión

A partir de la experiencia, consideramos que los adultos desempeñan un rol fundamental en lo que respecta a la participación infantil, ya que entendemos a la participación infantil como un proceso de aprendizaje con otros en acciones concretas. En este sentido, consideramos que un aporte del adulto, en relación a la participación infantil, reside en poder construir-se como agente del desarrollo (Vigostky en Rosas y Sebastián, 2008), es decir, capaces de reconocer los saberes y experiencias previas de los niños para así poder potenciarlos en interacción con ellos. De esta manera, la relación tendería a la búsqueda de una horizontalidad e igualdad, lo cual no implica la renuncia a los propios conocimientos

ni desconocer la autoridad y responsabilidad adulta. Esto es que, en tanto proceso de aprendizaje, la participación infantil también es promovida desde las prácticas participativas adultas, “la cual se desplaza progresivamente desde la centralidad a la corresponsabilidad, ya que tampoco debe confundirse la participación y el protagonismo de los niños y niñas con la mera ausencia de los adultos” (Paulín, 2012. p.74).

En la experiencia, observamos **diferentes modalidades de participación** presentes en las prácticas de los adultos dentro de las instituciones. Entre dichas modalidades, identificamos algunas más ligadas al “paradigma del control social de la infancia” y, a su vez, una modalidad más cercana al nuevo paradigma conocido como “protagonismo infantil organizado”, o bien “rol social de la infancia”. Finalmente, reconocimos un tipo de participación basada en los modos simbólicos de promoverla. No obstante, en algunos adultos advertimos una actitud ambivalente frente a la participación infantil, coexistiendo en ellos distintas modalidades participativas. En ese sentido, consideramos importante reflexionar sobre su rol, dado que, como señalamos anteriormente tanto las dificultades presentadas para llevar a cabo las propuestas como para profundizar los objetivos del proyecto, tienen que ver con las **representaciones cristalizadas en torno a la niñez y con la ausencia de experiencias y espacios participativos reales**.

Por su parte, con la concreción de las propuestas intentamos fortalecer los objetivos del proyecto, ya que si bien éste tiene lugar en las escuelas, aún se encuentra en un **proceso de apropiación** por parte de las mismas. A partir de la experiencia, observamos que, algunos docentes, viven como una “carga extra” el participar en el proyecto, puesto que no se considera parte de su agenda cotidiana a las actividades relacionadas al mismo, y por el otro se priorizan constantemente las “urgencias”. Para comprender estas dificultades de apropiación, ha sido muy importante tener en cuenta los estilos institucionales, como así también la tendencia en la ejecución del proyecto a **reproducir la forma escolar** (Dussel, 2007). Con respecto a los **estilos institucionales** (Fernández, 1995), observamos que, tanto la formalidad que dio lugar a la burocracia de las decisiones y a la rigidez, como así también la informalidad que conllevó al olvido, inercia y desinterés en el proyecto, obturaron la participación.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos recuperados y las experiencias compartidas, consideramos que para alcanzar una promoción de la participación protagónica infantil es necesario que los adultos promuevan prácticas participativas enmarcadas en el nuevo paradigma de la infancia, evitando así que los niños queden alienados como sujetos. Sin embargo, para ello, es de suma importancia que en las instituciones educativas se favorezcan instancias de participación de y con los adultos, ya que el aprendizaje de procesos participativos facilita que se hagan extensibles hacia otros espacios y relaciones, promoviendo de hecho la construcción de vínculos democráticos. Esto es, el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, poseedor y constructor de saberes. Sobre estas consideraciones, nos preguntamos: *¿por qué los equipos directivos, de estas instituciones, establecen*

vínculos verticalistas y autoritarios?; ¿qué lugar ocupan los docentes en dichas instituciones?; ¿cómo favorecer espacios participativos y democráticos con y para los docentes?

Por último, destacamos la importancia de considerar la brecha que aún existe entre las **políticas de inclusión socioeducativa** y, las prácticas que efectivamente se despliegan en las escuelas y cómo esa distancia facilita o no la participación infantil. La cuestión de la inclusión socioeducativa es una problemática contemporánea que plantea desafíos a las escuelas en un contexto de ampliación de derechos y cambios sociales. Sin embargo, la verdadera inclusión educativa supone reconocer la existencia de trayectorias reales, las que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema educativo y que se ven atravesadas por un conjunto complejo de factores que incide en las múltiples formas de transversalizar la experiencia escolar.

5. Referencias

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bonvillani, A. (2011). Técnicas de educación popular. El taller. En Bonvillani, A. *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Castagno, M. (2011). Dispositivos para la intervención psico-educativa. Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en dispositivos de intervención. En Beltrán, M. y Gutiérrez, V. (comps.) *Dispositivos de intervención de las Prácticas Pre-Profesionales en el contexto educativo*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Di Tella, T., Chumbita, H. y Gamba, S. (2008). *Diccionario de Ciencias Políticas y Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Dussel, I. (2007). La forma escolar y el malestar educativo. Clase N°4 del curso Psicoanálisis y prácticas socio-educativas. Cohorte 2. FLASCO.
- Fernández, L. (1995). *Instituciones Educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, A.M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Guber, R. (2011). La observación participante. En Guber, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XIX Editores.
- Guber, R., (2004). La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad. En Guber, R. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Imhoff, D. Marasca, M., Marasca, R., y Rodríguez (2011). Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia. Ficha de Cátedra, Seminario Electivo No Permanente "Psicología Política". Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Luciani Conde, L. (2015). La desinfantilización de la niñez en la segunda modernidad. Debates conceptuales sobre Salud Mental y niñez: subjetividad, medicalización y políticas públicas. En Barcala, A. y Luciani Conde, L. *Salud mental y niñez en la Argentina. Legislaciones, políticas y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Paulín, H. (2012). Niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de la ciudadanía: el derecho a la participación. En *Sistemas de Protección Integración de los Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Cap. 3. Ed. PROED – Programa de Educación a Distancia. Disponible en: <http://www.saa.unc.edu.ar/programas-saa/proe>
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas en los márgenes. En Puiggrós, A. (coord.) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin del siglo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). Piaget, Vygostsky y Maturana: constructivismo a tres voces. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Vidoz, S. y Coicaud, A. (2015). Aportes para pensar la ciudadanía. En Vidoz, S. (editora) *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Yuni y Urbano (2005). *Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. -3ª ed.- Córdoba, Argentina: Brujas.