

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



TÍTULO:

**APORTE DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL A LA
CAPACIDAD DE AGENCIA EN UN GRUPO DE ESCUELAS EN LIMA**

**Tesis para optar el grado académico de Magíster en Desarrollo Humano:
Enfoques y Políticas**

AUTOR:

INÉS RONCAGLIOLO LOHMANN

ASESOR:

JEAN MARIE ANSION MALLET

Lima, Julio, 2020

RESUMEN

Desde la perspectiva del Enfoque de Desarrollo Humano, la educación contribuye sustancialmente al desarrollo. Como parte de ello, es fundamental el aporte de la educación en la formación de habilidades constitutivas de la agencia como son la **autonomía**, la **participación en la toma de decisiones**, y el **razonamiento crítico**. Esto supone que el sistema educativo necesita incluir la participación de las niñas y niños en los procesos de toma de decisiones desde pequeños. Su inclusión resulta central, tanto para promover su agencia y bienestar hoy, como para impulsar la transformación de sus derechos formales en funcionamientos ciudadanos a lo largo de sus trayectorias de vida.

Tomando en cuenta, además, la relevancia de los primeros años de vida en el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas, en esta tesis hemos creído relevante preguntarnos por la manera en que la educación inicial, y en particular la dinámica en el aula, impactan en la libertad de agencia de los estudiantes de un grupo de escuelas públicas en Lima.

Los hallazgos de este estudio nos permiten concluir que la contribución principal a la agencia en el grupo de aulas observadas está en la participación autónoma de las niñas y niños en la toma de decisiones, especialmente en los momentos de juego y creación. Sin embargo, todavía hay un camino por trabajar para que desde el aula se promuevan los procesos reflexivos sobre la toma de decisiones, se impulse el debate entre estudiantes y se ejerciten sus habilidades de diálogo sobre acuerdos. Este tipo de educación, que logra dar voz a los niños desde pequeños y oportunidades para la toma de decisiones, es el tipo de servicio educativo que empodera a la infancia y logra posicionar a niñas y niños como agentes.

A Lucía, mi maestra de la agencia y el empoderamiento.

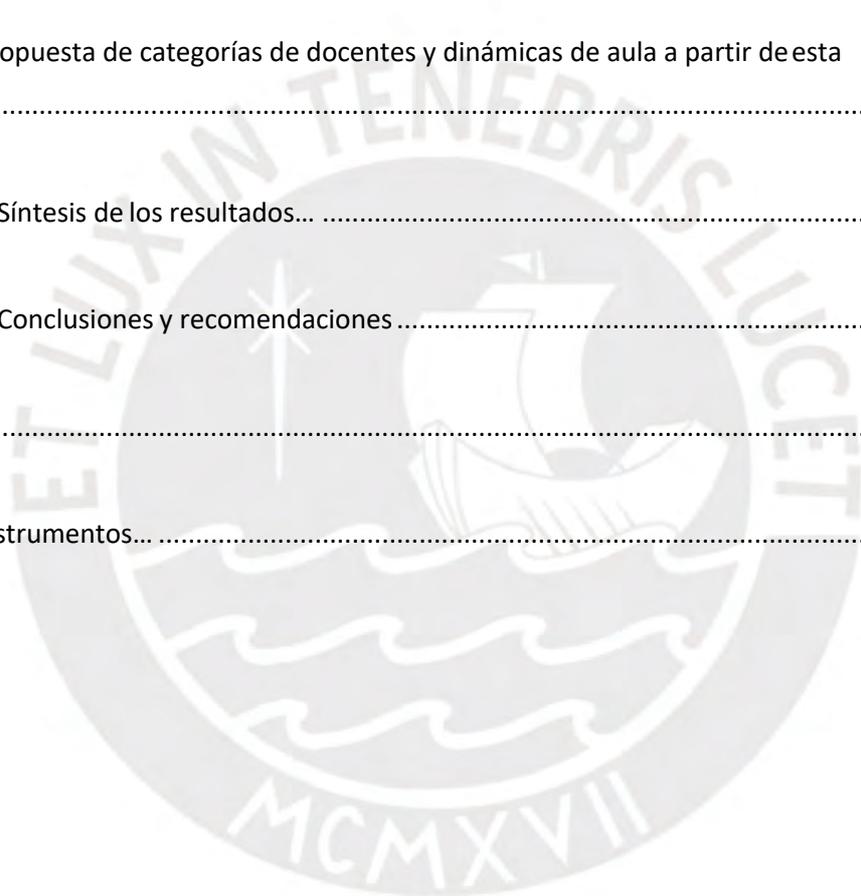
Agradezco a mi asesor Juan Ansion por la escucha, el ánimo y el valioso intercambio de ideas que me permitió ver los hallazgos de este estudio desde distintas perspectivas. A Silvia Espinal y Francisco Merino porque sus aportes y miradas enriquecieron esta investigación. A mi madre y a Carlos Otero, por el apoyo, la confianza y las miles de conversaciones que el Desarrollo Humano trajo a nuestra mesa. Y a mi padre, por acompañarme en este proceso.



Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	6
1. Justificación	6
2. Preguntas de investigación.....	9
3. Objetivos de investigación.....	10
4. Hipótesis.....	10
Capítulo 2. Marco Teórico	11
1. Autonomía, toma de decisiones y razonamiento como elementos constitutivos de la libertad de agencia	11
2. Agencia y participación autónoma en la toma de decisiones en la infancia desde el enfoque de Desarrollo Humano	14
3. La educación desde el enfoque de Desarrollo Humano	16
3.1. Capital humano y capacidad (capabilty) humana	17
3.2. Rol de la educación en la expansión de capacidades.....	18
4. Hacia la operacionalización de la agencia en educación inicial peruana: autonomía, toma de decisiones y razonamiento	20
4.1. Autonomía, toma de decisiones y razonamiento como habilidades relevantes en la pedagogía del nivel inicial	21
4.2. Cómo observamos la autonomía, la participación en la toma de decisiones y el razonamiento en el nivel inicial.....	23
4.3. Incorporación de la autonomía, la toma de decisiones y el razonamiento en la educación inicial del Perú.....	29
Capítulo 3. Metodología.....	35
1. Dimensiones	35
2. Instrumentos... ..	35
3. Participantes.....	36
4. Cuadro de operacionalización	38

Capítulo 4: Resultados.....	40
1. Información de docentes y aulas observadas.....	40
2. Control sobre las actividades que realizan	43
2.1. Actividades programadas	43
2.2. Actividades no programadas.....	57
3. Autonomía en las decisiones	59
4. Procesos reflexivos para llegar a tomar decisiones.....	61
5. Una propuesta de categorías de docentes y dinámicas de aula a partir de esta muestra	63
Capítulo 5: Síntesis de los resultados... ..	69
Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones	72
Bibliografía	76
Anexo 1: Instrumentos.....	81



Capítulo 1

Planteamiento del problema

1. Justificación

Desde el Enfoque de Desarrollo Humano la educación es una dimensión prioritaria para el desarrollo. Esta relevancia responde tanto a su valor intrínseco, la educación es valiosa en sí misma; como a su valor instrumental, la educación trae amplios beneficios monetarios y no monetarios para la persona educada y la sociedad en que vive (Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2008, p.47).

La educación amplía el *capital humano*. Con ello, las personas que gozan de sus beneficios pueden tanto mayor productividad y aumentar sus ingresos. Para el enfoque de Desarrollo Humano y Capacidades el aporte de la educación para el desarrollo va más allá del incremento en la productividad y lo que ésta puede traer tanto para la persona como para la sociedad. En relación a ello, Sen (2004) enfatiza en la diferencia entre la acumulación de *capital humano* y la expansión de la *capacidad humana*. “La capacidad humana, a diferencia del capital humano como lo entendemos de forma convencional, se centra en la habilidad de las personas para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección” (Roncagliolo, 2018).

Para Nussbaum, si como sociedad queremos ampliar las capacidades humanas, es necesario promover cierto tipo de habilidades internas:

“[...] apoyar al desarrollo de las habilidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño de las familiares, de la implementación de un sistema educativo o de muchas otras medidas” (Nussbaum 2012, p. 41).

La pregunta lógica que sigue a esta afirmación de Nussbaum es cuáles son las habilidades internas que debemos desarrollar, a través de la educación, para ampliar las capacidades humanas. Algunas habilidades que el enfoque de desarrollo humano destaca por su contribución a la agencia individual son: la **autonomía** (Ibrahim y Alkire, 2007; Muñiz, 2014,) y la **participación en la toma de decisiones** (Ibrahim y Alkire, 2007). Así mismo, para Unterhalter (2009, p. 215), la educación debe promover, para ampliar la agencia de las personas, el **razonamiento crítico** sobre las propias vidas y las sociedades en que viven, las habilidades de debate, el razonamiento público y la inclusión de las voces de los excluidos (Roncagliolo, 2018).

Luego de revisar distintas definiciones de agencia, en este estudio consideramos que la autonomía, la participación en la toma de decisiones y el razonamiento son constitutivos de la agencia y nos centraremos en estos aspectos para la operacionalización de la misma.

Mario Biggeri y Marina Santi (2012) ponen en evidencia que los niños y los jóvenes suelen ser excluidos de los procesos de toma de decisiones, a pesar de que su inclusión resulta central para promover su bienestar presente y su agencia. La educación necesita ser repensada para que logre transformar las capacidades de los niños en funcionamientos ciudadanos. Para Biggeri y Santi, necesitamos un cambio cultural que involucre la voz de los niños y jóvenes en los procesos de toma de decisiones. Ello requiere que la educación pueda enfocarse en los funcionamientos¹ que como ciudadanos democráticos los niños y jóvenes necesitan desarrollar para ser reconocidos como agentes activos de su propio aprendizaje y participantes de la sociedad.

En el caso del Perú, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) con vigencia hasta el 2021 plantea que el desarrollo humano es el horizonte que como país deseamos construir. Según el PEN esta concepción del desarrollo implica, entre otros asuntos:

“[...] construir un espacio para la igualdad en la diversidad: una sociedad que [...] respeta las diferencias que nacen de nuestra cualidad de ser libres y autónomos. [...] En este Perú del futuro la unidad y la cohesión deben coexistir con la libertad individual y también con las particularidades culturales de las distintas colectividades humanas” (Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 24)

El PEN refleja los lineamientos de las políticas educativas que como sociedad hemos acordado tener. Queda claro en este documento que el fin de la educación en nuestro país no es sólo ampliar el capital humano. El acuerdo es ampliar las capacidades humanas en distintas dimensiones, así como nuestra libertad de agencia.

En relación a lo anterior, debemos señalar que el Proyecto Educativo Nacional valora dos cualidades humanas en particular (Consejo Nacional de Educación, 2007): libertad y autonomía. El documento no hace una declaración explícita sobre sus intenciones de ampliar la libertad de agencia de los ciudadanos. Sin embargo, podríamos entender que el PEN sí tiene estas pretensiones, tanto por el enfoque de desarrollo humano escogido, como por las distintas referencias hechas a lo largo del texto a la autonomía de las personas y las instituciones y la participación de los estudiantes y las instituciones en la toma de decisiones.

¹ Para Nussbaum *un funcionamiento es la realización activa de una o más capacidades. Los funcionamientos son seres y haceres que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades.* (Nussbaum, 2012, p.44)

Por ello, a un año de finalizar el ciclo de este Proyecto Educativo Nacional, creemos que como sociedad necesitamos indagar cómo esta consistencia aparente entre el PEN y en Enfoque de Desarrollo Humano se transfiere a las dinámicas de las aulas que es donde finalmente debería verse plasmado.

La educación inicial, poco atendida en nuestra realidad incluso desde el punto de vista de capital humano, es fundamental para alcanzar el desarrollo en libertad que como sociedad nos hemos propuesto. Si la educación es valorada como una vía valiosa para el desarrollo humano, debemos tomar en cuenta que mientras más temprano se intervenga, *menor será la brecha y mejor el desarrollo* (Thorne, 2009, p.154). Las intervenciones en los primeros años de vida constituyen la vía más rentable para obtener una amplia gama de beneficios sociales (Heckman, 2013). La Ecuación Heckman (2013) y el Banco Mundial (2016) muestran que una inversión temprana en la educación de los niños y en intervenciones preescolares de calidad, generará una mayor tasa de rentabilidad².

En el Perú, la cobertura en educación inicial para niños de entre 3 y 5 años se ha ampliado de forma importante en los últimos 20 años. Mientras que en el año 1998 solo el 34,7% de niños entre esas edades accedía a un programa de educación, público o privado, (Guerrero y Demarini, 2016, p. 181) en el año 2018 el porcentaje se elevó a 91.1% según las cifras del INEI³.

Si bien estas cifras dan cuenta del esfuerzo del Estado y la sociedad por universalizar la educación inicial, es importante preguntarse por la calidad del servicio educativo al que accede este alto porcentaje de niños peruanos. De acuerdo a la Evaluación Nacional de Educación Inicial, realizada por el Minedu en el año 2014, el nivel de calidad del entorno educativo de las instituciones de educación inicial privadas se encuentra por debajo de los estándares mínimos internacionales y, el de las escuelas públicas, se encuentra en un nivel mínimo (Minedu, 2015).

Por su parte, el gasto público en educación inicial refleja que las prioridades de inversión en la Educación Básica Regular (EBR) son la primaria y la secundaria antes que el nivel inicial. Así, la educación inicial representa el 15% del gasto total de EBR mientras que la primaria y secundaria representan el 36% y el 34% respectivamente (Guadalupe, C.; León, J.; Rodríguez, J. y Vargas, S, 2017).

² La Ecuación Heckman muestra que por cada USD 1 invertido en programas de calidad de la primera infancia, el retorno es de entre USD 7 y USD 12. Por su parte, el Banco Mundial (2016) sugiere una tasa de retorno anual de entre el 7% y el 16% para los programas preescolares de calidad destinados a grupos vulnerables.

³ <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sociales/>

En cuanto a los documentos diseñados para educación inicial desde la publicación del PEN, podemos decir que éstos reflejan algunas de nuestras pretensiones sociales de que la educación amplíe la libertad de los estudiantes. Las características del tipo de educación inicial que el Estado peruano promueve están reflejadas en el Programa Curricular de Educación Inicial (Minedu, 2016b). Este documento describe los principios que deben orientar la atención educativa en los servicios educativos de nivel inicial: buen estado de salud, respeto, seguridad, comunicación, **autonomía**, movimiento y juego **libre** (Minedu 2016 b). Como vemos, autonomía, comunicación y libertad en el movimiento y el juego son propuestas muy articuladas con las cualidades humanas de autonomía y libertad valoradas en el PEN. Así mismo, en el Programa Curricular de Educación Inicial destaca la presencia de la **autonomía** y la **toma de decisiones** como parte de las habilidades que se desea promover en los niños desde el área de personal social (Minedu, 2016 b).

Tanto los principios de la educación inicial, como la forma en que promovemos en los estudiantes las habilidades de autonomía, participación y toma de decisiones se hacen realidad en el aula. El Programa Curricular es solo un elemento del currículum, un documento que, en teoría, orienta las prácticas de los docentes. Sin embargo, el currículum integra todas las experiencias que los alumnos llegan a tener en el aula bajo la guía de sus profesores (Mateo, 2000). La dinámica generada en el aula es decir, el conjunto de experiencias vividas en ella entre los estudiantes y los docentes, es un espacio de desarrollo de capacidades privilegiado donde se ponen en juego una serie de aprendizajes. Por lo tanto, necesita ser estudiada para poder indagar sobre los alcances o limitaciones de este espacio y relacionarlo con las expectativas que tenemos y se plasman en el documento curricular.

Tomando en cuenta entonces nuestras pretensiones sociales, reflejadas en el PEN, de ampliar la libertad a través de la educación y las implicancias de los primeros años de vida en el desarrollo de las personas, creemos relevante evaluar la manera en que las dinámicas de las aulas de educación inicial logran expandir la autonomía, la participación en la toma de decisiones, y el razonamiento crítico de los estudiantes, bajo el enfoque del Desarrollo Humano.

2. Preguntas de investigación

Pregunta general

¿De qué manera las dinámicas de las aulas de educación inicial impactan en la libertad de agencia de los estudiantes de un grupo de escuelas públicas en Lima?

Preguntas específicas

¿Qué características encontramos en la interacción entre docentes y estudiantes del nivel inicial que promueven la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva?

¿Qué percepciones tienen los niños sobre su capacidad para actuar en la escuela de acuerdo a decisiones tomadas de manera autónoma y reflexiva?

3. Objetivos de investigación

Objetivo general

Describir las dinámicas del aula de educación inicial que amplían o restringen la libertad de agencia de los estudiantes de un grupo de escuelas públicas en Lima.

Objetivos específicos

Identificar distintas formas de ampliar o restringir la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes.

Describir las percepciones de los niños sobre su capacidad para actuar en la escuela de acuerdo a decisiones tomadas de manera autónoma y reflexiva.

4. Hipótesis

- Existe una amplia diversidad de formas de promover o restringir la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes. Las variaciones pueden observarse en la relevancia del tipo de decisiones tomadas, en la frecuencia en que los niños tienen oportunidades de tomar decisiones, en la motivación interna de los niños para llegar a dichas decisiones, y en los argumentos que ellos exponen como motivos para tomar una decisión.
- Los niños de entre 5 y 6 años perciben de manera positiva las oportunidades para tomar decisiones en el aula de manera autónoma y reflexiva. Ellos valoran estos momentos porque responden a sus propios intereses o curiosidades, los conecta con las experiencias vividas en el aula y les permiten disfrutar de las vivencias en la escuela.

Capítulo 2

Marco Teórico

1. Autonomía, toma de decisiones y razonamiento como elementos constitutivos de la libertad de agencia

A continuación, revisaremos la concepción de agencia desde del enfoque de Desarrollo Humano y su vinculación con otras capacidades que la constituyen como la autonomía, la participación en la toma de decisiones y el razonamiento.

El enfoque de desarrollo humano y capacidades ha sido definido por Nussbaum (2012, p.38) como una *aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica*.

Este enfoque surge como una alternativa a la comprensión del desarrollo como crecimiento económico y propone entender el desarrollo como un proceso de expansión de libertades reales de las que gozan los individuos. El éxito de una sociedad debe ser evaluado entonces en función a la libertad que tienen sus individuos para hacer las cosas que tienen razones para valorar. Desde esta perspectiva, la libertad es tanto el fin último, como el medio principal del desarrollo. Los servicios económicos son mencionados por Sen (2000) como un tipo de libertad instrumental fundamental, al igual que las libertades políticas, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora. Todas estas libertades se complementan entre sí y se refuerzan mutuamente. (Sen, 2000)

El enfoque de desarrollo humano está centrado entonces en la libertad de cada persona. Si queremos evaluar las sociedades en torno a la dignidad de sus individuos y la justicia social básica debemos preguntarnos por lo que cada persona es capaz de ser o hacer, es decir por las oportunidades disponibles para que cada individuo pueda llevar el tipo de vida que elija. Por tanto, el enfoque propone evaluar las capacidades, entendiendo a estas como el conjunto de oportunidades reales para elegir y actuar o como la combinación de alternativas de funcionamientos posibles que una persona puede alcanzar. (Nussbaum, 2012)

Desde esta concepción del desarrollo, *el desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones [...] para ejercer su agencia razonada* (Sen, 2000, p.16).

Para Sen (1995, p. 72) la libertad de agencia es *la libertad de conseguir los objetivos que uno valora y que uno mismo trata de conseguir*. En otras palabras, es la *capacidad de uno mismo*

para potenciar metas que uno desea potenciar (Sen, 1995, p. 75). En su libro, *Desarrollo y Libertad* (2000, p. 36) Sen señala que el agente es *la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos*.

En este estudio entenderemos agencia a partir de la definición hecha por David Crocker (2008) a partir de la revisión de Sen. Partimos de esta definición porque integra tanto la autonomía en la toma de decisiones como el razonamiento necesario para llegar a ellas. El autor describe al agente como a la persona que toma una acción decidida por sí mismo, que basa sus decisiones en razones, que juega un rol activo en ella y que consigue un cambio para el mundo. El agente, entonces, es quien decide por sí mismo, en lugar de ser forzado por otros, y quien logra basar esas decisiones en razones o metas que desea alcanzar para sí mismo u otros.

Alkire define agencia, de un modo similar al de Sen, como la habilidad de las personas para avanzar en el logro de las metas que tienen razones para valorar (Alkire, 2007, p.1). Sin embargo, Alkire e Ibrahim (2007) hacen un esfuerzo por operacionalizar la agencia de manera que pueda incluirse en mediciones hechas a partir de encuestas. Las autoras proponen indicadores que puedan utilizarse en diferentes contextos y en diferentes momentos del tiempo con la intención de poder hacer comparaciones internacionales y medir cambios en la agencia según el tiempo. Algunos de los indicadores propuestos por ellas son:

- Control sobre las propias decisiones: intenta medir si el individuo tiene control sobre las actividades que realiza diariamente.
- Autonomía en la toma de decisiones: intenta medir si la persona actúa motivada por miedo a algún castigo o por la esperanza de alguna recompensa, para evitar la vergüenza o ser felicitada, o en consonancia con sus propios intereses y valores

Estos indicadores permiten medir la agencia entendiéndola como control y autonomía en la toma de decisiones. Aunque no hay una mención explícita a que esas decisiones estén basadas en razones que la propia persona tiene, entendemos que ello podría estar subsumido en la descripción del segundo indicador que da cuenta sobre el origen (interno o externo) de las motivaciones que llevan a la persona a tomar una decisión.

Por su parte, Mirtha Muñiz (2014) busca operacionalizar la autonomía para evaluar la efectividad de los proyectos sociales vistos desde la perspectiva del desarrollo humano. Lo relevante de su operacionalización de autonomía para este estudio es que hace mención tanto a la toma de decisiones como a que estas sean tomadas de modo reflexivo. Muñiz entiende a la autonomía como una “capacidad combinada”, en donde se conjugan la habilidad interna de

tomar decisiones de manera reflexiva y el contexto externo que promueva oportunidades para implementar las decisiones (Muñiz, 2014).

Así, Muñiz recoge la idea de “capacidades combinadas” de Nussbaum quien las define como:

“[...] la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas...” (Nussbaum 2012, p.42)

Para Muñiz la autonomía es una capacidad combinada de orden superior. Podemos entenderla como la habilidad de las personas para tomar elecciones de forma razonada, motivados auténticamente y de las cuales obtengamos logros positivos para nuestras propias vidas. La autora reconoce las dificultades de medir la autonomía de forma directa y propone tres aspectos determinantes que podrían permitirnos explicar grados de autonomía o cambios en la misma (Muñiz, 2014, p. 80 - 81). Los aspectos propuestos por Muñiz son: el acceso efectivo a ciertos recursos y derechos; la “agencia personal”, descrita como la habilidad interna para tomar elecciones razonadas y actuar de acuerdo a ellas; y el contexto socioestructural.

En lo que respecta a la agencia personal, Muñiz (2014) explica que es la habilidad de la persona para reflexionar sobre algo, escoger y actuar con propósito. *Esta habilidad depende de nuestra competencia personal, orientación temporal o causal, personalidad y contexto cultural internalizado* (Muñiz Castillo, 2009. Citado por Muñiz, 2014, p.81, traducción de la autora de tesis). La orientación causal se refiere a la forma en que la persona percibe las razones que lo llevan a actuar: puede ser que conciba que uno mismo origina los eventos (razones internas), que sea forzado a comportarse de determinada forma (razones externas) o que lo que ocurra es independiente de sus intenciones (Muñiz, 2014). El contexto socio-estructural puede apoyar la autonomía de las personas si promueve confianza e impulsa procesos de elección (Deci y Ryan, 1987. Citado por Muñiz, 2014, p.81).

En síntesis, los aportes de Muñiz vinculan la autonomía con la agencia personal. La habilidad de tomar decisiones a partir de una reflexión personal y actuar de acuerdo a ello sería un elemento relevante para observar tanto autonomía y como agencia personal.

Quintanilla (2017) también ha destacado la reflexión y la autonomía en la elección como parte de la agencia. Para empezar, el autor involucra la agencia con un proceso de reflexión y cuestionamiento de nuestras prioridades. Quintanilla (2017, p. 35) plantea que *existe una relación bidireccional entre la agencia y el autoconocimiento*. Nuestra agencia se vería expandida a mayor autoconocimiento. Esto gracias a que el autoconocimiento nos hace más capaces de evaluar y revisar nuestras elecciones a la luz del conocimiento de nuestros propios

mecanismos de simulación y estados mentales. Podemos entender que todos estos procesos de evaluación, revisión y simulación son procesos reflexivos que se vinculan a nuestra mirada de nosotros mismos.

El autor señala las cualidades que deben tener las elecciones para ser suficientes expresiones de libertad de agencia y no simples elecciones manipuladas:

“[...] la ampliación de la agencia no involucra solamente el aumento de opciones para poder elegir, ni tampoco únicamente la capacidad de elegir; sino también la capacidad para resistirse a la manipulación externa, la alineación ideológica, o, si se desea, la capacidad de diferenciarse de la tradición, sobre todo si esta tiene la tendencia, como suele ocurrir, de reducir las opciones de los individuos o de convencerlos de que algunas de estas no son dignas de ser elegidas o de que uno no está a la altura de ellas” (Quintanilla, 2017, p. 26-27).

En estas líneas Quintanilla enfatiza en el rol determinante que la elección autónoma (no manipulada) tiene en la ampliación de la libertad de agencia.

Finalmente, cabe señalar el rol que Tubino (2009) asigna a la iniciativa en la libertad de agencia. Para el autor la libertad de agencia puede ser concebida como la capacidad de las personas para tomar iniciativas para iniciar procesos y para innovar a partir de la negación crítico-práctica de lo instituido. El aspecto crítico-práctico también aquí pone en evidencia la relevancia del pensamiento crítico en la agencia.

2. Agencia y participación autónoma en la toma de decisiones en la infancia desde el enfoque de Desarrollo Humano

La Convención de Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) aboga por la participación de los niños sin poner límite de edad. Se sobreentiende que sus enunciados determinan los derechos de todas las personas menores de 18 años, incluso a los menores de 6 años. En esta sección describiremos algunas miradas sobre la libertad de agencia en la infancia desde el enfoque de Desarrollo Humano.

Los artículos 12, 13, 14 de la Convención de Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) hacen referencia al derecho de los niños a formarse un juicio propio, a expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que los afecten y a tener libertad de pensamiento. Sin embargo, Stoecklin y Bonvin (2014) se preguntan cómo estos derechos, vinculados a la participación autónoma de los niños y a formarse sus propios puntos de vista,

se expresan en las experiencias de vida de los niños. Los autores, destacan el rol que juegan los factores de conversión individuales y sociales para hacer de estos derechos formales, libertades reales. Para los autores hay una distinción entre el niño como sujeto de derechos y el niño como actor social, lo primero permite que lo segundo sea realidad. La agencia entonces no se adquiere sólo por el hecho de que el niño tenga status de sujeto de derecho, es necesario ver la forma en que el niño desarrolla su capacidad para influenciar en las dinámicas sociales.

En el caso particular de la infancia puede plantearse una dicotomía entre la mirada del adulto que ve lo que el niño puede llegar a ser y la que considera lo que el niño ya es, que lo ve como un ciudadano hoy, capaz de tomar decisiones razonadas y reclamar por los mismos derechos que los adultos. Stoecklin y Bonvin explican estas dos perspectivas o miradas de la infancia de la siguiente manera:

“[The new sociology of childhood] denounce the paternalistic view on children which considers them only with regards to what they will become as adults. Along this traditional viewpoint, children are seen only as “becomings”, not yet as “beings”. On the other side of the spectrum, the liberationists treat children with a presumption of competence. They consider children as independent actual citizens (“beings”) who make competent and rational decisions, and therefore claim for equal rights to those of adults” (Hanson 2012, p.74 citado por Stoecklin y Bonvin, 2014 p. 146)

Los autores (Stoecklin y Bonvin, 2014) argumentan que esta dicotomía es confusa ya que tanto niños como adultos somos a la vez que llegaremos a ser. La agencia de los niños puede verse limitada por las habilidades personales y las oportunidades sociales de las que gozan tanto las que tienen ahora como las que están en formación. Así, cuando hablamos de la participación de los niños, necesitamos ver cómo el niño es participante activo hoy en lugar de enfocarnos en cómo llegan a ser participativos. Las formas de participar de los niños no tienen un desarrollo por etapas similar a los planteamientos del desarrollo cognitivo. Podemos ver cómo los niños son participativos de diferentes formas según sus propios ritmos, sus motivaciones y vacilaciones.

Por lo tanto, es necesario crear métodos, herramientas y contextos que permitan que los niños tengan la capacidad de ejercer sus derechos de participación. El enfoque de las capacidades, que entiende al niño como un actor social, busca resaltar los factores de conversión que están involucrados en la transformación de los derechos del niño en capacidades. (Hart, Biggeri y Babic, 2014)

Biggeri y Santi (2012) señalan que el proceso de elegir cobra especial relevancia en el grado de autonomía individual de los niños. El proceso en que internalizamos nuestra libertad de elección puede incluso ser más importante que las opciones en sí mismas. En relación a ello conviene recordar la distinción de Nussbaum (2012), que hemos mencionado anteriormente en este capítulo, entre las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas. A la suma de ellas las llama las *capacidades combinadas*. La autora destaca el rol de la educación en el desarrollo de capacidades internas y la relevancia de estas en la ampliación de capacidades:

“... no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas. Sí que podríamos, sin embargo, concebir una sociedad que cree correctamente contextos para la elección en muchos ámbitos, pero que no eduque a sus ciudadanos y ciudadanas, ni nutra el desarrollo de sus capacidades de pensamiento” (Nussbaum, 2012, p.42).

Biggeri y Santi (2012) ponen énfasis en la necesidad de promover la agencia en los niños para ampliar sus oportunidades de hoy y formarlos con recursos para ejercerla en el futuro. No es suficiente con ofrecer oportunidades de aprendizaje a los niños si queremos ampliar su capacidad de agencia. Lo que es necesario es darles voz y elección en los procesos de aprendizaje. De esta forma los niños aprenden a ser responsables de las elecciones tomadas por sí mismos y desarrollan la capacidad de aspirar a ser parte de los procesos de toma de decisiones. Así, Biggeri y Santi (2012) nos invitan a repensar la educación para que esta promueva el reconocimiento de los niños como agentes de su propio aprendizaje desde el presente y no sólo como vehículo para ampliar capacidades futuras. La participación social de los niños, entonces, necesita ser visible en el contexto público. De esta manera se logrará manifestar su ciudadanía con claridad.

3. La educación desde el enfoque de Desarrollo Humano

La educación es central, desde la perspectiva del desarrollo humano, para el florecimiento de las personas. Distintos autores consideran que la capacidad de ser educado tiene una doble contribución para el desarrollo de las personas. Por un lado, amplía la mente de las personas expandiendo sus horizontes; por otro, tiene un rol sustancial en la expansión de otras capacidades (Unterhalter, 2009, p. 208; Terzi, 2007, p.2).

El sistema educativo debe lograr efectivamente ampliar las oportunidades reales de los niños, es decir sus capacidades del presente y para el futuro. Por ello, desde la perspectiva del Desarrollo Humano la educación no debe restringirse a los aprendizajes de habilidades de matemática y lectoescritura. Por el contrario, ésta debe incorporar habilidades para la vida y la ciudadanía democrática como la autonomía, la cooperación y colaboración, y la interacción con otros y el mundo. (Biggeri y Santi, 2012, p.375)

A continuación, nos detendremos en dos aspectos vinculados a la educación que creemos relevante para este estudio. El primero, la distinción entre capacidades y capital humano. El segundo, un análisis sobre el rol que la educación cumple en la expansión de capacidades humanas.

3.1. Capital humano y capacidad (capability) humana

La educación ha sido comúnmente reconocida por aumentar el capital humano. Desde esta mirada, gracias a la ampliación de capital humano las personas educadas pueden tener mayor productividad y más ingresos. Los estudios de Gary Becker permiten calcular la retribución que la inversión en capital humano puede traer en la medida que aumentan el rendimiento de las personas (Becker, 1983). Sin embargo, desde la perspectiva del desarrollo humano, la contribución de la educación va más allá de lo meramente asociado con el incremento de la productividad y el crecimiento económico, ésta aporta al florecimiento humano de forma más amplia (Unterhalter, 2009).

El enfoque de Desarrollo Humano pone en evidencia las diferencias entre la acumulación de “capital humano” y la expansión de la “capacidad humana”. A partir de la revisión hecha de Sen (2004), podemos distinguir estos conceptos de la siguiente manera:

“El concepto de capital humano se refiere a la capacidad del ser humano de aumentar su productividad a partir de sus habilidades, conocimientos y esfuerzos. Este concepto es más restringido que el de capacidad humana. La noción de capacidad se refiere a las distintas dimensiones de oportunidades valiosas para la vida de las personas, que incluyen sus posibilidades de obtener más ingresos, pero que abarcan otras vías importantes para que las personas lleven una vida más libre y digna” (Roncagliolo, 2018)

Ambas perspectivas hacen referencia a la agencia de las personas, en tanto que dan cuenta del papel de las personas para lograr ciertos propósitos y de las habilidades que se requieren para ello. Sin embargo, recogiendo la visión de (Fukuda-Parr, 2003) podemos decir:

“... cuando hablamos del capital humano la mirada de la agencia individual es sólo vista en la medida que ésta amplía la productividad de los individuos. Desde el Desarrollo Humano esta mirada de la agencia no es incorrecta, pero es insuficiente. La agencia desde este enfoque amplía (además de la productividad), la capacidad del ser humano de demandar sus derechos en la toma de decisiones” (Roncagliolo, 2018)

La perspectiva del Desarrollo Humano considera, entonces, que la educación debe promover el razonamiento crítico sobre las propias vidas y las sociedades en que viven, las habilidades de debate, el razonamiento público y la inclusión de las voces de los excluidos. Todos estos aspectos han sido casi completamente olvidados desde la teoría del capital humano. Esto marca un giro en relación a la tradicional forma de evaluar los resultados de la educación en relación a los aprendizajes por materias como matemática y comunicación. Siguiendo esta línea, evaluar los resultados por materias es importante, pero insuficiente si queremos evaluar la expansión de capacidades en distintas dimensiones. Así, siguiendo la perspectiva (Unterhalter, 2009) “lo que es realmente importante es que los niños sean capaces de reflexionar sobre aquello que los llevará a guiar sus propias vidas” (Roncagliolo, 2018).

3.2. Rol de la educación en la expansión de capacidades

Sen (1992, citado por Unterhalter, 2009) señala tres roles que la educación cumple en la formación de la sociedad democrática. Estos roles están vinculados a ciertas habilidades que entendemos que para el autor la educación debe promover (Roncagliolo, 2018):

- “1) Rol instrumental social: promueve el debate público y el diálogo sobre acuerdos políticos y sociales.
- 2) Rol instrumental de proceso: facilita nuestras capacidades para participar de la toma de decisiones en la vida familiar, comunal y nacional;
- 3) Rol de empoderamiento y distribución: promueve habilidades para los grupos marginados que les permiten organizarse políticamente ampliando sus oportunidades de acceder al poder.”

Nussbaum coincide con Sen en cuanto al rol de la educación en la formación de ciudadanía democrática. Para la autora la educación permite alcanzar las siguientes tres capacidades básicas:

“...la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.” (Nussbaum, 2010, p.26)

Para Biggeri y Santi (2012), la educación es uno de los principales escenarios en que los niños tienen la oportunidad de ampliar su espacio de acción y participación y expresar su agencia.

Con todos estos beneficios que la educación trae para los ciudadanos y la sociedad, es importante poner atención al señalamiento hecho por Hart, Biggeri y Babic (2014): *no toda la educación hecha en nombre de la educación es buena* (traducción de la autora de la tesis). Para lograr que la educación amplíe nuestras capacidades, es necesario contar con un tipo de educación ciudadana que promueva y garantice, desde la propia ciudadanía, las estructuras institucionales de la democracia (Jiménez Bósquez, 2017). En otras palabras, y siguiendo la línea de Nussbaum planteada líneas arriba, no es suficiente contar con instituciones democráticas que en teoría permitan el despliegue de nuestras libertades. Lo que la educación debe procurar es formar ciudadanos con la sensibilidad democrática necesaria para garantizar que el funcionamiento de las mismas realmente logre sus objetivos en términos de expansión de libertades. La educación, así entendida, podría ser capaz de contribuir efectivamente con las libertades democráticas y el mejoramiento de la sociedad en su conjunto (Unterhalter, 2009, citado por Roncagliolo, 2018).

Diferentes autores (Terzi, 2007; Walker, 1997; Nussbaum, 1997) han propuesto listas de las capacidades que la educación debería promover desde la perspectiva del Desarrollo Humano. Mientras tanto, Biggeri (2007) en un esfuerzo por aproximarse al enfoque de Sen propone que son los niños quienes deben definir cuáles son las capacidades más valiosas para ellos. Recogiendo sus percepciones podríamos evaluar si, desde su mirada, la educación ocupa un lugar significativo para alcanzar el bienestar. El estudio realizado con niños de diferentes países y de diferentes condiciones de vida dejó ver que, efectivamente, la capacidad de ser educado es la más valorada por ellos.

En cuanto a las listas de capacidades que debe promover la educación, cabe destacar, para fines de este estudio, que todas estas incluyen a la autonomía o a la razón práctica dentro de las capacidades escogidas. De hecho, estas capacidades son fundamentales incluso si queremos que la listas sean provistas por los propios niños, ya que sólo si salvaguardamos ambas capacidades podríamos asegurar que sus expresiones realmente den cuenta de aquello que ellos consideran valioso (Hart, Biggeri y Babic, 2014).

Entonces, para que la educación realmente amplíe capacidades humanas, ésta debe involucrar un compromiso crítico con el conocimiento, relacionado con procesos de libertad que impulsen la formación de la identidad del estudiante y ofrezcan soporte a su bienestar y agencia. (Unterhalter, 2009, p. 223)

4. Hacia la operacionalización de la agencia en educación inicial peruana: autonomía, toma de decisiones y razonamiento

Son conocidos los beneficios de la educación inicial y las intervenciones en la primera infancia traen en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, en sus rendimientos académicos; en la reducción de la deserción escolar, el consumo de drogas y en el involucramiento de conductas delictivas; e incluso en los ingresos a tener en la vida adulta (Guerrero y Demarini, 2016 y Valdiviezo, 2011). Sin embargo, estos beneficios no son resultado de la asistencia al servicio educativo si no de la calidad del mismo (Guerrero y Demarini, 2016).

Cuando hablamos de la calidad del servicio educativo estamos poniendo nuestra mirada en la medida en que la experiencia educativa escolar logra los resultados que esperamos de ella. Si nuestras expectativas de la educación inicial están puestas en que los estudiantes, además de desarrollar sus habilidades de matemática y lectoescritura, incorporen habilidades para la vida y la ciudadanía democrática como la autonomía, la cooperación y colaboración, y la interacción con otros y el mundo, necesitamos ver si el servicio educativo del que participan promueve este tipo de habilidades. Existen diferentes formas de medir la calidad del servicio educativo que evalúan distintas etapas: la inversión hecha en el servicio, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Siendo que la evaluación de la calidad de los servicios educativos es un proceso en marcha que nos permite identificar los desafíos y progresos para tomar decisiones sobre las políticas públicas educativas, creemos necesario preguntarnos: ¿son relevantes la autonomía, la toma de decisiones y el razonamiento en la calidad del servicio educativo del nivel inicial? ¿qué podemos observar de ellas en las dinámicas del aula? ¿cuáles son los esfuerzos de la educación inicial peruana para promover una educación que amplíe la agencia de los estudiantes? Estas son algunas de las preguntas que esperamos discutir a continuación.

4.1. Autonomía, toma de decisiones y razonamiento como habilidades relevantes en la pedagogía del nivel inicial

La participación y la expresión de las propias ideas son parte de lo que hoy esperamos que ocurra en la educación inicial y lo que se valora como parte de un servicio de calidad. Los avances conceptuales y metodológicos en educación inicial promueven la libertad, la actividad, la interactividad, la experiencia directa de los niños, la exploración, el juego, la capacidad de descubrimiento de los niños, su espontaneidad, creatividad e iniciativa y la toma de decisiones (Valdiviezo, 2011).

Incluso, si desde la perspectiva del capital humano, nos preguntan por las habilidades que debemos formar en la educación inicial pensando en las necesidades del trabajador del S. XXI destacan la capacidad de reflexión y evaluación y la de tomar decisiones. Por ello, según Moromizato (2007, p. 313) es necesario *reemplazar propuestas educativas memorísticas, repetitivas y descontextualizadas por condiciones educativas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años*. Moromizato (2007, p. 316) propone algunas habilidades que deben desarrollarse de manera cotidiana en los centros educativos que buscan desarrollar este tipo de pensamiento en sus estudiantes. Entre estas destacan: *mayor cantidad de ideas acerca de cualquier situación planteada, libertad para expresar sus ideas y pensar de forma diferente, esfuerzo por complementar las ideas y escuchar las opiniones de otros, ya que el diálogo puede enriquecer la visión que se tiene de los problemas*.

En relación a lo anterior, Karadag y Dermitas (2018) han evidenciado el impacto positivo que la metodología pedagógica Philosophy for Children (P4C) propuesta en 1970 por el filósofo Mathew Lipman tiene en el desarrollo del pensamiento crítico de un grupo de 30 niños estudiantes de entre 5 y 6 años. Los autores destacan cierto tipo de interacciones entre los docentes y estudiantes en el aula que amplían el pensamiento crítico de los niños como: el incremento de la comunicación; el planteamiento de preguntas abiertas que los lleven a resolver problemas, interrogarse y comparar sus pensamientos y creencias con los de otros; además de, dar tiempo suficiente para que los estudiantes respondan a estos cuestionamientos.

Para lograr este tipo de educación, entre otros aspectos, necesitamos partir de una concepción de la infancia en la que el niño es visto como un ser activo y proactivo, con autonomía, iniciativa, y con posibilidades de aprender por sí mismo, reflexionar, tomar iniciativas y decisiones (Valdiviezo, 2011). Desde esta concepción de la infancia, los pedagogos para la primera infancia de la ciudad de Reggio Emilia en Italia, destacan que más que un recipiente vacío a la espera de ser enriquecido, el niño, desde su nacimiento, participa activamente en el mundo, es activo y

competente, y tiene ideas y teorías que *no solo merece la pena escuchar, sino también examinar, y cuando sea necesario, cuestionar y desafiar* (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 86 -87).

La perspectiva pedagógica constructivista social considera al niño como un ser activo, capaz de resolver problemas y de producir construcciones alternativas antes de encontrarse exclusiva o casi obligatoriamente con soluciones científicamente probadas al final del camino de la resolución de problemas. Esto implica que no nos conformemos con normas universales y verdades absolutas, y que nos hagamos responsables, desde la infancia, de nuestro propio aprendizaje y nuestras propias decisiones. Esta perspectiva da a los niños oportunidades para usar su creatividad, experimentar, asumir responsabilidades y hacer elecciones acerca de su vida y su futuro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

Esta mirada de la infancia desarrollada en un contexto educativo para la primera infancia, coincide con las propuestas de Biggeri y Santi (2012) vistas anteriormente. Ambos ponen en evidencia la necesidad de darles voz y elección a los niños para expandir su agencia. Lo que Dahlberg, Moss y Pence agregan a la visión de Biggeri y Santi es que la voz de los niños no sólo es necesario escucharla, sino que, además es una voz que puede ser cuestionada o desafiada si es necesario. Esta reflexión nos invita a pensar en el espacio del aula y la escuela como una oportunidad para recoger las perspectivas de los niños sobre las capacidades más valoradas para ellos y discutir sobre las mismas.

Desde esta perspectiva, Dahlberg, Moss y Pence (2005) proponen que la escuela para la primera infancia necesita dejar de ser vista como un “hogar sustituto”, un lugar donde dejar a los niños mientras los padres trabajan, o un lugar donde los maestros van a cuidar mejor de los niños que los padres, y empezar a entenderse como un foro de la sociedad civil donde niños y adultos se implican en proyectos de significación social, cultural, política y económica. Algunos de estos proyectos surgidos desde los distintos actores de la escuela pueden ser proyectos de aprendizaje; proyectos para promover una democracia local, participativa y crítica; proyectos de fortalecimiento de redes sociales de relaciones entre niños y adultos; y proyectos que hagan posibles que los padres y madres ingresen al mercado laboral. Configurar la escuela como foro hace posible incluir la voz de los niños en la sociedad y sitúa a la primera infancia y su pedagogía en el lugar preferente que debería tener. Todo ello contribuye a la materialización de la idea del niño como ciudadano.

4.2. Cómo observamos la autonomía, la participación en la toma de decisiones y el razonamiento en la dinámica de las aulas de nivel inicial

Según las etapas del desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget, los niños de preescolar tienen un pensamiento *preoperacional*. Algunas de las cualidades que caracterizan este tipo de pensamiento podrían llevarnos a cuestionar que los niños entre los 3 y los 7 años tengan la habilidad cognitiva suficiente como para desempeñarse con autonomía, participar de la toma de decisiones y especialmente ser capaces de llegar a esas decisiones a partir de un proceso de razonamiento. Entre estas características destaca que, según esta teoría, los niños tienen un pensamiento egocéntrico que no les permite comprender que los demás podrían tener un punto de vista distinto al suyo. Así mismo, tienen poco conocimiento de la causalidad y atribuyen causas a efectos que no necesariamente están relacionados. Estudios posteriores a los de Piaget han permitido reconocer que los preescolares no son tan poco lógicos ni tan egocéntricos como él lo planteó. Sin duda, los niños de preescolar son más intuitivos, egocéntricos e ilógicos que los de primaria. Sin embargo, los niños entre los 3 y los 7 años son capaces de razonar en forma lógica sobre problemas y conceptos sencillos con los que están familiarizados y la capacidad para adoptar otra perspectiva no está completamente ausente en ellos para aparecer súbitamente en otra etapa. La habilidad de tomar otras perspectivas se desarrolla con lentitud y se perfecciona en el transcurso de los primeros años de vida a la adultez. (Shaffer, D. y Kipp, K., 2007)

La autonomía, la participación en la toma de decisiones y el razonamiento podrían estar ligados a los procesos de control de la atención y de la decisión del quehacer tomando en cuenta la información obtenida. A estos procesos se les llama *funciones ejecutivas*, y estas se refieren a las habilidades necesarias para planear, ejecutar y/o inhibir acciones. Las estrategias que implementamos de forma intencional para alcanzar una meta, así como los procesos metacognitivos son parte de estas funciones. A mayor edad, los niños tienen mayores estrategias y más recursos cognitivos para pensar sobre su propio pensamiento. Sin embargo, los niños de preescolar ya aplican estrategias en su pensamiento y en la solución de problemas, aunque las estrategias que diseñan suelen ser más simples que los niños de mayor edad. De la misma manera, el desarrollo de la metacognición también es progresivo y pueden observarse evidencias sencillas del mismo desde el preescolar. (Shaffer, D. y Kipp, K., 2007)

Desde las neurociencias se ha estudiado el desarrollo de las funciones ejecutivas que permiten al ser humano tomar decisiones e interactuar de manera correcta con otras personas. Las funciones ejecutivas dependen de un proceso madurativo. Según estos estudios que analizan la actividad de corteza prefrontal durante las funciones ejecutivas se ha podido dar cuenta del

progreso de este desarrollo en los niños preescolares. Los niños entre tres y cinco años pueden resolver pruebas asociadas a las funciones ejecutivas presentando mejorías en relación a los de 24 meses en la flexibilidad cognitiva, la inhibición, la selección de riesgos y la empatía. Entre los cinco y los siete años los niños mejoran otras de estas funciones como la memoria de trabajo, el autocontrol y toma de decisiones. (Cárdenas, L., Carrillo, S. M., Mazuera s, R. y Hernández, Y. K. 2018)

De lo revisado hasta aquí, podemos decir que los niños en edad preescolar cuentan con recursos cognitivos para desempeñarse con autonomía y participar en la toma de decisiones de forma razonada. Su adquisición gradual se inicia desde el preescolar y va hasta la vida adulta sin que exista una edad determinante que marque la aparición de estas.

En relación a lo anterior, la Convención de los Derechos del Niño (1989), en su artículo 5, destaca la relevancia de impartir los derechos a los niños en consonancia con sus facultades en evolución. Es decir que, a medida que los niños adquieren mayores competencias, cada vez disminuye más la orientación del adulto en su capacidad para asumir responsabilidades y sus propias decisiones. Con este artículo la Convención invita a la búsqueda del equilibrio entre el reconocimiento de los niños como sujetos autónomos y protagonistas de sus propias vidas y la necesidad que tienen de recibir protección de situaciones como la explotación y los daños y abusos en función a su relativa inmadurez. Existen diferentes factores que influyen en el desarrollo de las facultades de los niños. El contexto puede determinar que en unas sociedades ciertas facultades aparezcan más temprano o tarde que en otras. Si limitamos las experiencias de los niños, corremos el riesgo de negarles la oportunidad de desarrollarse y de evidenciar al mundo adulto lo que los niños son efectivamente capaces de lograr. (Lansdown, Gerison, 2005)

En relación al derecho de los niños de participar en la toma de decisiones la Convención contempla que los niños tienen derecho a ser informados, expresar su opinión informada y lograr que dicha opinión sea tomada en cuenta. Sin embargo, son los adultos los responsables de dicha toma de decisiones. El resultado de ello sería una decisión tomada por los adultos, pero informada e influenciada por las opiniones de los niños. Esto hace que los niños no tengan plena autonomía de sus decisiones. Sin embargo, muchas veces, la suposición de que carecen de la competencia necesaria es justamente la que les reduce la oportunidad de adquirirla. (Lansdown, Gerison, 2005). Esta idea nos invita valorar las situaciones en que los niños toman decisiones y actúan con autonomía como oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio de estas competencias, siempre y cuando se circunscriban a opciones o espacios de la

vida donde ellos cuenten con las herramientas y el soporte adulto necesario para que las decisiones tomadas no afecten su seguridad y bienestar.

Llevando esto al plano de la educación inicial Xavier Bornas (1994) propone entender la autonomía en el aula como la transferencia del control, tradicionalmente ejercido por los maestros (control externo), al propio niño (autocontrol). No se trata de una transferencia absoluta, ya que tomando en cuenta la edad de los niños, el maestro debe tomar algunas decisiones, se trata de trasladar una parte del control externo al propio niño.

Si bien la autonomía personal es valorada desde la teoría en la educación inicial, Bornas (1994) distingue que la autonomía motora (hábitos de higiene, alimentación, trabajo) y la autonomía cognitiva (pensar, planificar, elegir). Aunque ambas son necesarias, muchas veces, en las aulas de educación inicial los maestros se restringen a la promoción de la primera, dejando de lado la segunda. El autor propone acciones que pueden hacer los maestros para promover la autorregulación y ampliar su autonomía. Estas implican su participación para que los niños logren identificar una demanda (interna o externa), establecer objetivos a partir de ella, planificar una acción, monitorearla y rectificarla de ser necesario y finalmente evaluarla. El maestro puede tomar las situaciones problemáticas cotidianas para poner en acción estos procesos en los estudiantes. Las demandas pueden ser problemas como que una pelota se cae, o resulta difícil resolver una tarea. A partir de ella, el docente puede promover que los niños realicen lluvias de ideas de las posibles alternativas de solución, que evalúen las mejores de ellas para tomar una decisión y ejecutarla.

Las leyes que gobiernan y protegen a los grupos humanos son análogas a las que se viven en el aula (Guerrero, S. A., Colorado, D. y Castañeda, H. N., 2018), incluso desde el preescolar. La capacidad para participar y elegir se vive desde el aula de clase, lo que hace de este espacio un lugar privilegiado para su ejercicio y desarrollo con cada vez mayor complejidad.

Por ello es relevante preguntarnos también por los aspectos emocionales de la relación establecida entre el docente y el niño que favorecen la agencia en los niños de 5 años. Esta pregunta es especialmente relevante en este estudio que está enfocado en las dinámicas del aula.

En las últimas décadas han aumentado los estudios sobre la calidad de las relaciones docente-estudiante para comprender y mejorar las experiencias y aprendizajes de los estudiantes. Estos estudios tienen diferentes raíces en campos de estudio propios de la psicología y la educación. Un marco teórico que ha tenido fuerte influencia en estos estudios ha sido el de la teoría de apego. Esta teoría propuesta por Bowlby, a mediados del siglo XIX, ha ayudado a definir

componentes y mecanismos necesarios para identificar una relación de calidad entre maestros y estudiantes. (Terri, J., Sabol & Robert C. y Pianta, 2012)

En síntesis, lo que Bowlby propone es que existe un sistema de apego con base biológica que es responsable del poder de las relaciones entre madres (o cuidadores principales) e hijos. Este sistema, se activa antes del nacimiento del bebé, y cumple una función de supervivencia. Los bebés y niños pequeños esperan encontrar seguridad y protección en cercanía de la madre, ellos buscan esta cercanía con ella especialmente cuando están en una situación de ansiedad. Los bebés desarrollan un apego seguro con figuras de apego que tienen un cuidado sensible con ellos, es decir que logran identificar las señales de necesidad, interpretarlas correctamente y satisfacerlas. Del otro lado, si estas necesidades son solo parcialmente satisfechas o satisfechas inconsistentemente o poco predeciblemente, los bebés desarrollarían un apego inseguro. (Brisch, K. H. and Kronenberg, K., 2002)

En relación al desarrollo de la agencia creemos importante destacar que el apego seguro es una precondition para que el niño cuente con habilidades para explorar su ambiente y entenderse a sí mismo como un agente y un individuo auto efectivo. Si la madre se muestra consistentemente accesible como una base segura, entonces el niño tendrá recursos necesarios para explorar y al regresar se sentirá emocionalmente aceptado por ella. Cuando el niño se siente seguro con su figura de apego, entonces puede satisfacer su curiosidad a través de conductas exploratorias. Estas conductas deben ocurrir sin generar temores en los niños de que la conducta exploratoria pueda generarles daño o abandono. Por ello, es necesario que las figuras de apego permitan la conducta exploratoria en un entorno seguro. A la edad del preescolar los niños mantienen un balance entre la necesidad del apego y el deseo de explorar. (Brisch, K. H. and Kronenberg, K., 2002)

Durante el primer año de vida los bebés desarrollan sus primeras representaciones mentales de las interacciones con las figuras de apego que al inicio son los cuidadores principales. Bowlby denominó a estas representaciones mentales como “modelos de trabajo internos”. Luego, a lo largo de la vida, como resultado de nuestras relaciones de apego con otras personas, formamos otras estrategias de apego más o menos seguras. Sin embargo, los cambios en estas estrategias de regulación, se hacen cada vez más difíciles conforme se avanza en edad. (Brisch, K. H. and Kronenberg, K., 2002)

Terri J. Sabol & Robert C y Pianta (2012) ponen la mirada sobre el rol de los docentes de inicial en la formación de nuevos “modelo de trabajo internos”. Los autores, destacan la influencia que estas representaciones mentales tienen en la forma de interactuar, no solo con la figura de apego principal, sino también con otros. A partir de la revisión de diversos estudios señalan que, en particular, la sensibilidad del docente podría cambiar o revisar los modelos de trabajo

internos que los niños han desarrollado con sus padres. Esta afirmación otorga una oportunidad o responsabilidad a las docentes, en particular de inicial, ya que si logran representar una base segura para los estudiantes podrían reestructurar modelos de trabajo formados en relaciones de apego menos seguras.

Otra contribución de la teoría del apego al estudio de las relaciones docente-estudiante está relacionada con los patrones de apego. Los niños desarrollan distintos patrones de conducta de apego que son adaptaciones de la historia de interacción tenida con la figura de apego y que cumplen la función de optimizar el sentido de seguridad (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Main, 1990 citados por Carlo Schuengel 2012). Karine Verschueren y Helma M.Y. Koomen (2012) a partir de la revisión de distintos estudios sobre el tema, destacan que en las relaciones entre docentes – estudiantes se pueden establecer patrones de conducta similares a los establecidos en las relaciones de apego con los cuidadores principales. Por ejemplo, los estudiantes establecen relaciones cercanas con algunos docentes a los que acuden como base segura y con quienes establecen relaciones cálidas y armónicas, así como relaciones conflictivas de resistencia y poca armonía; y relaciones de dependencia en la que los niños no logran usar al docente como una base segura para explorar. Por su parte, Carlo Schuengel (2012) recoge los estudios hechos por Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, and Milatz en el 2012 en que se observaron los siguientes patrones de conducta en la relación docente-estudiante, vinculados a los de apego: relación de proximidad balanceada (alta cercanía, bajo conflicto, poca dependencia), relación de proximidad dependiente (alta cercanía, bajo conflicto, alta dependencia), relación distante-independiente (baja cercanía, bajo conflicto, baja dependencia) y relación conflictiva y cargada (baja cercanía, alto conflicto, alta dependencia).

Finalmente, a partir de los estudios realizados sobre la relación docente-estudiante y su relevancia en el desarrollo positivo de los estudiantes, Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2012) han desarrollado un sistema para evaluar la calidad de la dinámica de las aulas llamado CLASS (Classroom Assessment Scoring System). Este instrumento aplicado a través de observación de aula está enfocado en las interacciones ocurridas en el aula entre el docente y los niños y entre los niños entre sí. Dentro de las diez dimensiones observadas a través de este instrumento, queremos destacar cuatro que, a partir de la revisión hecha hasta aquí, creemos relevantes para este estudio sobre expansión de la agencia en el aula inicial: sensibilidad del maestro, consideración al comportamiento de los estudiantes, manejo de la conducta, y desarrollo de conceptos. El siguiente cuadro describe cada una de estas dimensiones.

Dimensiones del CLASS relevantes para la expansión de la agencia desde el aula de nivel inicial ⁴	
Dimensión	Descripción
<i>Sensibilidad del maestro</i>	<i>Describe la capacidad del maestro/a de ser consciente de las necesidades académicas y emocionales de los alumnos/as y de responder a éstas. Un nivel alto de sensibilidad facilita la exploración activa y el aprendizaje de los alumnos/as porque el maestro/a reconforta, asegura y estimula con regularidad.</i>
<i>Consideración hacia las perspectivas de los alumnos/as</i>	<i>Examina el grado en que las interacciones entre el maestro/a y los alumnos/as y las actividades en el aula reflejan los intereses, puntos de vista y motivaciones de los alumnos/as; también considera el grado en que éstas fomentan la responsabilidad y autonomía de los alumnos/as.</i>
<i>Manejo de la conducta</i>	<i>La habilidad del maestro/a para establecer expectativas claras sobre el comportamiento de sus alumnos/as y para usar métodos que eficazmente prevengan y redirijan las conductas inapropiadas.</i>
<i>Desarrollo de conceptos</i>	<i>Evalúa la manera en que el maestro/a utiliza las actividades y las conversaciones durante el periodo de instrucción para promover habilidades de pensamiento de orden superior en los alumnos/as. El maestro/a se enfoca en la comprensión, en lugar de la repetición y la memorización.</i>

⁴ Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2012) Classroom Assessment Scoring System. Sistema para evaluar la dinámica de las aulas. Manual. PreK Spanish. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hemos hecho referencia a estas cuatro dimensiones del CLASS por su vinculación con los tres elementos que desde esta tesis entendemos como constitutivos a la agencia: autonomía, toma de decisiones y razonamiento.

4.3. Incorporación de la autonomía, la toma de decisiones y el razonamiento en la educación inicial del Perú

El PEN plantea, como hemos mencionado, que el desarrollo humano es el horizonte que como país deseamos construir. El documento deja en claro el acuerdo social de que la educación debe lograr expandir capacidades en distintas dimensiones del desarrollo, lo que supone que el fin de la educación en el Perú no es solo ampliar el capital humano.

El Currículo Nacional (CN) publicado en el 2016 anuncia en su presentación su alineación con el PEN y se propone priorizar *la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes* (MINEDU, 2016 a, p. 4). A pesar de que esta frase resulta muy alineada con el enfoque de desarrollo humano, el documento evidencia menor presencia del enfoque de las capacidades tanto en la elección de los enfoques abordados, como el perfil de Egreso de la Educación Básica y en las competencias a alcanzar.

El enfoque de Desarrollo Humano y Capacidades no es uno de los enfoques incluidos en el CN. Sin embargo, podemos notar la presencia de los fundamentos de esta perspectiva en las descripciones de dos de los enfoques que sí están presentes en las CN: el Enfoque de Derechos y el Enfoque Intercultural.

En la inclusión del enfoque de Derechos en el CN éste destaca, como uno de los valores a abordar, el de libertad y responsabilidad. Con ello se refieren a la *disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad* (MINEDU, 2016 a, p. 13). Mientras tanto, el enfoque de interculturalidad, valora la justicia a la que comprende como *la disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde* (MINEDU, 2016 a, p. 15). El enfoque de Desarrollo Humano y Capacidades, en su marco amplio, es considerado como un enfoque flexible y multipropósito que prioriza lo que las personas son y hacen y las oportunidades que tienen para llegar a ser a hacer (Robeyns, 2017). Por lo tanto, a pesar de que el enfoque de Desarrollo Humano no es uno de los seleccionados en el CN, las descripciones de los Enfoque de Derechos e Intercultural, que destacan tanto la capacidad para elegir la forma de actuar como

la de actuar de manera justa, se enmarcan dentro de esta esta amplia comprensión de desarrollo entendido como la expansión de capacidades para que las personas puedan ser y hacer aquello que tienen razones para valorar.

En cuanto al perfil de egreso del estudiante se hace mención a que el estudiante sea capaz de reconocer sus derechos, pero no se menciona explícitamente que sea además capaz de ejercerlos y demandarlos. La autonomía está considerada dentro del perfil del egreso, pero se restringe al ámbito de los procesos de aprendizaje sin vincularse con la toma de decisiones. La toma de decisiones también está presente, pero sólo vinculada a una acción a la que se llega luego del conocimiento matemático que aporta a su contexto.

En cuanto a las competencias y sus respectivas capacidades, que según el CN la educación básica debe promover en los estudiantes, las menciones a la formación de habilidades para que los estudiantes sean capaces de tomar de decisiones de manera autónoma y reflexiva son cada vez menores. La autonomía está restringida al ámbito de la motricidad. Mientras que el pensamiento crítico y creativo, lo está al ámbito de las expresiones artísticas. La reflexión y evaluación, sólo se vinculan al de producción y comprensión de textos orales y escritos.

Desde nuestra perspectiva, las pretensiones del PEN de promover una educación que amplíe la libertad y la autonomía de los estudiantes no logra reflejarse con claridad en la selección de las competencias y capacidades a lograr en los estudiantes. Si bien algunas de ellas hacen mención tanto a la autonomía como al razonamiento crítico, lo que podría darnos a pensar que se valoran de forma transversal, en todos los casos vemos que se restringe el desarrollo de estas habilidades al ámbito de algunas de las tradicionales áreas de aprendizaje.

A pesar de ello, en el Programa Curricular de Educación Inicial - publicado junto con el nuevo Currículo Nacional en el año 2016 - se encuentran diferentes menciones a la autonomía y la iniciativa. En particular en el área de personal social. Sin embargo, la elección y el pensamiento crítico —habilidades de la agencia individual fundamentales para formar una ciudadanía capaz de ampliar las capacidades humanas— son casi imperceptibles en el documento. Cabe resaltar que el enfoque del área de personal social para el total de la educación básica sí contempla la formación de la reflexión crítica sobre la vida en sociedad y el rol de cada persona en ella como parte fundamental de la formación de una ciudadanía activa. Sin embargo, esto no se ve reflejado en los logros esperados para la educación inicial.

Así mismo, este programa curricular (MINEDU, 2016 b) destaca, como parte de sus principios orientadores de la atención educativa de los servicios de educación inicial, la autonomía y la libertad en el juego y el movimiento.

Así como el CN orienta la experiencia educativa del estudiante en la escuela, el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) define la identidad, el saber y la práctica docente de manera articulada con el Proyecto Educativo Nacional al 2021. La visión que este marco propone del docente plantea cuatro dimensiones compartidas con otras profesiones (colegiada, reflexiva, relacional y ética) y tres específicas de la labor docente (pedagógica, política y cultural). Para este estudio, centrado en la agencia de los estudiantes en la dinámica de las aulas, cabe destacar algunos aspectos de las dimensiones específicas de la labor docente. La dimensión pedagógica hace referencia al saber pedagógico del docente que se construye a partir la reflexión teórico-práctica. Esta dimensión también involucra la capacidad del docente para despertar el interés y compromiso de los estudiantes por aprender y formarse y para vincularse afectivamente con ellos. Por su parte, la dimensión política alude al compromiso docente por formar ciudadanos activos conscientes, responsables y respetuosos de su medio ambiente con un enfoque de justicia social y equidad.

El MBDD plantea 9 competencias de la labor docente que están agrupadas en 4 dominios: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. De estos dominios, dos se encuentran más directamente cercanos al campo de lo que podemos observar en esta tesis. Uno de ellos es de Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes que se refiere a la mediación pedagógica del docente para el logro de los aprendizajes de manera reflexiva y crítica, a partir de la resolución de problemas vinculados a sus intereses y en un clima favorable. El otro, es el de Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, que involucra la reflexión del docente sobre su propia práctica.

Otro documento que regula el tipo de servicio que los niños hasta los 5 años deben recibir en la escuela es el Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil Temprano (PPoR DIT) publicado en el 2019. Este Programa parte de los resultados y factores asociados que deben ser abordados por el Estado y la Sociedad Civil para el Desarrollo Infantil Temprano (DIT) previamente definidos en los Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano. Primero la Infancia Los resultados priorizados en estos lineamientos son (MIDIS, 2016):

- Nacimiento Saludable
- Apego Seguro
- Estado Nutricional y de Salud del niño o niña

- Marcha Estable y Autónoma
- Comunicación verbal efectiva
- Regulación de Emociones y Comportamientos
- Función Simbólica

Desde el marco propuesto por los Lineamientos Primero la Infancia, el Desarrollo Infantil Temprano es definido como sigue (MIDIS, 2016):

El Desarrollo Infantil Temprano (DIT) es un proceso progresivo, multidimensional, integral y oportuno que se traduce en la construcción de capacidades cada vez más complejas, que permiten a la niña y niño ser competentes a partir de sus potencialidades para lograr una mayor autonomía en interacción con su entorno en pleno ejercicio de sus derechos.

A partir de esta definición del desarrollo infantil entendido como un proceso multidimensional e integral, se desprende la necesidad de trabajar intersectorialmente para el logro de estos resultados. Son diez los sectores a cargo de la mejora de estos resultados, uno de los cuales es el Ministerio de Educación.

A partir de ello entonces, el PPor DIT (MIDIS, 2019) define, en el 2019, 56 intervenciones y 30 productos, basados en la evidencia, necesarios para alcanzar las metas propuestas para cada uno de esos resultados. Uno de los productos es el referente a la educación inicial: Niños y Niñas de 36 a 71 meses reciben servicios de aprendizaje y cuidado infantil. Este producto incluye las siguientes 6 intervenciones:

1. Sesiones de lectura de cuentos como mínimo 3 veces por semana
2. Sesiones diarias de juego libre
3. Actividades lúdicas para la promoción de competencias matemáticas tempranas
4. Proyectos de aprendizaje
5. Actividades para la regulación de emociones
6. Sesiones de autocuidado infantil.

Estas seis intervenciones son parte de las incluidas como necesarias para mejorar los resultados de Comunicación Verbal Efectiva, Regulación de Emociones y Comportamiento y Función Simbólica. (MIDIS, 2019)

Para terminar, cabe destacar que se han hecho pocas evaluaciones que permitan tener un panorama de la forma en que las docentes del nivel inicial promueven la toma de decisiones, la autonomía y el razonamiento crítico de los estudiantes. Las evaluaciones el Ministerio de Educación ha hecho sobre la calidad del servicio educativo en el nivel inicial nos dan algunas luces sobre este tema.

La primera Evaluación Nacional de Educación Inicial fue realizada por el Minedu en el año 2014. Según esta evaluación el nivel de calidad del entorno de las escuelas públicas se encontraba en un nivel mínimo (Minedu, 2015). El instrumento usado en esta evaluación fue la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana – Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R). Una de las subescalas medidas con este instrumento es la de Lenguaje y Razonamiento que incluye algunos indicadores que hacen referencia a la capacidad del docente para construir aprendizajes a partir de los intereses de los niños y promover la resolución de problemas. En cierta medida, estos indicadores podrían ser próximos a su capacidad para promover la autonomía y la toma de decisiones. Sin embargo, el resultado promedio de la muestra de 979 instituciones educativas evaluadas, en la subescala de Lenguaje y Razonamiento fue de 3.35 en la escala que va del 1 al 7. Esto significa que la estimulación cognitiva a lo largo de la jornada de clases, asociada al desarrollo del lenguaje y el razonamiento, está en un nivel mínimo.

La segunda y última evaluación publicada por el MINEDU sobre la calidad del servicio educativo fue realizada en el año 2017 (MINEDU, 2019b). En dicha ocasión se aplicó el instrumento Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO) en una muestra aleatoria de 612 aulas de niños de 5 años (234 PRONOEI y 378 IE Públicas). Podemos recoger de este estudio algunos resultados vinculados a la autonomía y toma de decisiones como los siguientes:

- En el 65% de aulas los niños pueden elegir qué jugar pero solo en el 5% de aulas las docentes se dejan guiar por los niños durante el juego. En el resto de aulas las docentes interactúan de manera superficial o disruptiva durante el juego (46%), no acompañan en el juego (25%), solo supervisan los aspectos formales (23%) o dirigen el juego de los niños (4%).
- En el 58% de las aulas la docente no brinda a los estudiantes oportunidades para elegir.
- En el 92% de aulas observadas, se realizan principalmente preguntas a los/as estudiantes que evocan respuestas cerradas.
- En el 44% de aulas observadas se brinda la respuesta correcta a los estudiantes ante la duda, dificultad y/o error.

- En 72% predominan las interacciones positivas y en el 68%, se dirigen los comportamientos inapropiados mencionando los comportamientos esperados o centrándose en lo positivo, de esta forma se promueve la autorregulación de los niños.



Capítulo 3

Metodología

Esta investigación pretende profundizar en la interacción entre docentes y estudiantes para lograr describir las dinámicas del aula de educación inicial que amplían o restringen la libertad de agencia de los estudiantes de un grupo de escuelas públicas en Lima. Debido a ello, hemos escogido una metodología cualitativa que nos permita recoger las particularidades en las interacciones y dinámicas de clase, de cada una de las aulas participantes del estudio así como visibilizar la perspectiva de los niños en relación a estas dinámicas.

A continuación describiremos las dimensiones e instrumentos que hemos utilizado, así como la operacionalización de estas dimensiones a través de indicadores.

1. Dimensiones

Las dimensiones seleccionadas para observar la agencia en las dinámicas de aula han sido 3: a) control sobre las actividades que realizan, b) autonomía en la decisión y c) proceso reflexivo para llegar a tomar de decisiones.

Las dos primeras, recogidas de Alkire e Ibrahim (2007), tienen que ver con la toma de decisiones autónoma de los niños. La primera, control sobre las actividades que realizan, permite recoger información sobre la influencia de los estudiantes en las decisiones sobre los quehaceres programados y no programados del aula. La segunda dimensión, autonomía en la decisión, pretende evaluar si las decisiones que los niños toman realmente responden a valores o interés propios.

La tercera dimensión pretende recoger información sobre distintas modalidades en que pueden observarse procesos reflexivos de los niños en la toma de decisiones.

2. Instrumentos

En cuanto a los instrumentos, tomando en cuenta el interés por describir las dinámicas del aula de educación inicial que amplían o restringen la libertad de agencia de los estudiantes tanto a partir de las **interacciones en aula** como a través de las **percepciones de los niños**, escogimos la

observación de aula y los grupos de discusión como formas de recoger información de ambos aspectos.

Ambos instrumentos permitieron dar cuenta, tanto de la agencia individual de los niños, como de las oportunidades para el ejercicio de la misma que el contexto del aula les ofrece.

En el caso de la observación de aula, hemos observado distintas actividades de la jornada escolar que para identificar las diferentes formas de expandir o restringir la agencia en distintas dinámicas de aula. Cada aula fue observada por un promedio de 2 horas con 15 minutos. Durante este tiempo se han podido observar diferencias entre las actividades realizadas durante el ingreso de los niños, el juego libre en los sectores, las actividades permanentes y el desarrollo de la unidad didáctica. Los cuatro momentos mencionados componen generalmente, junto a otros, la jornada pedagógica de los niños de las aulas del ciclo II de educación inicial (MINEDU, 2019). La observación de aula ayudó a recoger información tanto del lenguaje verbal de los estudiantes y docentes como del lenguaje no verbal.

Por su parte, en todas las aulas observadas se realizó un grupo de discusión con máximo 6 niños, que nos permitió recoger sus percepciones en un clima favorable ya que, la presencia de otros compañeros de aula redujo la intimidación frente a un extraño para expresar los propios puntos de vista. Se buscó que en cada grupo el número de niñas participantes sea similar al de niños. Todos los niños y niñas del grupo de discusión contaron con autorización escrita de su padre, madre o apoderado para participar de este espacio a través de un Consentimiento Informado. Así mismo, se consultó individualmente a cada niño autorizado por sus padres y solo se trabajó con aquellos que, luego de conocer las dinámicas a realizar en el grupo, estuvieron de acuerdo en hacerlo.

Finalmente, los aspectos vinculados a la planificación de la sesión de clase fueron recogidos a través de entrevistas a las docentes ya que éstas, más que el documento de programación, permitieron identificar los criterios tomados en cuenta para realizar determinada sesión de clases y la forma en que éstos están vinculados a las iniciativas de los estudiantes.

En el Anexo 1 compartimos el diseño de estos tres instrumentos.

3. Participantes

Los tres instrumentos descritos se aplicaron de manera conjunta en 9 aulas de niños de 5 años de zonas urbanas de Lima. Se trabajó con aulas que no estaban siendo parte, ni lo habían sido en los últimos dos años por lo menos, de alguna intervención particular (por parte de alguna

iniciativa pública o privada) que pueda afectar dinámica de sus aulas.⁵

Cada aula observada contó con cerca de 18 niños. En la que menos niños asistentes encontramos, había 14; y en la de mayor número, 25.

Además de la docente, en siete de las nueve aulas observadas, se contó con la participación de otro adulto en aula a quien se le denomina personal de apoyo. El personal de apoyo o auxiliar, en las aulas observadas en este estudio, suele desempeñar el rol de asistencia a la docente. En algunos casos tienen mayor interacción con los niños, acompañando en toda la sesión y participando activamente. En otros, brinda apoyo a la docente pero tiene menor interacción con los niños o lo hace de forma más pasiva o intermitente (algunas personas de apoyo brindan asistencia a más de una docente por turno).



⁵ Los detalles del perfil docentes y número de niños en cada aula participante en la sesión de clase y el grupo de discusión, se pueden encontrar al inicio del siguiente capítulo en que compartimos los resultados.

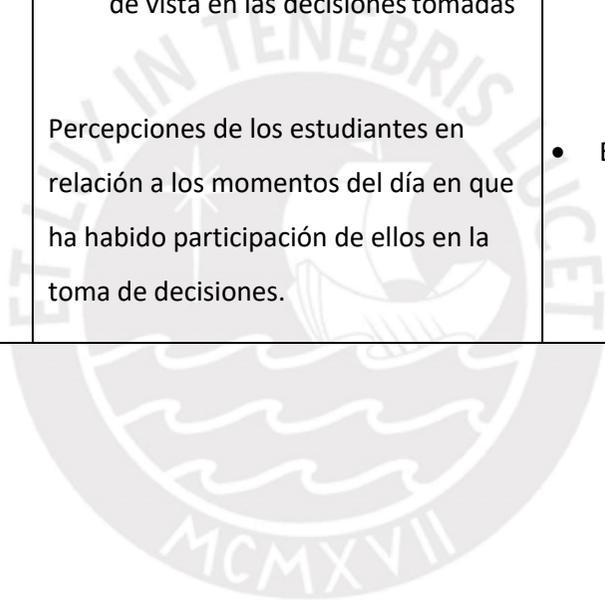
4. Cuadro de operacionalización

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACION	HERRAMIENTAS
<p>Agencia</p> <p>El agente es la persona que toma una acción decidida por sí mismo, que basa sus decisiones en razones, que juega un rol activo en ella y que consigue un cambio para el mundo.</p> <p>(Crocker, 2008)</p>	<p>Control sobre las actividades que realizan (Ibrahim y Alkire, 2007)</p>	<p><u>En actividades programadas</u></p> <p>Modos de influencia de las iniciativas de los estudiantes en el momento de decidir las actividades de realizar.</p> <p>Modos de influencia de las iniciativas de los estudiantes en el momento de decidir los contenidos de clase a abordar.</p> <p>Modos de influencia de las iniciativas de los estudiantes en el momento de decidir los contenidos de clase a abordar o actividades a realizar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Docentes • Observador de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Entrevista • Observación de aula

		<p>Abanico de oportunidades en la jornada en que los niños tienen distintas opciones para escoger</p> <p><u>En situaciones no programadas</u></p> <p>Maneras en que las docentes incorporan los puntos de vista de los estudiantes para tomar decisiones en las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflictos entre estudiantes • Dificultades de los estudiantes para resolver un problema/tarea • Otros contingencias diversas ocurridos en la escuela (ejemplo: materiales rotos o perdidos / estudiantes enfermos / interrupciones en la aula) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observador de aula • Observador de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de aula • Observación de aula
--	--	---	--	--

		Percepción de los niños en relación a las oportunidades que tienen en la escuela para actuar de acuerdo a sus propias decisiones y elecciones	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discusión
	Autonomía en las decisiones (Ibrahim y Alkire, 2007)	<p>Decisiones tomadas por los niños dependen de razones externas a las consecuencias naturales de la decisión como premios/castigos/humillaciones</p> <p>Decisiones tomadas por los niños dependen de argumentos que expresen motivos, valores o intereses personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observador de aula • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de aula • Grupo de discusión
	Procesos reflexivos para llegar a tomar de decisiones	<p>Formas en que las interacciones que docentes y estudiantes entablan para llegar a tomar decisiones incorporan los siguientes procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de preguntas abiertas que inviten a los estudiantes a dar razones sobre sus puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observador de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de aula

		<ul style="list-style-type: none"> • Comparaciones o conexiones entre distintas ideas o puntos de vista. • Diálogos de ida y vuelta entre estudiantes y docentes. • Incorporación de distintos puntos de vista en las decisiones tomadas <p>Percepciones de los estudiantes en relación a los momentos del día en que ha habido participación de ellos en la toma de decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discusión
--	--	---	---	--



Capítulo 4

Resultados

Los siguientes hallazgos son el resultado de la triangulación de la información recaudada luego de la aplicación de los tres instrumentos (entrevista a docente, observación de aula, grupo de discusión) en 9 aulas.

A continuación, presentaremos la información de las docentes y aulas observadas.

Luego de ello, presentaremos los resultados encontrados en relación a las tres dimensiones de agencia que hemos contemplado: control sobre las actividades que realizan, autonomía en las decisiones y procesos reflexivos para llegar a tomar de decisiones.

Finalmente, haremos una propuesta de categorías de docentes y dinámicas de aula a partir de esta muestra que nos permitirán entender mejor las tendencias del grupo de dinámicas de aulas estudiadas.

1. Información de docentes y aulas observadas

Las aulas fueron parte de tres instituciones educativas de nivel inicial ubicadas en tres distintos de Lima. Uno de ellos en Lima Sur, otro en Lima Este y el tercero en Lima Norte. Todas fueron aulas de instituciones educativas exclusivas de ciclo II de educación inicial. Es decir que la institución solo atiende a niños de 3, 4 y 5 años. Para este estudio se incluyeron solo a las aulas de 5 años de estas instituciones educativas.

En el siguiente cuadro compartimos algunos datos de las aulas observadas, vinculados a la formación académica y profesional de las docentes a cargo cada aula, el número de estudiantes por aula y el número de participantes de los grupos de discusión:

Aula		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Fecha de observación y grupo de discusión		27/06/2019	1/07/2019	10/09/2019	12/09/2019	16/09/2019	10/10/2019	10/10/2019	14/10/2019	25/10/2019
Distrito		Lima Sur	Lima Sur	Lima Este	Lima Este	Lima Este	Lima Norte	Lima Norte	Lima Este	Lima Este
Docente	Edad	35	49	52	55	62	57	40	44	50
	Grado de instrucción	Post grado (maestría)	Superior técnica	Superior universitaria	Superior universitaria	Post grado (maestría)	Post grado (maestría)	Superior universitaria	Post grado (maestría)	Post grado (diplomado)
	Centro de estudios	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Pedagógico Teodoro Peñaloza de Chupaca	San Martín	Universidad Enrique Guzman y Valle La Cantura	Cesar Vallejo	Universidad Federico Villareal	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	San Martín	Universidad Enrique Guzman y Valle La Cantura
	Año en que concluyó su último grado académico	2018	1991	1995	1988	2007	2010	2001	2016	2012
	Años de experiencia como docente en la IE	2	5	18	28	34	32	1	11	20
	Años de experiencia como docente	9	26	26	30	41	32	16	16	25

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Frecuencia en que, en los últimos dos años, ha participado en cursos de actualización o procesos de acompañamiento pedagógico promovidos por ...	UGEL	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Una o más veces al año	La última vez que participé fue en el 2016 o antes	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Una o más veces al año
	MINEDU	Nunca he participado	Una o más veces al año	Una vez cada dos o tres años	La última vez que participé fue en el 2016 o antes	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Una o más veces al año
	ONG u otras instituciones	Una o más veces al año	Una o más veces al año	Nunca he participado	Nunca he participado	Nunca he participado	La última vez que participé fue en el 2016 o antes	Una o más veces al año	Nunca he participado	Una o más veces al año
Número de niños y niñas asistentes		21	15	20	16	14	17	18	18	25
Participantes del grupo de discusión	Niñas	3	2	2	2	1	2	2	3	1
	Niños	3	2	1	2	1	2	3	3	2

2. Control sobre las actividades que realizan

El control sobre las actividades es un indicador que nos permite observar la capacidad del niño para decidir o influenciar en aquello que él mismo hace. En este estudio hemos partido de que la capacidad de tomar decisiones, observada bajo este indicador, junto con la autonomía y capacidad de razonamiento, son elementos constitutivos de la agencia. Esto en tanto entendemos que la agencia es la libertad del niño de conseguir los objetivos que él mismo valora (Sen, 1995).

En este estudio se observó el control que los niños tienen sobre las actividades que realizan en las actividades de clase programadas y las no programadas. Como veremos a continuación, es en las actividades programadas que los niños tienen mayor control sobre sus actividades. En las actividades no programadas es más frecuente que las docentes y el personal de apoyo tome decisiones sobre lo que los niños deben hacer sin tomar en cuenta sus percepciones. Cabe destacar, que en ambos momentos se observan diferencias entre las dinámicas de unas aulas y otras. Sin embargo, a partir de lo recogido en este estudio podríamos pensar que la estructura de jornada pedagógica y la programación de cada uno de los momentos propuestos por el Ministerio de Educación, promueven la toma de decisiones durante las sesiones de clase. Si bien, esta estructura favorece uno de los elementos constitutivos de la agencia, el de toma de decisiones, la información recogida deja en evidencia la necesidad de poner atención en los momentos no programados si queremos seguir en la línea de expandir la agencia de los estudiantes a partir de sus experiencias educativas desde el nivel inicial.

2.1. Actividades programadas

En las actividades programadas hemos observado el modo en que las iniciativas de los estudiantes influyen en las decisiones sobre actividades y contenidos a abordar en la jornada de clases, así como el abanico de oportunidades para elegir entre opciones que los niños tienen durante la jornada.

En todas las aulas se observó que, a lo largo de una sesión de clase, los niños transitan por experiencias en las que pueden decidir qué hacer y cómo hacerlo, otras en las que deben seguir la indicación de la maestra, pero pueden decidir cómo hacerlo, y otras en las que simplemente deben hacer lo que la docente dice y de la manera en que ella lo proponga.

Estas experiencias, que reflejan grados distintos de control de los estudiantes sobre sus actividades, se observan al interior de una estructura de clase similar entre unas y otras aulas. La estructura cuenta con los siguientes grandes momentos: ingreso de los niños, el juego libre

en los sectores y la representación del juego, las actividades permanentes y el desarrollo de la unidad didáctica (MINEDU, 2019) ⁶.

Si bien las características comunes propias de cada uno de estos momentos influyen en el grado de control que tienen los niños sobre lo que realizan en ellos, en las diferencias encontradas entre las dinámicas de unas aulas y otras, podemos reconocer prácticas docentes que expanden o restringen la agencia de los niños en los diferentes momentos de la jornada de escolar observados.

El tiempo que los niños dedican a realizar una actividad de su propia elección ha sido un indicador útil para comparar las dinámicas entre aulas. Los diferentes modos en que las iniciativas de los estudiantes influyen en las decisiones sobre actividades y contenidos a abordar en la jornada de clases se observaron vinculados con el tiempo en que finalmente podían realizar aquello que ellos mismos habían decidido. En unas aulas, las decisiones de los estudiantes sobre el contenido y las actividades a realizar se restringían a un momento muy reducido del día, mientras que en otras llegaban a influenciar en gran parte de la jornada escolar.

Así mismo, el abanico de oportunidades para elegir entre opciones que los niños tienen durante la jornada, también afectaba el tiempo en que los niños podían haber elegido por ellos mismo. Veremos que en unas aulas se ofrece un abanico de oportunidades en varios momentos de la jornada, mientras en otras las oportunidades de elegir entre varias opciones son menos frecuentes, las opciones más reducidas y a veces incluso poco atractivas.

Por ello, encontramos oportuno partir del análisis del tiempo que los niños dedican a hacer una actividad elegida por ellos mismos, para pasar a describir los modos y oportunidades de elección encontrados en el conjunto de aulas.

Un primer análisis del total del tiempo nos permitirá reconocer las diferencias generales entre unas aulas y otras y vincularlas con las percepciones de las docentes. Luego, en un segundo análisis del tiempo, profundizaremos en las formas de restringir o ampliar la agencia en cada uno de los momentos de la jornada pedagógica observados y los vincularemos con la percepción tanto de las docentes como de los estudiantes.

2.1.1. Análisis del total de tiempo observado

⁶ Estos momentos constituyen parte de la jornada pedagógica que por lo general se comprenden en el ciclo II de Educación Inicial según La planificación en la educación inicial. Guía de orientaciones. (MINEDU (2009). Los otros momentos como refrigerio, juego al aire libre y talleres no fueron observados en este estudio ya que solo observamos un poco más que las dos primeras horas de clase.

El tiempo que los estudiantes dedicaron a hacer algo que ellos hayan decidido hacer de una u otra manera es de 53% en promedio del total de aulas observadas. Como hemos mencionado, las aulas manejan una estructuración de tiempo similar. A pesar de ello, se observaron diferencias en el tiempo que las docentes asignan a cada momento y en el tipo de dinámica realizada al interior de ellas que juegan a favor o en contra del control que los niños tienen sobre las actividades que realizan.

El siguiente cuadro muestra el total de tiempo observado en que los niños dedicaron a hacer una actividad decidida por ellos mismos, sea que decidieron qué hacer y cómo hacerlo o sólo cómo hacerlo.

Tiempo que los niños dedican a hacer una actividad elegida por ellos mismos			
	Minutos dedicados a realizar actividades elegidas	Minutos observados en total	Porcentaje de tiempo dedicado a actividades elegidas
Aula 1	75	110	68%
Aula 2	90	160	56%
Aula 3	31	116	27%
Aula 4	47	110	43%
Aula 5	60	140	43%
Aula 6	85	145	59%
Aula 7	87	145	60%
Aula 8	80	145	55%
Aula 9	117	165	71%

Como se puede observar, en el aula donde el control de los niños es mayor, el tiempo asignado a realizar algo elegido por ellos llega a ser de 71%. Mientras tanto, en el aula donde los niños tuvieron menor control, este porcentaje fue de 27%.

Cabe destacar que las dos docentes de las aulas cuyos estudiantes dedicaron el mayor tiempo observado a hacer acciones decididas por ellos mismos (Aula 1 y Aula 9), fueron las que describieron un mayor número de veces en que los niños podían escoger entre distintas opciones a lo largo de la jornada pedagógica. En la entrevista, ambas docentes, llegaron a mencionar hasta 6 momentos en que los niños podían escoger. Una de ellas, incluso, al describir los momentos en que los niños escogen en su aula, señaló:

“Ellos toman sus decisiones porque queremos formar niños autónomos, críticos y reflexivos”

Mientras tanto, las docentes de las aulas con los menores porcentajes (Aula 3 y Aula 5) sólo identificaron una oportunidad a lo largo de la jornada en la que los niños podían elegir. Una de ellas, al ser preguntada por otras veces durante la clase en que los niños puedan elegir, dijo:

"Solo escogen sus sectores porque después ya vienen las actividades, psicomotriz y el recreo"

Con esta frase, de alguna manera evidencia que, desde su perspectiva, la dinámica natural de las *actividades o psicomotricidad* no se corresponde con la de ofrecer opciones para los niños, solo la de juego en sectores. En el análisis del tiempo por momento de la jornada que haremos a continuación, veremos que muchas de las docentes, promueven que los niños decidan sobre las actividades y los contenidos de ellas y logran crear opciones para elegir en más de un momento de la sesión.

2.1.2. Análisis del tiempo observado por momento de la jornada

Como vemos en el siguiente cuadro referente a los momentos observados en cada aula, solo los momentos de juego libre en los sectores, las actividades permanentes y la sesión de aprendizaje fueron realizados en todas o casi todas las aulas. En menos de la mitad de aulas observadas, la docente asignó un tiempo exclusivo dedicado al ingreso de los niños y para representar el juego gráficamente.

Momentos observados en el total de la muestra (9 aulas)			
	Porcentaje de aulas que dedicaron tiempo a este momento	Número de aulas que dedicaron tiempo a este momento	Rango de minutos asignados a cada momento
Ingreso de los niños	33%	3	10 a 20
Juego libre en los sectores	100%	9	25 a 45
Representación del juego	44%	4	25 a 55
Actividades permanentes	89%	8	10 a 20

Desarrollo de la unidad didáctica	100%	9	30 a 75
-----------------------------------	------	---	---------

El total de aulas observadas realizó de 3 a 4 momentos de los 5 mencionados aquí durante el tiempo observado.

En cuanto al porcentaje de tiempo para cada momento que los niños dedicaron a realizar una actividad elegida por ellos mismos, el siguiente cuadro muestra que las diferencias se encuentran principalmente en los momentos de llegada, representación gráfica y sesión de aprendizaje. Mientras que los momentos de juego libre y actividades permanentes tienen pocas diferencias entre unas aulas y otras.

Tiempo dedicado a actividades elegidas					
	Ingreso de los niños	Juego libre en sectores	Representación del juego libre en los sectores	Actividades permanentes	Desarrollo de la unidad didáctica
Aula 1	/	89%		0%	64%
Aula 2	/	88%	73%	20%	25%
Aula 3	0%	86%	/	0%	2%
Aula 4	/	78%	/	13%	20%
Aula 5	/	89%	20%	25%	20%
Aula 6	100%	89%	/	33%	31%
Aula 7	85%	78%	/	0%	54%
Aula 8	/	80%	71%	/	41%
Aula 9	/	89%	100%	20%	53%

A continuación, describiremos las dinámicas observadas en cada uno de estos momentos y cómo estas expandieron o restringieron el control de los niños sobre las actividades que realizan. Así mismo, vincularemos estas dinámicas con las percepciones de las docentes y los niños sobre sus vivencias en la escuela.

a. Juego libre en los sectores

El juego libre en los sectores destaca por ser en el que los niños tienen mayor control sobre sus actividades. En las 9 aulas observadas, el tiempo que los niños dedicaban a hacer algo decidido por ellos mismos durante este momento fue de 77% a 89%. Durante el juego libre en los sectores

los niños de todas las aulas observadas pudieron escoger entre 5 o más escenarios de juego diferentes. A estos escenarios de juego los conocen como sectores. Cada sector invita a realizar un tipo de juego diferente. Los sectores encontrados en las aulas de este estudio fueron: juego dramático, construcción, arte, ciencias, juegos tranquilos y lectura. Cada sector, a su vez, cuenta con distintos materiales para que los niños puedan decidir no solo en qué sector jugar, si no también qué y cómo jugar en él. Por ejemplo, por lo general, el sector de arte contaba con papel blanco y de colores, tijeras, goma, lápices de colores, témperas, pinceles de manera que los niños podían escoger qué material usar y cómo usarlo. Lo mismo solía ocurrir en los otros sectores.

En las aulas que en este momento tienen un porcentaje menor de tiempo dedicado al realizar actividades elegidas por ellos mismo (Aula 4 y Aula 7), los niños sí eligieron en qué sector jugar, pero algunos sectores tenían poco material, lo que limitaba las elecciones de los niños en ese espacio y los convertía en una opción poco atractiva. En ambas aulas los niños que se encontraban en los sectores con pocas opciones tuvieron la intención de cambiarse a un espacio de juego con más opciones. Sin embargo, las docentes inicialmente no permitieron el cambio por lo que se registró menos tiempo dedicado a hacer una actividad de su elección.

Por ejemplo, en una de estas aulas, el sector de dramatización representaba una farmacia. Por tanto, otros elementos que ampliaban las oportunidades de elección de los niños habían sido retirados como alimentos o utensilios de cocina. Esto se deja ver en la siguiente conversación de los niños con la auxiliar del aula:

Niño: ¿Qué paso con la cocina?

Personal de apoyo: La convertimos en farmacia

Niña: ¿Y sí lo sacamos y lo ponemos para darle de comer? (se refiere a darle de comer a la muñeca con la que está jugando)

Los niños que juegan en este espacio optan por jugar a los dinosaurios uniéndose con los del sector de construcción. Los del sector de construcción construyen armas para jugar al asalto de la farmacia. Al hacerlo, levantan el volumen de voz y ocupan otros ambientes del aula. Finalmente, la docente les pide que regresan al espacio asignado para dramatización con la siguiente frase: Nada de estar jugando así. Jueguen a curarse.

A pesar de la restricción de la docente, algunos niños oscilaban entre la única opción del sector elegido y otros espacios. Con lo cual, ese grupo de niños alternaba entre hacer algo que no había escogido hacer y algo que sí era de su elección.

Vemos en estas cortas escenas que a pesar de que la estructura del juego libre en los sectores invita a que los niños decidan qué hacer y cómo hacerlo, la dinámica de algunas aulas en particular puede caer restringiendo el abanico de opciones a elegir, ofreciendo poco material en el sector, y limitando sus decisiones sobre el contenido y actividad a realizar, diciendo a los niños cómo y qué jugar.

Al terminar este momento de juego, los niños de todas las aulas ordenan los materiales. En la mayoría de aulas, a excepción de las dos comentadas, esta es la única tarea durante el tiempo del juego, que no es elegida por ellos.

Este momento que es, en general, en el que los niños tienen mayor control sobre las actividades que realizan, fue mencionado como el favorito por niños de todos los grupos de discusión realizados. Algunas de las siguientes frases describen bien su valoración por el mismo:

"[El momento que más me gustó fue] el de la niñas y niños en los juegos... sentí que me gustaba, estaba muy feliz." (Niña, Aula 6)

"[El momento que más me gustó fue] en el sector de juegos tranquilos con Carolina, hicimos una piscina, para jugar y para que tenga agua, a mí me encanta jugar" (Niña, Aula 8)

"Yo hice comida ... para darle a la gente, porque me gusta. Es que yo quería vender igualito como mi mamá que vendió en Navidad" (Niño, Aula 9)

b. Actividades permanentes

En el lado opuesto al del juego libre en los sectores, se ubica el momento de las actividades permanentes que es en el que los niños tienen menor control sobre lo que hacen. El tiempo que dedican a hacer algo que ellos han decidido es solo de 13% a 30%.

Durante las actividades permanentes los niños siguen una secuencia de actividades decididas previamente por la docente que generalmente incluyen cantar canciones, hablar sobre el clima del día, decir la fecha del día y contar a los niños presentes. Los niños de todas las aulas participaron con entusiasmo de este momento deseando responder las preguntas de las docentes. Sin embargo, en esta participación pocas veces se observó que tomaran alguna decisión.

En este momento, las aulas que tuvieron porcentajes más altos de tiempo en que los niños se dedicaron a hacer algo elegido por ellos mismos (Aulas 5 y 6) fue porque los niños fueron consultados en más de una vez sobre algo de lo que harían en ese momento. En estos casos les

preguntaron si desean asumir alguna responsabilidad en ese momento como escribir la fecha o contar el número de niños. Estas consultas les permitían decidir sobre lo que harían, pero con un niño por vez y dentro de dos opciones. Las opciones a escoger que tienen los niños consultados son asumir la responsabilidad ofrecida o quedarse sentado y mirando. Cabe destacar que para muchos de los niños, la segunda opción no parece ser muy atractiva por lo que suelen animarse con la propuesta de la docente. Los niños que no asumen responsabilidades en este momento, solo miran la dinámica y deben permanecer sentados respondiendo preguntas. En síntesis, son pocos los niños que pueden escoger algo en este momento, y en caso les toque escoger tienen solo dos opciones de elección.

Las percepciones de los niños con relación a este momento nos dejan ver la poca valoración que tienen por el mismo. En los cinco grupos que lograron expresar los momentos que menos les gustaban y que habían realizado este momento, los niños dijeron que era uno de los menos favoritos. Aunque muchos no lograron decir por qué, aquí la explicación de una niña y un niño del único grupo que pudo explicar porque no les gusta este momento:

Aula 4

Niña: Porque no me gusta. Es que yo eso no hago en mi casa.

Niño: Porque yo sé dibujar números, estoy pensando que falta el mes y escribiste mayo y agosto.

Por lo que dicen, da la impresión de que la niña lo considera extraño, poco familiar. A su vez, aparentemente el niño trata de explicar que no le gusta el momento porque se escriben los meses con letras y él no sabe escribir, como sí sabe *dibujar los números*.

Si bien, todas las actividades permanentes observadas siguen una dinámica más o menos similar, cabe destacar que algunas maestras se toman 20 minutos para realizarlas, mientras que en otros dedicó la mitad de tiempo para ello, es decir, 10 minutos.

c. Representación gráfica del juego libre

Solo cuatro de las aulas observadas, realizaron el momento de la representación gráfica. A diferencia del juego libre o las actividades permanentes, donde observamos una dinámica por general similar entre unas y otras aulas en cuanto al control que los niños tienen sobre las

actividades que realizan, en el caso de la representación gráfica del juego libre sí se encontró un aula de dinámica muy distinta al resto de la muestra.

Durante este momento, en las tres aulas de dinámica similar, las docentes pidieron a los niños que dibujen lo que habían jugado en los sectores y que escojan con qué material les gustaría hacerlo. Por ejemplo, en una de estas aulas la indicación para realizar esta actividad fue dada a través del siguiente diálogo:

Docente: Cada niño va a escoger el material que desee para dibujar lo que han hecho en los sectores. ¿Qué materiales hay?

Niño: Colores.

Niño: Lápices.

Niña: Pintura

Niña: Plastilina.

Niña: Yo pintura.

Niño: Yo lápiz.

Al terminar este diálogo cada niño se acercó al estante donde se encontraba el material que deseaban para tomarlo.

En estos tres casos, los niños no pudieron escoger lo que iban a hacer plenamente, ni el contenido de la que harían, ni la actividad. Sin embargo, sus decisiones influyen en la forma en que lo realizan ya que ellos deciden con qué material hacer la representación y qué aspectos del juego desean representar, algunos dibujan los materiales con que jugaron, otros a los compañeros con los que jugaron, otros lo que hicieron en el juego.

Una dinámica similar a esta se observó en tres de las aulas donde se hizo la representación gráfica.

En la cuarta aula, la que tuvo dinámica diferente, la docente ejerció mayor control de este momento, dando indicaciones muy específicas sobre lo que debían dibujar y con qué material hacerlo como vemos en la siguiente indicación:

Docente: Agarren su hoja y sus colores. Dibujan con qué han jugado. Ustedes se dibujan y con qué amigo han jugado. Ponen su nombre cuando terminen de dibujar.

Los niños hicieron exactamente el dibujo de ellos con un amigo con los materiales con los que habían dibujado siguiendo la indicación de la docente. Sin embargo, este momento, aunque más

controlado, no dejó de ser un momento artístico en el que cada niño reflejaba su propia perspectiva del juego realizado y su estilo particular.

En todos los casos entonces, en mayor o menor medida, las decisiones de los niños llegaban a influenciar en el contenido y la forma de realizar esta actividad. Probablemente por ello, a pesar de que en este momento los niños no deciden plenamente qué hacer, y en un caso, ni siquiera cómo hacerlo, en todos los grupos de discusión de las cuatro aulas en que se realizó este momento, por lo menos uno de los niños lo escogió como su favorito del día. Como vemos en las siguientes citas, ellos explican que la decisión de hacer el dibujo fue tomada por la maestra, sin embargo, ellos disfrutaban dibujando.

“[Mi momento favorito fue...] pintar con acuarelas... [Lo hice] porque la miss me dijo que dibuje [...] la miss nos dijo que pintemos con acuarelas y algunos pintamos con colores y otros con acuarelas. (Niña, Aula 2)

Incluso en el aula donde hubo mayor control una de las niñas dijo:

“Lo que más me gustó fue dibujar. Dibujamos donde jugamos porque la miss dijo eso. [Es el momento que más me gustó ...] porque me gusta dibujar”

d. Desarrollo de la unidad didáctica

En este momento, observado en toda la muestra, se observaron grandes diferencias entre las dinámicas de unas aulas y otras.

Por lo general, las docentes inician con una secuencia de pasos similar a las actividades permanentes, pero en este caso son preguntas y actividades que motivan o provocan la conversación sobre el contenido de clase a abordar.

Por ejemplo en una de las aulas realizan una actividad con el objetivo, según explica la docente, de que los niños aprendan a cuidar los libros. Para ello la docente sigue la siguiente secuencia preestablecida. Primero, recuerda a los niños las normas de trabajo. Segundo, proyecta un video sobre con una historia vinculada al cuidado de los libros. Luego, invita a cada niño de la clase a escoger un cuento de la biblioteca del aula. Finalmente, plantea una pregunta para los niños que es respondida de la siguiente manera:

Docente: Yo los voy a ir llamando y ustedes me van diciendo cómo está su libro, ¿está en buen estado o mal estado?

Niño: Este esta demacrado.

Niño: Este está forrado pero está roto la parte de acá.

Niña: El mío está bien.

Niño: El mío está roto.

Otros contenidos que fueron trabajados en distintas aulas estuvieron vinculados al cuidado del medio ambiente y los animales, la seguridad vial y la alimentación saludable y los trabajadores de la comunidad. Luego de ello, los estudiantes hacen una producción de dibujo o composición (artística) que en la mayoría de casos está vinculada a la temática abordada.

Durante la primera parte del momento, la motivación al tema o provocación, los niños tienen poca influencia sobre lo que hacen, como se observa en el ejemplo del cuidado de los libros; mientras que en el momento en que hacen la producción, similar a la representación del juego libre, los niños tienen mayor control sobre sus actividades al escoger qué dibujar y representar y con qué materiales hacerlo.

En 8 de las 9 aulas observadas, se observó el momento dividido en estas dos partes. Las diferencias entre unas y otras se ubican en el tiempo que dedicaron a cada una de las partes.

En el aula donde los niños dedicaron la mayor parte del tiempo a hacer una actividad elegida por ellos mismos (Aula 1) se observó que durante 20 minutos los niños hicieron juegos para conectar con el tema de la unidad didáctica y dialogar sobre él, en este caso, los alimentos saludables. Luego, durante 35 minutos los niños dibujaron el alimento saludable que come un superhéroe que previamente ellos habían creado. Cada uno eligió qué alimento hacer y con qué materiales hacerlo.

Una dinámica similar al Aula 1 en la que los niños trabajaron en su producción propia durante más tiempo que siguiendo indicaciones, se observó en las Aulas 7, 8 y 9.

En el extremo opuesto de estas aulas, se ubicaron las aulas 4 y 5, los niños dedicaron 40 minutos a seguir los pasos que la docente iba diciendo y 10 a hacer su producción. Por ejemplo, en una de estas aulas en que trabajan el tema de la seguridad vial, la docente pidió a los niños que vean unas fichas con señales de tránsito, las describan, las completen, dialoguen sobre el tema y finalmente dijo: “vamos a dibujar una cosa que me cuida y una persona que me cuida”. Cada niño escogió lo que dibujar y cómo hacerlo y contaron con 10 minutos para ello.

Una dinámica similar a las Aulas 4 y 5 en la que los niños trabajaron en su producción propia durante menos tiempo que siguiendo indicaciones, se observó en las Aulas 2 y 6.

Solo en una de las aulas (Aula 3) se realizó toda la sesión sin generar espacios de producción y por lo tanto las oportunidades de hacer algo elegido por ellos mismo eran muy restringidas. En

este caso se habló del tema del cuidado de los libros, para ello los niños vieron un video sobre cómo los libros se pueden dañar, respondieron a las preguntas hechas por la maestra en relación al video y sus experiencias previas, escogieron cada pareja un libro de la clase y los clasificaron de manera conjunta entre los que estaban un buen o mal estado. La única elección que tuvieron los niños durante estos 50 minutos fue la del libro que iban a revisar para ver si estaba en buen o mal estado. Eso les tomó menos de un minuto por niño.

Cabe destacar una diferencia observada en cuanto a las intenciones docentes por incorporar los intereses de los estudiantes en la sesión de aprendizaje. Observamos que, en los casos extremos, existe una relación entre el tiempo que los niños destinan a hacer una actividad elegida por ellos mismos y el valor que las maestras dan a que el contenido de la unidad didáctica esté vinculado a los intereses que ellas han observado en los estudiantes.

Las docentes que dieron más tiempo para que los niños realicen sus propias producciones durante la entrevista dieron cuenta de haber planificado esa sesión tomando en cuenta los intereses que ellas observan y conocen que tienen los estudiantes. Las siguientes citas sacadas de las entrevistas dan cuenta de ello:

"Están hablando de los superhéroes y ellos mismos han creado sus personajes. Quiero que reconozcan la importancia de la alimentación saludable y cómo ello se relaciona con los superpoderes que ellos dicen tener" (Aula 1)

"El proyecto partió del interés del niño [...] todo lo hacemos con los intereses del niño. Yo les dejo libertad, así ellos cojan todas las hojas. Partimos de sus intereses para sus aprendizajes, para que estén más motivados. Partimos de sus experiencias para llegar a algo nuevo" (Aula 9)

Mientras tanto, en las aulas en que durante este momento los niños tuvieron menos tiempo dedicado a hacer algo de su propia elección, las docentes fueron explícitas en señalar que ellas han decidido el contenido y la actividad a abordar a partir de lo que toca en el calendario anual y lo que ellas han evaluado que los niños necesitan saber. Al momento de ser consultadas por lo que las motivó a realizar la sesión de clase observada ellas dicen:

"Estamos en la semana de la seguridad vial, y dentro de los temas que hemos agarrado nos toca expandir a la comunidad, porque, además, van a salir y tenemos que tener precaución para poder desplazarnos en el exterior" (Aula 5)

"Como hemos estado en la biblioteca, les falta un poco más de cuidar los libros (...)"

(Aula 3)

Estas dos docentes no hacen ningún comentario a los intereses de los niños. Podría parecer que su observación hacia los niños está centrada en lo que les falta conocer y alejada de lo que desean conocer.

Sin embargo, en las aulas más intermedias, donde el tiempo que los niños dedican a hacer algo que ellos han elegido es regular, observamos que los discursos de las docentes no necesariamente nos hablan de su práctica y que un mismo discurso puede dar tanto peso a los intereses de los estudiantes como a la perspectiva docente sobre lo que les falta conocer. Por ejemplo, en el Aula 7 la docente expresó que lo que había motivado a hacer la sesión observada fue el calendario escolar y lo que ve que a los niños les falta:

"Estamos trabajando sobre las 3 R y estamos avanzando en entender qué significa cada R y ellos saben reciclar, pero no lo llevan a la vida práctica. Se les motiva para que se interesen en el medio ambiente, porque muy conscientes no son. Al motivarlos, les genera el interés"

Su discurso es similar al de las aulas que dieron poco tiempo para que los niños realicen producciones personales, sin embargo, en esta aula se observó que los niños tuvieron más de la mitad del tiempo para realizar sus producciones, que contaban con opciones de materiales para ello y podían decidir qué producción artística hacer y cómo hacerla.

A su vez, en el Aula 4, la docente refiere haber elegido el tema a trabajar porque toca en el calendario y los niños no lo saben:

"Como estoy haciendo una secuencia, sigo la secuencia [de clases en el calendario escolar]. Porque los chicos están contando, pero no asocian la cantidad con el número, y eso me hizo motivar para que puedan aprender" (Aula 4)

Luego, en la misma entrevista nos dice, "sé que ellos al usar un material van a querer usarlo libremente, por eso al terminar, lo usan libremente". Con esta frase nos deja ver que reconoce estos deseos de los niños y busca responder a ellos, por eso, en el desarrollo de su unidad didáctica, al terminar una secuencia de pasos en que los niños vincularon numeral con cantidad usando pallas, les dio 10 minutos para que jueguen libremente con ellos. Pareciera que reconoce el valor de los intereses de los niños, pero todavía no logra integrar la intención pedagógica con ellos. En conclusión, en vez de integrar estos dos aspectos asigna un tiempo diferenciado para cada temática a abordar.

En relación a la percepción de los estudiantes, este momento fue escogido como el mejor del día solo por niños que participaron de aulas donde el tiempo dedicado a la producción individual fue mayor a 20 minutos. Donde el tiempo dedicado a ello fue menor, los niños no mencionaron el momento ni como el favorito ni como el menos favorito.

En relación a este momento los niños tienen comentarios como los siguientes:

"[El momento que más me gustó fue] cuando estábamos hablando del medio ambiente... porque me gusta aprender las cosas del medio ambiente (Niña, Aula 6)

[Lo que más me gustó fue] las rimas, niña-piña... porque es una rima, porque termina en piña... porque me gustan las rimas" (Niño, Aula 9)

"Mi favorito es cuando yo estoy con mi carro, y le pongo las llantas, y me da risa porque se me pegan, porque con eso yo siempre me divierto, el momento que más me ha gustado es cuando le estoy poniendo la goma" (Niño, Aula 7)

En estas expresiones de los niños, notamos que los niños valoran el tiempo de diálogo y de seguimiento de secuencias, tanto como el de producción. Es interesante el comentario de una niña que se refiere a la parte de este momento en que las maestras motivan el interés de los niños a partir de una secuencia de pasos dirigida como el momento del día que menos le gustó y explica por qué: "porque cuando estaba sentada, siempre la miss quiere decir algo y yo ya quiero pintar. (Niña, Aula 8)". Se refiere a que quiere pasar del momento dirigido por la maestra, al de la producción propia.

Salvo este caso en que la niña se refiere solo a una parte del momento de desarrollo de la unidad didáctica, ningún otro niño señaló este momento como el menos favorito del día.

e. Ingreso de los niños

Solo en tres de las nueve aulas observadas, los estudiantes dedicaron un tiempo exclusivo al ingreso de los niños. En el resto de aulas los niños llegaron directamente a jugar en los sectores.

La dinámica de estos tres momentos, en relación al control de los niños sobre sus actividades, fue la más variada de todos los momentos observados.

En el extremo en que los niños tuvieron mayor control sobre sus actividades (Aula 6) observamos que los niños decidían qué hacer y cómo organizarse para ello. Algunos habían llevado juguetes de casa y jugaban con ellos, otros conversaban, otros marcaban su asistencia y avisaban a los que no lo habían hecho aún. Los niños se comportaban con autorregulación, mientras tanto, la

docente entraba y salía del aula recogiendo a los niños de la puerta del colegio y llevándolos al salón. Ninguno cogió los materiales disponibles de los sectores, jugaron con lo que habían llevado de casa.

En el otro extremo (Aula 3), los niños llegan, saludan a la docente, guardan lo que han llevado (lonchera y otros útiles) y se sientan en una mesa a esperar. En la mesa conversan entre ellos, pero no usan los materiales.

Lo insólito fue que los niños de estas aulas en extremo opuestas en este momento, señalaron que este momento fue el menos favorito del día. En ninguno de los casos lograron explicar por qué.

Mientras, en la tercera aula en que se observó un tiempo asignado para el ingreso de los niños, dos niños del grupo de discusión escogieron este momento como el mejor del día. En esta aula, al llegar los niños marcaban su asistencia acompañados por la maestra y luego se sentaban en una mesa donde podían jugar con plastilina. Una de las niñas con respecto a este momento dijo:

“Marqué ni nombre porque la miss puso el calendario para que sepa cuál día hemos venido y cuál no en el calendario con números. Cuál es el día que he venido y no, le pongo check para que sepa que hemos llegado... porque me pongo feliz" (Niña, Aula 7)

Por las percepciones de los niños, diera la impresión, que lo que los niños consideran valioso no es solamente poder decidir qué hacer y cómo hacerlo como los niños del Aula 6. Lo valioso es poder elegir dentro de opciones atractivas y poder realizar estas tareas en cercanía de la docente. En la llegada del aula 6 pueden jugar lo que deseen con lo que hay disponible en ese momento, los juguetes que han traído algunos niños y la lista de asistencia. Nada de esto parece ser muy atractivo como lo son los materiales de los sectores y de arte. Poder decidir lo que hacen en un entorno con pocas opciones valiosas es igual de poco valorado que no poder tomar ninguna decisión.

2.2. Actividades no programadas

Frente a conflictos, dificultades o situaciones no programadas, se observó por lo general, que las docentes o el personal de apoyo del aula, son quienes toman las decisiones sobre cómo resolver este tipo de situaciones y las dan por terminadas sin tomar en cuenta las opiniones, perspectivas y decisiones de los niños para ello.

Las siguientes conversaciones son ejemplos de este tipo de situación:

Aula 1

Durante el juego, la silla de un niño se choca con los bloques con los que está jugando otro niño en el suelo.

Niño 1: Ay. Estoy jugando acá.

Niño 2: ¿Pero no puedes jugar en otro lado?

Docente: Byron y Kike lleven los bloques más allá. Ahí están trabajando y cuando retroceden les pueden golpear la mano.

Aula 9

Niño: Miss, le han soplado.

Docente: No, él ha participado. Todos pueden participar porque todos somos amigos.

En pocas aulas, observamos repuestas de las docentes frente a este tipo de situaciones que sí incorporaban las perspectivas de los estudiantes y sus decisiones en la resolución de este tipo de conflictos. Estas docentes tenían dos tipos de respuesta frente a estas problemáticas. La primera consistía en acompañar el problema de forma pasiva, observando sin intervenir. Frente a la falta de intervención, los niños buscaban la solución como observamos en el siguiente diálogo:

Aula 5

Un niño, en el sector de construcción se da cuenta que le faltan piezas azules para armar el muñeco que desea hacer y que sus compañeros han armado figuras con muchas piezas azules.

Niño 1: Quiero más azules para armar al Sonic. Le voy a pedir que me presten. (luego se dirige al niño 2) ¿Me prestas tus azules?

Niño 2: No.

Niño 1: (a otro niño) ¿Me prestas tus azules?

Niño 3: No.

Niño 1: Lo voy a cambiar por unos negros.

El otro tipo de respuesta que también promovía la participación de los niños en la solución del problema fue observado cuando los niños buscaban a la maestra para que resolviera el problema y ella les respondía no, diciéndoles qué hacer, pero sí invitándolos a pensar y explicar su comportamiento como en el siguiente diálogo:

Niña: Luciana me pegó.

Docente: ¿En serio?

Niña: Sí.

Docente: ¿Luciana, por qué has hecho eso?

Luciana: Porque ella me está molestando.

Este es uno de los pocos diálogos observados en toda la muestra en que, frente al conflicto entre dos estudiantes, las docentes invitan a las niñas a explicar su comportamiento y escucharse entre ellas, en lugar de solo resolver la tensión de la manera que la maestra crea que deba hacerse.

3. Autonomía en las decisiones

En este estudio, la autonomía en la toma de decisiones ha sido considerada como un elemento constitutivo de la agencia. Hemos partido desde la definición hecha por David Crocker (2008) quien señala que el agente es quien toma una acción decidida por sí mismo, y enfatiza en que no es forzado al tomar esta decisión. Esto nos invita a observar que las decisiones tomadas por los niños respondan a sus propios intereses, que no sean manipuladas, ni respondan a posibles premios o castigos.

En general, en los momentos que los niños deciden, observamos que lo hacen según sus propios deseos. En pocas ocasiones, se observó menciones a premios o castigos en relación a las decisiones tomadas por los niños en clase. Por el contrario, las maestras suelen valorar las iniciativas que rompen con el estándar de la clase de manera verbal validando que unos quieran usar colores, por ejemplo, cuando la mayoría manifiesta su interés por las acuarelas.

En la siguiente conversación vemos un ejemplo de valoración frente a las decisiones tomadas por los niños que superan la indicación base dada por la maestra:

Aula 1

La docente indica que los niños dibujen el alimento saludable que come su superhéroe.

Niño 1: Miss yo voy a dibujar un pescado.

Niña 2: Yo voy a dibujar brócoli.

Niño Luis Carlos: ¿Miss, yo puedo dibujar a mi superhéroe comiendo su comida favorita?

Docente: Luis Carlos tiene una idea, va a dibujar a su superhéroe comiendo su comida favorita.

Aula 9

En la canción todos los niños cantan el coro y una estrofa de una canción del Señor de los Milagros, y uno de los niños (Santiago) sigue solo con algunas estrofas más. Algunos niños, al verlo, ríen de desconcierto. Frente a ello la docente dice: “Vamos a escucharlo, se la sabe toda, muy bien Santiago”

En una de las aulas, se observó cierta guía por parte de la maestra para que los niños decidan por aquello que ella considera que sería útil hacer. En el siguiente diálogo se observa que la maestra espera que los niños decidan hacer una carta a la directora para pedirle permiso para salir del colegio. Ello la lleva a hacer preguntas para que los niños lo propongan y, como los niños sugieren otras formas de lograr el permiso, la docente termina por proponerlo.

Aula 2

Niño/a 1: Yo fui a la posta.

Docente: ¿Entonces qué hacemos? ¿A dónde vamos?

Niño/a 2: A la posta.

Docente: ¿Qué tendremos que hacer para salir del jardín? ¿A quién le tenemos que pedir permiso?

Niño/a 3: A las mamás. Tú tienes el número de todas.

Niño/a 4: A la directora.

Docente: ¿Cómo le pedimos permiso?

Niño/a 4: Por favor.

Niño/a 5: Le decimos la verdad. Miss Claudia, nos gustaría ir al doctor.

Niño/a 6: Subimos la escalera y la encontramos.

Docente: ¿No creen que podemos escribir una carta?

Solo en dos aulas se observó la mención a consecuencias negativas que serían tomadas por las maestras si los niños tomaban decisiones que las maestras consideran poco apropiadas. En una de ellas, durante una asamblea algunos niños jugaban entre ellos mientras la docente intentaba hablar para todos. Frente a ello, ella respondió: "Si ustedes no tienen ganas de trabajar, voy a guardar el material". Este tipo de comentario expresa cierta tensión en la docente entre dar libertad a los niños para elegir qué hacer y mantenerse como docente en el control de lo que los niños realizan. Por un lado el mensaje reconoce el interés de los niños, o la falta de interés, por la propuesta hecha por ella. Sin embargo, a la vez, señala una consecuencia negativa si es que los niños no se interesen en su propuesta. Como resultado, los niños hacen lo que la maestra espera, más por evitar el castigo que por realmente "tener ganas" o estar interesados. Las docentes que tuvieron este tipo de intervenciones, también en otros momentos valoraron como positivas otras iniciativas propias de los estudiantes que sí estaban permitidas por ellas. Lo que refleja que en estas dos aulas se observaron a la vez, tanto comportamientos restrictivos de la agencia, como otros que favorecieron que los niños expresen o lleven a cabo aquello que ellos consideraban valioso para sí mismos.

4. Procesos reflexivos para llegar a toma de decisiones

Hemos visto hasta aquí como se expande o restringe la agencia en el aula en relación a dos elementos constitutivos de la agencia: la toma de decisiones y la autonomía en la toma de decisiones. A continuación veremos cómo se observa en las aulas el tercer elemento que hemos considerado en este estudio, el que está vinculado a que las decisiones tomadas respondan a un proceso reflexivo.

Como parte de las interacciones observadas en el aula, en todas las aulas, se observó que las docentes promovían con mayor o menor frecuencia, procesos reflexivos en los estudiantes a partir de preguntas abiertas y preguntas que permitan diálogos extendidos entre los niños y con ellas.

Algunos ejemplos de este tipo de interacción que impulsa la reflexión se observan en los siguientes diálogos realizados durante el desarrollo de la unidad didáctica:

Aula 1

Docente: ¿Por qué mi corazón estaba latiendo así [luego de hacer ejercicio]?

Niño/a 1: Porque corrimos.

Docente: ¿Y qué hace que podamos correr?

Niño/a 2: Que tenemos energía.

Docente: ¿Y por qué tenemos energía?

Niño/a 4: Porque comemos.

Docente: ¿Cómo nos ayudan estos alimentos para tener energía?

Aula 9

Docente: ¿Por qué lo pongo junto lata y mota?

Niña: Porque han rimado.

Docente: ¿Y cuándo riman?

Niño: Dos sonidos.

Docente: ¿Dos sonidos qué?

Niño: Dos sonidos que son iguales.

Docente: ¿Y cuál es igual a cuál?

Niño: Lata mota.

Docente: ¿Y cuál es el sonido igual?

Niño: Ta.

Así mismo, todas las docentes invitaron a los niños a participar de los diálogos en asambleas con momentos haciendo preguntas que promuevan la lluvia de ideas. Este tipo de interacciones permite que la voz de los niños se escuche en el aula con similar presencia que la de ellas.

A pesar de que, como vemos en los ejemplos anteriores, los niños son capaces de responder a este tipo de preguntas que invitan a dar explicaciones y argumentos, los docentes de casi ninguna de las aulas observadas sostienen este tipo de conversación con los niños en relación a las decisiones que toman. El único diálogo registrado en toda la muestra en que los estudiantes fueran invitados a pensar en por qué han tomado alguna decisión es el citado anteriormente en que la docente pidió a una niña explique por qué había golpeado a otra.

Los conflictos o problemas que ocurren en aula son una buena oportunidad para discutir con los niños sobre las decisiones que toman.

A pesar de que no son preguntados en la dinámica del aula por este tipo de decisiones, los niños evidencian su capacidad para responder a este tipo de preguntas en el grupo de discusión cuando son preguntados sobre aquello que los motivó a hacer una y otra acción con frases como:

Yo escogí acuarelas y colores para pintar. Pero también escogí un plumón de Arnold porque necesitaba. (Niño, Aula 1)

[Mi momento favorito fue] El Recreo, he jugado a la mamá y la hija porque no habíamos terminado de jugar ayer, para acabar de jugar. (Niña, Aula 4)

5. Una propuesta de categorías de docentes y dinámicas de aula a partir de esta muestra

Con el fin de poder exponer con mayor claridad las distintas formas de ampliar o restringir la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes hemos desarrollado algunas categorías de docentes y dinámicas de aula. Estas categorías están inspiradas en las propuestas de metodología para estudios de las ciencias sociales de Max Weber (Weber, 1973) quien propone el realce conceptual de ciertos elementos de la realidad organizados en un *tipo ideal* con fines expositivos que permitan la ilustración y comprensión de cierto proceso o fenómeno.

En este estudio la muestra es reducida, ya que la intención ha sido poder profundizar en las características cualitativas de unas y otras aulas. Por ello, creemos que las categorías aquí propuestas, son solo una pequeña aproximación sobre la que podríamos profundizar en estudios de muestras más grandes.

Estas categorías no son la descripción de ninguno de los casos vistos, ni corresponden al promedio de algunos de ellos. Las categorías, intentan realzar unilateralmente algunos aspectos que observamos que amplían o restringen la agencia de los estudiantes. Ninguno de los casos

vistos representa plenamente una u otra de las categorías que describiremos. Las categorías son casos extremos contruados mentalmente, y cada uno de los casos particulares podría mostrar una tendencia hacia una u otra categoría.

Luego del análisis de las distintas docentes y dinámicas nos animamos a proponer las siguientes 3 categorías:

- A. El discurso docente y la dinámica de aula son consistentes en ampliar la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva.
- B. El discurso docente y la dinámica de aula son consistentes en restringir la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva.
- C. El discurso docente y la dinámica de aula son inconsistentes en ampliar o restringir la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva.

En las categorías A y B observamos que lo que la docente refiere es consistente con lo que ocurre en el aula en relación a la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva. Estas categorías son diametralmente opuestas entre sí como veremos en el siguiente cuadro descriptivo.

	Preguntas de desempeño	Categoría	
		A. Amplían la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva.	B. Restringen la participación de los niños en la toma de decisiones autónoma y reflexiva.
Discurso docente	¿Para planificar los contenidos y actividades de aprendizaje, las docentes refieren haber integrado, los intereses o preferencias que han observado en sus estudiantes, con las competencias que esperan movilizar en determinado momento del año?	Si	No
	¿Las docentes refieren haber planificado intencionalmente varios momentos en la jornada escolar en que los niños pueden elegir entre distintas opciones?	Si	No
	¿Las docentes hacen explícita su intención de promover la autonomía y la capacidad de los niños para tomar decisiones?	Si	No

Dinámica de aula	¿Los niños destinan la mayor parte de su jornada a realizar actividades elegidas por ellos mismos en mayor o menor medida?	Si	No
	¿Los niños cuentan con opciones atractivas para escoger en los momentos de elección?	Si	No
	¿Los niños resuelven los conflictos o dificultades inesperados por sí mismos?	Si	No
	¿Los niños que tienen una iniciativa por fuera del estándar son reconocidos de manera positiva por la docente?	Si	No
	¿Las decisiones de los niños son manipuladas por la docente o se advierten de posibles penalizaciones si fueran decisiones incorrectas?	No	Si

En la categoría A, la docente tiene un discurso que amplía la participación de los niños en la toma de decisiones y la dinámica del aula es coherente con ello. Mientras tanto, en la categoría B, ambos, discurso docente y dinámica del aula, restringen la participación de los niños en la toma de decisiones. En este segundo grupo, la docente muestra poca atención al pensamiento autónomo y a la capacidad de los niños para tomar decisiones tanto en su discurso como en la dinámica del aula. La atención de estas docentes está más centrada en el desarrollo de las habilidades académicas de los estudiantes.

Si bien no se encontró ninguna maestra completamente en la categoría A o B, si creemos que algunas maestras muestran una tendencia de discurso y dinámica coherente hacia la ampliación de la agencia o la restricción o falta de atención de la misma.

La categoría C, no es exactamente un equivalente a intermedio entre la A y B. Es más bien un tipo de dinámica en que se observan contradicciones al interior del discurso de la docente y al interior de la dinámica del aula. Si quisiéramos incluir esta categoría en el cuadro anterior podría verse de cualquier forma casi aleatoria como cualquiera de las siguientes u otra de las distintas combinaciones posibles que expresen falta de consistencia al interior del discurso o la dinámica del aula o entre el discurso y la dinámica del aula.

	Preguntas de desempeño	Categoría C			
		C1	C2	C3	C4
Discurso docente	¿Para planificar los contenidos y actividades de aprendizaje, las docentes refieren haber integrado, los intereses o preferencias que han observado en sus estudiantes, con las competencias que esperan movilizar en determinado momento del año?	Si	No	Si	No
	¿Las docentes refieren haber planificado intencionalmente varios momentos en la jornada escolar en que los niños pueden elegir entre distintas opciones?	Si	No	No	Si
	¿Las docentes hacen explícita su intención de promover la autonomía y la capacidad de los niños para tomar decisiones?	Si	No	Si	No
Dinámica de aula	¿Los niños destinan la mayor parte de su jornada realizar actividades elegidas por ellos mismos en mayor o menor medida?	No	Si	No	Si
	¿Los niños cuentan con opciones atractivas para escoger en los momentos de elección?	No	Si	Si	No
	¿Los niños resuelven los conflicto o dificultad inesperados por sí mismos?	No	Si	No	Si
	¿Los niños que tienen una iniciativa por fuera del estándar son reconocidos de manera positiva por la docente?	No	Si	Si	No
	¿Las decisiones de los niños son manipuladas por la docente o se advierten de posibles penalizaciones si fueran decisiones incorrectas?	Si	No	No	Si

Es interesante profundizar sobre esta categoría C. Por un lado, podríamos entender que las docentes cercanas a esta categoría están en un momento de tránsito de la categoría B a la A o un punto intermedio. En ese caso, podríamos explicar que este grupo de docentes estaba antes en la categoría B y que hoy han incluido en su discurso o la dinámica de aula algunos elementos de la categoría A y que cada vez serán más hasta llegar a ser más coherentes. Desde este estudio no podemos llegar a esta conclusión ya que ninguna de las docentes, de ninguno de los grupos, refirió estar en un proceso de cambio.

Sin embargo, sabemos que desde el año 2016 con el nuevo currículum y la evaluación de desempeño docente, existe un cambio sobre lo que se espera que los niños aprendan en la educación inicial y cómo esperamos que lo aprendan. Este cambio promueve prácticas docentes que impulsen la capacidad de los niños para tomar decisiones y actuar con autonomía. Los casos

de tendencia inconsistente, aunque no hicieron referencia a este proceso de cambio, podrían estar en un proceso de tránsito de una propuesta educativa anterior, a una más actual. En este tránsito, algunas docentes podrían lograr capturar algunos aspectos del discurso, pero no de la práctica; o de la práctica y no del discurso; o tanto del discurso como de la práctica, pero sin lograr integrarlo.

Hemos visto algunos ejemplos de este tipo de casos al momento de describir las dinámicas de las aulas en cada uno de los momentos de la jornada escolar. Recordemos, como ejemplo de la categoría C, a las docentes que tienen un discurso similar al A pero cuya dinámica se corresponde con la categoría B. Vimos el caso de aquellas aulas en que en el juego libre en los sectores se promueven que los niños elijan libremente qué jugar y con qué, pero limitan las oportunidades de juego ofreciendo poco material, restringiendo el movimiento de los niños y diciéndoles lo que deben jugar. De igual manera se ha observado aulas en que las docentes tienen un discurso de planificación similar al B, con poca atención a los intereses de los niños, pero que en la práctica ofrecen oportunidades a los estudiantes para que puedan hacer actividades de acuerdo a sus propias decisiones e intereses.

Si bien, por un lado, puede ser positivo para la ampliación de la agencia de los niños, que las docentes transiten de la categoría B a la A, creemos importante tomar atención de estas inconsistencias que generan la sensación de límites poco claros en el aula. La presencia de dos mensajes contradictorios a la vez resulta confusa para los estudiantes y las docentes. Los dos mensajes contradictorios que se ven estos momentos son: haz lo que tu decidas y a la vez, yo decido plenamente por ti. A diferencia de las aulas de categoría A y B donde los niños y docentes saben qué es lo que el niño puede decidir y qué lo que la docente decidirá, en las aulas de categoría C no está claro y las reglas confusas generan cierto caos tanto en el comportamiento de los niños como de los adultos de la clase. La expresión máxima de este caos es que las docentes tienen que recurrir a regular el comportamiento de los niños señalando consecuencias negativas que serían tomadas por ellas si los niños tienen ciertos comportamientos que están fuera de sus expectativas. Esta forma de limitar las decisiones de los niños, que hemos descrito el referirnos a la autonomía de los niños en la toma de decisiones, solo se observó en aulas donde los niños tenían poca claridad sobre el comportamiento que se esperaba de ellos porque había dos mensajes contradictorios a la vez.

Tomando en cuenta los patrones de conducta en la relación docente-estudiante descritos por Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, and Milatz en el 2012 (Carlo Schuengel, 2012), las aulas de la categoría A podrían acercarse al patrón de proximidad balanceada en el que los docentes llegan a cumplir un rol de base segura para los estudiantes. En esto casos, la

capacidad de las docentes para reconocer las necesidades e intereses de los niños y responder a ellas de manera satisfactoria contribuye a que los niños las vean como base segura. En las aulas de categoría B, los niños muestran poca cercanía física con las docentes y no acuden con frecuencia a ellas para compartir sus necesidades y logros, lo que podría corresponderse con un patrón de relación distante-independiente en que los docentes no representan una base segura para los estudiantes. En estos casos, ni en el discurso ni en la práctica las docentes actúan tomando en cuenta las necesidades expresadas por los niños ni sus intereses. Finalmente, la categoría C podría aproximarse a un patrón de relación conflictivo y cargado en donde las docentes a veces responden a los intereses y necesidades de los niños y a veces no. Esta falta de consistencia y poca predictibilidad de las respuestas docentes, tampoco permite que lleguen a representar una base segura. Ello se expresa a través de la desorganización o poca autorregulación de los estudiantes, situación que limita la libre exploración y la expansión de la agencia de los niños. Así, solo las docentes que se pueden ubicar en la tendencia de la categoría A sería las que, a través de la consistencia entre su discurso y su práctica, como al interior de su discurso y práctica, logran construir un espacio de confianza que favorezca la libre exploración, así como la expansión de la agencia de los estudiantes.

A partir de la observación realizada podríamos concluir que solo tres de las aulas observadas (aulas 1, 8 y 9) se ubican cerca de la tendencia que contribuye en mayor medida a la expansión de la agencia que es la categoría A.

Para concluir, cabe resaltar, que no hemos encontrado, en esta muestra pequeña, señales en la experiencia académica o profesional de las docentes (centro de estudios, años de experiencia, experiencias de formación en servicio), ni en su edad, que puedan explicar su tendencia hacia alguna de las categorías.

Capítulo 5

Síntesis de los resultados

A continuación, presentamos una síntesis de los resultados descritos anteriormente que responde a los objetivos de investigación de esta tesis:

- Existe una diversidad de formas en que, a partir de la dinámica ocurrida en las aulas observadas, las docentes promueven o restringen la participación de los niños en la toma de decisiones. Esta diversidad se puede apreciar principalmente en dos indicadores: a) tiempo que los niños dedican a realizar actividades decididas por ellos mismos y b) amplitud de opciones atractivas entre las que los niños y las niñas pueden escoger.
- En cuanto al tiempo que los niños dedican a realizar actividades decididas por ellos mismos, observamos diferencias entre unas y otras aulas en tres momentos de los cinco momentos de la jornada pedagógica observados: ingreso de los niños, representación del juego y desarrollo de la unidad didáctica.
- En cuanto a la amplitud de opciones, observamos diferencias entre unas y otras aulas en el número de oportunidades a lo largo de la jornada escolar en que los niños podían escoger y en la calidad de las opciones ofrecidas. En algunos casos (durante el juego libre en sectores, el ingreso y las actividades permanentes), dentro de las opciones ofrecidas había alternativas poco atractivas que no llegan a ser opciones elegibles para ellos y, por lo tanto, reducen el abanico de oportunidades de elección para los estudiantes.
- Un elemento común a las diferentes aulas observadas, en relación a la participación de los niños en la toma de decisiones, es que el momento en que los niños dedican más tiempo a hacer una actividad elegida por ellos mismo y tienen más amplitud de opciones es el de juego libre en los sectores. En el lado opuesto, el momento en que los niños tienen menos control sobre las actividades que realizan es el de actividades permanentes.
- Otro elemento común observado en las distintas aulas es que los niños tienen menor control sobre sus actividades en las actividades no programadas. Por lo general, es la

docente quien decide cómo ellos deben actuar frente a situaciones de conflicto, dificultades o situaciones inesperadas. Solo en algunas aulas, y en algunas pocas ocasiones, observamos que, frente a ocurrencias inesperadas, las docentes promueven la toma de decisiones de los estudiantes como lo hacen en las situaciones programadas.

- Un tercer elemento en común observado ha sido que por lo general los estudiantes suelen tomar sus decisiones con autonomía cuando tienen la oportunidad de elegir. Incluso, en muchas de las aulas, las docentes valoran de manera positiva las iniciativas fuera del estándar. En pocas aulas y pocas ocasiones observamos cierta manipulación a las decisiones de los niños o advertencias de posibles penalizaciones si los niños y niñas llegaran a tomar decisiones incorrectas a criterio de las docentes.
- Un último elemento en común observado en la dinámica de las aulas ha sido que, en general, las docentes promovieron la reflexión sobre distintos temas, pero no sobre las decisiones tomadas. Este ejercicio reflexivo sobre las propias decisiones solo se observó en un momento en una de las aulas.
- Los niños perciben de manera positiva los momentos en que tienen mayor control sobre las actividades que realizan y más opciones atractivas de elección. Los momentos más valorados fueron justamente aquellos de juego y arte en que los niños pueden desplegar su creatividad como el juego libre, la representación del juego y el desarrollo de las unidades didácticas en que los niños dedicaron por lo menos 20 minutos a realizar producciones como dibujos, composiciones o construcciones a partir de su propia creatividad. Las razones que argumentan estas diferencias son, en muchos casos, porque les gusta, les hace feliz o les divierte. De otro lado, perciben de manera negativa los momentos en que ejercen menor control sobre las actividades que realizan como es el caso de las actividades permanentes. Las razones que explican la valoración menos favorable hacia este momento son que les resultan poco familiares y difíciles de comprender.
- Finalmente, a partir de las categorías de tipo de docentes propuestas, podemos encontrar que, en los casos más extremos de ampliación o restricción de agencia el discurso docente es coherente con su práctica. A pesar de las diferencias en extremo opuestas en relación a la agencia, en ambos casos se observa un aula organizada donde

los niños conocen las expectativas que las docentes tienen de su comportamiento y saben autorregularse. Sin embargo, solo en el caso de la categoría en que tanto el discurso como la práctica promueven la expansión de la agencia, los niños lograron explorar su entorno con autonomía en distintos momentos de la jornada desarrollando con mayor plenitud su capacidad de agencia. En el caso de las aulas cuyas docentes mostraron inconsistencia entre el discurso y la práctica, o al interior del discurso y la práctica, esta situación genera desconfianza y desorganización lo que también restringe las oportunidades de los niños para actuar con autonomía de acuerdo a sus propias decisiones.



Capítulo 6

Conclusiones y recomendaciones

La educación es una dimensión del desarrollo prioritaria para la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones con autonomía y de forma razonada. Eso solo si el sistema educativo, desde la estructura hasta las experiencias educativas dentro y fuera del aula, logra que los estudiantes sean reconocidos desde sus primeros años como agentes.

En este estudio hemos entendido al agente como a la persona que toma una acción decidida por sí mismo, que basa sus decisiones en razones, que juega un rol activo en ella y que consigue un cambio para el mundo (David Crocker, 2008). Para operacionalizar esta definición hemos seleccionado tres dimensiones: control sobre las actividades que los niños realizan, autonomía en las decisiones (Ibrahim y Alkire, 2007) y procesos reflexivos para llegar a tomar de decisiones.

La documentación en que se enmarca el Programa Curricular de Educación Inicial permite, a quienes nos acercamos a esta tener una visión del niño como agente, capaz de tomar sus propias decisiones y actuar con autonomía. Sin embargo, como dirían Stoecklin y Bomvin (2014), no basta con que los niños sean sujetos de derechos, debemos atender a la capacidad que realmente tienen en la práctica para influenciar en las dinámicas sociales. En este estudio hemos podido acercarnos a su capacidad para actuar con agencia en un espacio en particular: el de la dinámica del aula.

Algunas conclusiones y recomendaciones que se desprenden de los resultados de este estudio son las siguientes:

- **La estructura formal de la jornada escolar del nivel inicial en el Perú contribuye con la expansión de la agencia en la escuela.**

La incorporación de la hora de juego libre en los sectores y la representación del juego como parte de estructura de la jornada pedagógica de los niños de las aulas del ciclo II de educación inicial contribuye en buena parte a la expansión de la agencia. Este momento, observado en todas las aulas con similares características, favorece que los niños y niñas dediquen tiempo a actividades elegidas por ellos mismos y que cuenten una amplitud de opciones atractivas entre las que pueden escoger. Así mismo, los docentes que lograron incluir, como parte del momento de la unidad didáctica, experiencias de exploración y creación también lograron hacer de este momento un momento que expande la capacidad de los niños para tomar decisiones con autonomía.

Estos momentos de juego y creación son valorados por los niños de forma positiva. Tomando en cuenta el rol, señalado por Stoecklin y Bonvin (2014) y Hart, Biggeri y Babic (2014), que juegan los factores de conversión sociales para hacer de los derechos formales, libertades reales, podríamos valorar los espacios de juego y creación en la infancia, como contextos oportunos para el ejercicio de los derechos de participación en la infancia. Si estos contextos de juego y creación cobran tal relevancia en la agencia de los niños, para siguientes estudios, creemos relevante comparar esta jornada con la del nivel primario para evaluar el sostenimiento de este tipo de experiencias a lo largo de la experiencia educativa de los niños. Además, creemos pertinente recordar que el estudio realizado con MELQO en el año 2017 (MINEDU, 2019b) evidencia que solo el 58% de las docentes brindó a los niños oportunidades para elegir. Sin embargo, en esta muestra de solo 9 aulas de Lima observamos que por lo general las docentes ofrecen distintas oportunidades a lo largo de la jornada para que los niños elijan. Este dato despierta una necesidad por identificar diferencias cualitativas entre unas y otras regiones del país que den cuenta de aquello que escapa a la estructura estándar y que tiene más que ver con la propia dinámica del aula y los distintos contextos en que esta estructura se aplica. Así mismo, dado que el aprendizaje no se limita al tiempo en la escuela, creemos relevante comparar estas vivencias en la escuela con las experiencias en el hogar, para tener un panorama más completo de la capacidad del niño de ejercer su agencia en distintas dimensiones de su vida.

- **Los niños toman decisiones con autonomía solo cuando esto ha sido planificado.** Es necesario concebir los tiempos de conflicto y las experiencias cotidianas no programadas como momentos de aprendizaje también. Cada vez que ocurre algo inesperado, es una oportunidad para decidir. Biggeri y Santi (2012) destacan que las oportunidades de aprendizajes no son suficientes cuando lo queremos es ampliar la agencia de los niños. Es necesario darles voz y elección en los procesos de aprendizaje. Este aspecto, tan alcanzado por la estructura propuesta en los momentos de juego y creación no se observa en estos otros momentos no planificados. Por ello, es necesario entender estos momentos como tiempos ordinarios en que se puede promover la agencia en los estudiantes. A partir de ello, las docentes podrían definir respuestas o intervenciones en estos momentos, actualmente no planificados, que permitan impulsar la capacidad de los niños para tomar decisiones con autonomía a lo largo de toda la jornada pedagógica.

- **Los niños toman decisiones con autonomía, pero las docentes no suelen impulsar procesos reflexivos sobre las decisiones que toman.** En relación a este punto, sugerimos recordar que el estudio realizado con MELQO en el año 2017 (MINEDU, 2019b) evidencia que en el 92% de las aulas observadas se realizaron principalmente preguntas cerradas. Sin embargo, en la muestra de este estudio, en todas las aulas se realizaron preguntas abiertas a los estudiantes y se establecieron diálogos de ida y vuelta como momentos de reflexión con los estudiantes. La diferencia entre los resultados del estudio hecho por el MINEDU y los de éste, podrían llevarnos a pensar que en términos de la capacidad de las docentes para promover el dialogo y la reflexión en los estudiantes, tenemos una muestra excepcionalmente buena. Sin embargo, es relevante para este estudio poner atención a que, a pesar de los recursos docentes para promover estos procesos reflexivos en los estudiantes, en casi ningún caso se promovieron reflexiones sobre las decisiones de los niños. Tampoco se observa que el Programa Curricular para Educación Inicial promueva este tipo de intervenciones. Estos datos ponen en evidencia una ausencia de reflexión en particular sobre las decisiones que los niños toman en aula, que quizá parezca un reto complejo para la edad de los estudiantes, pero que creemos vale el esfuerzo discutir para contribuir a que las decisiones de los niños realmente respondan a razones propias.
- **Los procesos de formación básica de docentes y de formación en servicio necesitan acercar la estructura formal propuesta para la educación inicial al discurso docente y, a la vez, atender las brechas entre el discurso y la práctica.** Solo las docentes que logran mantener un discurso y una práctica que favorezca la agencia los niños, logran planificar e implementar sesiones en que los niños tomen decisiones con autonomía sobre la mayor parte de sus propias vivencias en el aula en distintos momentos de la jornada escolar. En solo tres aulas de la muestra de este estudio, los niños tenían la seguridad necesaria para explorar con autonomía y tomar decisiones según los intereses propios. Sin embargo, no hemos podido establecer qué factores han contribuido a que ellas manejen esta coherencia entre el discurso y la práctica que tanto favorece a la expansión de la agencia de los estudiantes. Desde las dimensiones y competencias incluidas en el Marco de Buen Desempeño Docente se comprende la relevancia de la reflexión del docente sobre su propia práctica para contribuir a su saber docente y al desarrollo de su profesionalidad (MINEDU, 2012). ¿En qué medida esta mirada reflexiva del docente sobre su propia práctica influye en sus posibilidades para valorar una pedagogía que favorezca la agencia de los estudiantes y ajustar su propia práctica a la

luz de ello? ¿Existirá alguna relación entre la capacidad de las docentes para tomar decisiones con autonomía y ejercer su agencia razonada y la forma en que lo promueven en los estudiantes? Estas son algunas de las preguntas que dejamos para posteriores estudios que pretendan ampliar este análisis.

- Para terminar, creemos relevante destacar el aporte fundamental que la educación inicial tiene en la formación de una sociedad democrática. Recordemos para ello los roles instrumental social, instrumental de proceso y de empoderamiento y distribución que para Sen (1992, citado por Unterhalter, 2009) la educación cumple. Tomando esto en cuenta, creemos que **el aporte principal que desde las aulas observadas se está logrando en la formación de una ciudadanía democrática está en el ejercicio constante de participación en la toma de decisiones** que observamos particularmente en los momentos de juego y creación. Sin embargo, todavía hay un camino por trabajar para que desde el aula se impulse el debate entre estudiantes y se ejerciten sus habilidades de diálogo sobre acuerdos. El juego y los espacios de creación tienen elementos de dialogo, pero solo cuando estos son en equipo. Por su parte, como hemos mencionado, vemos en los momentos no planificados una oportunidad para trabajar en esta línea que actualmente no está siendo tomada. Este tipo de educación, que logra dar voz a los niños desde pequeños y oportunidades para la toma de decisiones, es el tipo de servicio educativo que empodera a la infancia, logra posicionar a niñas y niños como agentes y genera condiciones para que sus derechos formales, lleguen a ser capacidades reales hoy y en su futuro.

Bibliografía

- Alkire, Sabina (2007).** "The Missing Dimensions of Poverty Data: Introduction to the Special Issue". Oxford Development Studies, Vol. 35, Num. 4, Dec. 2007, pp. 347-359.
- Alkire, Sabina y Solava Ibrahim (2007).** "Agency and Empowerment: a proposal for internationally comparable indicators". OPHI Working Paper Series.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989).** "Convención sobre los derechos del niño"
- Banco Mundial (2016).** "Desarrollo en la primera infancia: una inversión inteligente para toda la vida". Recuperado en: <http://blogs.worldbank.org/education/es/desarrollo-en-la-primera-infancia-una-inversi-n-inteligente-para-toda-la-vida>.
- Becker, Gary (1983).** "El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación". Madrid: Alianza Editorial.
- Biggeri, Mario. (2007).** "Children's Valued Capabilitie" En: Walker, Melanie y Eleine Unterhalter. Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. New York : Palgrave Macmillan.
- Biggeri, Mario y Santi, Marina (2012).** "The Misssing Dimensions of Children's Well-being and Well-becomig in Education Systems: Capabilities an Philosophy for Children". En: Journal of Human Development and Capabilities, 13:3, pp. 373-395.
- Bornas, Xavier (1994).** "La autonomía personal en la infancia" Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Brisch, K. H. and Kronenberg, K. (2002).** In: "Treating attachment disorders: from theory to therapy". N.Y. Guildford Press, pp. 7 – 41.
- Cárdenas Cáceres, L., Carrillo Sierra, S. M., Mazuera Arias, R. y Hernández Peña, Y. K. (septiembre-diciembre, 2018).** "Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz". En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 159 - 172.
- Concejo Nacional de Educación (2007).** "Proyecto Educativo Nacional".
- Crocker, David (2008).** "Ethics of Global Development. Agency, Capability and Deliberative Demmocracy". New York: Cambridge University.

Dahlberg, Gunila; Moss, Peter; y Pence, Alan (2005). “Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas postmodernas”. Barcelona: Editorial GRAO.

Fukuda-Parr, S. (2003). “The Human Development Paradigm: Operationalizing Sen’s Ideas on Capabilities”. En: *Feminist Economics* 9(2 – 3), 2003, 301 – 317. Routledge. Taylor and Francis Group.

Guadalupe, Cesar; León, Juan; Rodríguez, José y Vargas, Silvana (2017). “Estado de la Educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica”. Lima: GRADE.

Guerrero Cabrera, S. A., Colorado Orozco, D. y Castañeda Ruiz, H. N. (mayo-agosto, 2018). “La formación ciudadana en niños de edad preescolar: un reto posible”. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 161-183.

Guerrero, Gabriela y Flavia Demarini (2016). “Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes”. En: GRADE. *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*. Lima: GRADE.

Hart, Caroline, Mario Biggeri y Bernhard Babic (2014). “Agency and Participation in Childhood and Youth”. London; New York: Bloomsbury Academic.

Heckman, James J. (2013). “Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy”. The Heckman Equation.

Jimenez Bósquez, Diego (2017). “La educación para la ciudadanía democrática y su relación con el enfoque de las capacidades en la propuesta de Martha Nussbaum”. En: Muñoz, I., Blondet, M. y Gamio, G. *Ética, Agencia y Desarrollo Humano. V Conferencia de la Asociación Latinoamericana y del Caribe para el Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Karadag, Filiz y Demirtas, Vesile Yildiz (2018). “The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children”. En: *Education and Science* Vol 43 (2018) N° 195 19-40.

Lansdown, Gerison. (2005). “La evolución de las facultades del niño”. Florencia: UNICEF y Save the Children”

Mateo Andrés, Joan (2000). “La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas”. Barcelona: ICE-HORSORI”

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2016). “Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano. Primero la Infancia.”

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2019). “Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil. Grupo de Trabajo Multisectorial”.

Ministerio de Educación (2012). “Marco del Buen Desempeño Docente”.

Ministerio de Educación (2015). “Informe de indicadores clave de la Evaluación Nacional de Educación Inicial”.

Ministerio de Educación (2016a). “Currículo Nacional de la Educación Básica”.

Ministerio de Educación (2016b). “Educación Básica Regular: Programa Curricular de Educación Inicial”.

Ministerio de Educación (2019a). “La planificación en la educación inicial. Guía de orientaciones”.

Ministerio de Educación (2019b). Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica. Ferrándiz Salazar, Jimena (Ministerio de Educación, 2019-11) “¿Por qué medir la calidad de los ambientes preescolares y el desarrollo temprano? : resultados de la Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano (MELQO 2017)”.

Moromizato, Regina (2007). “El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años” En: AGO.USB Medellín – Colombia V.7 N°2 pp. 311-321 July – December 2007.

Muñiz C., Mirtha (2014). “Development Projects from the Inside Out: Project Logic, Organizational Practices and Human Autonomy, Journal of Human Development and Capabilities” A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development, 15:1, 79-98.

Nussbaum, Martha (2010). “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades”. Buenos Aires: Katz editores.

Nussbaum, M. (2012). “Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano”. Barcelona: Paidós.

Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2012). “Classroom Assessment Scoring System. Sistema para evaluar la dinámica de las aulas. Manual. PreK Spanish”. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Quintanilla, P. (2017). “Agencia, voluntad y autoconocimiento”. En: MUÑOZ, I., BLONDET, M. y GAMIO, G. Ética, Agencia y Desarrollo Humano. V Conferencia de la Asociación Latinoamericana

y del Caribe para el Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Robeyns, Ingrid (2017). "Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined". Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2017.

Roncagliolo, Inés (2018) "Educación, democracia y desarrollo en el sistema educativo nacional" Ensayo realizado como parte del curso de Desarrollo y Educación. Maestría en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Schuengel, Carlo (2012). "Teacher–child relationships as a developmental issue". En: Attachment & Human Development. 14:3, 329-336.

Sen, Amartya (1995). "Nuevo examen de la desigualdad". Madrid: Alianza Editorial.

Sen, Amartya (2000). "Desarrollo y Libertad". Buenos Aires: Editorial Planeta.

Sen, Amartya (2004). "Capital Humano y Capacidad Humana". Foro de Economía Política. Teoría Económica. Tomado de World Development 25, 12, diciembre de 1997. Traducción de Clara Ramírez.

Shaffer, David R. y Kipp, Katherine (2007). "Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia". Séptima Edición. México D.F: CENCAGE Learnig.

Stiglitz, Joseph. E.; Sen, Amartya, Fitoussi, Jean Paul, Obiols, Isabel y Sarkozy, Nicolas. (2013). "Medir nuestras vidas: Las limitaciones del PIB como indicador de progreso: el informe de la comisión sobre la mediación de las actividades económicas y el progreso social". Barcelona: RBA.

Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin (2014). "Cross-Fertilizing Children's Rights and the Capability Approach. The Example of the Right to Be Heard in Organized Leisure". En: Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin "Children's rights and the Capability Approach. Challenges and prospects" London: Springer, 2014 .

Terri J. Sabol & Robert C. Pianta (2012). "Recent trends in research on teacher–child relationships". En: Attachment & Human Development. 14:3, 213-231.

Terzi, Lorella (2007). "The Capability to Be Educated". En: Walker, Melanie y Eleine Unterhalter. Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. New York: Palgrave Macmillan.

Thorne, C. (2009). “El desarrollo del niño, vía para el desarrollo humano”. En: Ruiz-Bravo, Patricia, Pepi Patrón y Pablo Quintanilla (Comp.) “Desarrollo Humano y libertades: Una aproximación interdisciplinaria”. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2009.

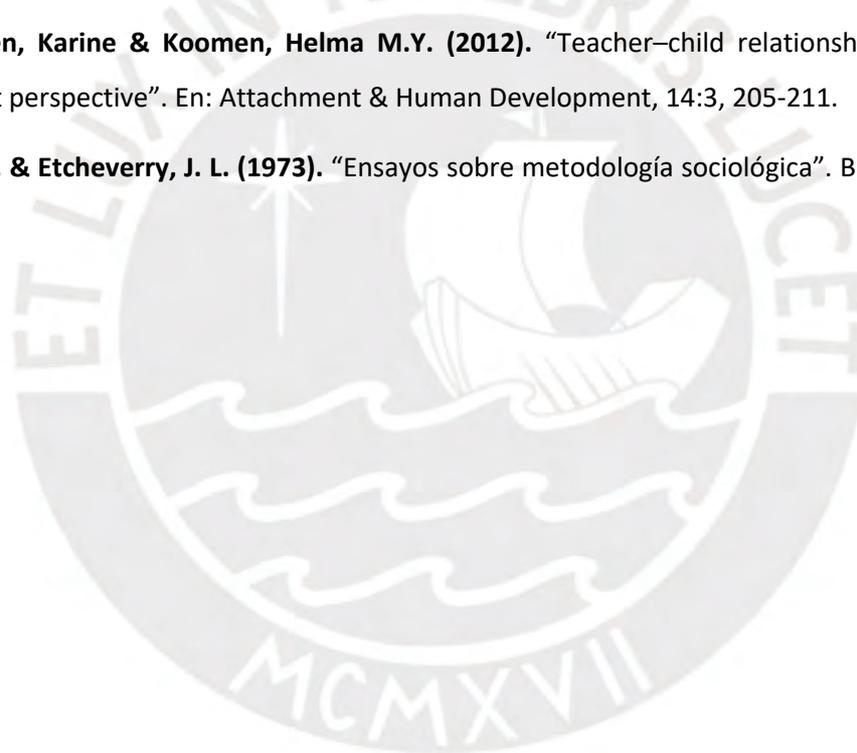
Tubino, F. (2009). “Libertad de Agencia: entre Sen y H. Arendt”. En: Ruiz-Bravo, Patricia, Pepi Patrón y Pablo Quintanilla (Comp.) “Desarrollo Humano y libertades: Una aproximación interdisciplinaria”. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Unterhalter, Elaine (2009). “Education” En: Deneuline, Severine y Lila Shahani (editoras). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency.* London: Earthscan.

Valdiviezo, Elena (2011). “Los desafíos de la educación inicial en la actualidad”. En: Educación. Vol. XX. N° 39, septiembre 2011, pp. 51-69.

Verschueren, Karine & Koomen, Helma M.Y. (2012). “Teacher–child relationships from an attachment perspective”. En: *Attachment & Human Development*, 14:3, 205-211.

Weber, M., & Etcheverry, J. L. (1973). “Ensayos sobre metodología sociológica”. Buenos Aires: Amorrortu.





Anexo 1

Instrumentos

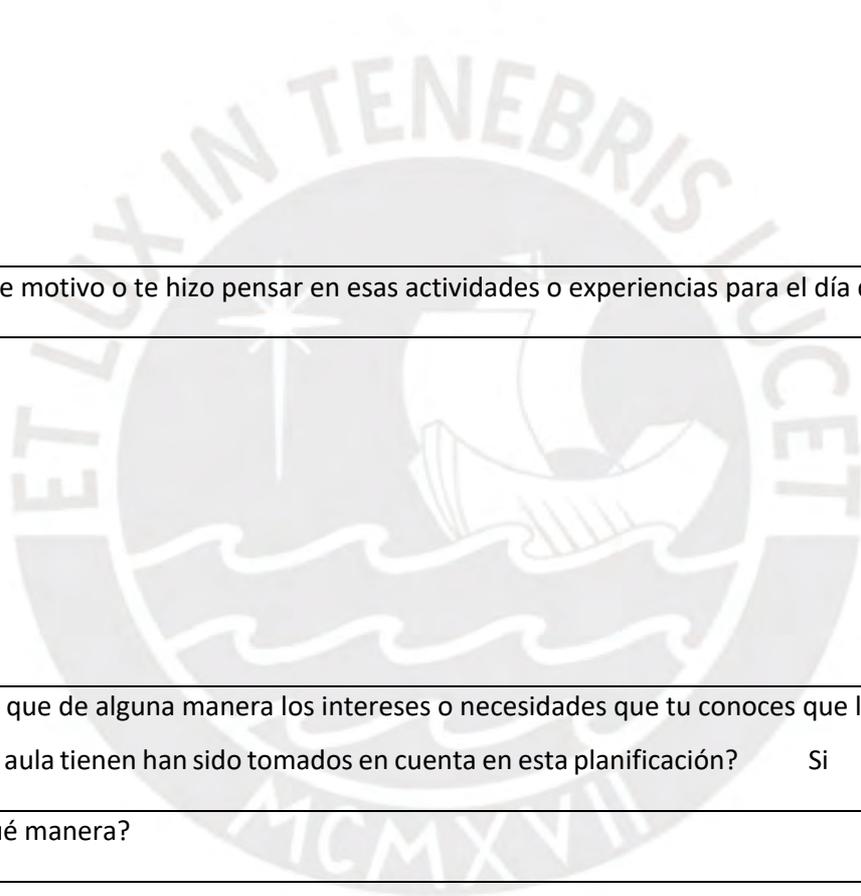
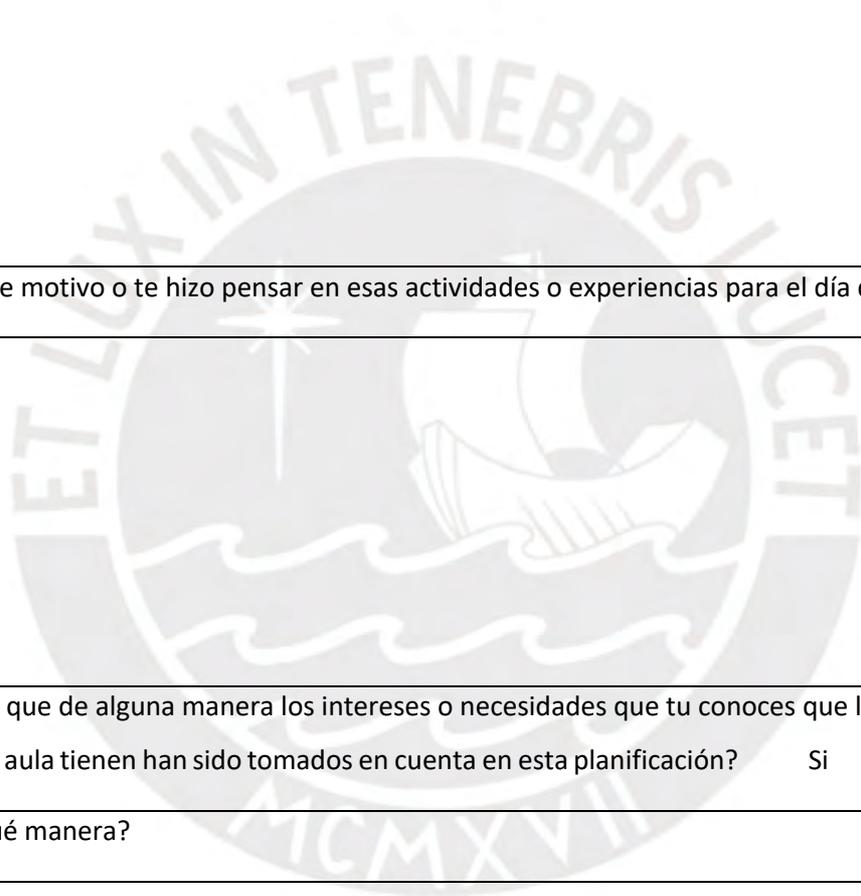
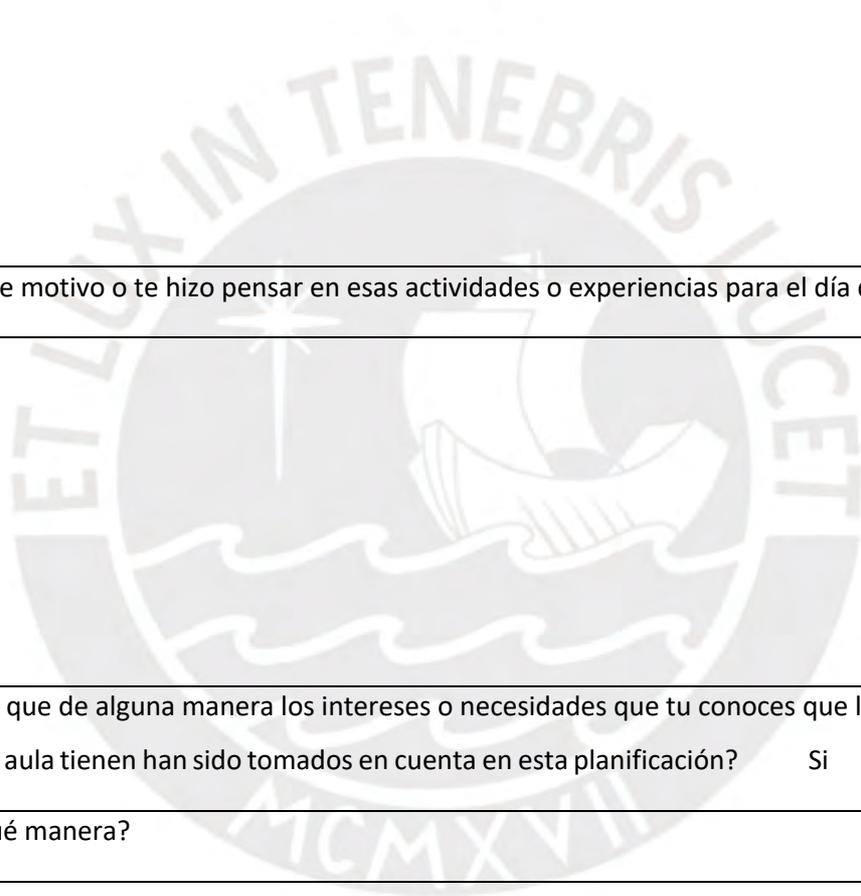
Entrevista a la docente

Datos generales

1. Nombre		
2. Apellido		
3. Edad		
4. Grado de instrucción	<input type="checkbox"/> Superior técnica <input type="checkbox"/> Superior universitaria	<input type="checkbox"/> Post grado (diplomado) <input type="checkbox"/> Post grado (maestría)
5. Centro de estudios del pregrado		
6. Año en que concluyó su último grado académico		
7. Años de experiencia como docente		
8. Años de experiencia como docente en la IE actual		
9. ¿Con que frecuencia participa de cursos de actualización en educación inicial o procesos de acompañamiento pedagógico promovidos por la UGEL?	<input type="checkbox"/> Una o más veces al año <input type="checkbox"/> Una vez cada dos o tres años	<input type="checkbox"/> La ultima vez que participé fue en el 2016 o antes <input type="checkbox"/> Nunca he participado
10. ¿Con que frecuencia participa de cursos de actualización en educación inicial promovidos por el MINEDU?	<input type="checkbox"/> Una o más veces al año <input type="checkbox"/> Una vez cada dos o tres años	<input type="checkbox"/> La última vez que participé fue en el 2016 o antes <input type="checkbox"/> Nunca ha participado
11. ¿Con que frecuencia participa de cursos de actualización en educación	<input type="checkbox"/> Una o más veces al año	<input type="checkbox"/> La última vez que participé fue en el 2016 o antes <input type="checkbox"/> Nunca ha participado

inicial procesos de acompañamiento pedagógico promovidos por ONG u otras instituciones?	<input type="checkbox"/> Una vez cada dos o tres años	
--	--	--

Preguntas

1. ¿Qué actividades o experiencias de aprendizaje has planificado para los niños hoy?

2. ¿Qué te motivo o te hizo pensar en esas actividades o experiencias para el día de hoy?

3. ¿Crees que de alguna manera los intereses o necesidades que tu conoces que los niños de tu aula tienen han sido tomados en cuenta en esta planificación? Si No
4. ¿De qué manera?

5. ¿Los niños tienen oportunidades de escoger en el día? Si No

6. Vamos a revisar mentalmente lo que has pensado para hoy y te pido que hagamos una lista de todas las oportunidades que los niños pueden escoger qué hacer entre diferentes opciones y cuáles son esas opciones.

Oportunidades	Opciones
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	

7. ¿De qué manera los intereses/necesidades de los niños han sido tomados en cuenta al momento de definir estas oportunidades de elección?



Ficha de observación de aula

Observador _____	
Aula _____	
Momento _____	
Hora de inicio _____	Hora de término _____

INDICADORES	DESCRIPCIÓN
<p>Influencia de los estudiantes en la distribución de responsabilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidades por iniciativa propia • Responsabilidades por indicación de la maestra 	
<p>Oportunidades para escoger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momentos • ¿Qué opciones pueden escoger? • Tiempo que dedican a realizar actividades de su propia elección • Tiempo que los niños dedican a realizar actividades elegidas por la docente 	
<p>Conflictos entre estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender los motivos de los niños • Resolver el conflicto • Ideas involucradas en la decisión final 	
<p>Dificultades de los estudiantes para resolver un problema/tarea.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender los motivos de los niños • Resolver el conflicto 	

<ul style="list-style-type: none"> • Ideas involucradas en la decisión final 	
<p>Diversas contingencias ocurridas en la escuela (ejemplo: materiales rotos o perdidos / estudiantes enfermos / interrupciones en el aula):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender los motivos de los niños • Resolver el conflicto • Ideas involucradas en la decisión final 	
<p>Razones que motivan las decisiones tomadas por los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Premios/castigos/humillaciones a las expectativas docentes 	
<p>Interacciones entre docentes y estudiantes en los procesos de toma de decisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas abiertas recogen razones y puntos de vista de estudiantes. • Conexiones entre distintas ideas o puntos de vista. • Diálogos de ida y vuelta • Incorporación de distintos puntos de vista 	

<p>Interacciones entre docentes y estudiantes en los procesos de toma de decisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas abiertas recogen razones y puntos de vista de estudiantes. • Conexiones entre distintas ideas o puntos de vista. • Diálogos de ida y vuelta • Incorporación de distintos puntos de vista 	
--	--

Pauta de grupo de discusión

1. PREVIO AL GRUPO DE DISCUSIÓN
<p>Hacer una relación de las actividades que los niños tuvieron durante la sesión observada y dibujarlos en fichas asegurándose de representar tanto los momentos en que ellos tienen mayor participación en la toma de decisiones como los que tienen menor.</p>

2. DINAMICA
<p>El moderador del grupo reunirá a los estudiantes en un espacio que ellos conozcan. Durante la sesión estará acompañado de la docente de aula, auxiliar o una persona que resulte cercana para el grupo de estudiantes.</p> <p>El moderador iniciará la sesión presentándose y diciendo que estarán juntos para conversar sobre lo que ha pasado hoy día en la clase y dibujar o moldear con plastelina en relación los momentos del día que más les han gustado.</p> <p>Yo he dibujado aquí algunas de las actividades que ustedes han hecho como _____, _____, _____ y _____.</p> <p>Ahora cada uno va escoger un momento del día, el que más le gustó y lo va representar con estos materiales (sacar cartulinas, lápices, colores, y plastelina).</p>

El moderador acompañará a los niños hasta que todos hayan elegido un momento y empezado el dibujo o modelado asegurándose que todos dibujen un momento del día que han vivido hoy. Si algún niño no recuerda, el moderador le recordará los ejemplos seleccionados.

Una vez que todos los niños hayan empezado la representación se acercará a cada uno preguntando:

¿Qué momento has escogido?

¿Qué hiciste tú en ese momento?

¿Por qué hiciste eso?

¿Por qué ese momento es el que más te ha gustado?

Finalmente, hacer un ejercicio grupal en donde ordenarán los momentos del día desde el que más les gustó hasta el que menos les ha gustado.

Luego preguntará por el que menos les ha gustado:

¿Por qué ese momento les gustó menos?

¿Qué les hubiera gustado hacer en lugar de eso?

¿Cómo podría ser mejor?