

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Orozco Posada, N., Mazo Dietes, L. Y., & Gallego Henao, A. M. (2026). Participación infantil, un derecho inaplazable. Concepciones y voces de los docentes. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 36-55). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.2>



Capítulo 2.

Participación infantil, un derecho inaplazable. Concepciones y voces de los docentes¹

Nataly Orozco Posada*

Leidy Yuliana Mazo Dietes**

Adriana María Gallego Henao***

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado de proyecto de investigación “La participación infantil desde las concepciones docentes”, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: agosto 12 de 2023. Terminación: diciembre 9 de 2023.

* Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: naty0429@hotmail.es, ORCID: <https://orcid.org/0009000969845742>

** Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: yuliana <k_ikiyu@hotmail.com

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Introducción

Al revisar el recorrido histórico en torno a los derechos del niño, se encuentra que Colombia firmó en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño, tratado internacional en el que se resalta (artículo 54) la necesidad de garantizar la participación y el bienestar infantil desde todas sus dimensiones. De esta manera, la infancia comienza a ser reconocida y el niño se configura como un sujeto social de derechos, con voz, pensamiento y capacidad para la toma de decisiones.

A pesar de este reconocimiento, se evidencia que la participación infantil continúa siendo mencionada principalmente en el discurso político y académico, sin que se refleje de manera efectiva en acciones concretas dirigidas a los niños en los distintos contextos en los que habitan.

A partir de algunas observaciones como maestras, se evidencia que, en la mayoría de los casos, son los adultos quienes toman las decisiones sin considerar las opiniones de los infantes. Esta situación se sustenta en las experiencias cotidianas y en las expresiones que suelen escucharse en las dinámicas sociales, educativas, familiares y culturales, las cuales invisibilizan la infancia desde visiones adultocéntricas en las que la edad se considera un elemento decisivo para el reconocimiento de la otredad.

Ahora bien, la convención mencionada en líneas anteriores resalta en los artículos 13, 14 y 15 que los niños están facultados para decidir con autonomía y libertad frente a las situaciones y eventos que les conciernen. Asimismo, señala que es imperativo escucharlos y tenerlos en cuenta en las decisiones que afectan su vida. En consecuencia, se hace urgente educar, desde la primera infancia, a personas capaces de ejercer sus derechos de manera libre, crítica y consciente.

Sin embargo, en el contexto colombiano aún no se logra ver reflejado lo enunciado por la convención, debido que en el ámbito cultural, familiar y escolar se evidencian concepciones en las que los niños se consideran con pocas capacidades para tomar decisiones, construir criterios y hacer parte de las distintas decisiones que afectan su vida y su contexto. Es común observar que los adultos asumen tres posturas cuando se trata de tenerlos en cuenta; (a) los adultos los consultan, pero no permiten que decidan; (b) no los consultan y toman las decisiones; (c) toman las decisiones y, simplemente, los informan. Estas perspectivas evidencian que los deseos de los adultos priman sobre este derecho de la infancia.

En este sentido, es pertinente señalar que la participación infantil, desde el *ideal*, favorece el desarrollo de la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico frente a las diferentes situaciones de la vida en sociedad, en tanto que participar no se limita al ámbito político, sino que implica la toma de decisiones y la interacción con los otros. Sin embargo, desde la *realidad*, en la práctica pedagógica han sido restringidos por los adultos, quienes argumentan factores como la corta edad, la capacidad o poca experiencia de la infancia para intervenir de manera efectiva en los procesos pedagógicos; visiones que obstaculizan la participación real y auténtica de los niños en el proceso educativo.

A este respecto, la literatura revela que en las normativas se ha documentado, en el último siglo, la importancia de generar procesos de participación infantil en el aula; sin embargo, estos han sido restringidos por los adultos, lo que pone de manifiesto una serie de tensiones entre el discurso y la práctica, ya que, por un lado, se promueven marcos normativos y pedagógicos que reconocen al niño como sujeto de derechos; pero, por otro, persisten prácticas adultocéntricas que limitan su voz, lo que reduce su participación a espacios simbólicos o instrumentales.

Estas tensiones revelan la discrepancia entre la visibilización formal de la participación infantil y su puesta en práctica en el contexto educativo. Lo anterior marca una contradicción entre lo que se enuncia sobre la participación y lo que efectivamente se permite hacer a los niños dentro del escenario educativo, donde las decisiones continúan siendo tomadas por el maestro, como ocurre en el caso de este estudio.

Por ello, resulta fundamental identificar las concepciones que tienen las maestras sobre la participación, dado que la primera infancia constituye una etapa especialmente sensible y decisiva para promover procesos de empoderamiento infantil. En este sentido, la educación —y particularmente la labor docente— desempeña un papel central en esta responsabilidad. Comprender cómo las maestras interpretan, valoran y promueven la participación de los niños permite visibilizar los significados que orientan sus prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, reconocer los límites y posibilidades que estas ofrecen para el ejercicio de la autonomía infantil.

Los objetivos que orientaron este estudio fueron (a) comprender la concepción sobre participación infantil en relación con las prácticas pedagógicas que tienen las maestras de un jardín infantil de la ciudad de Medellín, sector Estadio; (b) describir las prácticas pedagógicas de las maestras en relación con la participación infantil en los niveles de maternal, prejardín, jardín y transición de un jardín infantil de la ciudad de Medellín, sector Estadio.

Antecedentes del estudio

Los análisis de los antecedentes que se presentan a continuación permiten reconocer cómo se ha estudiado la participación infantil desde diferentes perspectivas teóricas y contextuales. A través de las diversas investigaciones se evidencian avances significativos en el reconocimiento de la infancia como sujeto social de derechos, así como tensiones entre los discursos normativos y las prácticas que se desarrollan en los espacios escolares.

En este sentido, la revisión de los estudios de Quintero y Gallego (2016) y Gallego (2015) sobre el objeto de investigación resulta esencial para identificar las concepciones que han orientado las prácticas pedagógicas y las formas en que los maestros de educación infantil perciben la participación de los niños en los procesos de formación y en la toma de decisiones.

En el contexto internacional, se resalta el estudio de Pérez (2021) denominado *Construcción de ideas infantiles sobre la paz en el contexto escolar: relaciones entre las ideas infantiles y las representaciones sociales de los docentes*. El objetivo general fue “analizar la construcción de ideas infantiles sobre la paz y su relación con las representaciones sociales de los docentes como parte constitutiva del conocimiento social en el contexto escolar” (p. 7).

La metodología empleada fue de corte cualitativo. Se realizó un muestreo intencional no probabilístico por cuotas. Participaron 30 niños y niñas, con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, y 14 adolescentes de la Institución Educativa Trinidad Camacho Pinzón. Los resultados del estudio indican la existencia de cuatro núcleos representacionales asociados a contenidos relacionados con la paz positiva; es decir, los niños comprenden la paz como la atención a las necesidades del desarrollo humano. No obstante, también señalaron la existencia de una paz que es negativa e imperfecta.

En la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Panamá), se registra la tesis doctoral denominada la *Formación sociopolítica de los niños y jóvenes del Postacuerdo*. El objetivo general estaba referido a establecer el sustento de la formación sociopolítica en coherencia con la interpretación lingüística que se hace del proceso de paz y los acuerdos que la sustentan. Se encontró que los estudiantes manifestaron reconocer distintos medios de participación ciudadana, considerando el voto como el mecanismo en el que desearían participar. Asimismo, señalaron que la corrupción en el panorama político constituye el obstáculo más importante que tiene el país.

Cofré (2011) realizó un estudio titulado *Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y escuela*. El objetivo fue “describir las representaciones sociales de los niños/as del Colegio Municipal Sotero Del Río, de la Comuna de La Florida sobre la participación como un significado, sus motivaciones y expectativas respecto a la misma” (p. 17). Los resultados evidencian que el discurso adulto invisibiliza la infancia centrando la toma de decisiones en las visiones de los cuidadores.

Posada (2002), por su parte, presentó la investigación denominada *Representaciones de docentes con respecto a la participación Infantil. Un estudio en la escuela Rosalía Suárez de la ciudad de Medellín*. El objetivo fue “identificar las representaciones que tienen las docentes con respecto a la participación infantil en la Escuela Rosalía Suárez del sector de Belén, de la ciudad de Medellín, con el fin de caracterizarlas e interpretarlas” (p. 1). Los resultados permiten inferir que las representaciones acerca de la infancia están ancladas a las creencias culturales tradicionales, que se han construido a través del tiempo; las cuales han asociado las concepciones de la infancia a las categorías de fragilidad, cuidado, protección y afecto. Esta mirada proteccionista determina en gran medida la relación niño-adulto, en la que el poder y la autoridad los tiene el adulto.

Finalmente, Gallego y Gutiérrez (2012) realizaron un estudio, en la ciudad de Medellín, cuyo objetivo fue “comprender las relaciones existentes entre las concepciones de participación que tienen los padres y los agentes educativos y la toma de decisiones por parte de niños de tres y cuatro años de edad” (2012, p. 22). Esta investigación se llevó a cabo con niños de cinco años y sus padres o cuidadores. Como técnicas de recolección se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a los padres, así como técnicas interactivas con los niños. Se encontró que persisten visiones adúlcentricas y que la participación genuina se reduce, en muchos casos, a una estrategia de control.

Los estudios señalados permitieron concluir que los niños se desenvuelven en diversos espacios en los que los adultos deben propiciar posibilidades reales de participación mediante la expresión y la toma de decisiones. En este sentido, los adultos tienen la responsabilidad de ofrecer situaciones y entornos que favorezcan el desarrollo de la capacidad para pensar y decidir de manera autónoma, libre y responsable. En consecuencia, resulta necesario transformar las concepciones adultas sobre la participación infantil, de modo que se escuche a los niños, se valoren sus opiniones y se generen las condiciones necesarias para el desarrollo de procesos auténticos de participación.

Sustento teórico del estudio

A continuación, se presentan las categorías conceptuales que orientaron la investigación y sirven de sustento para la comprensión del objeto de estudio.

Concepto sobre participación infantil

Para Hart (1993), la participación infantil se entiende como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 4). Es decir, un sujeto es partícipe cuando, al tomar decisiones, opina y expresa sus pensamientos y sentimientos de manera libre y autónoma, y estos son reconocidos como válidos en su entorno personal, familiar, social y educativo.

Con el propósito de identificar el grado en que este derecho es reconocido, ejercido y potencializado, Hart (1993) elaboró una propuesta teórica denominada escalera de la participación. Esta se compone de ocho escalones ascendentes: (a) manipulación; (b) decoración; (c) participación simbólica; (d) asignados, pero informados; (e) consultados e informados; (f) decisiones iniciadas por los adultos y compartidas con los niños; (g) decisiones iniciadas y dirigidas por los niños; (h) decisiones iniciadas por los niños y compartidas con los adultos. Cada uno de estos escalones permite identificar las distintas formas de participación y determinar el grado en que esta se hace efectiva, especialmente en el caso de los niños.

La escalera de participación propuesta por Hart (1993) se divide en dos clasificaciones. La primera comprende los tres primeros niveles, en los cuales el autor señala que, si los niños se ubican allí, no son realmente partícipes, debido a que los adultos no consultan con ellos los procesos o, en caso de hacerlo, no se genera el tiempo ni las condiciones necesarias para estimular la toma de decisiones y la formación de criterios propios frente a las situaciones.

Los cinco niveles restantes, que van del cuarto al octavo, corresponden a formas más auténticas de participación, en la que los niños hacen parte activa del proceso y las decisiones se toman con ellos. En este sentido, es fundamental comprender que la participación no puede entenderse únicamente desde los mecanismos de legitimidad gubernamental ni asociarse exclusivamente a la mayoría de edad, como se ha conce-

bido históricamente. Por el contrario, estos procesos se gestan desde los primeros años de vida y resultan esenciales para la formación de la ciudadanía y el ejercicio de la toma de decisiones.

Como derecho, la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto. Se trata del medio para construir la democracia y medir su fortaleza porque se refiere al proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive. (Hart, 2005, p. 47)

En coherencia con lo expresado, la participación permite la construcción de ciudadanía a partir de una mirada crítica y de los aportes que los sujetos realizan a los distintos procesos de sus comunidades. En relación con lo planteado, Sauri (2009) afirma que la participación infantil

se trata de la capacidad, tanto de ser escuchados por quienes dentro de los sistemas establecidos toman las decisiones, como de incidir en las mismas. Así, participar implica la capacidad de tomar nuestro destino en nuestras propias manos y construir nuestro entorno de manera responsable, respetando la capacidad de aquellos que nos rodean. (p. 4)

De este modo, la participación infantil implica, en primer lugar, ser escuchado y, en segundo lugar, ser tenido en cuenta. En los procesos familiares, sociales y gubernamentales suele fallarse en este segundo aspecto, debido a que existen concepciones adultas que minimizan la capacidad de los niños para tomar decisiones de manera autónoma y responsable, escudándose en su edad. Cuando se promueven ambos procesos —ser escuchado y ser tenidos en cuenta—, los niños pueden desarrollar competencias que les permiten ser críticos y reflexivos, lo que favorece una participación auténtica y legítima.

Las propuestas de Hart (1993) y Sauri (2000) presentan un alto grado de correspondencia, ya que ambos autores señalan que, para que se generen procesos de participación infantil, es fundamental escuchar y considerar las perspectivas, opiniones y decisiones de los niños en los distintos escenarios que habitan, como la familia, la escuela y la sociedad.

La participación desde la mirada de la Convención de los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) es un tratado internacional conformado por 54 artículos en los que se establecen, por una parte, los derechos de la infancia y, por otra, los contextos y actores responsables de velar por su protección y cuidado. Para efectos de este texto, se retoman los artículos 13, 14 y 15, debido a que hacen referencia directa a la participación infantil y a esta como un derecho que debe promoverse en los niños para favorecer su formación como sujetos críticos y reflexivos.

El artículo 13 señala que los niños tienen derecho a la libertad de expresión, lo cual implica la posibilidad de manifestar sus opiniones, sentimientos, así como buscar y recibir información sin limitaciones indebidas. Por su parte, el artículo 14 resalta “la libertad de pensar, de conciencia y de religión” (1989, p. 5), lo que significa que los niños deben contar con condiciones que les permitan elegir libremente, sin presiones por parte de los adultos, quienes cumplen un papel orientador en su proceso de socialización.

Finalmente, el artículo 15 establece el derecho de los niños a reunirse y asociarse pacíficamente, siempre que estas acciones no pongan en riesgo su integridad ni la de los demás. En este sentido, el rol del adulto se comprende como el de un acompañante que orienta y favorece el proceso formativo.

Pedagogía y prácticas pedagógicas: esenciales en y para la participación infantil

La pedagogía es el elemento que caracteriza y diferencia a los profesionales de la educación, en tanto orienta y guía los procesos de enseñanza. Para Zuluaga (1999) es “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 4). Esto significa que no es suficiente poseer un conocimiento, sino que también es necesario saber cómo enseñarlo y cómo situarlo en el contexto cultural en el que se desarrolla el proceso educativo, de tal manera que aquello que se pretende enseñar no quede descontextualizado.

En este sentido, dichos saberes se materializan en las prácticas pedagógicas, las cuales, para Agudelo et al. (2012), son comprendidas como un

saber reflexivo, donde el docente o el estudiante en formación tiene la posibilidad de construir saberes pedagógicos ... el saber pedagógico del maestro deriva de la constante ir y venir de la práctica a la teoría (o viceversa), en una constante espiral, donde la reflexión del maestro es la clave de la construcción de dicho saber. (p. 34)

De acuerdo con lo planteado por los autores, es posible afirmar que la pedagogía y las prácticas pedagógicas guardan una estrecha relación; la primera, establece las bases del conocimiento con respecto a la enseñanza; la segunda, sustenta el quehacer profesional del maestro. Esto significa que en ellas se evidencia la relación entre teoría y práctica; en otras palabras se refleja la manera en que el conocimiento se trasmite a través del discurso pedagógico y cómo este, a su vez, fortalece y orienta la construcción/ del conocimiento.

En suma, la participación infantil en el contexto escolar está marcada por el discurso y las prácticas del docente, ya que mediante ellas se potencia en el niño la reflexión, la expresión, la opinión y, sobre todo, la toma de decisiones. Es importante recordar que el maestro se constituye en un referente, guía y modelo para los niños. Por ello, la forma en que transmite sus saberes —a través de sus experiencias, su discurso, su corporalidad y las estrategias didácticas que emplea— influye directamente en que los procesos de participación promuevan o, por el contrario, se limiten.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación sobre la participación infantil desde las concepciones docentes, se adoptó el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico (Gadamer, 1993), con énfasis en la narrativa como estrategia de investigación. Este enfoque permitió un acercamiento comprensivo a las vivencias, pensamientos y prácticas que han configurado el quehacer pedagógico de las docentes participantes en el contexto del presente estudio.

Participantes

La investigación se realizó en un jardín infantil de la ciudad de Medellín, ubicado en el sector Estadio, zona centro-occidental, comuna once (11). El estrato socioeconómico en el que se encuentra la institución es cuatro (4). El jardín es de carácter privado y cuenta con cinco (5) docentes con formación en Licenciatura en Educación Preescolar, quienes se desempeñan en los niveles de prejardín, jardín y transición. Como criterios de selección se consideraron los siguientes: (a) docentes que trabajaran con la primera infancia; (b) licenciadas en Educación Preescolar; (c) docentes interesadas en participar de la investigación.

Instrumentos de recolección de información

Se aplicaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

- *Observación no participante*, entendida como el acercamiento comprensivo que se realiza a una situación o fenómeno específico, en el cual el sujeto que observa permanece ajeno a este (Cerda, 1993). En total, se realizaron siete (7) observaciones, cada una con duración de cuarenta y cinco (45) minutos. Estas se llevaron a cabo durante las clases de las docentes participantes.

El objetivo que guio la observación fue identificar la relación docente-estudiante, el discurso pedagógico, el saber, la corporeidad y las estrategias que las maestras utilizan dentro de aula de clase. La información fue registrada en diarios de campo, en los que se describió de manera detallada cada hecho o acontecimiento observado durante ese período de tiempo.

- *Entrevista semiestructurada*, entendida como una conversación que se gesta entre dos o más personas con el propósito de profundizar en un tema específico. Para su aplicación se elaboró una guía compuesta por 13 preguntas, organizadas en tres bloques de categorías. En total, se realizaron cinco entrevistas, una a cada docente, con el objetivo de indagar sobre las concepciones que tenían acerca de la participación infantil y reconocer las formas y escenarios que propician para que este

derecho se haga efectivo. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y, posteriormente, transcritas en un instrumento que permitió el análisis de la información.

Consideraciones éticas

El trabajo de campo se inició con la presentación del proyecto ante las maestras, el personal administrativo y los padres de familia, con el propósito de darles a conocer los objetivos y alcances del estudio, así como solicitar su consentimiento para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se solicitó a los participantes la firma del consentimiento informado, en el cual se les explicaron las consideraciones éticas contempladas para la realización del estudio.

Procedimiento para el análisis de la información

Con la información obtenida de las entrevistas, los diarios de campo y las observaciones no participantes, se dio paso al proceso de análisis de la información. Para ello, se construyó una matriz categorial que permitió organizar y clasificar los datos en categorías y subcategorías. Posteriormente, se realizó la codificación, en la cual se asignó un código y un color a cada subcategoría con el fin de facilitar su identificación y análisis.

Finalmente, se consolidó un sistema categorial en el que se agruparon los datos con las categorías y subcategorías establecidas, tomando como base la codificación por colores. Asimismo, se realizó un proceso de triangulación entre la teoría, las técnicas de recolección de información y los análisis de los investigadores.

Resultados y discusión

Participación infantil desde las concepciones docentes

El concepto de participación infantil, para efecto de este capítulo, fue abordado desde la concepción de Hart (1993), quien define la participación como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida

propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1993, p. 4). Es decir, un sujeto es partícipe cuando toma decisiones, opina, pone en escena sus pensamientos y, del mismo modo, expresa lo que siente de manera voluntaria, libre y respetuosa.

En este mismo sentido, se evidenció que las docentes, a lo largo de sus experiencias de vida y de su trayectoria profesional, han logrado consolidar una concepción de participación infantil en sintonía con lo propuesto por Hart (1993). Como muestra de ello, a continuación, se presentan algunos fragmentos de sus discursos en los que se reflejan dichas concepciones:

La participación infantil es un todo donde se tiene en cuenta totalmente al niño, él es quién participa, y lo debe hacer más que el maestro; es el niño el que se involucra, el que opina, el que soluciona y el que construye. (P1)

“La participación infantil es tomar siempre en cuenta las decisiones de los niños, no estar de que tú vas a hacer esto y ya, sino que también tomar las opciones que ellos digan porque tienen voz y voto” (P2); “la participación infantil es sinónimo de libertad, ya que cuando un niño goza de ese beneficio puede expresar lo que piensa y siente, a la vez que puede expresar su conformidad o inconformidad hacia algo en el aula” (P5).

En los discursos anteriores, las docentes reconocen la importancia de rescatar y tener en cuenta las opiniones y decisiones que los niños toman dentro y fuera del aula de clase. Asimismo, se infiere que ellas conciben la educación como un proceso bidireccional que se construye con el otro, en el cual los niños se constituyen en protagonistas de su propio accionar y de las transformaciones que se gestan en la cotidianidad del mundo de la vida.

Otra maestra señala que la participación infantil

es el poder que tienen los maestros para comunicarse con los niños y el poder de los niños para comunicarse con el maestro ... la participación ante todo es un derecho que los niños tienen para expresar lo que sienten y para dar su punto de vista ante cualquier circunstancia o situación. (P4)

Del discurso de las maestras se infiere que la participación infantil está centrada en la relación que se teje entre el estudiante y el maestro. En esta interacción, ambos aprenden, crecen y construyen de manera conjunta, en el marco de los derechos fundamentales que garantizan el bienestar de los niños en los diferentes espacios de socialización.

Este derecho favorece el tejido de interacciones humanas que permiten que los niños se desarrollen de manera libre y espontánea. Al respecto, Novella (2012) señala que cuando los niños se educan en prácticas de participación «tienden a sentirse reconocidos y desde ahí se construyen su identidad “que ha de estar construida ‘desde’ y ‘para’” la autonomía» (p. 22).

En este orden de ideas, es fundamental que las prácticas pedagógicas estén articuladas a las dimensiones del desarrollo, de modo que las experiencias educativas que los maestros promueven en los ambientes de aprendizaje se constituyan en experiencias personales y colectivas que contribuyan a la formación de la ciudadanía, así como al fortalecimiento de la capacidad de los niños para la toma de decisiones y el desarrollo de su autonomía (Quintero & Gallego, 2016; Novella, 2012).

Lo expuesto permite evidenciar que algunas concepciones guardan relación con la perspectiva de Hart (1993) y con lo planteado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en tanto la participación se conciba como un camino para generar procesos de reconocimiento de la otredad de la infancia, sin que la edad constituya un limitante para *valorar la voz* de los niños como seres que sienten, piensan, razonan, se emocionan, deciden y cuestionan (Martínez, 2014). No obstante, otros discursos resaltan que la participación está sujeta a los procesos que los maestros generan en el aula.

A continuación, se presenta un relato al respecto: “El niño participa cuando yo le doy la posibilidad para que se exprese y manifesté su sentir ... pienso que para permitir que el niño lo haga [participar] tiene que haber cierto momento específico” (P5). Lo anterior permite inferir que la concepción de la maestra sobre participación está ligada a posibilitar, permitir y dar la palabra. Estas acciones ponen de manifiesto que quien asume el protagonismo en el proceso educativo es el maestro, lo que termina por situar al niño en un lugar secundario, casi un adorno dentro de la clase y del ambiente escolar.

Así es como Gaitán y Liebel (2011) subrayan que la participación “se relaciona con la vida cotidiana, en la cual los seres sociales como actores organizan su vida, buscan su posición en relación con los demás, definen sus marcos de influencia, asumen tareas, cumplen o niegan sus deberes” (p. 88). Si la maestra afirma que existe un momento específico para que los niños participen, pone en evidencia que su concepción de participación se ubica en el nivel de participación simbólica propuesto por Hart (1993), en tanto es ella quien abre los espacios, define el tiempo, el lugar, el tema y la actividad para que el niño haga parte del proceso educativo.

En este sentido, Gaitán y Liebel (2011) señalan que

desde la infancia aprendan a manejar sus libertades, a tomar decisiones, a actuar con responsabilidad respetando las reglas de la convivencia solidaria, y no seres que se quieran mantener en “pequeño”, para que se vuelvan “grandes” solo bajo la instrucción y monopolio de unos adultos “especializados”. (p. 117)

Desde esta perspectiva, para la docente 3 la participación infantil es

ese primer eslabón hacia la identidad y la autonomía; es esa la primera posibilidad que como maestra se les da a los niños para que sean ellos mismos, para que sean los propios voceros de lo que están pensando y sintiendo en el momento.

El relato de la participante permite inferir que la concepción de la maestra está relacionada con la idea de que los niños necesitan personas adultas que, de cierta manera, encarnen el “poder” para lograr transmitir lo que sienten y piensan. Así, la visión de la maestra niega la participación como una condición inherente al ser humano, máxime si se observa que los discursos están permeados por aquello que ellas, como docentes, propician en el aula de clase para los niños.

Otro de los discursos evidencia una concepción reduccionista de la infancia, como se aprecia en el relato de la participante 4:

En el aula el niño es el protagonista, que tiene la oportunidad de expresarse, pero con limitaciones, porque hay reglas a las cuales ellos deben adaptarse y cumplir ... los niños son muy espontáneos y van hablando de todo, por ello es el maestro quien debe permitir que se expresen, para que no se forme desorden.

La visión de la docente revela que la participación infantil está limitada a lo que el adulto considere pertinente y necesario para los niños, imponiéndoles normas que los intimidan y reprimen, lo que genera desmotivación frente a los procesos de participación. A partir del relato de la docente, se evidencia que su discurso considera a los niños como

incapaces, debido a su falta de desarrollo cognitivo. Por lo tanto, deben ser enseñados, corregidos y protegidos, quedándose sumisos y obedientes a las decisiones de los mayores, hasta que, con el pasaje de los años, y una buena educación, adquieran la capacidad de actuar. (Shier, 2010, p. 3).

No obstante, si los niños no son escuchados ni tenidos en cuenta por quienes toman las decisiones, no podrán participar de manera activa y significativa en su entorno; es decir, limitar su participación restringe su campo de acción y los hace sentir invisibilizados. En consecuencia, Sauri (2000) expone que “participar implica la capacidad de tomar nuestro destino en nuestras propias manos y construir nuestro entorno de manera responsable, respetando la capacidad de aquellos que nos rodean” (p. 4). En otras palabras, participar consiste en asumir un papel activo en los actos, haciéndose responsable de ellos con sensatez y reconociendo que las opiniones, juicios y acciones que se tomen son válidas, siempre que no afecten a los demás.

En suma, la participación infantil debe ser promovida y fortalecida en todos los escenarios en los que los niños interactúan. Para ello, es esencial transformar las concepciones adultocéntricas de las docentes mediante la reflexión constante, de manera que se rescaten las voces de cada niño y se convierta la enseñanza-aprendizaje en un proceso verdaderamente bidireccional.

El juego como estrategia pedagógica que evidencia las prácticas de los maestros en el marco de la participación infantil

Agudelo et al. (2012) señalan que la práctica pedagógica implica, por un lado, la reflexión sobre el saber que posee el maestro y, por otro, que ese saber se consolida en un saber pedagógico en tanto el docente transita entre la teoría y la práctica, y viceversa. En este sentido, la reflexión constante permite al docente consolidar su conocimiento y transformarlo, teniendo en cuenta la praxis, el saber y las experiencias que se generan en las aulas.

No obstante, este saber, en ocasiones, se ve truncado debido a la gestión administrativa que se genera en los distintos procesos educativos; pues, las instituciones, en su afán por responder a las directivas ministeriales y a los distintos procesos de control, descuidan el verdadero objetivo de la educación: enseñar y acompañar en el marco de los derechos.

A partir de las observaciones en el aula, se evidenció que la participación de los niños es limitada, ya que está sujeta a la planeación y a los objetivos y logros correspondientes al nivel en el que están matriculados. Asimismo, a partir de los discursos de

las maestras, se destaca que el juego constituye la actividad que favorece una participación auténtica y genuina, dado que los niños pueden desarrollar diversas acciones sin estar bajo la constante supervisión del docente. Sin embargo, al analizar la práctica y las entrevistas, se observó que, para las maestras, el juego, aunque libre, sigue siendo controlado por ellas, tal como lo señala la participante 2:

el juego libre es donde ellos están solos entre comillas, donde no hay adultos que los estén direccionando, que los estén conllevando por x o y actividad, ahí es donde uno se da cuenta realmente como es el nivel de participación de ellos.

En otras palabras, el discurso de la maestra evidencia que la libertad de los niños para hacer, ser y tomar decisiones está limitada por los adultos, considerados socialmente como racionales y maduros, con capacidad para decidir y orientar los procesos de participación. Asimismo, se infiere que los niños se sienten más cómodos expresándose libremente cuando el adulto no está presente. Esto plantea interrogantes sobre la relación adulto-infancia: ¿Tendrán los niños temor de mostrarse tal como son? ¿Existe la posibilidad de que el mundo infantil tema que el adulto niegue su ser y su hacer?

Por otra parte, algunas maestras consideran que el juego libre no garantiza plenamente la participación, ya que son ellas quienes generan y ambientan los espacios, de modo que los niños se ubican donde más les atrae. El relato de la participante 1 ilustra esta perspectiva: “en el juego libre es donde se deja que ellos sean ellos mismos y busquen sus propios intereses, sin olvidar que el docente debe estar vigilante en lo que ellos hagan para corregirlos siempre que sea necesario”.

El testimonio muestra contradicción; por un lado, indica que los niños pueden elegir, tomar decisiones y ser ellos mismos; por otro, se establece un sistema de vigilancia (Foucault, 1975/2000) en el que el adulto ejerce poder, lo que restringe la autonomía y la dispersión de los niños. De este modo, la supervisión del maestro se convierte en un obstáculo para los procesos de participación.

En coherencia con lo anterior, las prácticas pedagógicas de algunas maestras no se limitan al juego, sino que también incluyen estrategias y actividades que ellas consideran propicias para la enseñanza y el aprendizaje. Entre estas se encuentran: juegos, rondas, conversaciones, fichas, obras de teatro, videos, cuentos y canciones. Cabe destacar que todas estas actividades son creadas y ambientadas por las docentes y ejecutadas por los niños, lo que puede dar lugar a lo que Hart (1993) denomina “falsa participación” o participación decorativa. No obstante, la participante 5 resalta:

Uno tiene que hacer un alto en el camino porque no se trata de llenarlos de una cantidad de contenidos que no van a servir para nada, pues sí sirven, pero no para la vida, ya que hay cosas más importantes, como el ser persona, el aprender las cosas que puedes hacer, el respetarse, el respetar, el convivir, el adaptarse, el socializar. Más que una cantidad de cosas propuestas que de pronto conlleven a no aprender a convivir en sociedad, entonces ahí hay que hacer un pare y dejar que ellos participen y manifiesten sus deseos, y de esta manera nosotras involucrarnos de una manera activa que permita formar seres íntegros.

El discurso de la docente sugiere que la participación en el aula prepara a los niños para la vida, ya que cuando expresan con palabras o gestos lo que piensan o sienten, independientemente de la circunstancia o el tema tratado, son capaces de manifestar aceptación o descontento sin temor. Si estas expresiones son escuchadas y valoradas por las docentes o los adultos cuidadores, contribuyen al fortalecimiento de la autonomía, la confianza y la personalidad del niño.

No obstante, las prácticas pedagógicas de las docentes tienden a centrarse en la construcción de proyectos y actividades a partir de sus propios conocimientos, dejando en ocasiones de lado los intereses y experiencias previas de los niños. Esto limita el empoderamiento del conocimiento infantil y aumenta el protagonismo del docente en el proceso educativo.

Conclusión

Se observa que la participación infantil ha sido ampliamente teorizada con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los niños; sin embargo, en la práctica sigue careciendo de protagonismo, ya que son los adultos quienes toman las decisiones en su lugar. Los docentes reconocen, desde el discurso, la importancia de la participación infantil, pero en la praxis esto no se evidencia plenamente por dos razones: la primera, debido a las exigencias y procedimientos administrativos del sistema educativo; la segunda, por concepciones adultocéntricas que limitan la autonomía de los niños.

Esta situación genera una brecha entre teoría y práctica. Conceptualmente, las docentes definen la participación, reconocen su relevancia en los procesos educativos y resaltan los beneficios de trabajar este derecho desde la primera infancia; sin embargo,

al observar sus prácticas pedagógicas, se evidencia que están marcadas por el rol que ellas desempeñan y por el control sobre las acciones de los niños. Esto limita el empoderamiento como el protagonismo infantil.

De igual manera, el aula debería ser un espacio en el que los niños interactúen y se conviertan en voceros de su propio aprendizaje, pero, en ocasiones, para cumplir con los objetivos establecidos por el nivel educativo, este derecho se ve restringido.

Finalmente, la participación infantil no debe supeditarse a la edad ni limitarse a momentos o temas específicos dentro del aula; se manifiesta de manera espontánea y libre. Sin embargo, corresponde a la educación y a las distintas agencias de socialización generar los escenarios que permitan potenciar esta participación de forma genuina y significativa.

Referencias

- Aguirre, O. (2020). *La formación sociopolítica de los niños y jóvenes del postacuerdo: una oportunidad para construir una paz estable y duradera desde y para la escuela colombiana* [Tesis de doctorado, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/c0bf1d08-150d-423a-8fc8-67d2393b3bc6/content>
- Agudelos, J. J., Salinas, D. M., & Ramírez, Y. N. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de 9 semestre de la licenciatura en pedagogía infantil* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/f24fe18f-496f-4952-9c65-be6eb210d3fa/content>
- Cofré, J. (2011). *Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y escuela* [Tesis de grado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/74bdf0cf-b68c-434a-a391-518898e572b8/content>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario oficial 41.214 de febrero 8 de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. *Zona Próxima*, (22), 87-104.
- Gaitán, L., & Manfred, L. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Universidad Pontificia Comillas.
- Hart, R. (2005). Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos. En *La evolución de las facultades del niño* (pp. 1-18). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Centro de investigaciones Innocenti. <https://virtual.usalesiana.edu.bo/nna/docentes/2014/275.pdf>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. En *Ensayos Innocenti n.º4*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Martínez, E. (2014). *Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: ideales o realidades* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM.
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista educación, cultura y sociedad*, 13(2), 380-403.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del niño [Tratado internacional]. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Pérez, M. (2021). *Construcción de ideas infantiles sobre la paz en el contexto escolar: relaciones entre las ideas infantiles y las representaciones sociales de los docentes* [Tesis de doctorado, Universidad Simón Bolívar].
- Posada, E. (2002). *Representaciones de docentes con respecto a la participación como derecho infantil. Un estudio en la escuela Rosalía Suárez de la ciudad de Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM.

- Quintero, P., & Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. *Revista Katharsis*, (21), 311-329. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Sauri, G. (2009). *Participación infantil: Derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil*. Derechos Infancia México. https://aularedim.net/wp-content/uploads/guia_participacion.pdf
- Shier, H. (2010). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana*. CESESMA, San Ramón, Matagalpa, Nicaragua. https://www.harryshier.net/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf
- Zuluaga, O. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (14).