



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Facultad de Psicología
Universidad de la República

TRABAJO FINAL DE GRADO
“DERECHO A LA ESCUCHA Y PARTICIPACIÓN ACTIVA
EN PRIMERA INFANCIA”



Fuente: Producción gráfica realizada por una niña de 3 años en la actividad “Coloreando tus derechos” realizada bajo el marco de la 34ª Conmemoración de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Estudiante: Eloisa Cornejo Mendez CI: 5.025.201-3

Docente Tutora: Profa. Dra. Gabriela Etchebehere

Docente Revisora: Profa. Dra. Rossana Blanco Falero

Montevideo, Uruguay
Abril, 2026

Agradecimientos

A mis padres, Rosana y Wilman, a mi hermana Martina, por el apoyo y contención incondicional.

A mi sobrino Dante.

A mi pareja, por siempre acompañarme, por sostenerme y recordarme siempre que sí puedo.

A mi docente y tutora Gabriela por la paciencia, dedicación y apoyo en este proceso.

A mis compañeros de trabajo por el aguante.

Y finalmente, a todos los niños y niñas que participaron en las intervenciones realizadas por permitirme trabajar junto a ellos.

Índice

| | |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| Agradecimientos | 1 |
| Presentación del TFG: | 3 |
| Resumen: | 4 |
| Introducción: | 5 |
| Desarrollo Teórico: | |
| Historización de la concepción de infancia: | 6 |
| Escucha y Participación en Primera Infancia | 10 |
| Resultados y aportes claves de las investigaciones revisadas: | 21 |
| Sistematización de experiencias: | 25 |
| Reflexiones finales: | 27 |
| Referencias Bibliográficas: | 30 |

Presentación del TFG:

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República se realiza bajo la modalidad de producción teórica en el formato de Monografía.

El interés por esta temática emerge de las experiencias de prácticas desarrolladas en el marco de la formación en la Facultad de Psicología. Por un lado, la práctica correspondiente al ciclo Integral, enmarcada en el Espacio de Formación Integral (EFI) "Intervenciones Psicosocioeducativas promotoras de los derechos de la infancia" (específicamente en la línea de Intervenciones en Educación Inicial), llevada a cabo durante 2023 en un jardín de infantes público de Montevideo. Esta experiencia tuvo como objetivo central promover el desarrollo integral de niños y niñas, favoreciendo el ejercicio pleno de sus derechos.

Por otra parte, la práctica del ciclo de Graduación se desarrolló en el proyecto I+D "Escalas de Inteligencia de Wechsler para niños 5ta revisión (WISC-V). Validación para Uruguay de la versión chilena", implementado durante 2024 en diversas escuelas públicas de Montevideo. Esta instancia tuvo como propósito la evaluación de aspectos intelectuales y madurativos en población infantil.

A partir de estas experiencias surgen varias preguntas que orientaron hacer esta monografía como TFG, que me permitió revisar, incrementar y fortalecer mi formación en psicología, así como proyectarme en mi futuro como profesional en el rol de garante de los derechos de las infancias.

Resumen:

El presente Trabajo Final de Grado constituye una monografía teórica cuyo objetivo es revisar, analizar y sistematizar la producción bibliográfica sobre el ejercicio de los derechos a la participación y a la escucha durante la primera infancia, con especial énfasis en el ámbito educativo.

Se realizó una revisión teórica de fuentes académicas y de investigaciones tanto nacionales como internacionales, permitiendo identificar avances significativos en el reconocimiento normativo de la primera infancia como sujeto de derechos. Como hallazgos centrales emergen conceptualizaciones contemporáneas tales como la participación protagónica (Alfageme, 2003), que posiciona al niño como actor de su propia vida, y la participación genuina (Bedoya et al., 2024), que enfatiza la necesidad de habilitar realmente las voces infantiles más allá de la mediación adulta. No obstante, los hallazgos evidencian una persistente brecha entre el plano normativo y las prácticas educativas cotidianas. Así mismo, se destaca la reciente formación docente inicial en perspectiva de derechos (Plan 2016) como una limitación central, aunque las maestras promueven espacios de participación no son pensados desde una perspectiva de derechos ni desde el rol de garante de los mismos. Por lo cual, emerge como aporte fundamental la necesidad de construir el rol del "adulto sensiblemente escucha a las voces de los niños" (Duarte, 2022) para garantizar una participación genuina, un concepto que integra la escucha activa, el tiempo dedicado y la información compartida con las infancias. Asimismo, se constató una producción teórica limitada específicamente sobre el derecho a la escucha, abordada predominantemente como medio para la participación.

Se concluye que, si bien el marco normativo ha avanzado en el reconocimiento del derecho de escucha y participación en primera infancia, su transformación efectiva requiere transformar prácticas adultocentristas y sustituirlas por prácticas "niñocentristas" (Duarte, 2022). Por lo cual, resulta fundamental trascender la mera enunciación para avanzar hacia la construcción de un rol adulto que, de manera consciente y sensible, garantice espacios de participación genuina y protagonismo infantil en el ámbito educativo.

Palabras clave: Primera infancia; Derechos del niño; Educación; (Tesauro);

Participación infantil; Voces de los niños; Escucha Sensible (Palabras clave del autor)

Introducción:

La presente monografía tiene como propósito revisar, analizar, sistematizar e integrar la literatura existente sobre el ejercicio de los derechos de participación y escucha en la primera infancia.

Desde una perspectiva histórica hasta el presente, se realiza una revisión de documentos, aportes teóricos e investigaciones que permitan sistematizar y analizar los avances y dificultades en la temática abordada. Desde una evaluación crítica se contrastarán estos avances con la experiencia práctica realizada a modo de viñeta y/o ilustración de lo sistematizado.

A partir de las prácticas preprofesionales transitadas por la autora durante el transcurso de la carrera, fue posible constatar diversas situaciones que evidencian limitaciones en el ejercicio efectivo del derecho a la escucha y a la participación por parte de niños y niñas. Tales observaciones fundamentan la pertinencia de la presente revisión teórica, la cual se orienta por las siguientes preguntas: ¿Qué implica el derecho a la participación y escucha en el ámbito educativo de la primera infancia? ¿Qué lugar ocupan las voces y la participación de las infancias en las prácticas educativas cotidianas?, ¿Qué grado de conocimiento se identifica en las docentes sobre propiciar espacios de participación y de escucha según los estudios teóricos y empíricos revisados? y ¿Qué estrategias pedagógicas son propuestas por el marco curricular docente para facilitar su ejercicio efectivo?

Para la revisión de la producción bibliográfica los motores de búsqueda utilizados fueron Timbó, Biur y Dialnet, y las combinaciones de búsqueda incluyeron: Participación AND escucha AND primera infancia; Participación AND primera infancia; Escucha AND primera infancia; Escucha AND institución educativa; Participación AND institución educativa.

Luego se realizó una sistematización orientada por un lado a los textos que han teorizado sobre el concepto de participación infantil y escucha en primera infancia, y por otro lado a investigaciones que toman esta temática en sus definiciones del problema a investigar.

A partir de ello, el trabajo se estructura en tres apartados principales, el primero realiza una historización del concepto de infancia, examinando su construcción sociohistórica y su evolución hacia la concepción actual que reconoce al niño como sujeto de derecho, consolidado en la Convención sobre los Derechos del Niño (NU, 1989). El segundo apartado se enfoca en la revisión crítica de la implementación de los derechos de participación y escucha en la primera infancia, analizando tanto sus fundamentos teórico normativos como sus alcances y limitaciones prácticas identificando las herramientas, tensiones y desafíos que se destacan en la producción académica sobre el tema. También se revisan los planes de formación docente, evaluando en qué medida esta formación habilita prácticas pedagógicas desde una perspectiva de derechos. Finalmente, en el tercer apartado se realizará un recorrido por las experiencias prácticas de la formación transitadas por la autora y reflexiones que surgen de la misma en relación al derecho a la participación y escucha.

Desarrollo Teórico:

Historización de la concepción de infancia:

Este apartado realiza un recorrido por los diversos autores que dan cuenta de la evolución sociohistórica sobre la concepción de infancia, que permite arribar a la definición de niño sujeto de derechos que recoge la Convención (NU, 1989). Se apunta a revisar y sistematizar la producción teórica desde los autores más clásicos como por ej. Philippe Ariés (1973) hasta textos más recientes que incorporan aspectos de la coyuntura actual (Duarte, 2022).

El reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos, con capacidades y opiniones propias cargadas de significado, las cuales deben ser consideradas en los asuntos que les conciernen, constituye el resultado de una transformación sociohistórica en la construcción de la categoría misma de infancia.

La concepción de infancia ha estado marcado por diferentes hitos, los cuales han modificado radicalmente la forma en la que los niños y las niñas son vistos en la sociedad (Moya et al., 2018), modificando a su vez las formas de pensarlos, relacionarse con ellos y producirlos socialmente a través de prácticas cotidianas, instituciones, programas y políticas. (Telles et al., 2022)

La construcción histórica de la infancia está condicionada por discursos normativos que encuadran una realidad particular. En este sentido, Moya et al., (2018) afirma que “se

reconoce que la condición de niño/a no es una entidad estática ni “natural”, sino el producto de una construcción” (p. 5). Esta construcción social de la infancia, lejos de ser neutral, está intrínsecamente ligada a relaciones de poder.

En consecuencia, la forma en que las sociedades conciben y tratan a los niños y niñas ha variado en función de las condiciones económicas, políticas e ideológicas de cada época. Al respecto, Ariès (1973) investigó el papel que jugaban los niños en los diferentes momentos históricos, y descubrió que, hasta el siglo XIII, estos eran representados en la pintura como adultos en miniatura, carentes de características infantiles (Ariès, 1973, p.3). Esta representación los situaba simbólicamente en un lugar de carencia, fragilidad y en estado de incompletud, en tanto no eran considerados adultos plenos. Esta concepción excluye el reconocimiento de los derechos específicos de la infancia y perpetuaba su posición de dependencia con el mundo adulto.

La evolución de esta concepción es rastreada por Leonor Jaramillo (2007), quien sostiene que la noción de infancia ha tenido distintas apreciaciones a lo largo de la historia, desde el Siglo IV, donde se concebía al niño como un “estorbo”, hasta su “reinención” a partir del siglo XVIII. Esta transformación se consolida, según la autora, con Rousseau, pionero en visibilizar las características propias de la infancia. En su obra *El Emílio* (1762), Rousseau postuló que “la infancia tiene sus propias maneras de ver, de pensar y de sentir” (Rousseau, 1762, como se citó en De León, 2012, p.21) reconociendo al niño como un ser con necesidades, pensamientos y deseos diferentes a los del mundo adulto. Este planteamiento logró resignificar la infancia, ubicándola como una etapa que requiere una educación específica para su desarrollo hacia la vida adulta, sentando así las bases para una concepción más compleja y autónoma de la niñez.

Por otro lado, la aparición de la institución educativa se constituye como la responsable de transmitir conocimientos, reproducir valores, creencias y formas de comprender la infancia. Esta institución no solo refleja los cambios de la época, sino que también reproduce los valores y modos de habitar la comunidad acordes a lo aceptado y esperable para cada edad, respondiendo a las necesidades específicas de cada contexto histórico. En consecuencia, “la escuela pasa a ocupar el lugar de la institución disciplinaria más importante de reproducción de la categoría de infancia. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen a la representación del niño escolar” (De León, 2012, p. 22). Esto implica que el niño abandona progresivamente las fábricas y su rol laboral para ubicarse en el espacio escolar.

Sin embargo, un hecho histórico fundamental marcó un antes y un después en esta dinámica: la Revolución Industrial del siglo XIX. Con la producción mecanizada y la necesidad de mano de obra para las fábricas, resurge la idea del niño como trabajador. Esta nueva forma de percibir al niño, más allá de las lógicas puramente productivas, sitúa a las infancias en un nuevo rol, que requiere un espacio específico para su formación y socialización (De León, 2012). En este sentido:

Hasta por lo menos mediados del siglo XIX, la historia de la infancia está directamente vinculada a la historia de la escuela. En términos de Mariano Narodowski (1994), se ve a la niñez como el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía (Narodowski, 1994, como se citó en De León, 2012, p. 22).

Los autores Telles et al. (2022), sostienen que desde fines del siglo XIX se plantea que la forma de concebir la infancia varía entre culturas por lo cual, no existe una forma única, natural o esencial de ser niño que deba ser definida. Esta pluralidad sugiere que la infancia no es un fenómeno determinado únicamente por la biología, sino un espacio de posibilidad y construcción social que se configura según contextos históricos, culturales y discursivos específicos. Al respecto, la autora Leonor Jaramillo (2007) plantea la necesidad de reconocer en la concepción de infancia su carácter de “conciencia social”, otorgándole la relevancia teórica que le corresponde, sosteniendo que, mientras la familia mantiene su lugar como primer agente socializador, la escuela emerge como un segundo agente cuyo rol se vuelve fundamental, sosteniendo que “ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría” (Jaramillo, 2007. p. 111).

Esta configuración es analizada por Durán Strauch (2006), quien plantea que la infancia moderna fue precisamente constituida como una categoría particular, diferenciada del mundo adulto y organizada en torno a una serie de dispositivos de saber y poder. Como se ha evidenciado anteriormente, dicha construcción ha estado profundamente atravesada por discursos científicos, educativos y jurídicos, los cuales, al producir formas específicas de subjetividad infantil, han legitimado simultáneamente las prácticas de intervención, control y tutela ejercidas por los adultos.

De este modo, el recorrido sociohistórico realizado anteriormente evidencia que la concepción de infancia ha estado sujeta a una constante disputa de sentidos, atravesado de forma social, cultural e histórica. Esta trayectoria ha sido predominantemente mediada por perspectivas adultocéntricas que han oscilado entre la invisibilización, la vulneración y la visualización del niño como un ser incompleto, entre otras.

Es en la modernidad, donde se comienza a concebir a la infancia “(...) como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto” (Jaramillo 2007, p.112). Esta nueva forma de comprender a la niñez culmina en un hito fundamental, un cambio de paradigma con la ¹ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Este instrumento jurídico define al niño como sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus pleno de persona y ciudadano. Transitando de un paradigma que los consideraba objetos de protección hacia uno que los posiciona centralmente como agentes activos de sus propias vidas. Desde esta perspectiva, pensar en los niños como ciudadanos implica reconocer sus derechos y obligaciones como actores sociales plenos (Jaramillo, 2007).

En nuestro país la Convención sobre los Derechos del Niño se encuentra en vigencia desde el 28 de septiembre de 1990, día en el que fue ratificada mediante la Ley N.º 16.137 (UNICEF, 2006). Este tratado internacional es aplicable a toda persona menor de 18 años y reafirma la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales debido a su vulnerabilidad. Asimismo, destaca la responsabilidad primordial de la familia y la importancia de la protección jurídica por parte del estado y no jurídica, desde el momento del nacimiento.

De este modo, la Convención se configura como un instrumento jurídico que obliga a los ²Estados Parte a adecuar su marco legal e implementar políticas que tengan por objetivo garantizar determinados derechos esenciales.

La Convención sobre los Derechos del Niño está compuesta por 54 artículos organizados en torno a cuatro principios fundamentales: a) la no discriminación, ya que la Convención se aplica a todos los niños sin distinción (Art. 2); b) el interés superior del niño, el cual debe ser la consideración primordial en todas las decisiones que lo afecten (Art. 3); c) la supervivencia, el desarrollo y la protección, que consagran el derecho a los recursos necesarios para su pleno desarrollo (Art. 6); y d) el respeto por los puntos de vista del niño, lo que incluye el derecho a expresar su opinión y a que esta sea tomada en cuenta en las decisiones que le afecten (Art. 12) (NU, 1989).

¹ Ratificación: La ratificación es el acto mediante el cual los Estados manifiestan su consentimiento en obligarse por un tratado. (<https://www.endcrsv.org/es/guidebook/rat/>)

² Estados Parte: Países que han firmado y ratificado, o se han adherido a Tratados Internacionales. (https://www.oas.org/dil/esp/Convenci%C3%B3n_de_Viena_sobre_el_Derecho_de_los_Tratados.pdf)

La Convención sobre los Derechos del Niño³ (NU, 1989) exige una transformación real en las prácticas cotidianas dentro de las instituciones que atienden y educan a las infancias, así como un compromiso por parte de las familias, los centros educativos y el Estado para respetar, proteger y cumplir los derechos de los niños. Este cambio cultural, social y político posiciona a las infancias como sujetos activos cuya voz debe ser escuchada y considerada en todos los asuntos que les afectan. Asimismo, debe garantizarse su derecho a la participación activa, un pilar fundamental para el cumplimiento integral de todos sus derechos. Se plantea que se debe promover la capacidad del niño para ejercer sus derechos, lo cual incluye su derecho a participar y a ser escuchado. La autora Lansdown (2005), hace foco específico en que los niños pequeños son “agentes sociales” y que estos participan activamente en la comunicación no verbal desde el nacimiento.

Por otro lado, en lo referente a la **primera infancia**, resulta crucial destacar que, según el Comité de los Derechos del Niño (2005) está comprendida desde el embarazo hasta los 8 años, periodo clave para el desarrollo “durante esta etapa que ocurren los mayores cambios en el cerebro humano, experimentando su mayor desarrollo” (Mustard, 2003 en Esspasandín 2023, p. 20) Por lo cual, las vivencias y aprendizajes de los niños en esta etapa evolutiva son clave para su desarrollo a nivel integral y de su personalidad incorporando habilidades sociales que no solo garantizan el “bienestar inmediato” sino que también despliegan habilidades para la adultez.

Escucha y Participación en Primera Infancia

“Adulto escuchando al niño”⁴, Niño de 4 años.

En el presente apartado se aborda el núcleo temático central de esta monografía: la participación y la escucha desde una perspectiva de derechos, conforme a los lineamientos establecidos por la Convención sobre los Derechos del Niño. Asimismo, se analiza material bibliográfico referido a las limitaciones que persisten en su aplicación práctica, incorporando los aportes de la Observación General N° 7, la cual aborda específicamente la primera infancia.

³ Convención sobre los Derechos del Niño: A partir de este punto “CDN” o “Convención”.

⁴ Expresión de un niño de 4 años sobre un dibujo realizado en una actividad por 30° Aniversario de la Convención. (Etchebehere, et, al. 2025
<https://omepworld.org/wp-content/uploads/2025/06/omep-TIP8-2025.pdf>)

Por otro lado, se examinan contribuciones teóricas fundamentales en torno a la participación infantil, integrando perspectivas más actuales desarrolladas por autores como De León (2012), Etchebehere (2012), Duarte (2022), Esspasandin (2023), Bedoya et al. (2024), Etchebehere et al. (2025) y UNESCO (2025) cuyas investigaciones y/o intervenciones permiten visualizar tanto la evolución conceptual de este derecho y sus implicancias prácticas, así como también espacios en los que se ha logrado propiciar efectivamente la participación infantil y la escucha activa.

El derecho de participación (Artículo 12) establece que el niño tiene derecho a expresar su opinión de forma libre en todos los asuntos que le afecten y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en función de su edad y desarrollo. Esto refuerza el rol del niño como un “participante activo” en la promoción y ejercicio de sus derechos.

Según el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989):

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

El artículo 12 introduce un cambio sustancial, consagra la libertad de expresión de los niños y niñas conforme a su grado de madurez y desarrollo (NU, 1989). No obstante, para que este principio sea plenamente efectivo, se requiere un compromiso activo por parte de los adultos.

Así pues, para que puedan expresar libremente sus opiniones, niños y niñas necesitan que los adultos dispongan oportunidades y espacios para que puedan realizarlo efectivamente, generando así el compromiso y obligación del mundo adulto de garantizar el ejercicio de este derecho. (Esspasandin, 2023 p. 17)

Por otro lado, con el objetivo de verificar el cumplimiento de estas obligaciones hacia las infancias, la Convención establece un procedimiento que garantice el cumplimiento de lo pactado. Al ser ratificada por un Estado, este se obliga internacionalmente a adecuar su marco jurídico interno, así como sus políticas públicas y prácticas institucionales, con las normas y principios establecidos en el tratado. Este proceso de adaptación normativa es fundamental para poder garantizar la efectividad de los derechos asumidos en la Convención a nivel nacional. Por lo cual, la Convención proporciona un marco que permite visibilizar y evaluar los progresos alcanzados en el cumplimiento de las obligaciones en

materia de derechos humanos de la infancia. Esta evaluación se realiza a través de un mecanismo de rendición de cuentas que exige a los Estados Parte la presentación de informes detallados ante el Comité de los Derechos del Niño. “El Comité y los representantes de los gobiernos de cada uno de los Estados Partes analizan los informes pertinentes durante las sesiones del Comité” (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p. 2). Este organismo se encarga entonces de analizar y emitir observaciones finales con recomendaciones concretas para abordar los desafíos persistentes y fortalecer la implementación de la Convención, ejerciendo de este modo un rol crucial de supervisión y garantía.

Como resultado del análisis de los informes entregados por los Estados Parte al Comité, surge la Observación General Nro 7, que deriva de la escasa información acerca de la primera infancia, especialmente en mortalidad infantil, riesgo del nacimiento e inclusive la omisión de otros derechos. (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p. 39)

Dicha Observación pretende “facilitar el reconocimiento de que los niños pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y que la primera infancia es un período esencial para la realización de estos derechos” (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p. 40). Ello da cuenta de que la primera infancia, continuaba siendo en el 2005 un ámbito donde es necesario reforzar la comprensión de estos derechos. Asimismo, “el Comité reafirma que la Convención sobre los Derechos del Niño debe aplicarse de forma holística en la primera infancia, teniendo en cuenta los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos” (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p. 28). De este modo, se enfatiza la necesidad de superar enfoques parciales, instando a los Estados a adoptar una visión integral donde todos los derechos sean reconocidos y protegidos de manera conjunta durante esta etapa crucial del desarrollo. La afirmación del Comité opera así como un marco conceptual fundamental y una guía obligatoria para la creación de políticas públicas efectivas dirigidas a la primera infancia.

Dicha Observación General tiene como propósito fundamental profundizar en la comprensión de los derechos humanos de la primera infancia, recordando a los Estados Partes las obligaciones adquiridas con este grupo etario. Destaca también las particularidades de esta etapa del desarrollo lo cual incide en la efectividad de dichos derechos, promoviendo el reconocimiento de niños y niñas como agentes sociales desde su nacimiento, con capacidades, intereses y vulnerabilidades específicas que requieren protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos. En este marco, subraya que

en la escuela se establecen los cimientos para el desarrollo de la personalidad, así como de las capacidades físicas, psicológicas, cognitivas y sociales. Este posicionamiento obliga a considerar la primera infancia no como un mero período preparatorio, sino como una fase crucial en sí misma, demandando políticas y prácticas acordes con su singularidad e importancia (Comité de los Derechos del Niño, 2005)

Asimismo, enfatiza la necesidad de considerar la diversidad de contextos, experiencias y condiciones que moldean su desarrollo, así como las variantes culturales y expectativas sociales. Del mismo modo, también tiene por objetivo impulsar la realización de estos derechos mediante la promoción de políticas, marcos legales, programas e investigaciones integrales específicamente diseñados para la primera infancia (Comité de los Derechos del Niño, 2005). El ejercicio de estos derechos opera como un facilitador para el desarrollo integral en la primera infancia, así como también se puede considerar como una condición que es habilitante para el despliegue de otras capacidades fundamentales, tales como la autonomía progresiva, la construcción de la identidad, una buena autopercepción, entre otras. (Lansdown, 2005)

En relación al derecho a la participación y retomando los planteos sobre el artículo 12 de la Convención se le reconoce de manera primordial el derecho de los niños a ser escuchados y a participar en todas las cuestiones que les afectan. La implementación de espacios de participación y escucha genuina se constituye, en consecuencia, como una estrategia indispensable para materializar el desarrollo integral previsto por la Convención, interpelando a las instituciones adultocéntricas a transformarse en entornos verdaderamente habilitantes.

En este marco, el derecho a ser escuchado adquiere centralidad al establecer el derecho del niño a expresar su opinión libremente y a que esta sea tenida en cuenta en función de su edad y madurez. En Observación general N.º 7 se plantea que; “como portadores de derechos, incluso los niños más pequeños tienen derecho a expresar sus opiniones, que deberían tenerse debidamente en cuenta en función de la edad y madurez del niño.” (Comité de los Derechos del Niño. 2007, p. 46). Por lo cual, se pone de manifiesto que las instituciones que cumplen un rol socializador deben desarrollar competencias específicas para reconocer, valorar y propiciar las múltiples formas de comunicación propias de la primera infancia.

Profundizando en el concepto de participación infantil tal como se expone en la Convención, debe entenderse como un proceso gradual y multidimensional mediante el cual

niñas y niños intervienen activamente en las decisiones que afectan sus vidas, contribuyendo con sus perspectivas y experiencias. (NU, 1989)

En este sentido, la participación implica posicionar al niño desde un lugar de sujeto de derechos, y que es precisamente desde ese reconocimiento que se despliega “(...) un escenario verdaderamente democrático que permita la reconstrucción del tejido social.” (Bedoya, et, al. 2024, p. 5) De este modo, se ubica al niño desde lo colectivo con un rol activo en la sociedad.

Otra perspectiva complementaria y de relevancia es la conceptualización de Roger Hart (1993), cuyos aportes al estudio de la participación infantil son altamente significativos. Define lo que denomina la “Escalera de la Participación: de la participación simbólica a la participación auténtica” que representa una contribución central en este campo, que toman de referencia otros autores. (De León, 2012; Duarte, 2022; Esspasandin, 2023).

Hart (1993) define la participación como los procedimientos empleados para compartir las decisiones que afectan tanto la vida propia como la de la comunidad en la que se vive. Del mismo modo, agrega que la participación es también “el medio por el cual se construye la democracia y también es un criterio para poder juzgarla. Esto último la convierte en el derecho más importante de la ciudadanía” (Hart, 1993 citado por Duarte, 2022 p. 78).

Hart (1993) considera que la participación es un proceso gradual, dinámico y constructivo, por este motivo no es un proceso que se adquiere sino que por el contrario se perfecciona de manera continua a través de su ejercicio. El autor fundamenta su enfoque en la participación como un derecho inherente que se inicia desde el nacimiento, momento en el cual el niño o la niña comienza a descubrir, a través de manifestaciones como el llanto, en qué medida puede influir en los acontecimientos de su entorno (Hart, 1993). En línea con estos planteos De León (2012) y Lansdown (2005), destacan que los niños pequeños participan activamente desde su nacimiento a través de la comunicación no verbal. Hart (1993) plantea que, a través de esas “negociaciones”, los niños y niñas descubren progresivamente el grado en que sus voces pueden repercutir en el curso de sus vidas.

Siguiendo con Hart (1993), incorpora una tipología en forma de escalera la cual mide los diferentes niveles de participación, con ocho niveles o escalones en los cuales, los tres más bajos no supondría una verdadera participación, mientras que en los cinco superiores implican una participación real y efectiva de niños y niñas (Hart, 1993). Cabe destacar que este modelo de escalera no solo funciona como un marco para evaluar la participación infantil, sino que también opera como una herramienta de autoevaluación crítica,

permitiendo a los adultos reflexionar y comprender su propio posicionamiento respecto al rol que conceden a las infancias en los procesos participativos. (Duarte, 2022)

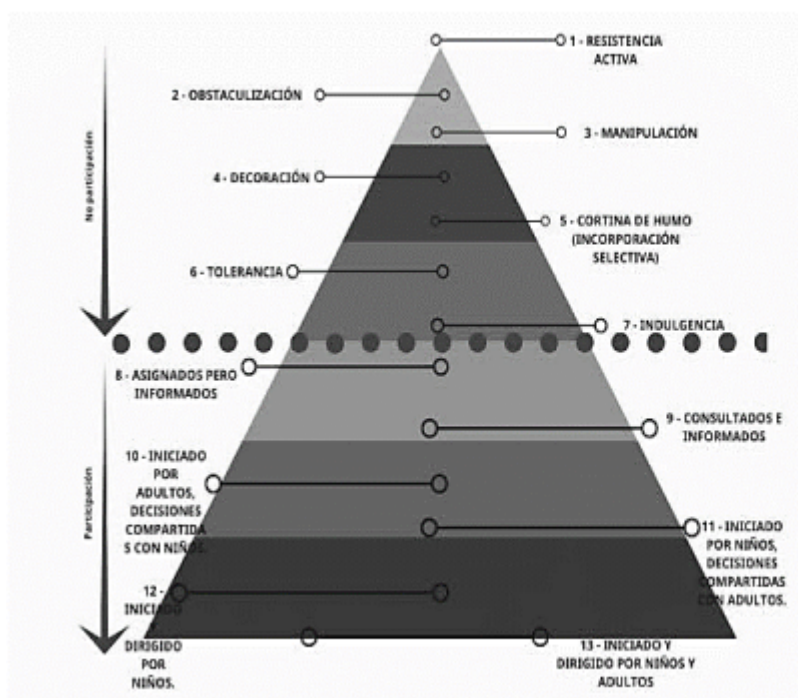


Por lo tanto, cómo es posible observar en la imagen, en el modelo de Hart (1993), los tres escalones inferiores de la escalera de participación representan formas de no-participación o participación aparente, serían el momento en el cual el niño y la niña se encuentran en el proceso de descubrimiento de sus voces y de cómo estas influyen su entorno mediante la misma.

En el primer escalón, los niños y niñas actúan sin comprender el proceso en el que se encuentran, por lo tanto tampoco entienden completamente sus acciones a este nivel se lo denomina “**Manipulación**”. El segundo escalón, denominado “**Decoración**”, describe una situación en la que los niños y niñas son utilizados como símbolos o elementos de apoyo para una causa sin comprender su naturaleza. La diferencia fundamental respecto al nivel anterior radica en que, en este punto no se pretende simular que comprenden o tienen conocimiento sobre la situación y en realidad no es así. Posteriormente, el tercer escalón corresponde a lo que denomina “**Actuación Simbólica**”, en este caso, aunque se brinda a los niños y niñas la oportunidad de expresar sus opiniones, dichos aportes no son considerados de manera sustantiva y, por tanto, su incidencia en la toma de decisiones resulta nula o marginal. (Hart, 1993)

Posteriormente, el cuarto escalón, **“Designado pero Informado”**, recibe esta denominación debido a que, aunque los niños no participan en la planificación inicial del proyecto, son debidamente informados sobre sus objetivos y procedimientos, actuando con un conocimiento claro de lo que este implica. El quinto escalón, **“Consultados e Informados”**, presenta un escenario en el que el proyecto continúa siendo planificado y dirigido por adultos, pero en este caso solicitan, recogen y toman en consideración las propuestas y opiniones de los niños, posicionándolos en un rol de consultores. (Hart, 1993)

A partir del sexto escalón, los niños y niñas asumen un rol significativamente más activo. Si bien la propuesta es iniciada por los adultos, la toma de decisiones se realiza de manera conjunta con los niños. El séptimo escalón, se caracteriza por ser un proyecto iniciado y dirigido completamente por los propios niños y niñas, quienes lo llevan a cabo de forma autónoma. Finalmente, el octavo y último escalón se distingue por una participación aún más profunda: el proyecto es iniciado exclusivamente por los niños, quienes comparten la toma de decisiones con los adultos. En este nivel, los adultos asumen una función de guía o apoyo, siendo los propios niños quienes definen el rol que estos desempeñarán dentro de un proyecto concebido y diseñado desde sus propias iniciativas. (Hart, 1993)



Posteriormente, es relevante señalar que los autores Reddy y Ratna (2002) retoman el modelo de escalera de Hart (1993), coincidiendo en aspectos centrales como la existencia de niveles diferenciados de participación y la necesidad de avanzar hacia formas

más complejas y genuinas. A partir de este punto, los autores incorporan un modelo en forma de “pirámide”. En este esquema, la base amplia representa el grado más alto de participación auténtica, caracterizada por proyectos iniciados y desarrollados de manera conjunta entre niños, niñas y adultos. Por el contrario, la cúspide simboliza los niveles de no-participación. Esta reformulación enfatiza que la participación efectiva es un fenómeno multidimensional, cuya materialización depende de garantizar condiciones habilitantes como el acceso a información relevante, recursos materiales y humanos, y estructuras de apoyo adecuadas, reconociendo además la diversidad de contextos y capacidades individuales de los niños (Reddy y Ratna, 2002).

Por lo cual implica que el adulto debe disponer de una apertura y paciencia necesarias para propiciar una escucha y participación real o efectiva, reconociendo y valorando las múltiples modalidades de comunicación propias de las infancias, ya sea a través del juego, el dibujo, el diálogo u otras formas de comunicación no verbal. “Entre el niño, los adultos y los objetos se forma entonces una tríada que va a posibilitar, al niño, el desarrollo de la función simbólica” (De León, 2012, p. 63).

En este sentido, el juego se erige como una herramienta fundamental para la participación en la primera infancia. Autores como Piaget (1969), Vygotsky (1979) y Bruner (1984), entre otros, han destacado su rol como potenciador del desarrollo integral del niño en sus dimensiones social, afectiva, cognitiva y física. A través del juego, los niños despliegan sus habilidades, expresan su visión del mundo, construyen su identidad y se apropian de las normas sociales (Acosta, 2004, en De León, 2012). Por lo tanto, poder reconocer el valor comunicativo y participativo del juego implica crear condiciones para que esta forma de expresión sea legitimada como una forma de comunicación válida en la vida institucional.

La implementación de estos espacios de participación requiere una preparación específica por parte del mundo adulto, y la necesidad de destinar “una buena dosis de tiempo” (Lansdown 2005, p.3) para lograr una escucha genuina y efectiva. En diversas ocasiones la participación infantil despliega una serie de aspectos positivos para el desarrollo del niño, impactando más específicamente en la construcción de su autonomía. En este sentido, la relación entre el derecho a la participación y el desarrollo de la autonomía en la infancia constituye un vínculo fundamental y de carácter recíproco. La capacidad de participar se fortalece a medida que el niño adquiere mayores competencias autónomas, y a su vez, el ejercicio de la participación propicia el desarrollo progresivo de su autonomía. Este proceso replantea el rol del adulto, quien debe buscar “empoderar a los

niños, generando un sentido de responsabilidad ante la resolución de situaciones que forman parte de lo infantil” (De León, 2012, p. 176).

En este marco, fomentar las capacidades del niño para el ejercicio de sus derechos, incluye de manera central su derecho a participar y a ser escuchado. Tal como plantea Lansdown (2005) la participación se erige, además, como condición necesaria para la construcción de la responsabilidad individual. Actividades como el juego caracterizadas por el disfrute compartido, el respeto a reglas y el compromiso con objetivos comunes operan como herramientas privilegiadas para el desarrollo de esta responsabilidad. Los espacios de aprendizaje centrados en el niño donde se les permite tomar decisiones sencillas y ejercer grados crecientes de autonomía facilitan la asimilación de elementos básicos como la expresión de deseos y la planificación de acciones, sentando así las bases para un ejercicio progresivo de sus derechos.

En la misma línea la CDN (NU, 1989) plantea que el derecho a la participación se encuentra intrínsecamente vinculado a otros principios, debido a que el ejercicio del poder expresar sus opiniones libremente posibilita el ejercicio de otros derechos. Un ejemplo concreto de esto en el aula de 3 o 4 años puede observarse cuando se promueve que los niños se coloquen sus abrigos. Aunque aparentemente sencilla, esta actividad implica la toma de decisiones y la coordinación psicomotriz, constituyendo además un ejercicio fundamental de autonomía que valida su capacidad para intervenir en aspectos que afectan su vida cotidiana. Implica ubicar al niño en un rol protagónico y participante activo.

En este sentido, una conceptualización fundamental es la propuesta por Alfageme (2003) quien introduce la noción de participación protagónica. Este concepto se posiciona como una nueva forma de comprender los niveles más amplios de participación, operando como un fundamento esencial para la reconfiguración de las dinámicas relacionales entre la infancia y su contexto social.

El protagonismo infantil podría ser entendido como la condición finalizada del ejercicio de la participación, brindándole un horizonte social, político, cultural y ético a dicho derecho y ubicando al niño en la categoría de actor de su propia vida. Desde la postura de la autora no hay protagonismo sin participación, sin embargo no toda participación es protagonismo. (Alfageme, 2003, citado por Duarte, 2022, p. 82)

Por lo tanto, si el protagonismo constituye la máxima expresión del ejercicio participativo, su ejercicio efectivo requiere de un entorno social que habilite dichos procesos. En este marco, resulta necesario que los adultos (padres, referentes educativos y otros

actores sociales) sean capaces de generar espacios de escucha activa, los cuales deben adaptarse a las capacidades evolutivas y al grado de madurez del niño.

En este sentido, la escuela se considera una institución fundamental para hacer efectivos los derechos de la infancia, ya que es uno de los contextos que oficia como lugar de socialización y desarrollo (Etchebehere et al., 2025). El centro educativo es un espacio en el cual niños y niñas habitan diariamente, por lo cual, se convierte en un escenario privilegiado para este ejercicio. Tal como señalan Etchebehere et al. (2025), “el ámbito educativo, es uno de los ámbitos más favorables para que niños y niñas se desarrollen como sujetos de derecho, en tanto es un espacio que habitan durante gran parte del día.” (p. 62)

Los centros de Educación Inicial cumplen un rol fundamental en el desarrollo integral de las infancias, al constituirse como entornos que deben “brindar un ambiente alfabetizador estimulante, permitiendo el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales” (Etchebehere et al., 2007, como se citó en Etchebehere, 2012, p. 38). Esta concepción, que es coherente con los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño, posiciona las acciones educativas dentro del paradigma de la protección integral. Este rol potenciador de derechos que posee la institución implica, en consecuencia, que la maestra asume una corresponsabilidad en su garantía. (Etchebehere, 2012)

Por otro lado, tal como se ha señalado previamente, el jardín constituye un espacio particularmente propicio para el desarrollo integral de los niños, en tanto posibilita el vínculo con pares y habilita un ámbito de socialización, así como también es un espacio de encuentro con otros adultos referentes. (Etchebehere, et al. 2025) No obstante, resulta necesario detenerse a reflexionar sobre este último punto, ya que son las maestras quienes ocupan ese lugar de adulto referente y, en consecuencia, quienes se encuentran directamente implicadas en la tarea de propiciar y garantizar los derechos de la infancia en el espacio educativo.

Por otra parte, una vez establecido el marco normativo y conceptual que fundamenta el derecho a la participación y la escucha en la primera infancia, así como el rol central que tiene la institución educativa tanto en su garantía como en su promoción, resulta pertinente realizar un análisis crítico respecto a la “distancia entre lo que dice el texto de la Convención y su implementación en la práctica” (Etchebehere 2012, p. 27) es decir, lo que ocurre efectivamente en las prácticas educativas. Al respecto, Victor Giorgi (citado en Etchebehere, 2012) sostiene que, si bien se considera a la Convención como un referente

en lo que respecta al desarrollo integral del niño como un sujeto de derechos, en las prácticas institucionales aún se está “lejos de ser coherente con los planteos de la CDN”. (UNICEF, 2005, citado en Etchebehere, 2012) Esta brecha entre el plano normativo y el de las prácticas institucionales es analizada por García Méndez (2004, citado en Etchebehere, 2012), quien plantea que nos enfrentamos a una doble crisis en relación con la CDN una de implementación y otra de interpretación. La primera refiere a las limitaciones derivadas de la baja inversión en políticas sociales, lo cual repercute directamente en la garantía de los derechos. La segunda, en cambio, remite a los cambios en el ámbito legislativo, es decir, a la necesidad de modificar los mecanismos legales que protejan la aplicación de la CDN frente a viejas legislaciones. (Etchebehere, 2012, p. 27)

No obstante, resulta pertinente cuestionarse si, habiendo transcurrido más de una década de dicho estudio, estas dificultades han sido superadas o si, por el contrario, persisten pero de diferente forma. En este punto, resulta fundamental reflexionar sobre los aportes del Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: el derecho a una base sólida, publicado por UNESCO en 2025, el cual ofrece un panorama actualizado sobre la situación de la educación infantil a nivel mundial, permitiendo visibilizar avances y desafíos en la garantía de los derechos de la infancia. En dicho informe es posible visibilizar la continuidad de las limitaciones en la aplicación de la Convención, no obstante, estas limitaciones son distintas o tienen relación con otros factores. Advierte que “la educación, empezando por la primera infancia, se enfrenta a la doble crisis de la equidad y la pertinencia” (UNESCO, 2025, p. 14), en alusión a las dificultades para garantizar un acceso equitativo a una educación de calidad que responda adecuadamente a las necesidades y contextos de los niños y niñas en sus primeros años de vida.

En este sentido, cobra relevancia una limitación señalada por Etchebehere (2012) en relación a la falta de formación explícita sobre la Convención. La autora analiza cómo esta ausencia puede constituir una limitante para la promoción de la autonomía progresiva desde una perspectiva de derechos. Al realizar un recorrido por los planes formativos anteriores, sostiene que “(...) se pone de manifiesto que en ellos no se incluye la perspectiva de derechos de infancia” (Etchebehere, 2012, p. 43). En lo que respecta particularmente al Plan 2005 (por el cual se formaron muchas de las maestras que hoy se encuentran ejerciendo), la autora observa que sólo se alude, en su fundamentación, a la educación como un derecho humano, sin que la CDN aparezca como contenido explícito en la formación.

Esta ausencia de la perspectiva de derechos en la formación podría estar incidiendo en las dificultades que presentan las maestras para identificar de manera consciente sus prácticas como promotoras de los derechos de las infancias

las maestras de Educación Inicial manejan conceptos vinculados a la autonomía progresiva (AP), pero no los relacionan con un principio de la CDN que deben garantizar. Esto estaría influyendo en las dificultades de interpretación e implementación de la CDN, y por lo tanto en la integración de la perspectiva de Derechos en las actividades cotidianas que desarrollan. (Etchebehere 2012, p. 29)

En esta línea De León (2012), identifica aspectos similares a los que plantea Etchebehere (2012), se evidencia que, “a pesar de que implícitamente casi todas las maestras reconocieran en su discurso al niño como sujeto de derecho, sólo dos maestras fueron las que hicieron referencia a la CDN.” (De León, 2012, p. 117)

Por otra parte, más allá de las limitaciones identificadas en relación a la formación docente, con respecto al con el marco normativo que orientan las prácticas educativas, el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años, publicado en 2014 integra la perspectiva de derechos de infancia, resulta clave en tanto marca un antes y un después en relación a la importancia de los derechos en el desarrollo integral del niño y la niña.

Acompasando ello, en el 2016 se comienza a implementar la carrera de maestro/a en primera infancia (Consejo de Formación en Educación [CFE], 2016) con una duración de 4 años, que integra la concepción de infancia de sujeto de derechos y avanza en la formación en la perspectiva de derechos.

Posteriormente, entre los años 2020 y 2024 se propuso por ANEP un nuevo plan de desarrollo educativo, entrando en vigor en el año 2023. Con dicha reforma curricular (Marco Curricular Nacional) estos avances se detienen y se plantean nuevas propuestas, orientadas a desarrollar competencias pero que no se detallan, ya que las experiencias prácticas a incorporar para la reflexión más adelante, fueron anteriores a dichos cambios.

Resultados y aportes claves de las investigaciones revisadas:

Más allá de estos avances y retrocesos contextuales, en el vínculo cotidiano entre adulto y niño también persisten limitaciones estructurales. En este sentido, y con la finalidad de dar continuidad al análisis de las prácticas educativas, resulta importante retomar los resultados de investigaciones que han indagado sobre la participación infantil en el aula.

Uno de los estudios ya mencionados es la tesis de maestría de De León (2012), titulada “Participación Infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación”, en la cual, a través de un estudio de caso, logra identificar las características que adquiere el proceso de participación infantil en centros de Educación Inicial.

Entre los hallazgos se identifica que la participación infantil no es un fenómeno aislado, sino un proceso relacional y contextual que se co-construye en el vínculo entre niños, maestras e institución educativa. En este entramado, las concepciones de infancia que sostienen las maestras, su capacidad de escucha y las condiciones institucionales se entrelazan de manera dinámica. Para plasmar esta interdependencia, desarrolla la noción de espiral participativa, en la cual la participación se construye en un movimiento constante de retroalimentación entre los tres componentes. A través de esta espiral es posible visualizar el carácter bidireccional del proceso, donde la transformación de las maestras y el protagonismo infantil solo son posibles cuando el contexto institucional acompaña, sostiene y protege dichos cambios en el tiempo (De León, 2012).

Asimismo, el autor identifica que las maestras no logran superar el nivel de “manipulación” en la escalera de participación de Hart. Según sus resultados, al recuperar los planteos de Hart (1993) sobre los tres primeros peldaños (manipulación, decoración y participación simbólica), se evidencia que en el vínculo de las maestras con los niños, la manipulación o imposición desde el mundo adulto son las prácticas más habituales. En este sentido, el estudio concluye que “la imposición de los contenidos pedagógicos siguiendo lo estipulado por el Programa oficial tendió a repetirse en la mayoría de los discursos como ejemplo de una vulneración del derecho a la participación en la educación” (De León, 2012, p. 178)

Otra investigación nacional cuyos resultados aportan al tema de esta monografía, es la realizada por Analía Duarte (2022), “¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces”, que plantea como objetivo indagar cuáles son las percepciones y opiniones que tienen los niños de 3 años respecto a sus necesidades en relación a su desarrollo y crecimiento.

Dentro de los resultados de dicho estudio destacamos la definición del concepto de “un adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños”, Define que es necesario garantizar la participación y la escucha sensible para poder alcanzar ese rol, lo cual implica

ubicar al niño desde un lugar de capacidades y posibilidades, reafirmando a las infancias como “(...) personas humanas dotados de habilidades y de voz propia, que poseen necesidades específicas relacionadas a su desarrollo y que son susceptibles de ser protegidas integralmente” (Cillero, 1998; Barudy y Dantagnan, 2010; Lobo, 2008, citados en Duarte, 2022, p. 25).

Describe que esta transformación no es sencilla y que constituye “(...) un proceso de pensar-hacer-repensar-rehacer” (Duarte, 2022, p. 25). Destaca que dicho proceso de transformación comienza por ubicar al niño desde sus capacidades y potencialidades -como se mencionó anteriormente- así como también requiere que el adulto se encuentre disponible para aprender de y con los niños. Asimismo, identifica como fundamental la variable tiempo, con el objetivo de poder informar, atender y conocer el proceso que tiene cada niño, así como también dedicar tiempo a la escucha y a una devolución sobre el proceso. (Duarte, 2022)

Desde esta perspectiva, resulta fundamental trascender la mera formación docente, debido a que las prácticas de las maestras se conforman no solo por su formación académica sino también por aspectos personales y actitudinales. Por esta razón, es necesario pensar en términos de transformar a los adultos en “sensiblemente escucha de las voces de los niños”. De este modo, este rol se complementa con la formación y posibilita cambios significativos en el ámbito de los derechos, actuando como facilitadores de la escucha y la participación.

Por otro lado, otro estudio nacional revisado es la tesis de maestría de Esspasandin (2023): “El Derecho a la Participación Infantil en Centros Educativos de Primera Infancia.” Específicamente se implementa en Centros pertenecientes al Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia), Programa de Primera Infancia, del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, (INAU). Su investigación de carácter cualitativa indaga mediante entrevistas con niños, niñas y maestras si son promovidas prácticas participativas y si los intereses de los niños son tenidos en cuenta en las propuestas pedagógicas.

Respecto a los resultados cabe destacar que, se distinguen diferentes concepciones y miradas respecto a las nociones de infancia y de participación infantil. En este sentido, evidencia que si bien se pone énfasis en la importancia de la participación y protagonismo infantil, persisten tensiones entre las prácticas y los discursos.(Esspasandin, 2023)

Las representaciones que las educadoras construyen en torno a la infancia, la participación y los intereses de los niños determinan el espacio que se les otorga dentro de las propuestas educativas. En este sentido es relevante destacar que quienes recibieron su

formación en el CENFORES tienden a sostener discursos alineados con la perspectiva de derechos, mientras que aquellas con trayectorias formativas en otras instituciones suelen mantener concepciones más tradicionales, donde el niño ocupa un lugar de pasividad y receptor de contenidos. (Esspasandin, 2023, p.153)

Asimismo, la investigación de Esspasandin (2023) muestra que en aquellos centros donde el equipo cuenta con formación continua, espacios de actualización y trabajo en duplas, las propuestas pedagógicas resultaron de mayor calidad y la participación infantil logra niveles cercanos al protagonismo planteado por Alfageme (2003).

Por otra parte, se revisa un artículo basado en una investigación etnográfica en el escenario comunitario del “Resguardo Indígena Kurmado” en Colombia, llevada a cabo por las autoras Bedoya, et al. (2024) titulada “Comprender la construcción de subjetividades políticas en niñas y niños de primera infancia desde la participación genuina en escenarios comunitarios”. En la misma se proponen comprender cómo se construye la subjetividad política de niños y niñas de primera infancia a partir de experiencias de participación genuina. Por lo cual, las autoras incorporan el concepto de participación genuina para referirse a la participación que logra habilitar efectivamente las voces de los niños y niñas.

El estudio se realizó en Colombia, en tres comunidades, una campesina y dos comunidades indígenas del territorio colombiano: la Escuela Cultural Campesina en Usme (Bogotá), el Resguardo Indígena Toez Caloto (Cauca) y el Resguardo Indígena Kurmadó (Marsella, Risaralda).

A partir de sus hallazgos, las autoras observan una brecha persistente entre lo que establece la Convención sobre los Derechos del Niño en materia de participación y lo que efectivamente ocurre en las prácticas cotidianas. Su aporte central consiste en señalar que la mera enunciación del derecho no garantiza su ejercicio; es en la práctica donde éste se vuelve posible. Desde esta perspectiva, la participación debe ser entendida como un derecho sustantivo que se despliega en escenarios concretos, y es allí donde los niños y niñas pueden llegar a desempeñar un papel protagónico en sus propias vidas (Bedoya et al., 2024).

Entonces, es precisamente en este escenario donde el rol del "adulto sensiblemente escucha" cobra toda su relevancia, en tanto se constituye como garante de una participación genuina que realmente refleje lo que los niños quieren decir, integrando los aspectos señalados -escucha activa, tiempo, información- que las distintas autoras coinciden en señalar como fundamentales. Desde esta perspectiva, resulta fundamental

trascender la mera formación docente, debido a que las prácticas de las maestras se conforman no solo por su formación académica sino también por aspectos personales y actitudinales. Por esta razón, este rol se complementa con la formación y posibilita cambios significativos en el ámbito de los derechos, actuando como facilitadores de la escucha y la participación.

Sistematización de experiencias:

En el presente apartado se describirán diversas intervenciones prácticas en las que participó la autora de este trabajo como parte de su formación en la licenciatura en psicología, las cuales motivaron la elección del tema abordado en esta monografía. A través de las mismas es posible advertir contrastes significativos en las formas de desarrollar las prácticas educativas y de atención hacia las infancias. Por un lado, se presentarán situaciones en las que la participación protagónica y la escucha activa de niños y niñas resultaron centrales en la intervención; por otro, se abordarán aquellas instancias en las que la práctica se desarrolló desde un enfoque diferente.

En primer lugar, durante el año 2023 la práctica fue en un jardín público de Montevideo, enmarcada en el Espacio de Formación Integral (EFI) "Intervenciones Psicosocioeducativas promotoras de los derechos de la infancia".

La misma implicó una intervención con el objetivo principal de promover el desarrollo integral de los niños y niñas, favoreciendo el ejercicio pleno de sus derechos. Cada estudiante trabajó de forma individual con un grupo específico (niveles 3, 4 y 5 años), si bien la mayoría de las actividades y talleres fueron planificados en conjunto, fueron contempladas también aquellas particularidades propias de cada grupo.

A lo largo del año, se implementaron diversos talleres orientados al cumplimiento del objetivo general, abordando temáticas como el reconocimiento de emociones, el autocuidado del cuerpo, la frustración, el derecho al juego, entre otras. En este contexto, y en consonancia con la conmemoración de los 34 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, se realizó un taller específico denominado "Coloreando derechos", en el marco del proyecto mundial de OMEP.⁵

⁵Proyecto propuesto inicialmente por el Comité de OMEP Chipre por la conmemoración del 30° Aniversario de la Convención de los Derechos del Niño, en el año 2019. Con el objetivo de mostrar cómo se sienten los niños a través de la expresión artística.
<https://omeworld.org/wp-content/uploads/2025/06/omep-TIP8-2025.pdf> (p.61)

El objetivo del taller fue, tal como lo plantean Etchebehere et al. (2025), “conocer la perspectiva infantil respecto a los derechos de infancia a través de sus voces y de la expresión gráfica” (p. 60). Para lo cual, se pensó en una instancia que habilite la participación activa de los niños y niñas, partiendo de una indagación inicial sobre los conocimientos previos acerca de sus derechos.

La actividad se desarrolló en dos momentos. En un primer momento, se presentó una “cajita sorpresa” que contenía en su interior una serie de imágenes representativas de los derechos consagrados en la Convención. Los niños y niñas, por turnos, extrajeron una imagen al azar, lo que permitió iniciar un diálogo grupal en torno a lo observado, explicitando de forma colectiva a qué derecho refería cada ilustración. Una vez que todas las imágenes fueron pegadas por los propios niños a la vista del grupo, se dio paso al segundo momento: la invitación a plasmar, a través de la expresión gráfica, los derechos que quisieran dibujar.

Finalmente con el permiso previo de los niños y niñas, se recolectaron las producciones así como también, se les preguntó a cada niño y niña qué habían dibujado. Lo cual permitió no solo recoger el material gráfico, sino también las expresiones verbales asociadas al mismo, garantizando que la interpretación de las producciones se mantuviera lo más fiel posible a la perspectiva infantil. En palabras de Etchebehere et al. (2025)

Recoger sus voces implica mantenernos lo más fiel posible a lo que cada niño y niña tiene para decir, dejando de lado la interpretación adulta de sus producciones, evitando inferencias e interferencias. Ello requiere de un registro cuidadoso del significado que le dan a sus producciones y comentarios que agregan. (p. 64)

Resultó especialmente significativo observar el entusiasmo que generaba en las infancias el hecho de que se registrara lo que iban diciendo, llegando incluso a surgir comentarios como “no olvides anotar mi nombre” (niña de 3 años). Asimismo, algunos niños procedieron a dictar o a hablar más lento con el objetivo de que sus palabras fueran registradas a medida que iban hablando. Es posible visualizar de este modo el valor que ellos mismos otorgan a su participación.

Ahora bien, continuando con los planteos de Hart (1993) (con su modelo de escalera de participación) y los aportes posteriores de Reddy y Ratna con la adaptación en forma de "pirámide" (2002, citados en Espasandín, 2023), es posible identificar en esta actividad niveles de participación que corresponden al escalón 6 de Hart, así como al nivel 10 de la

pirámide de Reddy y Ratna, ya que la actividad fue iniciada por los adultos pero las decisiones se tomaron en conjunto con los niños. En este marco, es posible afirmar que se propició una participación protagónica que posicionó al niño como central en la intervención, desde una lógica de horizontalidad, escuchando e intercambiando sus ideas y conocimientos en relación al ejercicio de sus derechos.

Por otro lado, otra experiencia tuvo lugar en el en el marco de un proyecto de investigación que implica la aplicación de un test de inteligencia para su validación. Implementado durante 2024 en diversas escuelas públicas de Montevideo, la intervención tuvo como propósito la evaluación de aspectos intelectuales y madurativos en niños y niñas.

La modalidad de intervención fue de carácter individual, cada estudiante realizaba las evaluaciones con un niño en particular, con el que se presentaba, explicaba la técnica a aplicar, brindaba la información correspondiente sobre el proyecto y consultaba al niño si deseaba participar. Pero la aplicación en sí, consiste en una serie de preguntas y actividades que se le pide al niño que haga.

Cómo es posible visualizar, en esta oportunidad la intervención presenta características y un enfoque muy distintos en comparación con la experiencia descrita anteriormente. En esta ocasión, la modalidad de intervención se realizaba sobre la población infantil y no con ella; es decir, los estudiantes asistían a las diversas instituciones educativas, aplicaban las pruebas y técnicas, y luego se retiraban con los datos obtenidos. Si bien es importante destacar que el objetivo es claramente diferente respecto a la práctica anterior, resulta pertinente contrastar la modalidad de intervención.

Retomando la idea de ubicar la intervención en un nivel de participación, en este caso podría situarse en los primeros peldaños de la no-participación. Esto se debe a que, se les informaba al respecto y eran consultados sobre su voluntad de participar, pero no se le da la oportunidad de expresar sus opiniones. (Hart, 1993)

Por otro lado, es posible observar que ambas instancias presentan características distintas no solo en la modalidad de intervención sino también en cuanto al objetivo de formación. Mientras una intervención se caracteriza por tener perspectiva de derechos y promover el desarrollo integral, buscando formar psicólogos en el área de infancia, la otra intervención se orienta a la formación de psicólogos clínicos y para la realización de psicodiagnósticos.

Reflexiones finales:

El presente apartado tiene como objetivo dar cierre a la monografía, siendo necesario entonces reflexionar respecto al recorrido realizado. A partir de la revisión y el análisis se constata que el derecho a la participación y la escucha en la primera infancia no es un proceso lineal, sino que se encuentra atravesado por múltiples dimensiones: el paradigma adultocéntrico que parecería que aun en la actualidad persiste, la formación docente y las propias prácticas educativas. Asimismo, también pudo observarse un claro avance en lo que respecta a considerar a las infancias (y principalmente a los más pequeños) como sujetos con opiniones propias. No obstante, aún queda mucho por hacer, debido a que en la actualidad persisten numerosas limitaciones.

Por otra parte, reflexionando a partir de las preguntas planteadas al inicio respecto al lugar que ocupan las voces de los niños, es importante considerar que si bien la formación que tuvieron la mayoría de las maestras que hoy se encuentran en ejercicio (Plan 2005) no especificaba sobre cómo habilitar y propiciar espacios de participación, se pudo constatar a través de las diversas producciones empíricas revisadas que, en su mayoría, las maestras desarrollan intervenciones orientadas a propiciar dichos espacios de participación y autonomía, aunque no siempre son conscientes de ello. Por lo cual, uno de los principales aportes que se destacan en la presente monografía es la importancia del rol del adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños como habilitante para la participación. Esta transformación, aunque lleva tiempo, es necesaria para poder generar espacios y ocupar el rol de garantes de la participación y la escucha activa.

En este proceso de revisión y sistematización de producciones empíricas sobre el derecho de participación y escucha en primera infancia, la bibliografía reseñada correspondiente a la escucha y el derecho a ser escuchados es bastante escasa.

Los resultados, en su mayoría, hacían referencia a un término “agente de paz” el cual se encuentra vinculado al rol de los niños en situaciones de extrema violencia -inclusive guerras- y cómo esta afecta su participación. Por otro lado, en cuanto a las búsquedas específicas sobre escucha, los resultados se orientaron mayoritariamente a una escucha orgánica, es decir, al desarrollo del oído, al desarrollo del habla y a diversas expresiones del lenguaje. Otro aspecto más que evidencia las dificultades reconocer y garantizar el ejercicio de este derecho en niños y niñas.

Las producciones existentes, en su mayoría, presentan la escucha como un medio para alcanzar un fin; es decir, aparece como una vía para lograr la participación. Si bien es

claro que la escucha activa habilita espacios de participación -y que, como se pudo observar, no se puede pensar una participación sin una escucha previa que incluya no solo el recurso verbal sino cualquier tipo de comunicación que el niño o niña posea-, también es cierto que puede haber escucha sin participación.

Es decir, a una escucha activa por el simple hecho de darle valor a sus voces, de generar espacios de intercambio genuino con los niños y niñas, sin agregarle el peso de la “ternura” o de “gracioso” a sus apreciaciones. En este es fundamental poder intercambiar y escuchar realmente a las infancias, superando lo meramente enunciativo. En esta línea, es posible afirmar que la producción teórica y empírica existente es aún muy poca, lo que deja entrever el camino que queda por recorrer en el tema.

Referencias Bibliográficas:

- Alcubierre Moya, B., Bolsonaro de Moura, E. B., Bontempo, P., Cosse, I., Fávero Arend, S. M., Jackson Albarrán, E., Lionetti, L., Sosenski, S., Villalta, C., & Zapiola, M. C. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro.
<https://igehcs.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/104/2019/03/La-historia-de-las-infancias.pdf>
- Alfageme, E. (2003). *De la Participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
<https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Ariès, P. (1973). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
https://iin.oea.org/cursos_a_distancia/el_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Bedoya-Ospitia, D. M., Figueroa-Zamora, D. C., Libe-rato-Murcia, L. J. & Ospina-Alvarado, M. C. (2024). *Participación como potencia de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia*. *Revista Latino-americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.6178>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
<http://www.scielo.br/ij/pp/a/XzmsTLYTCxVWMSYmxmZ4kPf/?lang=es>
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). *Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación*. *Educación XX1*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16455>
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2007). *Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard Van Leer.
<https://www.bibalex.org/search4dev/files/283342/115524.pdf>
- De León, D. (2012). *Participación infantil: El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación*. (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Montevideo).

Recuperado de

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4899/1/De%20Le%C3%B3n%20Dar%C3%ADo.pdf>

Duarte, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca!: los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí – Repositorio Institucional de la Udelar. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37707>

Durán Strauch, E. (2006). *Construcción sociohistórica de la infancia moderna*. Revista CS, (2), 91-108. <https://aularedim.net/diplomado/docs/M1/M13.pdf>

Espasandin, L. (2023). *El derecho a la participación infantil en centros educativos de primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/41836/1/Espasandin%20Luc%C3%ADa.pdf>

Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4549/1/Psico-Echebehere_2013-04-19.pdf

Etchebehere, G., Alvarez, A., Cornejo, E., Díaz, J., Folonier, C., Garchitorena, L., Ibarra, D., & Otero, C. (2025). Coloreando derechos: la perspectiva infantil sobre los derechos de infancia en un jardín de infantes de Montevideo. *Theory into Practice*, (8), 60-70. <https://omeworld.org/wp-content/uploads/2025/06/omep-TIP8-2025.pdf>

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., & Fraga, S. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Psicolibros Universitario.

Etchebehere, G., De León, D., Silva, F., Fernández, D., & Quintana, S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v11n1/1688-7026-pcs-11-01-5.pdf>

- Etchebehere, G., De León, D., Silva, F. (2023). *“Intervenciones Psicosocioeducativas promotoras de los derechos de la infancia”*. [Diapositiva Power Point]. Eva-Cursos. <https://eva-cursos.psico.edu.uy/course/view.php?id=2635>
- Giorgi, V. (2019, noviembre). *A 30 años de la Convención de los Derechos del Niño: balances y desafíos* [Conferencia]. *Diálogos en clave de derechos de niñez y adolescencia*, INN, OEA, Montevideo, Uruguay. <https://www.youtube.com/watch?v=R9aP0QSta-k>
- Hart, A. R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Nueva Gente. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8), 108-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898654>
- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, (36).Fundación Bernard Van Leer. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1930
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Presidencia de la República. (2014, 26 de septiembre). *Uruguay posee marco curricular de primera infancia más avanzado de América Latina*. Recuperado de <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/uruguay-posee-marco-curricul-ar-primera-infancia-avanzado-america-latina>

- Ratna, K., Reddy, N. (2002) *A journey in children's participation. The Concerned for Working Children. The Concerned for Working Children*. L B Shastri Nagar. Vimanapura, Bangalore.
<https://www.concernedforworkingchildren.org/wp-content/uploads/A-Journey-in-childrens-participation.pdf>
- Telles, R., & Urtubey, et al. (2022). *Centros de cuidados y atención a la primera infancia. Acompañando el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas de 0 a 36 meses*. Programa Primera Infancia, INAU. <https://inau.gub.uy/images/pdfs/b14.pdf>
- Tonucci, F. (2009). *¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?* Investigación en la Escuela, (68), 11-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- UNESCO. (2025). *Informe mundial sobre atención y educación de la primera infancia: el derecho a una base sólida*. <https://doi.org/10.54675/GDBY9726>
- Uruguay Crece Contigo, Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*. Presidencia, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo, Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
<https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>