



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

 Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

*Escuchar para Educar: Construyendo  
Ciudadanía y Promoviendo la Participación  
de las infancias en la Educación Primaria*

***TRABAJO FINAL DE GRADO  
MODALIDAD: PRE-PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN***

***Tutor: Dario De Leon***

Sofía German 5.236.691-9

## *Contenido*

- RESUMEN
- FUNDAMENTACIÓN
- ANTECEDENTES
- PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
- OBJETIVOS
- MARCO TEÓRICO
- DISEÑO METODOLÓGICO
- CRONOGRAMA
- RESULTADOS ESPERADOS
- CONSIDERACIONES ÉTICAS
- BIBLIOGRAFÍA

## ***Resumen***

El presente pre-proyecto de investigación propone realizar un estudio cualitativo de corte etnográfico y de alcance descriptivo, de acuerdo a los objetivos planteados. El objetivo general es conocer las percepciones de las infancias sobre su participación en el aula, con el fin de comprender si se sienten integrados en las dinámicas educativas y si consideran que sus opiniones son valoradas por las maestras. En este trabajo de investigación se adoptará el término "infancias" con el fin de englobar a todos los niños y niñas, reconociendo que cada infancia es única y que no existen experiencias homogéneas. Este enfoque nos permite considerar la singularidad y reconocer la diferencia de cada proceso de desarrollo infantil. Este estudio se basa en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y adopta una perspectiva que enfatiza la posibilidad de acción, la capacidad creadora y la potencialidad de los niños en participar- cooperar en aquello que los afecta.

La población objetivo incluye a alumnos de Primaria de un colegio privado situado en el interior del país, en una ciudad del área metropolitana (Ciudad de la costa, Solymar). El diseño metodológico seleccionado incluye entrevistas semi-estructuradas y observación participante. Mediante un análisis de las entrevistas realizadas a maestras referentes y alumnos, este estudio se propone contrastar los discursos pedagógicos de las docentes con las percepciones y vivencias de las infancias. Se pretende así fomentar el diálogo y la reflexión crítica sobre la relevancia de promover una educación inclusiva que respete y garantice los derechos de la infancia en el ámbito escolar.

## ***Fundamentación***

La participación infantil es un constructo central tanto en la psicología como en la educación, ya que no solo representa un derecho humano fundamental, sino que también es un pilar para la construcción de una ciudadanía activa y consciente. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que las infancias tienen el derecho de participar en las decisiones que afectan sus vidas, así como de expresar libremente sus opiniones en todos los asuntos que les conciernen. Este derecho no solo garantiza que sus voces sean escuchadas, sino que también promueve su desarrollo integral como sujetos activos dentro de la sociedad.

Desde una perspectiva psicológica, la participación infantil es esencial para el desarrollo emocional y social de las infancias. La posibilidad de ser escuchados y considerados en la

toma de decisiones impacta directamente en su sentido de autoestima y pertenencia, factores cruciales para el desarrollo de sus facultades. La participación puede definirse a grandes rasgos como el proceso mediante el cual las infancias se involucran activamente en las decisiones y actividades que afectan sus vidas, tanto a nivel individual como comunitario. Este proceso fomenta habilidades esenciales como la toma de decisiones, la responsabilidad personal y colectiva, así como la capacidad de colaborar con otros, todas ellas necesarias para el desarrollo de una ciudadanía responsable y comprometida.

En el ámbito educativo, la escuela tradicionalmente ha funcionado como un dispositivo homogeneizante, donde la estandarización de metodologías y contenidos puede, inadvertidamente, marginar las voces diversas de los estudiantes, especialmente aquellas que no se alinean con los patrones dominantes. Este enfoque, si bien busca igualar oportunidades, también corre el riesgo de invisibilizar las experiencias y perspectivas únicas de las infancias. La relevancia de la participación infantil en la educación radica precisamente en la necesidad de romper con esta lógica homogeneizante, promoviendo un entorno donde las infancias puedan expresar libremente sus experiencias y ser actores centrales en su proceso educativo.

Reconocer y valorar el discurso de las infancias en el contexto educativo no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también permite a las instituciones comprender mejor las realidades y necesidades de las infancias. Por lo tanto, la participación infantil debe ser vista no como un elemento complementario, sino como un componente esencial dentro del sistema educativo. Al garantizar que las voces de las infancias sean escuchadas y consideradas en las decisiones entorno a la educación, se promueve un entorno más inclusivo y equitativo, que no solo respeta los derechos de las infancias, sino que también los empodera como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje y en la sociedad en general.

## **Antecedentes**

Para la conformación de los antecedentes, se realizaron búsquedas específicas en diferentes sitios web y repositorios de investigaciones y trabajos académicos, como es el caso de Scielo, Timbó Foco, Biur (Sistema Integrado de Bibliotecas de la Universidad de la República), Colibrí (Conocimiento Libre Repositorio Institucional) y Ebscohost. Dicha búsqueda se focalizó en la temática central de ésta investigación, participación infantil, pero con una

particularidad; el hecho de que la voz de las infancias cobre protagonismo y predomine sobre otros discursos, al punto de ser considerado el objetivo central de esta investigación.

En la última década, el estudio de la participación infantil en contextos educativos ha adquirido una relevancia creciente dentro de la psicología educativa. Este interés se refleja en diversas investigaciones que han abordado el tema desde distintos enfoques metodológicos, ofreciendo un marco teórico esencial para contextualizar la presente investigación. En la investigación educativa se ha considerado escasamente la perspectiva de la infancia, enfatizando la visión adulta acerca de la realidad educativa sometida a estudio, olvidando que en ésta, el principal protagonista es el niño. Como exponen Christensen & Prout (2002, citado por Argos, Ezquerro y Zubizarreta, 2011), en lo que refiere a la investigación con niños, se pueden identificar cuatro enfoques principales: el niño como objeto de estudio, como sujeto, como actor social y como participante y co-investigador. Las dos primeras perspectivas han sido históricamente predominantes en la investigación social y educativa por lo que se evidencia más material, como ha de ser la investigación de Osoro y Zubizarreta (2017), Bonaudi (2014), De León (2012), Espasandín (2023), Contreras y Pérez (2011). Mientras que las dos últimas perspectivas han emergido en las últimas décadas en respuesta a un creciente reconocimiento del papel de la infancia en la sociedad; como ha de ser las investigaciones de: Duarte (2021), Lisboa (2020), Quintana (2023), Castro, Ezquerro y Argos (2016), Novella, Llena, Trilla y Agud (2013), Cofré (2011), las cuales desarrollaremos en los siguientes párrafos.

Se han realizado investigaciones que examinan la importancia de considerar las perspectivas infantiles en el ámbito educativo, resaltando la necesidad de fomentar espacios de participación genuina. Un ejemplo de ello es la investigación de Novella, Llena, Trilla y Agud (2013), denominada: “El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil”, realizado en la Universidad de Barcelona, España. Se empleó una metodología evaluativa de carácter participativo, utilizando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para recoger datos. Este estudio evaluó los efectos a largo plazo de haber participado en actividades participativas durante la infancia en diferentes ámbitos educativos, como la escuela, el tiempo libre y los Consejos Infantiles Municipales. A través de cuestionarios y entrevistas a jóvenes entre 18 y 22 años, se compararon dos grupos: uno que tuvo experiencias de participación en su infancia y otro que no. Los hallazgos revelan que aquellos que participaron tienen una visión más profunda y comprometida de lo que significa ser un buen ciudadano, destacando valores como el respeto, el civismo, la

participación activa y el sentido de comunidad, en contraste con los jóvenes que no participaron en estas experiencias.

Otra investigación relevante es la realizada por Sofía Ley Lisboa (2020), llevada a cabo en España, presentada en la Universidad de Zaragoza y disponible en el repositorio Ebscohost, la misma analiza cómo los discursos infantiles revelan la construcción de identidad y autonomía en contextos educativos. Emplea un enfoque cualitativo de carácter interpretativo basado en entrevistas narrativas, examinando cómo los niños perciben y articulan su participación en el entorno escolar. Este trabajo ofrece una perspectiva valiosa sobre la autopercepción de los niños en la educación, se enfoca principalmente en cómo los estudiantes construyen y expresan su identidad y autonomía dentro del contexto educativo.

Además de los estudios ya revisados, hay otras investigaciones que contribuyen a entender cómo se materializa la participación infantil tanto en las aulas como en la familia, evaluando tanto los desafíos como las oportunidades. Entre estos estudios se encuentra la investigación de Cofré (2011), titulada: “Participación Infantil: Su Discurso y Ejercicio en la Familia y Escuela”, realizada en Santiago de Chile. Esta investigación se centra en comprender cómo los niños y niñas perciben y valoran su participación en los principales contextos de socialización: la familia y la escuela. En la familia, como agente socializador primario, los niños aprenden a reconocerse como individuos distintos, lo cual es fundamental para el desarrollo de su autoimagen y su integración en la sociedad. Por otro lado, en la escuela, como agente socializador secundario, se refuerzan conocimientos y valores importantes como la solidaridad, el compañerismo, y la democracia. El estudio aborda las representaciones sociales y percepciones que los niños construyen sobre su participación, con el objetivo de analizar cómo conciben su derecho a participar y cómo ejercen dicho derecho en estos espacios, especialmente en contextos de vulnerabilidad social donde las dinámicas adultocéntricas prevalecen. Al enfocarse en estos aspectos, la investigación busca contribuir al entendimiento de la ciudadanía infantil y la promoción de derechos en entornos donde su protección es esencial.

Siguiendo con el desarrollo de los antecedentes, la investigación de Castro, A., Ezquerro, P. y Argos J. (2016), denominada: “Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación”, presentado en la Universidad de Cantabria, España. Los autores proponen evidenciar que la creciente atención de los profesionales de la Educación Infantil hacia la escucha y participación de la infancia ha

generado un amplio cuerpo de investigaciones. Estas investigaciones ofrecen perspectivas valiosas sobre los intereses, necesidades y propuestas de mejora que los niños tienen respecto a su entorno escolar. La metodología de estos estudios se caracteriza por una diversidad temática que refleja distintos ámbitos de interés relacionados con la Educación Infantil para niños menores de seis años. Los estudios se agruparon en varias categorías temáticas, incluyendo: espacio, transición educativa, calidad educativa, participación en los procesos de evaluación, visión sobre la escuela ideal, percepción de la escuela actual y vida cotidiana, participación en el currículum, y otras áreas no clasificadas específicamente. La metodología empleada en estos estudios varía desde técnicas visuales y orales hasta escritas, y en algunos casos, combina varios métodos para obtener una visión integral de las opiniones y necesidades infantiles. En este sentido, la revisión de estudios recientes reveló una tendencia hacia el uso de enfoques multimétodo, que combinan diversas técnicas. Estos enfoques buscan abordar la diversidad de formas en que los niños se expresan y superar las limitaciones de los métodos tradicionales. Las sinergias derivadas de estas técnicas complementarias tienen el potencial de fomentar la innovación y mejorar los entornos educativos, al proporcionar una comprensión más integral de las perspectivas infantiles.

De manera similar, Silvana Quintana (2023), en su artículo científico de producción empírica presentado en la Universidad de la República, titulado “Promoviendo la participación infantil para el ejercicio de ciudadanía: qué dicen niños y niñas de nivel 5 de educación inicial, sobre su trayectoria educativa en tiempos de pandemia”, esta investigación-acción participativa, se desarrolló como un proyecto de carácter exploratorio desde un enfoque cualitativo, recogiendo las voces de los y las niñas por un periodo de tres años (2020-2022). Fue realizada en dos jardines públicos de Montevideo, los cuales poseen diferentes contextos socioeconómicos. Se empleó el método mosaico para recopilar el discurso de los y las niñas, identificando las vivencias de su tránsito educativo, enmarcado en el contexto de pandemia. Los resultados resaltan que los niños lograron darle un nuevo significado a su experiencia educativa al recordar los momentos más importantes de su recorrido educativo. Asimismo, se remarca la habilidad de los infantes para comprender la situación de la pandemia e identificar las medidas de confinamiento. En conclusión, dicha investigación deja en evidencia que tanto los derechos a la educación, como el derecho a jugar, fueron los más afectados por las decisiones tomadas durante la emergencia sanitaria en Uruguay.

Finalizando con el desarrollo de los antecedentes, un estudio clave en este campo es la tesis de Analia Duarte (2021), denominada: “Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces”, presentada en la Universidad de la República en Uruguay y accesible a través de la base de datos Colibrí. En este trabajo, la autora examina cómo se implementa la participación infantil en la educación inicial en el contexto uruguayo. Mediante una metodología cualitativa que incluye la observación participante, entrevistas basadas en el enfoque mosaico y la técnica de conversación-dibujo, la autora recoge las opiniones de niños de tres años sobre sus necesidades en torno a su desarrollo. Duarte concluye que la participación activa de los niños en su proceso educativo no solo tiene un impacto positivo en su rendimiento académico, sino que también favorece su desarrollo socioemocional. El estudio subraya la importancia de reconocer a los niños como actores activos en su educación, promoviendo una visión en la que el niño no es un receptor pasivo, sino un agente con capacidad para incidir en su propio aprendizaje. Asimismo, destaca la efectividad del enfoque mosaico como herramienta para visibilizar las voces infantiles, al permitirles expresar sus percepciones a través de múltiples formas, como el dibujo y el relato, lo cual refuerza su protagonismo en el proceso educativo.

Concluyendo con este apartado, es fundamental destacar que las investigaciones mencionadas no solo proporcionan un marco teórico sólido, sino que también abren nuevas vías para explorar cómo la participación infantil puede redefinir las prácticas educativas. Es posible afirmar que, a pesar de los antecedentes ya mencionados, la existencia de investigaciones y trabajos académicos que recojan las voces de las infancias resulta escasa. Estas investigaciones evidencian un creciente interés en conocer, comprender y fomentar la participación infantil en el ámbito educativo. No obstante, persiste la necesidad de investigaciones que exploren en mayor profundidad, tanto en primera infancia como en la educación primaria, el discurso de los niños respecto a cuándo sienten que realmente están participando, qué entienden cuando hablamos de participación en los espacios áulicos.

### ***Problema de investigación y preguntas***

La perspectiva de este trabajo estará siempre basada en el reconocimiento y ejercicio de los derechos de las infancias, en consonancia con lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño. De acuerdo con esto, resulta interesante reflexionar sobre la percepción de las infancias acerca de las dinámicas que los adultos consideran habilitadoras de la participación activa y del protagonismo infantil.

A partir de la CDN es indispensable que los países implementen en sus sistemas jurídicos ciertas disposiciones y normas que posicionan a las infancias como personas en igualdad de condiciones, esto refiere a que todos los individuos sean iguales ante la ley, con los mismos derechos y obligaciones. Desde un enfoque discursivo y tomando como referencia la Convención sobre los Derechos del Niño, es claro que los derechos de las infancias corresponden a todos, independientemente de la edad de los mismos. Por lo tanto partimos de una base de igualdad jurídica, frente a la cual el niño es percibido como titular de derechos y destinatario de normas jurídicas, visto desde una perspectiva de sujeto de derecho, el cual debe recibir una protección en función de su relativa inmadurez y menoría de edad, una protección complementaria que agrega nuevas garantías correspondientes a todas las personas.

Esta declaración está conformada por 54 artículos, pero para este trabajo nos enfocaremos en el artículo 12, el cual enuncia:

“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” (Lansdown, G. 2005, pág 9).

En relación a lo mencionado anteriormente, podemos decir que no existe una edad mínima para la participación, es decir que, sí bien la forma en que se exprese va a ir variando de acuerdo a su desarrollo evolutivo, todo niño puede generar una opinión en relación a un asunto que le concierne.

Por otra parte el artículo 12 de la CDN impone la necesidad de que los adultos o tutores responsables generen espacios que estimulen y propicien la participación infantil, espacios en los cuales la opinión de los niños debe ser verdaderamente tenida en cuenta. Respetar el derecho de los niños a ser escuchados requiere emplear ciertas estrategias al respecto de un espacio adecuado a las características subjetivas de cada niño, “para ello hacen falta una buena dosis de tiempo, adultos dispuestos a escuchar y un entorno en el cual los niños se sientan seguros y cómodos” (Lansdown, G. 2005, pág 11). Es en relación a este aspecto que intentaremos indagar acerca de la concepción que tienen las maestras al respecto de la participación infantil, enfocándonos en su rol como garantes de derechos, es decir cuáles son las propuestas que realizan respetando la diversidad del alumnado y propiciando espacios de escucha para las infancias.

De acuerdo con Lansdown (2005), si la intervención familiar brinda la habilitación de las facultades en evolución, las mismas deben ser estimuladas por el núcleo familiar, generando

que en el proceso de desarrollo, su intervención sea cada vez menor. El concepto de facultades en evolución es relevante en la CDN ya que se establece el reconocimiento de las infancias como protagonistas activos, los cuales deben ser escuchados y respetados.

Asimismo, además de la familia, que constituye el primer espacio de socialización y protección de los derechos de la infancia, las maestras y las instituciones educativas representan el segundo espacio de referencia fundamental para la promoción y protección de estos derechos. En este contexto, el docente asume un rol crucial no solo en la enseñanza de la ciudadanía, sino también como un garante activo de los derechos infantiles, asegurando un entorno escolar donde las voces de las infancias sean escuchadas y valoradas. La escuela se configura así como un dispositivo esencial para el desarrollo de las facultades evolutivas, donde a través de prácticas pedagógicas, se fomenta el ejercicio pleno de los derechos de la infancia, en consonancia con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño.

En suma, esta investigación tiene como objetivo central dar voz a las infancias de educación primaria; escuchar que es lo que piensan en torno a la participación, que significa para ellos formar parte de las dinámicas del aula y si consideran que estas logran efectuarse. A través de un análisis de las entrevistas y conversaciones, realizadas a las maestras referentes y alumnos, con el fin de conocer las diferentes vivencias y discursos. Este estudio busca fomentar el diálogo y la reflexión acerca de la relevancia de promover una educación que respete los derechos de las infancias en el contexto escolar.

A raíz de lo planteado anteriormente surgen las siguientes interrogantes: ¿De qué manera las opiniones, intereses y necesidades de las infancias forman parte del diseño de las propuestas educativas? ¿Qué entienden por participación infantil? ¿Cuáles son las prácticas que las docentes llevan a cabo para garantizar la participación? ¿Cuándo las infancias se sienten valoradas y tenidas en cuenta en las propuestas educativas? ¿Existe una relación entre la participación, la integración y la pertenencia en el aula? ¿Qué características tiene?

## **Objetivos**

**Objetivo General:** Analizar desde la perspectiva de las infancias como la participación infantil, forma parte del diseño de las propuestas educativas en el Centro educativo propuesto.

**Objetivos Específicos:**

- Conocer las concepciones de participación de los docentes.
- Identificar prácticas y estrategias utilizadas por las maestras que promuevan la participación de los niños.
- Identificar situaciones en las que las infancias se sienten partícipes en las situaciones áulicas o escolares.
- Analizar cómo la participación en el aula influye en la percepción de las infancias sobre su integración y pertenencia en el entorno escolar.

### ***Marco teórico***

El presente marco teórico se centrará en los conceptos fundamentales relacionados con la infancia, su evolución histórica y los derechos que le son reconocidos, con especial atención a la participación infantil. Se abordarán los diferentes enfoques que han emergido para comprender la infancia como una construcción social y las dinámicas que se han establecido entre adultos y niños a lo largo del tiempo. Asimismo, se explorará el concepto de participación infantil, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño (1989), y se analizará el rol de la escuela en Uruguay como un espacio clave para la promoción y ejercicio de estos derechos. Este apartado proporcionará las bases teóricas necesarias para sustentar y contextualizar la investigación. Asimismo, resulta pertinente comenzar preguntándonos : ¿qué es un niño?, para responder a esta pregunta tomaremos los aportes de Philippe Aries, Demause presentados en el texto de Leopold, S (2014) y Alcubierre Moya (2018). Es relevante reconocer que la condición de niño no es una entidad que permanezca estática sino que esta noción se va transformando, ya que es producto de una constante construcción, que está ligada a un determinado periodo histórico específico que responde a una serie de significados, a una determinada estructura social, económica y política, por lo tanto cada sociedad ha construido su propia visión, práctica y experiencia en relación a la niñez (Leopold, 2014).

Tomando las investigaciones historiográficas de Philippe Ariés (1987, citado en Leopold, 2014); estas plantean la noción del “descubrimiento de la infancia” en el contexto de la Europa de los siglos XVIII y XIX. Aquí se parte del hecho de que en la Edad Media la infancia no era concebida como una etapa significativa en la vida de los individuos. No existía una distinción clara entre un niño y un adulto. Hacia el siglo XVI comienza la construcción de la imagen de la infancia, pero inmersa en el mundo de los adultos. La diferenciación entre niños y adultos en la Europa Moderna, parte de los movimientos de la

recientemente conformada clase burguesa, en la cual sus hijos fueron educados y formados con el fin de estimular su desarrollo individual como futuros adultos y ciudadanos. A partir del siglo XVII, debido a la aparición de la escuela, fue que se dieron nuevas formas de socialización. La misma permitió un espacio diferenciado de la esfera privada (hogar) que tenía como finalidad la “reclusión” de las infancias. Sus objetivos iniciales fueron alejar a los niños de la calle, ya que los mismos eran vistos como sinónimo de inseguridad física e indisciplina moral. Podemos decir entonces, que desde la perspectiva planteada por este autor, el retrato que representaba a la niñez en el siglo XVIII conformaba su salida del anonimato, lo cual le permitió un espacio propio y alejado del mundo adulto (Ariés, 1987, citado en Leopold, 2014). En síntesis, estos aportes colocan al niño en el centro de una perspectiva ligada a la noción moderna y occidental de la infancia, la cual es relativamente reciente.

De acuerdo con Demause (1970, citado en Leopold, 2014), la historia de la infancia se reconoce como trágica y monótonamente penosa. Este autor se inspira en el psicoanálisis para construir la teoría psicogenética de la infancia. Considera que la infancia debe estudiarse desde el origen de las relaciones paterno-filiales, ya que entender y conocer las relaciones adulto/niño nos permite acercarnos a las diferentes concepciones que han tenido los adultos de los niños, a lo largo de la historia. Demause (1970) plantea entonces tres posibles formas de la relación adulto/niño cómo ha de ser: la reacción proyectiva, de inversión y empática. En los párrafos siguientes se expondrán las diversas formas de relación paterno-filial que han caracterizado diferentes épocas históricas, reflejando la evolución en la comprensión y tratamiento en torno a las infancias. Entre estas formas se encuentran el *infanticidio*, *el abandono*, *la ambivalencia*, *la intrusión* y *la socialización*, cada una de ellas representativa de un momento específico en el desarrollo de la relación entre adultos y niños (Demause 1970, citado en Leopold, 2014). Asimismo, se analizará la transición hacia una relación empática a mediados del siglo XX, influenciada por avances en el ámbito legal y social, como la Declaración de Ginebra de 1924 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Estos aspectos serán desarrollados con el propósito de contextualizar y entender cómo estas prácticas históricas continúan influyendo en las dinámicas actuales. A lo largo de la historia observamos diferentes **formas** de relación paterno-filiales, entre ellas el *infanticidio* (S IV). En este periodo el hecho de que un niño viviera (o no) estaba sujeto a la voluntad de los padres, ya que éstos eran vistos y considerados como propietarios de los niños. Se tenía una actitud pasiva hacia los niños, por lo que esta práctica se consideraba bien vista y

justificada socialmente. Otra forma fue el **abandono** (entre los siglos IV y VIII) la cual condice con una forma de infanticidio indirecto, ya que si bien no se lo mata directamente, se lo deja en una situación de desprotección extrema, que a menudo culminaba en muerte. Luego surgió la **ambivalencia** (siglos XIV a XVIII) como forma de relación, la cual implicaba que el niño no tenía un lugar específico en la sociedad, el adulto carecía de conciencia respecto de los procesos madurativos del individuo, mientras que el niño participaba de la vida del adulto tanto en el ocio como en el trabajo. Durante este periodo eran usuales los castigos físicos, con los cuales se pretendía purificar al niño, además de descargar el peso emocional por parte del adulto. Existía una ambivalencia entre la aparente preocupación por la educación de las infancias y la actitud de carácter proyectiva. Otra manera de relación paterno filial que surgió durante el siglo XVIII fue la **intrusión**; aquí aparece la concepción moderna en relación a la infancia, en la cual el niño comienza a ser considerado por sí mismo, pero todavía arraigado a una noción perfectible. El nacimiento de la pediatría, junto con nuevas miradas científicas y el cuidado de los padres, contribuyeron a disminuir considerablemente la mortalidad infantil. Siguiendo con el desarrollo de este apartado tenemos la **socialización** (siglo XIX a mediados del siglo XX) periodo durante el cual las prácticas apuntan al cuidado y orientación en lugar de la dominación de la voluntad de las infancias. Por primera vez en la historia surge un interés por parte de los padres, esto se visualiza en la preocupación por la protección y cuidado de éstos.

Por último encontramos la etapa denominada **mediados del Siglo XX**, en la cual la relación se traduce como empática. El interés está enfocado en desarrollar las características propias de cada niño, comprendiendo sus necesidades y potenciando sus cualidades y habilidades. Este cambio de perspectiva surge a partir de la declaración de Ginebra (1924) junto con la Convención de los Derechos de la Infancia (1989) y las observaciones realizadas por las Naciones Unidas.

En síntesis los aportes de Demause (1970, citado en Leopold, 2014), nos brindan una mayor visibilización sobre la forma en la cual los adultos se relacionaron con las infancias a lo largo de la historia. Es importante recordar que las etapas mencionadas, se yuxtaponen, por lo tanto el inicio de una no significa el fin de la anterior. Es por esto que en la actualidad, si bien con menos frecuencia, se siguen perpetuando prácticas como el infanticidio, abandono y violencia hacia los niños, por lo tanto las formas de relación adulto/niño mencionadas continúan vigentes. Esto podría explicar por qué resulta complejo aplicar las resoluciones y principios de la Convención de los Derechos de la Infancia en la vida cotidiana (Leopold, 2014).

Desde los aportes brindados por Alcubierre Moya (2018), podemos destacar como principal que, más allá de que encontremos estudios en torno a la voz infantil, la historia en relación a las infancias muestra que existieron tradiciones y prácticas mediadas por el mundo adulto, por lo cual estas nociones representan “observaciones de observaciones”. Es decir que la historia de la infancia se construye a través de diferentes testimonios, pinturas, novelas, manuales e informes constituidos por parte de los adultos, pero este material pocas veces es realizado tomando como referencia central la propia voz de las infancias. “Entonces, de lo que se habla es de una historia de las representaciones en torno a los niños y no estrictamente de una historia sobre la propia niñez” (Alcubierre, 2018, pág 9).

En otras palabras, no se visualiza al niño o a la niñez como un ente concreto, sino más bien como una construcción histórica, cambiante, constituida por un sistema de significados pertenecientes a un determinado contexto cultural, religioso, político y social (Alcubierre, 2018). Esta construcción, cambiante a lo largo del tiempo y las culturas, es lo que entendemos como “representación de la infancia”. La autora concibe a la infancia como resultado de la modernidad y su evolución, no como una concepción implícita en todas las sociedades. También es importante recalcar que la sociedad moderna occidental no es la única que construyó una concepción respecto a las implicaciones de la infancia (Alcubierre, 2018).

En este sentido, resulta fundamental profundizar en la Convención de los Derechos del Niño (1989), ya que esta declaración pone de manifiesto la confirmación de las infancias como sujetos de derechos. Asimismo, se desarrolla un gran avance desde lo jurídico, más allá de que exista un lento proceso de incorporación de este enfoque de derechos en el diseño y ejecución de las políticas públicas (De León, 2012). A partir de la CDN es indispensable que los países implementen en sus sistemas jurídicos ciertas disposiciones y normas que posicionan a los/as niños/as como personas en igualdad de condiciones, esto refiere a que todos los individuos sean iguales ante la ley, con los mismos derechos y obligaciones (Naciones Unidas, 2009). Partimos de una base de igualdad jurídica, en la cual se reconoce al niño como titular de derechos y sujeto de normas jurídicas. Este enfoque lo considera un sujeto de derecho que debe recibir protección debido a su relativa inmadurez y minoría de edad (Naciones Unidas, 2009). La declaración está compuesta por 54 artículos, pero en este trabajo nos centraremos en el artículo 12, que establece:

"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 le afectan, teniendo en cuenta debidamente las opiniones del niño, en función de su edad y madurez" (Lansdown, G. 2005, pág. 9).

A partir de lo expuesto, se puede inferir que no existe una edad mínima para la participación, es decir, cualquier niño puede expresar su opinión sobre asuntos que le conciernen, asimismo, la forma en que se exprese dicha opinión variará según su desarrollo evolutivo (Lansdown, 2005).

Desde una perspectiva planteada por Lansdown (2005), se considera que desde edades muy tempranas los niños desarrollan diversas formas de expresión para comunicarse con el mundo. Entre ellas podemos reconocer, diversos sonidos, balbuceos, risas, llantos que se dan más comúnmente en la primera infancia, los cuales utilizan como medio expresión para comunicar sus necesidades y deseos. Por lo general a los 18 meses los niños ya comienzan a expresarse mediante las palabras, también a través de los denominados juegos simbólicos y los dibujos. Luego de los 4 años de edad, los niños adquieren mayores capacidades cognitivas y lingüísticas, por lo cual en esta etapa se desarrolla una "mayor independencia y conciencia de sí mismo". Siguiendo la línea de los postulados anteriores podemos decir que, como expone Lansdown (2005), las habilidades y competencias necesarias para la participación comienzan a desarrollarse desde el nacimiento, por lo que estas necesidades se pueden ver limitadas o incrementadas por el entorno que lo rodea.

Asimismo, los niños se pueden caracterizar como *expertos, comunicadores hábiles, agentes activos y constructores de significado* (Lansdown, 2005). La primera característica hace referencia a que los niños son expertos en los aspectos de su vida, con la capacidad de expresar sus propias perspectivas. La segunda, nos habla de que los niños tienen gran amplitud en sus formas de comunicación, por lo que pueden formular sus opiniones y experiencias. La tercera refiere a que los niños son agentes activos en constante intercambio con su mundo externo, y por último, la cuarta característica expone que los niños expresan e interpretan tanto su mundo interno como el externo, elaborando significados (Lansdown, 2005).

En relación a lo anteriormente planteado, es necesario hablar del concepto de participación infantil, focalizándose en: ¿Qué es participar?, ¿Por qué es importante para las infancias generar espacios que propicien la participación?, ¿Cómo generar espacios de escucha para que las infancias se sientan cómodas al expresarse? y ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Participación infantil?. En este apartado expondremos diferentes perspectivas en torno a la participación, asimismo, Hart (1993, citado por Castro Zubizarreta, 2021) 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" (p. 5). Mientras que, Anillas, G y Paucar, N (2006, citado por citado por Giorgi, 2010) definen la participación como:

“El derecho- asumido como capacidad- de opinar ante los otros y con otros. De hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de sus comunidades. Es decir, poder de opinar, de decidir y actuar organizadamente” (pág 30).

Save the Children (2004 citado por Giorgi, 2010). ha abordado minuciosamente los conceptos entorno a la participación infantil, destacando la noción de "protagonismo infantil":

“Considerar la participación principal de niños, niñas y adolescentes no sólo implica que puedan expresar libremente opiniones, pensamientos, sentimientos y necesidades, además estos puntos de vista expresados deben ser tenidos en cuenta e influir en las decisiones; significa ser involucrados democráticamente por sus familias, la escuela, los gobiernos locales, medios de comunicación, organismos gubernamentales y no gubernamentales” (pág 31).

De acuerdo con Novella y Trilla (2014, citado por Castro Zubizarreta, 2021) la describen como:

“una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios” (p. 16).

Siguiendo en esta línea de pensamiento, podemos decir que la participación se configura como una herramienta para la construcción de la democracia y la transformación social (Castro Zubizarreta, 2021). Así mismo, uno de los principales dispositivos para el aprendizaje y desarrollo de la participación infantil, se configura en la Escuela.

En lo que respecta a la educación en Uruguay, ésta se encuentra profundamente influenciada por su contexto histórico y los cambios ocurridos a nivel sociopolítico (Administración Nacional de Educación Primaria, 2007). Tras la recuperación de la democracia en el año 1985, el país inició un proceso de restauración de derechos y estructuras educativas que habían sido afectadas durante la dictadura cívico-militar (1973-1985). Este período incluyó la readmisión de docentes destituidos y el establecimiento de la Ley de Emergencia de la

Educación, la cual buscaba reestructurar el sistema educativo para alinearlo con los principios democráticos y de igualdad. (Administración Nacional de Educación Primaria, 2007).

Durante la década de 1990, Uruguay experimentó un cambio en sus políticas educativas, influenciado por la globalización y la necesidad de modernización. Se adoptó una perspectiva neoliberal que promovía la reducción del papel del Estado y fomentaba la participación del sector privado (Administración Nacional de Educación Primaria, 2007). Estas reformas buscaron reducir el gasto público, aumentar la eficiencia del Estado y adaptar el sistema educativo a las demandas del mercado global. Sin embargo, este enfoque resultó en una mayor segmentación social y en la percepción de un desprestigio de la educación pública. Los valores de democracia, libertad, igualdad y laicidad han sido históricamente asociados con la educación pública en Uruguay (Administración Nacional de Educación Primaria, 2007).

En relación con lo dicho previamente, según Follari (1996) la escuela cumple un papel crucial no solo en la educación formal, sino también en la formación social y cultural de las infancias. Asimismo, el rol de la escuela en la modernidad, según Follari (1996), fue fundamental en la reproducción del "lazo social", ya que la educación tenía la función de consolidar y transmitir valores socialmente aceptados. Sin embargo, esta función, que en un principio parecía promotora de la igualdad, en realidad reforzaba estructuras de poder y reproducía desigualdades, dado que "la educación no estuvo ligada a preocupaciones económicas inmediatas, sino básicamente a cuestiones relacionadas con el orden simbólico" (Follari, 1996, p. 10).

En este marco, es pertinente analizar que la escuela uruguaya, al tener un currículo estandarizado y metodologías de enseñanza uniformes, tiende a promover ciertos valores, conocimientos y habilidades considerados fundamentales para todos los niños y niñas (Administración Nacional de Educación Primaria, 2007). Por su parte, esto puede tener un efecto homogeneizador, con el fin de nivelar las diferencias individuales respecto a los intereses, habilidades y contextos familiares (Follari, 1996). Además, el sistema educativo puede reforzar ciertas normas sociales y culturales dominantes, lo cual puede limitar la diversidad de experiencias y perspectivas dentro del ámbito escolar. Por ejemplo, ciertas tradiciones, creencias o formas de expresión pueden ser menos valoradas o incluso ignoradas si no se alinean con la norma establecida (Follari, 1996).

Por otro lado, la homogeneización en la escuela también puede manifestarse en la uniformidad de las expectativas de comportamiento y rendimiento académico, lo cual puede marginar a aquellos niños y niñas que no se ajustan a estos estándares por diversas razones,

como diferencias de aprendizaje, habilidades lingüísticas, económicas, entre otras (Follari, 1996).

Dicho esto, es importante profundizar en la participación infantil en el contexto escolar, ya que constituye un derecho fundamental promovido por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la cual establece que los niños tienen derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas y a expresar sus puntos de vista. Este documento aboga por un cambio de perspectiva hacia la infancia, reconociendo a los niños como sujetos capaces, competentes y conocedores de sus propias vidas (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989). Sin embargo, la existencia de derechos no garantiza su aplicación efectiva, lo que resalta el camino ya recorrido y el que aún queda por recorrer para lograr la práctica efectiva de estos derechos proclamados a finales del siglo pasado (Zubizarreta, 2021).

La participación infantil no debe ser vista como una actividad adicional en la escuela, sino como uno de los objetivos principales de la misma. Ciertamente, la participación no es algo que debemos dar por sentado. La acción de participar se aprende día a día, a través del desarrollo de valores, actitudes, conocimientos, habilidades y competencias (Zubizarreta, 2021). Precisamente, en consonancia con lo anteriormente expuesto, es fundamental proporcionar oportunidades para que los niños expresen sus opiniones, garantizando que estas sean debidamente consideradas (Zubizarreta, 2021). Asimismo, como expone Rodari (1973, citado por Castro Zubizarreta, 2021) para efectivizar ésta práctica, es necesario que los adultos mantengan una “oreja verde”, es decir una escucha que se caracterice por ser activa y receptiva. La escucha activa en el ámbito escolar se presenta como un imperativo ético, mientras que en lo que concierne a la participación debe ser un acto voluntario (Zubizarreta, 2021).

Con respecto a la participación en el entorno escolar, la escuela es un foro privilegiado para garantizar que la misma suceda, siempre y cuando se produzca un entorno en el cual las infancias se sientan cómodas, escuchadas y tenidas en cuenta en aquello que los afecta (Zubizarreta, 2021). Sarramona (1999, citado por Castro Zubizarreta, 2021) enuncia que esta implica un reparto equitativo del poder, alejándose de la concepción de este como un “patrimonio exclusivo” de unos pocos. Para que esto suceda es necesario:

“Romper los prejuicios que todavía prevalecen en los adultos, con relación a la capacidad de niños y niñas para transformar la realidad, o para incidir con posibilidades de cambio en esa realidad. Este prejuicio tiene base en una visión de la infancia que todavía no superamos los adultos, aun siendo promotores o trabajadores de las organizaciones comprometidas con el acompañamiento de los

procesos participativos de niños y niñas” Encuentro de Cuenca (2004, citado por Giorgi, 2010).

Esta perspectiva reta a la necesidad de cambiar la visión hacia los niños, alejándose del "adultocentrismo", que coloca a la infancia en una posición de inferioridad y en una moratoria de preparación para el futuro, negando su presencia y capacidad de acción en el presente (Trilla & Novella 2014, citado por Castro Zubizarreta, 2021). Este enfoque teórico resalta la relevancia de que los niños no aguarden a la adultez para participar en la democracia; es fundamental que se involucren activamente en sus entornos desde una edad temprana (Zubizarreta, 2021). La noción de ciudadanía se forma y se vive en estos escenarios, por lo tanto, la Convención debe considerarse como el inicio para fomentar una ciudadanía participativa, democrática, ética y responsable.

### ***Diseño metodológico***

El presente trabajo de investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo y etnográfico, cuya principal finalidad es explorar y comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los niños en el contexto educativo. Este enfoque, ampliamente respaldado por Hernández, Fernández, y Baptista (2014), se caracteriza por su capacidad para captar la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores, en este caso, los niños. Al centrarse en la interpretación de la realidad desde el punto de vista de los participantes, el enfoque cualitativo permite acceder a los significados que éstos atribuyen a sus experiencias, lo que resulta crucial para entender cómo los niños perciben su rol y participación en las dinámicas escolares.

Este estudio adopta un diseño de investigación-acción educativa, un enfoque que no sólo busca describir y comprender las realidades observadas, sino también intervenir en ellas con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y promover el ejercicio efectivo de los derechos de la infancia. Según Hernández, Fernández, y Baptista (2014), la investigación-acción es especialmente relevante en contextos educativos, ya que permite a los investigadores trabajar en estrecha colaboración con los participantes, en este caso, las infancias y las maestras, para identificar problemas y co-crear soluciones que respondan a las necesidades identificadas. Este enfoque, por lo tanto, se alinea directamente con los objetivos de esta investigación, que busca no solo investigar cómo las infancias perciben su participación en el aula, sino también contribuir a la creación de un ambiente más inclusivo y participativo en el entorno escolar.

La recolección de datos se llevará a cabo principalmente mediante entrevistas en profundidad con los docentes y dispositivos grupales de “conversación” con las infancias. En el artículo de Ana Castro Zubizarreta (2021), se destacan diversas técnicas participativas utilizadas en la investigación educativa para fomentar la expresión y participación de los niños en el entorno escolar. Estas técnicas según Zubizarreta (2021), denominadas "técnicas amigas de la infancia", permiten captar la subjetividad de los niños a través de medios accesibles, atractivos y conocidos para ellos. Entre las más comunes se incluyen el dibujo, las fotografías, conversaciones con niños, videograbaciones, construcciones con Lego y el uso de juguetes, todas enfocadas en captar las percepciones infantiles de manera inclusiva y respetuosa (Zubizarreta, 2021).

El uso de conversaciones con niños en este contexto es clave para capturar su visión del entorno educativo (Zubizarreta,2021). Esta técnica, aunque depende de las habilidades verbales de los niños, se complementa eficazmente con otras formas de expresión, como el dibujo, lo que permite profundizar en las ideas que los niños no logran verbalizar completamente (Zubizarreta,2021). El dispositivo de conversación permite obtener una amplia y diversa información, capturando elementos clave sobre sus percepciones y deseos, especialmente cuando se abordan temas importantes para ellos (Zubizarreta,2021). Esta técnica, flexible y abierta, se adapta a las particularidades de cada niño, permitiendo que expresen sus ideas de manera cómoda y espontánea, lo que resulta fundamental en un proceso investigativo que busca comprender sus puntos de vista de manera genuina (Zubizarreta, 2021). Además, en está investigación, se realizarán entrevistas en profundidad a las maestras para explorar sus percepciones sobre la participación infantil en el aula y su rol como garantes de derechos. Estas entrevistas serán semiestructuradas, lo que permite seguir los hilos de conversación más relevantes, asegurando que se cubran los temas centrales de la investigación. Estos métodos garantizan la flexibilidad necesaria para captar tanto las percepciones de las maestras como de las infancias, proporcionando un panorama integral del entorno educativo.

El dispositivo de conversación con las infancias en esta investigación se sustentará en el Enfoque Mosaico como herramienta estratégica de recolección de datos. Este enfoque combina diversas técnicas, tales como entrevistas y observaciones, con el propósito de construir una imagen rica y multidimensional de las experiencias de los niños (Clark, 2005). Al reconocer a las infancias como participantes activos y expertos en sus propias vidas, el

Enfoque Mosaico permite captar una diversidad de perspectivas y experiencias, lo que resulta esencial para el logro de los objetivos de esta investigación. Particularmente en el contexto escolar, este enfoque facilita una comprensión más profunda de las vivencias infantiles. Mediante la combinación de técnicas de recolección de datos, se crea una representación más compleja y completa de las realidades de los niños, permitiendo que sus voces sean escuchadas y valoradas en el proceso investigativo ( Zubizarreta, 2021).

Partiendo de lo previamente mencionado, es pertinente desarrollar los aspectos principales en torno al Enfoque Mosaico, desarrollado por Alison Clark y Peter Moss (2005), nos enfocaremos en responder: ¿Qué es? ¿Para que es útil su implementación? ¿Qué herramientas se desarrollan en este enfoque? ¿Qué tipo de escucha es necesaria?. Sí bien este enfoque está pensado para primera infancia y nuestra investigación es con niños y niñas de primaria, la forma en la que se desarrolla es eficiente para conocer los discursos de las infancias, logrando que la respuesta que brinden sea fidedigna y no inducida por presión o por el adulto responsable. El primer aspecto relevante de este enfoque es su perspectiva, ya que la misma reconoce a las infancias como participantes activos y expertos en sus propias vidas, capaces de ofrecer valiosas opiniones sobre sus entornos (Clark, 2005) . Asimismo, este enfoque integra diversas metodologías para escuchar a los niños sobre sus experiencias diarias, y fue desarrollado inicialmente para evaluar una red multi institucional de servicios para niños y familias (Clark, 2005). Aunque, posteriormente, se adaptó para estudiar los entornos al aire libre en Educación Inicial. El enfoque Mosaico como enuncia Clark (2005) es multimétodo, combina observación, entrevistas, fotografías, mapas y otras técnicas para capturar diversas "voces". Esta metodología múltiple permite una representación amplia y variada de las perspectivas infantiles. Además, este enfoque fomenta la reflexión al involucrar a niños, profesionales y padres en la interpretación de datos, enriqueciendo así la comprensión y el análisis de las experiencias (Clark, 2005). La flexibilidad del enfoque Mosaico es otra de sus características distintivas, lo que permite su aplicación en distintas instituciones de primera infancia. Esta versatilidad garantiza que el enfoque pueda adaptarse a las necesidades específicas de varios entornos educativos (Clark, 2005).

Para su implementación se emplean varias herramientas que facilitan la expresión de los diferentes puntos de vista, las técnicas varían teniendo en cuenta el amplio espectro etario (Clark, 2005). Por ejemplo, la observación y las fotografías permiten documentar visualmente sus espacios importantes, facilitando una expresión más directa. Asimismo, los

mapas y dibujos creados por los niños reflejan sus percepciones y experiencias en su entorno, proporcionando una representación tangible de sus ideas y sentimientos. Además, las entrevistas y conversaciones con los niños permiten profundizar en sus opiniones y sentimientos, ofreciendo un contexto adicional para comprender sus perspectivas. Una herramienta innovadora introducida en el Enfoque Mosaico es la "alfombra mágica", que facilita conversaciones sobre el entorno más amplio de los niños. Esta herramienta permite a los niños explorar y discutir sus espacios de una manera lúdica y accesible (Clark, 2005).

Un aspecto fundamental de este enfoque es la noción de escucha en sus distintas dimensiones: interna, visible y múltiple. La escucha interna resalta la importancia de reflexionar acerca de los procesos de escucha y las interpretaciones que los adultos hacen de las voces de los niños (Clark, 2005). Implica una reflexión constante sobre las propias suposiciones, expectativas y respuestas de los adultos ante las perspectivas infantiles. Este proceso reflexivo resulta crucial para asegurar una comprensión y valoración genuinas de las voces de los niños, evitando interpretarlas únicamente desde la perspectiva de los adultos. Por otro lado, la escucha visible implica hacer explícitas y visibles las perspectivas de los niños. Esto implica documentar y compartir las observaciones, dibujos, fotografías y palabras de los niños para apreciar sus aportes. La visibilidad de las voces infantiles contribuye a que sus ideas y opiniones sean reconocidas y consideradas en la toma de decisiones. Finalmente, la escucha múltiple enfatiza la importancia de emplear diversas técnicas y metodologías para captar las voces de los niños. Al combinar diferentes formas de escucha como observaciones, entrevistas, fotografías, dibujos y otras técnicas, se logra obtener una comprensión más completa y enriquecedora de sus experiencias (Clark, 2005). Existen, según Clark (2005) ciertos requisitos con los que debería contar el investigador entre ellos a generar un buen rapport con el niño/a, promoviendo un ambiente que permita la confianza y habilite que el niño/a se sienta cómodo/a para responder a la pregunta-consigna. Para que los niños pequeños brinden respuestas confiables es necesario preguntarles acerca de eventos que son significativos en sus vidas y de temáticas que resultan de su exclusivo interés. Es decir que, para que se desarrolle la participación infantil desde el enfoque participativo integral, se requiere que se den respuestas avalando la voz de los niños, para esto es imprescindible propiciar un espacio que resulte seguro para ellos, que no siempre es el más cómodo para el adulto (Clark, 2005). El ambiente en el que se realizan las preguntas es muy importante, las características del mismo pueden influir en los comportamientos de los niños por lo tanto pueden determinar las respuestas que estos darán. La manera en la que el investigador

pregunta, determina en gran medida lo que el niño contesta, el entrevistador debe tener en cuenta: el riesgo más frecuente es que el niño puede sentirse presionado a responder lo que los adultos quieren que el responda, o en la necesidad de agradar a sus adultos referentes o cuidadores (Clark, 2005). Por último no debemos perder de vista que la calidad de los datos recogidos de las conversaciones con niños dependen en gran medida de los factores mencionados anteriormente, es decir que, factores como la calidez del investigador, la información que el niño/a reciba, sí es de su interés o no, que las preguntas no sean ambiguas, bajo el concepto de que cuanto más claras sean las preguntas más acertadas serán las respuestas brindadas (Clark, 2005).

Además de las entrevistas y las conversaciones, se emplea la observación participante, una técnica que permite al investigador integrarse en el entorno natural de los niños, observando de primera mano las interacciones y dinámicas que se desarrollan en el aula. Según Hernandez Fernández, y Baptista (2014), la observación participante es una herramienta poderosa en la investigación cualitativa, ya que permite captar la realidad desde dentro, registrando aspectos que pueden no ser accesibles a través de otros métodos. Esta técnica es particularmente valiosa en el contexto de la investigación-acción educativa, ya que permite al investigador identificar prácticas y dinámicas que podrían beneficiarse de intervenciones específicas para mejorar la inclusión y la participación de las infancias. Durante el proceso de observación, se mantendrá un diario de campo detallado, en el cual se registran no solo las observaciones realizadas, sino también las reflexiones y pensamientos del investigador sobre el proceso de investigación. Este diario de campo es una herramienta esencial en la investigación cualitativa, ya que permite al investigador documentar y reflexionar sobre su propia influencia en el proceso de recolección de datos, así como sobre los significados emergentes que se desarrollan en el campo. Además, el diario de campo facilitará la identificación de patrones y temas recurrentes que podrán ser explorados más a fondo durante las entrevistas y conversaciones.

### ***Cronograma***

Fase	Actividad	Duración	Fecha estimada
<b>Fase 1: Presentación y planificación:</b>	Presentación del proyecto	1 semana	Marzo 2025
	Solicitud de consentimiento	1 semanas	Marzo 2025
	Solicitud de asentimiento con niños	1 semana	Marzo 2025
<b>Fase 2: Entrevista con las maestras</b>	Entrevistas a maestras	4 semanas	Abril 2025
<b>Fase 3: Observación en el aula</b>	Primera visita de observación	1 semana	Mayo 2025

Segunda visita de observación	Seguimiento y recopilación de datos en una segunda sesión de observación.	1 semana	Mayo 2025
Tercera visita de observación	Observación final, enfocada en recoger interacciones claves.	1 semana	Junio 2025
<b>Fase 4: Participación de los niños</b>			
Entrevistas a niños	Realización de entrevistas grupales o individuales a los niños.	20 semanas	Junio a octubre 2025
<b>Fase 5: Análisis de datos</b>			
Transcripción y análisis de datos	Transcripción de observaciones y entrevistas, análisis cualitativo.	5 semanas	Noviembre y Diciembre 2025

### ***Consideraciones éticas***

La presente investigación se ajusta tanto al Código de Ética Profesional del Psicólogo de la Udelar como a las normativas nacionales, incluyendo la Ley N.º 18.331 de Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data (2008 y 2009). Estas leyes garantizan que los datos de los participantes serán tratados de manera confidencial y segura, respetando su derecho de acceso, corrección y eliminación de información en cualquier momento.

En relación con el consentimiento informado, se brindará a los padres o tutores una explicación exhaustiva sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, garantizando que comprendan todas las implicaciones de su participación, donde se le informarán

eventuales riesgos y beneficios. Además, se buscará el asentimiento de los niños, utilizando un lenguaje adecuado a su nivel de desarrollo y respetando su autonomía para decidir participar o retirarse en cualquier momento sin que eso afecte el desempeño.

El manejo de los datos personales se hará bajo estrictas normas de confidencialidad, sólo los investigadores tendrán acceso a los datos originales, y estos se utilizarán exclusivamente con fines académicos, en cumplimiento con la Ley N.º 18.331 (2008). Se adoptará el principio de no maleficencia, procurando que los niños no sufran ningún tipo de daño físico, psicológico o emocional durante el proceso investigativo. Si algún participante expresa incomodidad, su participación será interrumpida inmediatamente para garantizar su bienestar, pudiendo retirarse de la investigación si así lo desea, sin recibir ningún perjuicio por ello.

Asimismo, el estudio se ampara en las disposiciones del Decreto sobre Investigación con Seres Humanos del Ministerio de Salud Pública, que regula los aspectos éticos fundamentales. A su vez, se cumple con el Código de la Niñez y Adolescencia (2005), que incorpora las directrices de la Convención sobre los Derechos del Niño (1998), en particular los artículos 12 y 13, que reconocen el derecho de los niños a ser escuchados y a participar en decisiones que los afecten directamente. Esto implica que los niños no solo participarán de manera voluntaria, sino que también se respetarán sus voces y sus percepciones durante todo el proceso investigativo.

Finalmente, se garantizará la devolución de los resultados de manera clara y accesible a los padres y niños, difundiendo únicamente los hallazgos generales de la investigación, preservando la identidad de los participantes en todas las presentaciones académicas y públicas. De esta manera, la confidencialidad y el respeto por los derechos de los niños se mantienen en todo el proceso investigativo.

## Bibliografía

Administración Nacional de Educación Primaria, Consejo de Educación Primaria. (2007). *Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay*.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis\\_historico.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf)

Alcubierre Moya, B., et al. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro/CONICET.

Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M. P., & Castro Zubizarreta, A. (2011). *Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria*. Universidad de Cantabria.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302>

Bonaudi Fojo, N. (2014). *La perspectiva de maestros/as respecto de la participación política de niños/as a través de la experiencia de los Consejos de Participación en enseñanza primaria pública (Anteproyecto de investigación, Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Instituto de Psicología Social, Universidad de la República)*.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5260/6/Bonaudi%20Fojo%2c%20Noelia.pdf>

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*. Universidad de Cantabria, España.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811004.pdf>

Castro Zubizarreta, A. (2021). *La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111334>

Clark, A. (2005). *Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children's perspectives*. Bristol University.

[https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43997\\_9781446207529.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43997_9781446207529.pdf)

Cofré Erazo, J. (2011). *Participación infantil: Su discurso y ejercicio en la familia y escuela (Tesis de licenciatura, Universidad de Santiago, Chile)*.

<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/74bdf0cf-b68c-434a-a391-518898e572b8/content>

Contreras, C. G., & Pérez, A. J. (2011). *Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a22.pdf>

De León, D. (2012). *Participación Infantil. El Centro de Educación Inicial como ámbito de participación*. Tesis de Maestría en Derechos de Infancias y Políticas Públicas. Montevideo. Udelar. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4899/1/De%20Le%c3%b3n%2c%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 en Derechos de Infancias y Políticas Públicas. Montevideo. Udelar. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/37707>

Espasandín Mangado, L. (2023). *El derecho a la participación infantil en centros educativos de primera infancia (Tesis de maestría, Universidad de la República)*. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/41836>

Facultad de Psicología. (2008). *Ley 18.331 sobre la protección de datos personales y Habeas Data*. <https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/ley-18331-habeas-data-2008.pdf>

Facultad de Psicología. (2009). *Ley Habeas Data 2009*. <https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/ley-habeas-data2009.pdf>

Facultad de Psicología. (2023). *Código de ética profesional del psicólogo*. [https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/2023-12/Codigo\\_de\\_etica\\_profesional\\_del\\_psicologo.pdf](https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/2023-12/Codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf)

Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Editorial Magisterio del Río de la Plata. [https://www.academia.edu/27687263/Roberto\\_Follari\\_Ocaso\\_de\\_la\\_escuela](https://www.academia.edu/27687263/Roberto_Follari_Ocaso_de_la_escuela)

Giorgi, V. (2010). *La participación de los niños, niñas y adolescentes en las Américas: A 20 años de la Convención Sobre los Derechos del Niño*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, Organización de los Estados Americanos. <https://iin.oea.org/pdf-iin/a-20-anos-de-la-convencion.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard Van Leer Foundation.

<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1930&tipo=documento>

Leopold, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: Discursos, representaciones y crítica*. Biblioteca Plural.

Naciones Unidas. (2009). *Convención de los Derechos del Niño. 20 años. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*.

<https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1916-convencion-de-los-derechos-del-nino-20-anos-unicef>

Novella, A., Adug, I., Llena, A., & Trilla, J. (2013). *El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil*. Universidad de Barcelona, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4396562>

Osoro Sierra, J. M., & Castro Zubizarreta, A. (2017). *Educación y democracia: La escuela como “espacio” de participación*. Revista Iberoamericana de Educación.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2635/3617>

