

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH REPORT

Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños

Adult conceptions of child participation in relation to decision-making for children

Adriana María Gallego Henao

Damariz Gutiérrez Suárez

El presente artículo es derivado de la investigación, *Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños*, desarrollada en un centro infantil de la comuna siete de la ciudad de Medellín. La vicerrectoría de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó -Sede Medellín, Colombia- financió este proyecto. La línea de investigación a la que está articulado el proyecto es "Infancia, historia y cultura" y el grupo de investigación al que se vincula el producto es "Educación, Infancia y Lenguas extranjeras".

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

nº 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

ADRIANA MARÍA GALLEGO HENAO

Licenciada en Educación Preescolar.
Especialista en Docencia investigativa Universitaria.
Magíster en Educación y Desarrollo Humano.
Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó.
adriana.gallegohe@amigo.edu.co
gallegohenao@gmail.com

DAMARIZ GUTIÉRREZ SUÁREZ

Licenciada en Educación Preescolar.
Especialista en Docencia investigativa Universitaria.
Magíster en Educación y Desarrollo Humano.
Agente Educativo Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado (COOMULSAP).
damariz12@yahoo.es

FECHA DE RECEPCIÓN: 3 DE FEBRERO DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 3 DE MARZO DE 2015

<p>Con este artículo de investigación se genera reflexión sobre la concepción de participación infantil que tienen agentes educativos, cuidadores o personas significativas. La metodología se llevó a cabo mediante la realización de grupos focales y entrevistas a profundidad con 12 madres y 3 agentes educativos vinculados a un centro infantil del barrio Robledo, comuna siete de la ciudad de Medellín. Los resultados apuestan a tres aspectos básicamente: a. la participación infantil está relacionada con la posibilidad que tienen los niños y las niñas de expresar sentimientos, pensamientos y emociones, sin embargo el adulto termina siendo el centro de la participación y la toma de decisiones; b. la participación infantil se aprende en la familia, pero se potencia en el centro infantil y en el medio social; c. las personas significativas o cuidadores consideran que la participación infantil y la toma de decisiones son aspectos diferentes, lo que evidenciaría una fragmentación en ejercicio de este derecho.</p> <p>Se concluye que los adultos cuidadores consideran que “permitir” que los niños participen es perder la autoridad y el control sobre ellos.</p> <p>Palabras clave: agentes educativos, escenarios, participación, primera infancia, toma de decisiones</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This research article allows pondering about the conception of childhood participation which has some educational agents, citizens or meaningful people. The methodology was accomplished through focus groups and depth interviews with 12 mothers and 3 educational agents who are linked to a children’s center from Robledo’s neighborhood, commune seven of Medellín city. Basically, the results point out to three aspects: a. the children’s participation which is related to the possibility of expressing feelings, thoughts, and emotions that boys and girls have; nevertheless, the adult is the one who participates and decides; b. the children’s participation is learnt inside the family, but it is improved in the children’s center as well as in the society; c. the meaningful people or keepers consider that children’s participation and the decision making are different aspects, which may show a fragmentation in the execution of this right. To conclude, the adult keepers think that “letting” children participate is to lose the authority and the control upon them.</p> <p>Keywords: educational agents, scenarios, participation, early childhood, decision making</p>
--	----------------	--

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general comprender las relaciones existentes entre las concepciones de participación que tienen los padres y los agentes educativos, y la toma de decisiones por parte de niños de tres y cuatro años, de un centro infantil ubicado en la comuna siete de Medellín. Para dar cumplimiento a este objetivo se propusieron los siguientes objetivos específicos: identificar los escenarios familiares e institucionales de participación para la toma de decisiones de los niños, describir las prácticas familiares y del centro infantil relacionadas con la participación para la toma de decisiones de los niños e indagar por las concepciones sobre participación infantil de los padres y los agentes educativos en relación con la toma de decisiones.

La institución, escenario de esta investigación, está ubicada en la comuna siete de Medellín, un sector altamente vulnerable caracterizado porque allí confluyen familias víctimas de desplazamiento forzado, lo que ha incrementado el crecimiento poblacional y con ello el auge de altos niveles de delincuencia, violencia y bajos niveles educativos.

El centro infantil seleccionado para el presente estudio ha sido creado para brindar atención integral —nutricional, psicosocial y pedagógica— en la modalidad institucional 8 horas, y se vislumbra como un contexto favorable para el desarrollo de este trabajo investigativo por cuanto en él se construye un entramado social a partir de las experiencias conjuntas de padres, agentes educativos y niños, que serán el insumo para emprender acciones reales en beneficio de la población infantil; además este escenario es parte de una apuesta de ciudad que está enmarcada en las políticas públicas garantes de las condiciones necesarias para el desarrollo integral de la primera infancia en la ciudad.

Ahora bien, la participación infantil es tema de interés para esta investigación, en tanto existen creencias, ideologías, concepciones y prácticas al interior de los grupos sociales que, de cierta manera, condicionan el accionar de los niños en los distintos espacios. Convencidas de las capacidades que pueden llegar a desarrollar los niños cuando se crean las condiciones propicias para fortalecer su protagonismo, se plantea este texto a partir de diversas reflexiones relacionadas con la participación infantil, la toma de decisiones, las concepciones adultas frente a la participación, los escenarios de participación y la construcción de la norma.

En este sentido, se espera que el lector identifique las relaciones existentes entre las concepciones adultas sobre participación infantil y la toma de decisiones en la primera infancia, para comprender su incidencia en los escenarios y prácticas de actuación de los niños. Se espera, además, que las nuevas comprensiones frente a la participación, influyan en su reconocimiento como seres humanos con capacidad para elegir y decidir.

El problema que dio origen a la investigación

Varias son las razones que motivaron a las investigadoras a indagar por las relaciones que se establecen entre las concepciones de participación que tienen los padres y los agentes educativos, y la toma de decisiones de los niños; en tal sentido se hace referencia a la falta de un sustento teórico que aborde la temática desde distintas miradas, y al lugar reducido que la historia ha otorgado al niño, en cuanto a procesos de participación se refiere, una situación que ha generado su invisibilización como un ser humano facultado para opinar y discutir sobre aquellas situaciones en las que está o no de acuerdo y que tienen que ver con su vida.

Es pertinente mencionar que la visión diluida del niño como miembro activo en la sociedad se ha venido transformando de acuerdo con las creencias y prácticas culturales en cada época y periodo histórico; así como en los diferentes tratados y legislaciones que se han expedido en los últimos años lo que ha desatado una movilización por la infancia en todos los ámbitos, dejando como beneficio el establecimiento de acuerdos internacionales que al ser adoptados por los distintos países desembocan en el reconocimiento de los derechos de los niños y en el desarrollo de algunas investigaciones relacionadas con el ejercicio de la participación.

Aún así, aunque los estudios dan cuenta de la vulnerabilidad del derecho de participación, principalmente en la primera infancia, no se han centrado los esfuerzos en determinar el tipo de relaciones que se establecen entre las concepciones adultas sobre este tema y la toma de decisiones de los niños, lo que podría generar propuestas de intervención, a partir de las cuales se logren cambios conceptuales en los adultos, que se vean reflejados en la creación de ambientes propicios para la participación de los niños.

Aunado a las ideas anteriores se cita el estudio *La participación de los niños: mitos y realidades*, realizado por Unicef en 2003, en el cual se expresa el miedo que padecen los adultos frente al proceso de participación infantil, en tanto padres, madres y cuidadores significativos sienten miedo de perder el control y la autoridad al permitirles a los niños ejercer su derecho a participar; lo anterior permite intuir una autoridad forjada en ausencia de consenso, lo que explicaría, en cierta medida, los mitos referidos en esta investigación.

No puede desconocerse que las acciones humanas son producto de las convicciones que se tienen, por consiguiente, bajo convencimiento

de que se obra correctamente, se puede estar interfiriendo de forma negativa en los procesos participativos de los niños; o por el contrario, se puede estar aportando a la creación de espacios y ambientes adecuados para que ellos influyan en su contexto. Es en este aspecto que se quiso comprender si los padres y los agentes educativos están fortaleciendo u obstaculizando la toma de decisiones de los niños.

En coherencia con estos planteamientos, esta búsqueda requiere ser profundizada, si se tiene en cuenta que los directamente afectados son los niños al estar sometidos a las decisiones de otros, sin que sus voces tengan sentido, aun para sí mismos, por cuanto se anulan sus palabras y expresiones, no solo cuando se decide por ellos, sino también cuando se matizan sus opiniones con las ideas adultas, en este caso, la acción refiere a la expresión de las voces de los adultos a través de palabras enunciadas por los niños.

Además la pertinencia y necesidad de esta investigación, encontró eco en los resultados de la Comisión de Mapeo realizada en 2006 en el país, en la que se evidencia que de 364 investigaciones en primera infancia, solo un 4% corresponde a la participación. Aludiendo a estos resultados, se identifican dos estudios relacionados con la ciudadanía participativa, tres con los procesos de socialización y cinco con el derecho de participación y la relación con los otros derechos. Con estas evidencias no puede hablarse de la existencia de un abordaje amplio del tema en el ámbito nacional, sino más bien, de grandes vacíos en materia investigativa con respecto a la participación infantil y a sus factores condicionantes.

Después de definir la pertinencia y la necesidad de la investigación en materia de revisión bibliográfica y de la selección de la población y su

ubicación contextual, se formuló la pregunta de investigación ¿cuáles son las relaciones existentes entre las concepciones de participación que tienen los padres y los agentes educativos y la toma de decisiones de los niños? Esta pregunta se apoyó en los interrogantes que a continuación se plantean: ¿cuáles son los escenarios de participación de los niños de tres y cuatro años de edad, según las concepciones de los padres y los agentes educativos?, ¿qué tipo de prácticas relacionadas con la participación para la toma de decisiones se desarrollan en el centro infantil?, ¿cuáles son las formas de participación para la toma de decisiones que se vivencian al interior de los hogares según las voces de los padres?, ¿cómo conciben la participación infantil, los padres y los agentes educativos?

Finalmente, después de dar claridad a estas preguntas, se espera que la investigación sea tomada como punto de partida para generar propuestas de intervención que favorezcan a la población infantil, para que, con suerte, se reconceptualice la participación y se asuman nuevas representaciones de la infancia que permitan un posicionamiento de los niños, no solamente en la vida familiar e institucional, sino también en la sociedad amplia.

METODOLOGÍA

Esta investigación respondió al paradigma cualitativo desde una perspectiva hermenéutica, buscando ser coherentes con la intención de acercarse a las concepciones de las personas participantes, cuando tejen experiencias de vida en escenarios comunes, propicios para que niños y adultos entrecrucen sus vidas y elaboren entramados simbólicos, los mismos que permitieron construir nuevos sentidos por parte de los interlocutores presentes, o más bien de

las investigadoras, ávidas por *leer* experiencias y reflexionarlas a partir de sus interpretaciones.

Para llevar a cabo la construcción de sentido en el marco de la hermenéutica se acudió a la postura de Gadamer (1977), quien señala que interpretar es conocer el sentido que las personas dan a sus vivencias a partir de la conversación que se teje entre ellas (Rojas, 2006); en esta medida se crearon actos comunicativos entre las investigadoras y las participantes, que permitieron acceder al reconocimiento de las relaciones existentes entre las concepciones de participación de los adultos y la toma de decisiones en la primera infancia, todo esto, utilizando como técnicas de recolección de información, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

Las técnicas mencionadas fueron previstas para lograr una interlocución fluida entre entrevistado y entrevistador, y alcanzar naturalidad comunicativa de las personas participantes, razones que argumentan su aplicación final; así pues, las entrevistas semiestructuradas se implementaron con tres agentes educativos que, por más de dos años, atienden a los niños, y el grupo focal se realizó con doce madres de niños de tres y cuatro años de edad; cabe anotar que no hubo distinción de género en la invitación extendida para participar en la investigación; sin embargo, hubo ausencia total de presencia masculina.

El ciclo hermenéutico se inició a partir del reconocimiento del escenario y de los primeros contactos con las participantes, y se complementó con la información generada a partir de la aplicación de los instrumentos, acciones que se realizaron en cuatro meses; así mismo, para la selección de la información relevante y su jerarquización, en paralelo con la revisión de las construcciones teóricas focalizadas, se invirtieron dos meses, y seis para la interpretación y construcción del sentido,

que hoy se ve reflejado en nuevas elaboraciones teóricas como las que enriquecen este texto.

La información que dio origen a los hallazgos fue organizada a partir del análisis de las temáticas, las cuales derivaron en tres categorías principales, que a su vez permitieron determinar las subcate-

gorías; con esta información fue posible definir la siguiente matriz categorial en la que se identifican claramente: los objetivos, las categorías centrales, las subcategorías, las técnicas de recolección y la población participante; es de aclarar que la norma surgió como subcategoría no prevista con referencia a los planteamientos iniciales.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas de recolección	Población
-Identificar los escenarios de participación de los niños para la toma de decisiones -Describir las prácticas relacionadas con la participación para la toma de decisiones en la primera infancia -Indagar por las concepciones sobre participación infantil de los padres y los agentes educativos	Concepciones adultas sobre participación infantil	-La participación infantil para la toma de decisiones condicionada por las ideas adultas - La norma como factor determinante de la participación infantil	-Entrevista semiestructurada -Grupo focal	-Agentes educativos -Madres
	Escenarios propicios para las prácticas relacionadas con la participación infantil	-Las voces de las madres develadoras de experiencias familiares relacionadas con la participación infantil para la toma de decisiones -Las voces de los agentes educativos, develadoras de experiencias institucionales relacionadas con la participación infantil para la toma de decisiones		

RESULTADOS

Concepciones adultas sobre participación infantil

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL PARA LA TOMA DE DECISIONES, CONDICIONADA POR LAS IDEAS ADULTAS

La participación infantil es un asunto que ha trascendido las agendas gubernamentales y se ha convertido en punto de reflexión en distintas esferas sociales, lo que podría confluir en la creación de espacios propicios para que los niños decidan en aquellos aspectos que tienen que ver con su vida —incluidos los niños de tres

y cuatro años como lo refiere la investigación que dio origen a este texto—. Ahora bien, y en sintonía con Lansdown (2005a, p. 21), “Los niños muy pequeños, e incluso los bebés, [...] son capaces de expresar su opinión”. En este punto la autora alude no solamente al lenguaje verbal, sino también a la simbología propia de las expresiones infantiles, que de ser interpretadas por los adultos y tenidas en cuenta se estaría aludiendo a la toma de decisiones de los niños, así no se trate de opiniones directas, amplias y argumentadas.

Frente a esto Hart (como se cita en Lansdown, 2005b, p. 22) afirma que la participación es “el proceso de compartir decisiones que afectan la propia vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive”, por lo que se reconoce que la participación exige, en algunos casos, que el individuo se apersona de todo lo que sucede en su entorno y asuma responsablemente los efectos de sus acciones, pero también admite sonrisas, dibujos, gestos, e incluso el llanto, entre muchas otras expresiones que permiten intuir si un niño está, o no, conforme con una situación. En este punto entran en juego diversos requerimientos para el adulto que podrían ir desde su disposición a escuchar y valorar estas manifestaciones, hasta estar dispuesto a modificar sus concepciones frente a lo que implica la participación en la primera infancia.

En este sentido y con el deseo de conocer las concepciones de los adultos sobre la participación infantil, se tuvo un acercamiento al escenario seleccionado y se lograron interesantes hallazgos frente al tema en mención. Así lo refiere uno de los agentes educativos al indagar por la definición de participación:

La participación infantil pienso que le brinda al niño la posibilidad de darse a conocer al mundo, lo que piensa, lo que él siente; a través del movimiento gestual del cuerpo, la expresión verbal, lograr que el niño trabaje con agrado en las actividades que la docente quiere, o sea que él se integre, que él conozca de los otros, que él aprenda, que disfrute del jardín para que no se aburra, esa es la participación. (“Elisa”, entrevista personal, marzo de 2011)

Ideas como estas dejan entrever que no hay un concepto claro de la participación como proceso, ni aun como derecho, pero sí hay un reconocimiento de los beneficios que otorga el hecho de participar, además hay una clara valoración de la

participación en el sentido en que posibilita la integración de los niños en las actividades y el desarrollo de los procesos de socialización; sin embargo, se ubica desde el accionar e iniciativa del adulto en su rol protagónico, subsumiendo al niño en un rol pasivo, a través del cual él toma parte en acciones que han sido pensadas para él, en su ausencia.

De otro lado, con referencia al texto citado, se percibe el reconocimiento de una gama de expresiones infantiles que vienen impregnadas de significado, tal como se nombra en el artículo 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en el que se alude a que los niños pueden expresarse de diferentes maneras, sea oral, escrita, artística o el medio que elijan; sin embargo, no se hace mención a los efectos que esas expresiones ocasionan en la toma de decisiones en las que ellos estarían inmersos, lo que permite inferir que los adultos se sienten facultados para tomar las decisiones que involucran la vida de los niños. Así lo refiere otro agente educativo cuando manifiesta que:

La participación infantil es incluir a los niños en actividades lúdico formativas que le ayudan a formarse como un ser integral para un futuro. (“Alba”, entrevista personal, noviembre de 2010)

Desde esta mirada, la participación infantil es concebida como una manera de integrar a los niños en una gama de actividades que se consideran divertidas e interesantes para ellos y en las cuales la motivación desde los adultos juega un papel importante; surge además la idea de la formación de los niños con visiones futuristas, sin una apreciación que permita evidenciar el interés por aportarle a la condición de niño; se piensa más bien en forjar su camino con el propósito de lograr para él un posicionamiento en la sociedad en momentos posteriores; cabe

entonces preguntarse ¿cómo asegurar para los niños futuros promisorios, si se invalidan sus ideas en el presente, al momento de decidir por ellos?

En el siguiente texto, una de las madres evidencia su concepción de participación en estrecha relación con el lenguaje, además como un derecho que se tiene a expresarse libremente.

La participación es cuando pedimos la palabra para opinar o decir algo frente a un público, es el derecho de dar a conocer nuestra opinión sobre lo que sabemos. ("Mariela", grupo focal, marzo de 2011)

En esta cita se asume la participación en relación a la expresión oral y a la capacidad argumentativa del sujeto, sin que haya un reconocimiento de las otras manifestaciones del lenguaje; se infiere, por tanto, que los procesos participativos de los niños están supeditados a su expresión oral y a sus conocimientos sobre determinados temas. Es a este punto que alude Lansdown (2005a, p. 16) cuando señala que "el mundo adulto puede cumplir con sus responsabilidades de realizar, respetar y proteger los derechos del niño en consonancia con la evolución de sus facultades"; de lo contrario se estarían negando espacios de participación a los niños cuyo proceso de desarrollo no responde aún a las condiciones señaladas.

Además, los testimonios demuestran que la participación se materializa en una sola dirección —adulto, niño—; debido a que el adulto *pide*, *comparte* o exige cosas que enaltecen su lugar de poder, mas no crea las condiciones para que sea el niño quien genere propuestas y alternativas que favorezcan su desarrollo como ser biológico y social. Estas ideas se argumentan desde Hart (1993) cuando afirma que la participación está en coherencia con las decisiones que afectan las relaciones con uno mismo, con los demás

y con el entorno, ideas que contrastan con algunas de las expresiones de una de las madres participantes:

Para tomar decisiones es necesario contar con todos, que participe toda la familia incluidos los niños, porque ellos también cuentan, hay que darles el derecho de que opinen, así uno sea el que tome la decisión final; no como lo criaron a uno, que no lo dejaban ni escoger lo que deseaba comer o beber cuando había opciones. Mejor dicho, es saber que ellos existen, y permitirles que se sientan grandes. ("Edilma", grupo focal, marzo de 2011)

Este texto no es más que el referente histórico de los padres con sus creencias e ideologías, basadas en prácticas de crianza, represivas y autocráticas que, según la participante, no deben ser repetidas en sus hijos. En cuanto a la participación, hay varios aspectos por considerar: se percibe la acción de la escucha sin valoración de opiniones cuando, finalmente, es el padre o la madre quien decide; emerge una indiscutible relación condicionante entre la concepción que tiene el adulto sobre participación y la toma de decisiones de los niños; surge, de nuevo, el desconocimiento de otras manifestaciones del lenguaje diferentes a la palabra articulada y se percibe la valoración del niño bajo el referente del adulto en el que se ha de convertir. Estas acepciones se argumentan desde el testimonio de otra madre:

La toma de decisiones es definir acciones claras y firmes, por ejemplo cuando usted le da un orden a su hijo espera que él la cumpla, si él no la cumple usted debe tratar de entrar en el mundo de él, de explicarle, guiarlo y hacer que él haga por fin lo que uno está esperando. ("Erika", grupo focal, marzo de 2011)

Desde estas ideas, es posible deducir que para los padres la toma de decisiones lleva a una ca-

pacidad de juicio crítico, racionalidad e introspección, atribuible a las capacidades infantiles, pero con una explícita vinculación al criterio adulto, y además centradas en la normatividad que el adulto aplica sobre el niño, de tal forma que su papel es *hacer entrar en razón*, a fin de lograr propósitos que, como puede verse, no reposan en el accionar del niño, sino en la posibilidad que el adulto le proporciona para dar cumplimiento a sus propias demandas; en todo caso, no se trata siquiera de la concertación, el diálogo o el intercambio, sino de la sumisión al cumplimiento de las normas imperantes, en tanto hay unos límites impuestos y no negociables.

Según se ha visto, quien define las acciones claras y firmes es la madre; se percibe una decisión tomada por el niño bajo condición de ser modificada en coherencia con las perspectivas adultas; se pone de manifiesto la coacción entre niños y adultos que viene a converger en una determinación expresada, quizás, por el niño, bajo la persuasión y la manipulación del adulto; en este caso podría hablarse de un grado mínimo de participación dado que los niños tienen la oportunidad de ser escuchados e inclusive de proponer, pero terminan siendo el canal para que otros se expresen; una situación que podría acarrear para ellos, el abandono de sus puntos de vista, de sus motivaciones, y lo que es más grave aún, la nulidad para participar en la toma de decisiones.

La norma como factor determinante de la participación infantil

Para referirse a la norma es necesario mencionar los grupos sociales, que articulados a una sociedad definen sus culturas, sus modos de vida, sus experiencias, todas ellas permeadas por ideologías políticas, sociales, económicas, éticas y religiosas; asuntos que matizan las vivencias

individuales y colectivas, y crean formas de organización que muchas veces son impulsoras en la consecución de objetivos comunes. En este sentido, se asumen costumbres, ideales, modos de vida, que pasan a ser parte de las transmisiones generacionales dejando huella en el devenir histórico, determinando, de cierta manera, las informaciones, creencias, valores y normas que se espera sean asumidas por las generaciones venideras.

Los efectos esperados en la transmisión generacional se validan a través de la familia, como primera instancia socializadora, y sus funciones son transferidas a las instituciones educativas y a otros centros formativos en los que convergen niños y jóvenes, quienes han de construir y aceptar los códigos sociales como puerta de entrada a la sociedad. Sin embargo, esa construcción muchas veces se ve diluida por la imposición desde los adultos, desencadenando, de esta manera, actitudes de rechazo y falta de valoración de los directamente afectados.

Es importante que el proceso de interiorización de las normas sociales sea simultáneo a su construcción y se gesté en medio de procesos participativos, en los cuales se haga un análisis permanente de las consecuencias que acarrearía su aceptación o su negación para la vida en sociedad; entendida, según Cortina (1995), como un conjunto de personas que comparten entre sí arraigos culturales, creencias, unión social y procesos participativos; ideas desde las cuales se puede afirmar que toda sociedad necesita de sus partes constitutivas, en este caso los sujetos, el acogimiento de las exigencias propias de la convivencia.

Aduciendo a la institucionalización de la norma, se hace referencia a una variedad de textos cargados de sentido, que surgen como evidencia

de concepciones, valoraciones culturales, ideas y costumbres, de madres y agentes educativos que han creado vínculos socio-afectivos con los niños con quienes comparten muchas de sus experiencias vitales. Las siguientes expresiones anuncian las ideas de un agente educativo que considera que la norma se transmite en la ruta adulto-niño:

Las normas son reglas que se generan desde casa, porque se supone que si un niño viene a un centro infantil ya debe tener algo de reglas y aquí se le complementan. (“Elisa”, entrevista personal, marzo de 2011)

La transmisión de la norma a partir de acciones impositivas parece ser la prioridad al abordar los procesos de socialización de los niños, no sólo en el marco de los hogares, sino también en las instituciones educativas, en tanto se asume como principal función la normatización, con el fin de que estos se acomoden a las conductas de los adultos, y en casos extremos que piensen igual que ellos; a esto se suman los siguientes testimonios con los cuales se abordó la concepción que los agentes educativos tienen sobre la norma:

Pienso que la norma es fundamental, porque a través de ella, el niño te aprende a obedecer y aprende a ser muy responsable de lo que él va a hacer durante el día o durante el tiempo que esté en el centro infantil. (“Mónica”, entrevista personal, febrero de 2011)

La norma es un control inmediato que el niño sabe que debe cumplir, se aplica de forma muy constante y se le repite a cada momento para que la recuerde. (“Alba”, entrevista personal, noviembre de 2010)

Lo anterior coincide con la idea de que las normas representan dispositivos de control (Foucault, 1976), y más allá de ser significativas, se convierten en herramientas preelaboradas

por los adultos para tratar las situaciones no aceptables en la dinámica institucional. Además, no hay lugar para la participación de aquellos sobre quienes recae la norma, lo que invalida el sentido, la comprensión y la reflexividad; en este caso, el cumplimiento es un indicador de obediencia infantil y sugiere el *control* del adulto, ejercido sobre el niño a través de la reiteración permanente de lo que debe hacer, garantizando de esta manera su memorización. En este mismo sentido se cita el texto de otro agente educativo:

Hay niños que se extreman demasiado, si usted no les pone hoy un límite, se van a sentir demasiado libres y dirán —yo puedo hacer aquí lo que yo quiera— porque usted no le restringió algo, entonces deben tener un límite, un reglamento y si no, cómo sería eso, un desorden, un caos total. (“Mónica”, entrevista personal, febrero de 2011)

Este testimonio de nuevo evidencia el ceñimiento de los niños a los parámetros establecidos por los adultos, con los que se limita, no solamente la participación, sino también la libertad y la toma de decisiones. Así lo expresa Lansdown (2005b, p. 45) “todas las personas, independientemente de cuán pequeñas sean, tienen derecho a participar en su propia vida, a influir en lo que les sucede, a intervenir en la creación de su propio ambiente, a efectuar elecciones y a lograr que sus opiniones sean respetadas y apreciadas”, ideas que contrastan con lo señalado en esta cita:

Como estrategia metodológica para que los niños recuerden la norma uso el diálogo constante y les doy funciones de reguladores de la norma; les doy la posibilidad de que participen en la construcción de la norma cuando dicen —profe, mire este niño no cumple la norma— y les pregunto ¿y qué debemos hacer? y ellos responden —sancionarlo— pero uno los encamina al diálogo primero; así entre ellos mismos se corrigen y se regulan. (“Alba”, entrevista personal, noviembre de 2010)

Estas ideas ponen de manifiesto que la norma se convierte en reguladora de conductas, con el agravante de que los niños hacen el papel de jueces que emiten juicios morales y designan sanciones para sus compañeros; manifestaciones como éstas surgen por la imitación de conductas que tienen sus cimientos en el mandato, generalmente tomando como punto de referencia a los adultos cuidadores. De otro lado, se percibe la convicción de que la construcción conjunta de la norma implica motivar a los niños para que sean veedores de la misma. Así se reduce la participación a escuchar las voces de los niños, sin que haya una valoración evidente de sus palabras, como se ilustra en el siguiente texto:

Al niño se le escucha, se le mira y se le atiende, así ellos van entendiendo que cuando el adulto habla se le escucha, porque ellos mismos hacen sus exigencias —profe, es que usted no me está mirando—, —usted no me escucha, entonces ¿cómo me dice a mí que la escuche si usted no me mira? (“Mónica”, entrevista personal, febrero de 2011)

Este testimonio se puede comprender a la luz de las ideas de Lansdown (2005b, p.11), cuando aduce que “no basta reconocer a los niños el derecho a ser escuchados. También es importante que se tome en serio lo que dicen. De poco sirve escuchar a los niños si luego no se toman en cuenta sus opiniones”. En este sentido es fundamental que las ideas de los niños sean tenidas en cuenta, que ellos se sientan reconocidos, que perciban que los adultos valoran sus opiniones y que sus aportes llevan a modificar la dinámica del trabajo en la escuela y en la familia.

Por otro lado, cabe resaltar que el trabajo de campo permitió percibir la interiorización de la norma desde acciones externas a los niños, como por ejemplo acudir a castigos psicológico como

mecanismo para controlar la conducta de los niños; veamos algunos testimonios:

La norma la aplicamos sentándolos en la “silla fea”, que es una silla común y corriente, solamente que el niño no puede interactuar más con sus amiguitos. (“Mónica”, entrevista personal, febrero de 2011)

Yo por ejemplo uso la sillita reflexiva cuando el niño comete algún error, también aplico la carita triste; cuando es muy constante el mal comportamiento uso el bolsillito, es decir, coloco su mano en el bolsillo de mi delantal y él anda conmigo para todas partes; esto para ellos es aburridor porque no pueden jugar... y para ellos el juego es vital. (“Elisa”, entrevista personal, marzo de 2011)

En este caso, no solo se está presentando la anulación de espacios de diálogo y de juego entre los niños, sino que además se fomenta la desmotivación por el escenario escolar al imponer como castigo la cercanía del adulto; igualmente se está creando una imagen poco clara de los referentes de autoridad, que podría acarrear efectos contrarios a los esperados. No obstante, las acciones normativas que se presentan en el centro infantil no distan mucho de las vivencias de los niños en sus núcleos familiares. Autoritarismo, imposición, coacción, falta de consenso y castigo es lo que se refleja en el siguiente testimonio expresado por una de las madres.

En mi casa digo tres y mi hijo corrió, y si no, sabe que va a ser castigado... yo lo siento solo seis minutos en una silla, y le digo, a mí no me va a llamar ni me va a llorar hasta que no pasen los seis minutos. (“Erika”, madre participante del grupo focal, marzo de 2011)

Esta afirmación fortalece el arraigo de normas impuestas que aceptan la fijación de sanciones, bajo el supuesto de lograr cambios conductuales sin dar cabida a los acuerdos consensuados. Las ex-

presiones evidencian la ausencia de participación de los niños en la construcción de las acciones normativas, porque no solo están basadas en la imposición, sino que además generan en el niño una posición de inferioridad frente al adulto, en el momento en que se ve imposibilitado, inclusive para expresarse a través de las palabras o del llanto como signo de desacuerdo ante la situación vivenciada.

Contrario a lo expresado, urge la aceptación de la diferencia, la valoración de los niños como niños y la generación de espacios de consenso, para dar cabida a la transformación de prácticas de orientación y de crianza, que con suerte, trasciendan los factores imperantes en los centros infantiles y en los hogares, para abrir paso a procesos participativos y democráticos sin distinción de edades y tamaños, a condición de formar seres humanos con identidades definidas, capaces de aportar al mundo.

Escenarios propicios para las prácticas relacionadas con la participación infantil

LAS VOCES DE LAS MADRES DEVELADORAS DE EXPERIENCIAS FAMILIARES RELACIONADAS CON LA PARTICIPACIÓN INFANTIL PARA LA TOMA DE DECISIONES

La participación de los niños en asuntos relacionados con su vida es un tema que ha venido cobrando fuerza en diferentes escenarios y ha sido reflexionado bajo convencimiento de que su práctica es el mecanismo esencial para constituirse en seres humanos con capacidades para tomar decisiones, o para influir en las decisiones que, aunque sean tomadas por los adultos, los afectan a ellos directamente. Frente a los espacios de participación para los niños, Apud (2001) hace mención a la familia, a la institución educativa y a los espacios sociales; estos tres escenarios básicos, como los nombra

la autora, son determinantes para el desarrollo de habilidades sociales en tanto en ellos se presentan encuentros intersubjetivos que permiten a los individuos forjar su identidad con el referente de la vida colectiva.

En la familia como escenario inicial de los procesos de socialización de los niños se crean las condiciones para su ingreso a la cultura, a través de la transmisión de costumbres, lenguajes y hábitos, que van estableciendo modos de vida particulares al interior de cada grupo familiar. En la familia, se gestan las primeras bases para que los niños afiancen el sentido de responsabilidad social.

Nosotros [papá y mamá] cuando vamos a salir a algún lado lo hacemos por votación, les decimos a los niños que escojan entre ir al cine, piscina o salir por la noche a comer cositas, ahí todos deciden lo que quieren. ("Alejandra", grupo focal, marzo de 2011)

Tal como se observa, se presentan ante el niño propuestas ya elaboradas por sus padres, permitiéndoles una participación incipiente en tanto los parámetros son estipulados sin contar con sus deseos e intereses; se manifiesta además en este texto, la limitada gama de posibilidades de elección para los niños, desdibujando el espacio familiar como entorno propicio para que se expresen, propongan y decidan, quedando reducida la participación infantil a prácticas superficiales como se muestra en el siguiente testimonio:

La participación es dejarlos opinar, pero no que tomen la decisión ellos, porque en la casa mandan el papá y la mamá; si en la primera infancia los dejamos que decidan, cuando sean más grandes van a querer hacer lo que quieran. ("Luisa", grupo focal, marzo de 2011)

Las anteriores expresiones ponen en evidencia varios aspectos relacionados con el temor de

los adultos en admitir la toma de decisiones de los niños, por ejemplo, se les permite hacer elecciones en situaciones que no enmarcan aspectos importantes, decisivos o trascendentales en cambios para su vida, de tal manera que no se afecten los intereses de los adultos; se reitera la idea de que la participación está limitada a la acción de escuchar, sin que las ideas de los niños maticen las experiencias cotidianas; por consiguiente, basados en esta concepción se diluye la relación vinculante entre participación y toma de decisiones. Bien lo dice Apud (2001) cuando expresa que algunas veces los adultos imaginan que darles a los niños la oportunidad de expresar sus ideas es sinónimo de darles el control total y permitirles que se hagan cargo del mundo; en este sentido, se percibe la participación infantil transversalizada por el criterio de los padres, quienes persuaden a sus hijos para influir en sus decisiones. Así mismo, hay manifestaciones imperantes, disimuladas en negociaciones que vienen a afirmar el poder de los padres:

Yo con mi hijo uso psicología inversa, por ejemplo cuando yo no quiero que vea televisión le digo si usted ve televisión ya, ahora no lo dejo ver la película, entonces él escoge lo que quiere hacer, así mi hijo me hace caso y yo lo dejo tomar la decisión, pero otro tipo de decisiones sí las tomo yo. ("Laura, grupo focal, marzo de 2011)

Frente a este relato, es pertinente aludir a Hart (1993) citado por Corona y Morfín (2001, p. 54) quien expresa que "la participación simbólica se da cuando los adultos que intentan fomentar la participación de los niños hacen proyectos en los que parece que los niños tienen su propia voz, pero en realidad no se les dan opciones respecto al tema"; en este caso, la madre, en lugar de partir del reconocimiento y respeto de las demandas del niño, emplea la persuasión como mecanismo para imponer sus ideas, claro está, bajo la imagen de acciones consensuadas en las que propone

situaciones aparentes de participación y de toma de decisiones, pero finalmente, son las expectativas adultas las que se ven plasmadas en la elección del niño. Es importante subrayar que al interior de los hogares se están subvalorando las capacidades de los niños al deslegitimar su imagen en una jerarquía inferior a la de los adultos.

LAS VOCES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS,
DEVELADORAS DE EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES
RELACIONADAS CON LA PARTICIPACIÓN
INFANTIL PARA LA TOMA DE DECISIONES

El niño ingresa al mundo social a partir de su interacción con los otros, quienes se convierten en referente para el descubrimiento de sí mismos, en medio de dinámicas plurales, en las que se tejen experiencias de vida colectivas, matizadas por sentimientos, pensamientos, emociones y deseos, que marcan la vida del sujeto y le permiten su posicionamiento en el mundo. Como ya se ha expuesto, esos primeros momentos de acceso al orden social (Berger & Luckmann, 1998), se gestan al interior de los hogares y desde allí se transfieren a las instituciones.

En coherencia con estas acepciones, es tarea de quienes orientan los procesos en las instituciones, propiciar espacios de participación que garanticen las condiciones necesarias para que las acciones desarrolladas se transformen en experiencias significativas que marquen positivamente la vida de los niños. Así lo relata un agente educativo al indagarle por las estrategias pedagógicas para la participación, implementadas en el centro infantil, escenario de la investigación:

El juego, la lúdica, la pintura, las salidas pedagógicas, los proyectos que aporten al crecimiento de los niños, tales como son el proyecto de valores, el proyecto de baile y muchas actividades, es que todas las actividades tienen como ese fin, lograr

que el niño llegue a participar. (“Elisa”, entrevista personal, marzo de 2011)

Este texto deja entrever el centro infantil como un espacio propicio para la participación de los niños, en tanto evidencia una gama de opciones que de ser protagonizada por ellos, estaría aportando a su constitución como sujetos integrales; dar a los niños la oportunidad de expresarse “a través de diversas manifestaciones artísticas abre caminos a explorar y enriquece el proceso individual y colectivo” (Corona & Morfín, 2001, p. 133); así mismo, las acciones cotidianas abordadas desde una perspectiva pedagógica podrían desembocar en procesos participativos con iniciativa de los niños. El siguiente texto da cuenta de algunas vivencias de niños y adultos en el centro infantil:

Quando el niño llega se le da el saludo de bienvenida, se recibe con respeto, con cariño, y se le da espacio para que juegue e interactúe con sus compañeros, que hablen y se cuenten cosas nuevas, luego se entra un poquito en valores, en el diálogo, porque es muy importante el respeto y ese tipo de cosas. (“Alba”, entrevista personal, noviembre de 2010)

Estas ideas permiten *leer* que el ambiente de aprendizaje es un escenario pedagógico clave para que los niños fortalezcan los lazos sociales y tomen un lugar en la historia, reconociendo sus límites y posibilidades en tanto seres sociales; en medio de las acciones —juegos, rondas— surgidas por iniciativa de los niños emergen sus voces como formas de expresión de su estar en el mundo, y las ideas que muchas veces son silenciadas por otros se abren paso para que aflore la palabra en tanto es un medio esencial para exteriorizar el pensamiento. De otro lado, en el centro infantil se crean relaciones de empatía entre los niños con sus pares y con los adultos, evidenciadas desde el saludo mismo como una forma de valorar la presencia del niño y de fortale-

cer el vínculo afectivo que regula las experiencias institucionales.

No obstante, muchas de las acciones de los adultos para el ejercicio de la participación de los niños están ancladas en la convicción que se tiene de esta, simplemente como una oportunidad para exteriorizar ideas, bajo convencimiento de que la tarea del adulto-maestro es preparar actividades, proyectos y prácticas pensadas para los niños, imaginando sus gustos y preferencias, sin que haya una consulta previa a los directamente implicados; así lo exalta uno de los agentes educativos, al indagarle por su concepción de participación en sentido general, y de participación infantil:

La participación requiere de un conocimiento que usted tenga y dárselo a conocer a los demás, y la participación infantil es incluir al niño en actividades lúdico formativas que le ayudan a formarse como un ser integral para un futuro. (“Mónica”, entrevista personal, febrero de 2011)

Tal parece que el agente educativo relaciona la participación infantil con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en ese sentido se asume el rol de único facultado para otorgar este derecho, desde el diseño y ejecución de actividades en las cuales se incluye a los niños, desconociendo ideas como las de Kantor (2008, p. 109) cuando afirma que promover la participación de los niños “implica asumir que ellos pueden pensar y actuar” en aquellos asuntos con los que, de alguna manera, están relacionados, y frente a los cuales ellos son los destinatarios. Los testimonios revelan, además, una participación concebida en la variedad de espacios físicos y de actividades planificadas, obviamente, por los adultos:

La participación infantil es brindarle al niño que se exprese libremente dentro de las actividades que a él le gustan, por ejemplo, a través de la

pintura, la expresión corporal o la expresión verbal. Tratamos de utilizar otros espacios, como la cancha y el parque, hacemos actividades por fuera porque buscamos otras estrategias para que los niños participen. ("Elisa", entrevista personal, marzo de 2011)

En estas circunstancias, no se perciben evidencias de la participación como un ejercicio que tiene su origen en el sujeto mismo, y que se materializa en acciones revestidas de sentido que le resultan gratificantes, en tanto surgen de sus deseos y capacidades intrínsecas, a través de las cuales se pone a consideración de otros, sus formas personales de relacionarse con el mundo y de reflejarse en él. Así mismo, se cree que existen rangos de edades para ejercer la participación sin considerar que además de las opiniones verbales de los niños, se deben interpretar y valorar "los significados conductuales y emocionales" (Corona & Morfín, 2001, p. 31), que vienen a representar acciones cargadas de sentido para quien las emite buscando eco en el otro, sin contar con que, muchas veces, ese otro no está preparado para diseminarlas y articularlas en las dinámicas de participación, latentes en el siguiente testimonio:

A mí me parece que a los tres y cuatro años la participación no se da totalmente, pero considero que cuando ya los niños empiezan a hablar bien esto se mejora, mucho más cuando hay una buena guía en la institución que le brinde los medios y los materiales adecuados para que el niño pueda entrar y actuar en la participación. A los niños lo que les impide participar es cuando vienen muy apegados a su casa, a su hogar, entonces la parte afectiva no se da totalmente porque ellos están más centrados en llamar a la mamá o al papá. ("Alba", entrevista personal, noviembre de 2010)

Dadas estas manifestaciones, pareciera que la participación, además de estar restringida a las

capacidades dialógicas, a la edad y al tamaño, se considera un ejercicio propio de los adultos; sin negar con esto que son ellos quienes han de propiciar los espacios y ambientes para que los niños ejerzan su participación, actúen y decidan cuando a bien consideren hacerlo. En estos textos aflora también la obstrucción de la participación desde factores externos al agente educativo, es decir, no aparece causa alguna que deba ser reflexionada y modificada, en tanto las convicciones que se tienen, hacen que sus acciones sean percibidas por ellos mismos como las más adecuadas.

Bajo estas consideraciones emerge la necesidad de un cambio profundo en las ideas que tienen los agentes educativos sobre lo que significa realmente la participación y las manifestaciones de los niños diferentes al lenguaje verbal; así se gestarían los primeros avances hacia su posicionamiento en los espacios institucionales y, por consiguiente, en la sociedad, a condición de constituirse y develarse ante el mundo como seres humanos que expresan, interpretan y transforman realidades.

DISCUSIÓN

La marcada movilización por la primera infancia ha desatado, entre otras cosas, el interés por los procesos participativos de los niños, a través de los cuales se dinamizan sus vivencias, se otorga sentido a sus acciones y se contempla la toma de decisiones como la forma de *legalizar* dichos procesos. Bajo este referente, "resulta urgente conocer y deconstruir aquellas representaciones adultas socialmente compartidas, a veces muy arraigadas e inflexibles, que se resisten a reconocer las capacidades y los derechos de la infancia" (Casas, 1998, p. 40). En estos términos, cobran importancia los espacios familiares y los centros infantiles, por constituirse en escenarios propicios

para la convergencia permanente de los niños, entre quienes se crean vínculos afectivos que posibilitan el intercambio de ideas, la manifestación de sus sentires y la exteriorización de sus formas de ser y actuar.

Las vivencias que se tejen en estos espacios generan en los niños las habilidades sociales que marcan su ingreso a la sociedad y les permiten valorar la experiencia colectiva, al proporcionarles las condiciones necesarias para la constitución de su identidad, mientras se matiza "la complejidad de las transformaciones sociales y la variedad de problemas de la convivencia humana". (Barba, 2004, p. 32); en estas circunstancias se trasciende la acción individual y surge la constitución del *entre-nos*, cuando el individuo se reconoce como un ser único que comparte con otros unos espacios y que se interroga por su lugar en el mundo.

De acuerdo con Sacristán y Pérez (1992), la escuela es una institución específicamente configurada para desarrollar los procesos de socialización de las nuevas generaciones; sin embargo, no es la única instancia que cumple con estos requerimientos, porque las instancias familiares son espacios de "convivencia e intercambio" (p.18). Por esto, los escenarios familiares y centros infantiles, bien nombrados espacios de socialización, son altamente favorables para el acceso de los niños a los códigos sociales; no obstante, como lo evidencian los hallazgos, aparecen factores que obstruyen el proceso de construcción de la norma, favoreciendo su interiorización al negar a los niños la participación en la elaboración de las propuestas reguladoras de sus acciones, haciendo honor a la tradición a través de posiciones imperativas que actúan como modificadoras de conductas. El hecho de referirse a unas pautas de comportamiento elaboradas en ausencia de los niños diluyen el sentido de la norma para la

que no se encuentra significado alguno por no haber sido partícipes en su construcción.

En otras circunstancias, las acciones manifiestas de los niños en relación con la vida en común evidenciarían actitudes y comportamientos cimentados en una base interior de convencimiento, en lugar de sustentarse en el temor a los desagrazos que los adultos pudieran asumir frente a ellos. En este caso se estaría fortaleciendo su autoconfianza, pero también la confianza en el otro, en el adulto que ha asumido como tarea su acompañamiento y orientación a través de las experiencias de vida; de esta manera, el niño podría exteriorizar sus sentimientos, al contar con la capacidad social de resolver sus dificultades empleando la palabra como código de entendimiento.

Con referencia a estos planteamientos, los escenarios familiares e institucionales altamente favorables para desarrollar procesos participativos, aparecen aquí con barreras limitantes, en tanto las prácticas de participación para la toma de decisiones de los niños generadas por las madres y los agentes educativos, vienen arraigadas en las concepciones que se tienen sobre la participación. Así pues, se reduce este ejercicio a la acción de escuchar a los niños y a la preparación de actividades con el ánimo de integrarlos, sin dejar de nombrar que los procesos participativos están asociados a las edades de los niños y a su acceso a los códigos lingüísticos.

Además de lo anterior, surge la idea de la participación simbólica (Hart, 1993) como una forma de convencer a los niños de su rol protagónico, cuando en realidad las ideas son generadas desde el adulto y aunque se ponen a consideración del niño, se disfrazan en acciones manipulantes que terminan conduciendo al niño al cumplimiento de las expectativas adultas. Es a esto a

lo que se refiere Crowley (1998) cuando aduce a que se debe estar atento frente a los procesos de participación infantil, debido a que muchos adultos maquillan estos procesos, olvidando que su ejercicio verdadero se manifiesta en interacciones constantes con valoración de opiniones.

Frente a estas consideraciones es claro que el adulto tiene una imagen de sí mismo como el único facultado para tomar decisiones; además, no se reconoce la participación como una condición inherente que tienen los niños por el solo hecho de ser seres humanos; a estas ideas se agrega la relación vinculante entre la participación infantil y la pérdida de autoridad, condicionando bajo esta concepción el accionar de los niños frente a sí mismos y frente al mundo, más aún si la orientación recibida está supeditada por el deseo de aportarle no por su condición de niño, sino para preparar su camino hacia etapas posteriores; en este caso se vislumbra el desconocimiento de la primera infancia como una etapa crucial del desarrollo, en tanto en ella se cimienta la vida de los sujetos.

Así mismo, emergen las prácticas de crianza atravesadas por modelos de autoridad represivos y dominantes, principalmente desde los padres, las cuales son consideradas como referente, más que todo, para evitar su transmisión hacia los hijos, y aunque hay manifestaciones explícitas de rechazo hacia estas formas de orientación, vienen a permear sus vidas ante el arraigo tradicional a creencias y concepciones sobre las formas manifiestas de la participación infantil.

Finalmente, tomando como referencia los hallazgos, surge la imperiosa necesidad de aprovechar los escenarios sociales para desarrollar al máximo las capacidades de los niños en lo que refiere a la participación y a la toma de decisiones, bajo la premisa de generar reflexiones profundas en

los padres y en los agentes educativos frente al tema investigado, a fin de lograr que los beneficios finales se vean revertidos en los niños; como lo expresa Hart (2003, p. 198) cuando hace referencia a los beneficios que deja el hecho de "trabajar juntos, jugar juntos, interactuar, planear juntos, soñar juntos, sin una intervención constante del adulto pero sí con su presencia". De esta manera se exalta el importante papel que representan los padres y los agentes educativos en el desarrollo integral de los niños, en tanto son ellos quienes han de crear y recrear los ambientes, los escenarios, y resignificar las prácticas para la gestación de acciones tendientes a fortalecer sus procesos de participación.

REFERENCIAS

- Apud, A. (2001). *Participación infantil*. Enredate con Unicef. En: <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización: evaluación del desarrollo moral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7). Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a02.pdf>
- Corona, Y. & Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Colectivo Mexicano de apoyo a la Niñez. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Convención sobre los derechos del niño* (1989). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49.

- Crowley, P. (1998). Seminario: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Participación infantil*: Para una definición del marco conceptual. Bogotá: Unicef.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método II*. España: Sígueme.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. En Unisef, *Ensayos Innocenti 4*.
- Hart, R. (2003). *Creando "comunidades amigas de los niños" para la primera infancia*. Memorias del foro "primera infancia y desarrollo. El desafío de la década".
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Lansdown, G. (2005a). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Unicef: Save de Children. Centro de investigaciones Innocenti.
- Lansdown, G. (2005b). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, 36. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Rojas, C. (2006). *Genealogía del giro lingüístico*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sacristán, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.