

# Participación de la niñez en educación inicial: una etnografía multisituada en Cali

**Yamileth Bolaños-Martínez, Ph. D.<sup>a</sup>**

Universidad Icesi, Colombia

Universidad de Manizales-Cinde, Colombia

**Juan Carlos Amador-Baquiro, Ph. D.<sup>b</sup>**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Universidad de Manizales-Cinde, Colombia

 [ybolanos@icesi.edu.co](mailto:ybolanos@icesi.edu.co)

## Resumen

Desde los estudios sociales de la infancia, la niñez en la educación inicial enfrenta tensiones entre las normas adultas y las expresiones propias de los niños y las niñas. Ante estas contrariedades, se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque etnográfico multisituado, que plantea la necesidad de comprender los significados de los niños y las niñas en sus experiencias escolares. Participaron niños y niñas de cinco años del grado transición, junto con docentes, directivos y familias de una escuela de educación inicial en la Comuna 20 de Siloé, Cali, Colombia, pertenecientes a estratos 1 y 2. La información se generó mediante observación participante, entrevistas etnográficas y ejercicios de cartografía social pedagógica. El análisis se realizó mediante codificación inductiva y triangulación hermenéutica. Los resultados evidencian tres dimensiones emergentes: los múltiples modos semióticos, la resistencia y la cultura de pares, aportando a la comprensión de la participación y la agencia infantil en la educación inicial.

## Palabras clave

Primera infancia; escuela; participación comunitaria; etnografía multisituada.

## Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

## Puntos clave

- Los niños de cinco años participan activamente mediante múltiples lenguajes como el dibujo, expresando sus afectos y visiones ciudadanas.
- La infancia reinterpreta y transforma las normas adultas a través del juego y la resistencia simbólica en la escuela.
- Se destaca la capacidad de agencia y el co-protagonismo infantil en contextos comunitarios populares.

## Para citar este artículo

Bolaños-Martínez, Y., & Amador-Baquiro, J. C. (2026). Participación de la niñez en educación inicial: una etnografía multisituada en Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(2), 1-26. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.24.2.7406>

## Historial

Recibido: 09.12.2025

Aceptado: 18.04.2026

Publicado: 30.04.2026

## Información artículo

El artículo se deriva de la investigación «Participación infantil en primera infancia en un entorno de educación inicial en Siloé (Cali, Colombia)», desarrollada en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Se llevó a cabo entre febrero de 2022 y septiembre de 2025.

Área: ciencias sociales. Subárea: psicología.

## Ciencia abierta

Este artículo no permite acceso a material suplementario y a los datos originales de la investigación.

## Children's participation in early childhood education: a multi-sited ethnography in Cali

### Abstract

From the social studies of childhood, early childhood education faces tensions between adult norms and children's own expressions. Faced with these contradictions, a qualitative research study with a multi-sited ethnographic approach was developed, aimed at understanding the meanings that children construct through their school experiences. Participants included five-year-old children in the transition grade, along with teachers, administrators, and families from an early childhood education school in Comuna 20 of Siloé, Cali, Colombia, belonging to socioeconomic strata 1 and 2. Information was generated through participant observation, ethnographic interviews, and social pedagogical cartography exercises. Analysis was conducted through inductive coding and hermeneutic triangulation. The results reveal three emerging dimensions: multiple semiotic modes, resistance, and peer culture, contributing to the understanding of participation and children's agency in early childhood education.

### Keywords

Early childhood; schools; community participation; multi-sited ethnography.

## Participação das crianças na educação infantil: uma etnografia multissituada em Cali

### Resumo

A partir dos estudos sociais da infância, a infância na educação inicial enfrenta tensões entre as normas adultas e as expressões próprias das crianças. Diante dessas contrariedades, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica multissituada, orientada a compreender os significados que as crianças atribuem às suas experiências escolares. Participaram crianças de cinco anos do grau de transição, junto com docentes, diretores e famílias de uma escola de educação inicial na Comuna 20 de Siloé, Cali, Colômbia, pertencentes aos estratos 1 e 2. As informações foram geradas mediante observação participante, entrevistas etnográficas e exercícios de cartografia social pedagógica. A análise foi realizada mediante codificação indutiva e triangulação hermenêutica. Os resultados evidenciam três dimensões emergentes: os múltiplos modos semióticos, a resistência e a cultura de pares, contribuindo para a compreensão da participação e agência infantil na educação inicial.

### Palavras-chave

Primeira infância; escola; participação; etnografia multissituada.

### Información autores

(a) Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y el Cinde. Magíster en Estudios Sociales y políticos. Psicóloga. H5: 4.  0000-0003-0863-6559. Correo electrónico: [bmyamileth@gmail.com](mailto:bmyamileth@gmail.com)

(b) Doctor en Educación, Universidad Pedagógica. Magíster en Educación. Licenciado en Ciencias Sociales. H5: 20.  0000-0002-5575-1755. Correo electrónico: [jcamadorb@udistrital.edu.co](mailto:jcamadorb@udistrital.edu.co)

## Introducción

La participación infantil es un objeto de estudio desarrollado por áreas del conocimiento como el derecho, la psicología infantil, la sociología de la infancia y los estudios sociales de infancia. Un punto de giro relevante que ha incidido en este interés académico y en la formulación de políticas públicas en esta materia es la *Convención sobre los derechos del niño* (Unicef, 1989), que consolidó la doctrina de la protección integral e introdujo el derecho a expresar opiniones y a asociarse (Gaitán, 2018). A partir de este marco, surgieron propuestas como la «escalera de la participación» (Hart, 1997), que distingue entre acciones meramente decorativas y prácticas donde los niños y las niñas inciden realmente en los asuntos que les conciernen.

La sociología de la infancia profundizó este debate al mostrar que los niños y las niñas producen sentidos y prácticas propias que no se limitan a reproducir lo adulto, sino que lo reinterpretan y transforman (Corsaro, 1992). En este proceso, construyen significados y explicaciones que adquieren sentido en su vida cotidiana; este universo de actos perlocutivos suele compartirse de manera intra e intergeneracional.<sup>1</sup>

Desde entonces, diferentes autoras y autores han problematizado las tensiones entre el reconocimiento formal de la participación y las limitadas oportunidades reales para ejercerla (Alanen, 2010; Cordero, 2012; McMellon & Tisdall, 2020). Gaitán (2018) advierte que la participación no puede reducirse a espacios delegados o recreativos, sino que debe considerar la voz de los niños y de las niñas como forma legítima de intervención en la vida familiar, escolar y comunitaria.

Recientemente, los estudios sociales de infancia han expuesto dos ejes de discusión que se derivan de estos planteamientos. Por un lado, se ha analizado la noción de agencia infantil, la cual suele ser asignada de manera directa a algunos niños y niñas —en condiciones ideales, según los criterios occidentales de bienestar—, mientras que otros —vul-

---

<sup>1</sup> Los actos perlocutivos, como se explicará más adelante, refieren a las implicaciones del lenguaje en la acción. Al respecto, Austin (2016) propuso tres tipos de actos de habla: locutivo, ilocutivo y perlocutivo. Este último evidencia la consecuencia o el efecto del enunciado en la acción.

nerables y en riesgo— no la poseen (Spyrou, 2018). Esta interpelación ha motivado el tratamiento de dos conceptos que analizan las condiciones de los niños y las niñas en la contemporaneidad: lo relacional y el orden generacional.

Frente a lo relacional, Sultan y Andresen (2019) afirman que los niños y las niñas están inmersos en relaciones —con humanos y entornos artificiales— que configuran arreglos sociales, complejos y cambiantes; mientras que, frente al orden generacional, Punch (2020) sostiene que los ordenamientos generacionales inhiben o potencian la agencia, mientras que Spyrou (2018) señala que esta categoría objetiva discursos y prácticas según posiciones y formas de autoridad.

En el caso de América Latina y el Caribe, desde inicios del siglo XX se observan perspectivas sobre participación infantil análogas a las originadas en Europa, pero también divergentes. La *Convención sobre los derechos del niño* (Unicef, 1989) abrió una zona gris entre participación y tutelaje, lo que Gómez y Zanabria (2010) entienden como una visión minorista que confunde participación con asistencialismo. Esta situación reproduce desigualdad y autoritarismo, así como mantiene relaciones de subalternidad entre las y los adultos y los niños y niñas, tal como advierte Jara (2018).

Estas posturas contrastan con planteamientos de la sociología de la infancia, donde se reconoce a las niñas y a los niños como actores sociales con capacidad de agencia (Pavez-Soto, 2012) y se subraya que este agenciamiento depende de condiciones sociales, políticas y culturales específicas (López, 2022). Otras exploraciones destacan la riqueza de las prácticas sociales y culturales de niños y niñas en distintos contextos territoriales (Saiz-Linares & Ceballos-López, 2023); las articulaciones y posibilidades de los derechos de estas personas en relación con el juego y la corporalidad (Calmels, 2009); y las tensiones entre las condiciones de vida de las niñas y las políticas públicas de la región (VOLTARELLI & BARROS, 2019).

Desde una postura crítica del sur, Cussiánovich (2017) señala que las percepciones sobre las niñas y los niños oscilan entre considerarlos propiedad de adultos o del Estado y verlos como un peligro, lo que aplaza su participación y favorece intervenciones asistenciales y autoritarias. Liebel (2019) agrega que las herencias del mundo colonial imponen un orden tutelar, el cual niega la autonomía de la niña y del niño al considerarlos incapaces. Como respuesta, estos autores proponen la promoción del co-protagonismo en la infancia, el cual reconoce al niño y la niña como actores sociales y políticos, capaces de interactuar desde la solidaridad.

En este escenario, estas perspectivas teóricas e investigaciones pocas veces abordan los procesos y prácticas de participación de niños y niñas de primera infancia. El uso de metáforas o instrumentos para medir la participación infantil no permite delimitar sus alcances según la edad ni las condiciones familiares, escolares y comunitarias. Aunque existen críticas sobre la distancia entre los discursos y las oportunidades reales de participación, aún no se comprenden plenamente las implicaciones del ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.

Los debates sobre la capacidad de agencia suelen quedar relegados cuando se problematiza la participación en la primera infancia y la educación inicial. Lo anterior evidencia vacíos respecto a las relaciones entre la participación de niños y niñas en edad temprana y prácticas sociales y culturales situadas territorialmente. También persiste la necesidad de interrogar las expresiones posibles de co-protagonismo entre niños y niñas y entre generaciones.

En esta línea de reflexión conviene reconocer la primera infancia como una condición humana y social, derivada de un entramado de discursos sobre los niños y las niñas de cero a seis años, que se constituye en punto de partida para alcanzar el desarrollo, la felicidad y la sociabilidad a lo largo de la vida (Della-Barba *et al.*, 2025). Esta condición se sostiene en encuentros de acogida y en vínculos afectivos con otros seres humanos y no humanos, configurados por órdenes sociales, políticos y culturales específicos.

En la educación inicial —o nivel inicial— se entiende este campo como un espacio de formación orientado a fomentar experiencias sociales, culturales, cognitivas y sensibles que permiten a los niños y a las niñas leer la realidad, construir relaciones intersubjetivas, conmovirse frente a la adversidad, valorar el entorno vivo e imaginar mundos posibles (Acosta, 2023).

La participación en la vida cotidiana de la escuela, ejercida por niños y niñas de primera infancia, puede comprenderse como una potencia de la subjetividad (Bedoya-Ospitia *et al.*, 2024) que adquiere densidad en las culturas de pares. Estas culturas, según Corsaro (1992), surgen de la reproducción interpretativa, proceso mediante el cual los niños y las niñas reelaboran las normas y referentes adultos. Esto implica un tránsito ontológico en el que el niño y la niña son no solo titulares de derechos, sino también sujetos con capacidad de agencia.

De acuerdo con lo expuesto, este artículo de investigación se deriva de una tesis doctoral que buscó comprender las experiencias de participación de niños y niñas de prime-

ra infancia en un entorno institucional y comunitario de educación inicial situado en Siloé (Comuna 20, Cali, Colombia). Aunque se trata de una institución privada, su proyecto pedagógico opera en estrecha relación con la comunidad y el territorio. La investigación se orientó por la pregunta: ¿cómo es la participación de niños y niñas de primera infancia en un entorno de educación inicial ubicado en Siloé (Cali)?, así como por un conjunto de objetivos específicos, de los cuales este artículo desarrolla el primero: describir las prácticas de participación a partir de las formas en que los propios niños y niñas las expresan.

La comunidad de Siloé históricamente ha sido afectada por el abandono estatal, la desigualdad social, la violencia, la deserción escolar y la vulnerabilidad infantil; aun así, se ha configurado como un territorio popular con procesos de organización y liderazgos comunitarios (Bolaños & Bravo, 2018) que promueven la dignidad humana, la justicia social y los derechos humanos. El colegio, fundado en 2016 para ofrecer educación bilingüe a niños y niñas de la comuna, se ha convertido en un referente comunitario. Durante el paro nacional de 2021 abrió sus puertas como punto de acopio y espacio de encuentro para sostener el tejido social, en un contexto de represión e incertidumbre.

El trabajo de campo se desarrolló en este escenario con niños y niñas de cinco años. Una particularidad que orientó la etnografía multisituada (Marcus, 2001) fue la presencia de tensiones entre las normas adultas vinculadas al orden y las prácticas disruptivas que los propios niños y niñas desplegaban, configurando una cultura de pares emergente.

## Método

### Enfoque de investigación

La investigación se guió por el enfoque cualitativo, orientado a describir e interpretar los significados culturalmente compartidos y las tensiones que se producen y circulan en las tramas del mundo de la vida (Denzin & Lincoln, 2005). Este mundo es dinámico y está constituido por relaciones de fuerza entre actores sociales (incluidos los niños y las niñas de primera infancia y las y los adultos); relaciones que requieren ser desnaturalizadas y problematizadas.

Otra dimensión que enriquece esta perspectiva es la epistemología del sujeto conocido-cognoscente. Para Vasilachis (2006), esta propuesta reconoce el valor de la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento, entre el sujeto que es conocido y el sujeto que conoce. Implica producir conocimiento no solo sobre informantes, sino junto

a ellos y ellas, tejiendo explicaciones de la realidad como forma de autoconocimiento y de comprensión relacional (Rodríguez-Castrillón & Amador-Baquiro, 2023).

En cuanto al diseño, la investigación se orientó por la etnografía multisituada. Para Marcus (2001), este tipo de etnografía permite comprender la urdimbre de procesos culturales y sociales que se producen en múltiples lugares e involucran experiencias interdependientes en contextos transnacionales. Además de atender a lo que las personas dicen, hacen y dicen que hacen (Guber, 2019), indaga por las trayectorias de los significados, identidades culturales e interacciones inscritas en flujos culturales globales.

La complejidad del espacio refiere no solo al orden global, sino también a la singularidad de lo local. El carácter multisituado de la realidad se refleja en microespacios donde las prácticas y posicionamientos varían. En la escuela, las dinámicas del aula no son las mismas que las del patio, el comedor o las zonas que conectan con el barrio. Desde esta perspectiva, una etnografía multisituada en la escuela requiere, a modo de bricolaje, la incorporación de estrategias dialógicas y colaborativas (Denzin & Lincoln, 2005).

## Trabajo de campo y participantes

El trabajo de campo se desarrolló entre 2024 y 2025, en una institución escolar que ofrece educación inicial, ubicada en Siloé (Comuna 20, Cali, Colombia). Esta escuela guarda vínculos estrechos con la comunidad, pues desde su fundación ha acompañado procesos populares orientados a fortalecer el tejido social, a través de la democratización de la educación bilingüe, en una población históricamente empobrecida y subalternizada. De este modo, adquiere relevancia la propuesta de esta institución de educación inicial en el grado transición.

La investigación se desarrolló con los grupos de transición A y B, conformados por niños y niñas de cinco años residentes en la Comuna 20 de Cali y clasificados por el Estado en los estratos 1 y 2. Sus madres y padres son trabajadores, en su mayoría vinculados a oficios informales o emprendimientos comerciales. Las familias mantienen una relación cercana con la escuela y tienen compromisos de trabajo de base con organizaciones comunitarias.

Si bien todos los niños y las niñas participaron, diez lo hicieron de forma constante. En la tabla 1 se describen sus rasgos principales y los espacios donde más libremente participan y deciden.

**Tabla 1***Rasgos principales participantes*

<b>Nombre</b>	<b>Características principales</b>	<b>Lugares de preferencia para participar</b>
Adolfo*	Suele asumir roles de liderazgo entre sus compañeros; disfruta de participar a través del dibujo y el relato oral.	En el recreo lidera actividades de dibujo o coloreado con sus compañeros.
Selene	Suele disfrutar de actividades en conjunto con sus amigas y se expresa en especial con el dibujo.	Disfruta de actividades en el salón de clases que incluyen actividades de juego simbólico.
Alaia	Es detallista; nota cambios en el salón de clases, en sus docentes y en sus compañeros.	Propicia actividades de juego fuera del salón escolar, en el pasillo y en grupo.
Britany	Tiende a mediar en los juegos y a proponer ideas a sus amigas; aparece en dibujos de sus amigas.	Prefiere estar en el salón, en donde disfruta actividades de juego libre y de dibujo.
Antonia	Presta atención a sus docentes, se dispone a ayudar a sus compañeros en sus actividades usualmente.	Fácilmente se integra a grupos de trabajo en parejas o pequeños grupos dentro del salón y por fuera en el pasillo.
Gabriela	Es sensible; demuestra interés por la naturaleza y hace preguntas en el salón de clases.	Disfruta de salir al parque más que otras de sus compañeras.
Esteban	Es estratégico; busca lograr sus intereses sin incumplir directamente las normas.	Disfruta de actividades de manualidades en el salón de clases y juego libre en otros espacios.
Verónica	Se expresa a partir del dibujo y el juego; cuida de los vínculos con sus compañeros.	Prefiere los juegos con sus compañeros, el diálogo con ellos.
Heidy	Suele ser reservada y observadora antes de intervenir en diálogos grupales.	Prefiere realizar actividades manuales, y sentarse en parejas sin exponerse demasiado.
David	Participa a partir de la palabra y las preguntas en espacios colectivos; también juega y disfruta de actividades con sus pares.	Prefiere las actividades de juego libre en el descanso y el círculo de diálogo al inicio de la jornada escolar.

*Nota.* \*Se usan pseudónimos para nombrar a los niños y a las niñas.

**Técnicas e instrumentos**

Para el diseño metodológico se emplearon técnicas que respetaron los múltiples lenguajes de los niños y las niñas de primera infancia. En consonancia con la etnografía multisituada, se privilegió la observación participante, complementada con entrevistas etnográficas a profesores y profesoras, directivos, así como a madres y padres de familia. Además, se desarrolló con los niños y las niñas un ejercicio participativo de cartografía social pedagógica acorde con la perspectiva del sujeto conocido y los criterios de la etnografía multisituada, reconociendo, además, la relevancia de técnicas expresivas como los dibujos en la investigación con niños y niñas (Sousa & Pires, 2021).

Para el registro de los datos se empleó la observación participante, la cual permitió: describir de manera densa situaciones de la vida cotidiana escolar; focalizar la participación de los niños y las niñas; reconocer relaciones posibles entre las expresiones de participación y los lugares donde se potencian o inhiben; reflexionar sobre las dinámicas de participación de los niños y las niñas, en el marco de los procesos de reproducción y

transformación de la matriz adultocéntrica; y reflexionar sobre los giros subjetivos de la investigadora. En relación con los instrumentos, estos se diseñaron atendiendo a las características que presenta la tabla 2.

*Tabla 2*  
*Características de los instrumentos empleados*

<b>Instrumentos</b>	<b>Características</b>	<b>Descriptor</b>
Diario de campo	Registro de notas para la recolección sistemática de datos empíricos de la observación participante. Permite registrar dimensiones descriptivas e interpretativas de los hechos.	Situaciones y escenas de la vida escolar relacionadas con la participación de los niños y de las niñas.
Guía de entrevista etnográfica	Temas, aspectos o ámbitos que permiten orientar conversaciones para profundizar las experiencias vividas de los participantes. Exige articular la escucha activa y la indagación sistemática.	Lugares que potencian o inhiben la participación de los niños y niñas. Procesos de reproducción o transformación de los niños y niñas relacionados con referentes adultocéntricos.

## Criterios de sistematización y análisis

El análisis se orientó por la interpretación inductiva, apoyada en orientaciones de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), para la reducción e interpretación constante de datos, así como para la generación de preguntas y reflexiones. Una matriz inductiva facilitó la generación de códigos abiertos y selectivos, campos semánticos y categorías emergentes. Estas categorías fueron trianguladas posteriormente con teorías y conceptos del campo de estudio, así como con las reflexiones de la investigadora.

Como complemento, se empleó ATLAS.ti, *software* que facilita la reducción, codificación y exploración de datos cualitativos en múltiples formatos, además de la identificación de patrones en relación con temas determinados. Más allá de la clasificación de los registros, el programa permite integrar diversas fuentes de información. No obstante, el proceso de análisis mantuvo la orientación etnográfica del estudio, de manera que las categorías surgieron de la experiencia, en coherencia con los significados atribuidos por los propios participantes.

## Consideraciones éticas

Se tuvieron en cuenta los principios de beneficencia, no maleficencia, justicia, autonomía y confidencialidad (Moscoso & Díaz, 2017). La investigadora mantuvo una actitud reflexiva constante y un diálogo abierto con niños, niñas, docentes, directivos y familias.

Se obtuvo el consentimiento informado de las y los adultos responsables y el asentimiento informado de los niños y las niñas, cuyos nombres fueron reemplazados por pseudónimos para garantizar su anonimato. Las invitaciones se realizaron mediante estrategias diferenciadas: un cuento de presentación con los niños y las niñas, un encuentro formal con maestras y directivos y un espacio de diálogo con padres y cuidadores. Finalmente, se devolvieron los resultados mediante encuentros comunitarios de socialización y un material audiovisual con las principales comprensiones del proceso.

## Resultados

### Los niños y las niñas se expresan/participan a partir de cien lenguajes

Esta categoría surgió de la observación que los niños y las niñas hicieron del uso del diario de campo por parte de la investigadora. De forma espontánea, pidieron tener uno propio para expresar gráficamente sus ideas, opiniones y propuestas sobre el colegio, sus familias y la comunidad, de forma que la investigadora se los entregó.

El diario de cada niño y de cada niña se convirtió progresivamente en una bitácora de dibujos sobre la vida cotidiana y en un dispositivo de participación que empezó a usarse con frecuencia en los cambios de clases. Este objeto cultural propició dinámicas donde el dibujo emergió como un lenguaje privilegiado de expresión.

La experiencia evidenció que el lenguaje visual cumplió varias funciones. Por un lado, generó vínculos multimodales entre lo gráfico y la corporalidad como mediación para negociar significados. El lenguaje figurativo del dibujo se expandió y adquirió sentido cuando los niños y las niñas presentaron ideas, emplearon el cuerpo como referencia para la construcción social de lo visual y exploraron significados comunes. A continuación, se presenta una figura (1) y una viñeta (1) que lo ilustran.

#### *Viñeta etnográfica 1: el águila-loro*

Escribo una «A» en el diario de campo para que Adolfo la mire, y él la copia tres veces en el cuaderno de dibujo. Luego me dice que quiere dibujar un águila y que yo la delinee para que él la pinte. Mientras hablo con Adolfo, llega Selene y dice que el águila se parece a un loro. Entonces acordamos con Adolfo que no importa si se parece a un loro. Selene nos cuenta: «Mi tío tiene unos loros que hablan tanto que por la noche siguen hablando», y Adolfo responde: «Sí, yo tenía un águila, y esa era más inquieta». Selene, asombrada, le pregunta más detalles.

Mientras delinea el águila, Adolfo me dice: «No, pero hazla parada, así, con las alas abiertas», y extiende sus brazos para mostrarme cómo la quiere. Mientras tanto, Selene me cuenta: «A mí me gustan las tareas, jugar, dibujar, comer y jugar a las tablas». (Fragmento de diario de campo, febrero de 2025)

### Figura 1

#### *El águila-loro en el cuaderno de dibujos*



*Nota.* Dibujo elaborado por Adolfo (pseudónimo), participante del proceso investigativo. Fotografía tomada por la autora y el autor.

En la experiencia de campo se identificó una segunda función del lenguaje visual vinculada a la expresión de vínculos afectivos dentro de la cultura de pares. En varias ocasiones, los niños y las niñas manifestaron oral y gráficamente el valor de su amistad con otros compañeros y compañeras.

En la figura 2 y viñeta 2 se puede observar cómo el lenguaje visual muestra el tejido de vínculos afectivos entre pares, relacionados con la amistad, como algo que se configura en el intersticio de estas dos culturas.

**Figura 2***Amiga de Selene y corazón*

*Nota.* Dibujo elaborado por Selene (pseudónimo), participante del proceso investigativo. Fotografía tomada por la autora y el autor.

*Viñeta etnográfica 2: amiga de Selene y corazón*

Selene ha terminado su actividad de la clase y se acerca a contarme: «A mí lo que más me gusta es ser amigos», y añade: «Tengo una amiga y ella se llama Britany. Me gusta mucho jugar con Britany». Luego, se dispone a hacer un dibujo de Britany y de ella jugando [en el cuaderno de dibujos]. Mientras Selene está pintando, se acerca Antonia y me dice: «¿Me lo guardas?», mientras me pasa un saco. Se lo guardo.

Cuando Selene termina, le pregunto si hay algo más que le guste, y me dice que sí, pero que lo va a dibujar en otro papel. Me cuenta que le gusta jugar con los bloques. Luego me pregunta: «¿Puedo hacer algo más?». Le respondo que sí, y ella dice: «Un corazón, sí». Se va y, cuando vuelve, trae un crayón rojo y dibuja un corazón en otra hoja de la libreta. (Fragmento de diario de campo, febrero de 2025)

La tercera función del lenguaje visual expresada en los diarios fue la manifestación del compromiso de las niñas y los niños con el cuidado. Las interacciones entre ellos y con la investigadora evidenciaron la relevancia que otorgan al cuidado de sus compañeros, de personas adultas, de seres sintientes, así como del entorno escolar y comunitario.

En la figura 3 y en la viñeta 3, la interacción entre Adolfo, Gabriela y Verónica evidencia las estrechas relaciones de las niñas y los niños con el entorno, así como las actitudes de cuidado frente a la vida humana y no humana.

**Figura 3***El árbol de invierno*

*Nota.* Dibujo elaborado por Adolfo (pseudónimo), participante del proceso investigativo. Fotografía tomada por la autora y el autor.

*Viñeta 3. Diálogo sobre el árbol de invierno*

Adolfo está dibujando cuando Gabriela se acerca y le pregunta: «¿Qué estás dibujando?». Él responde: «Un árbol». Ella insiste: «Entonces, ¿por qué tiene rojo?». Adolfo explica: «Porque es un árbol de invierno». Yo, que no logro entender la asociación, intervengo y pregunto: «¿Y dónde se ve?». Ambos, casi al unísono, responden como si fuera obvio: «En invierno». Entonces Gabriela señala el dibujo y agrega: «¿Y dónde está el agua? Si no, se muere». Adolfo traza una línea [curva] y responde: «Este es el mar». (Fragmento de diario de campo, abril de 2025)

## Resistencia como modificación simbólico-performativa y juego

En la educación inicial, el trabajo de campo permitió observar cómo los niños y las niñas describieron la realidad, reflexionaron sobre esta y tomaron decisiones según sus intereses. Estas acciones dieron lugar a manifestaciones que pueden asociarse con dos formas de resistencia visibles en las articulaciones entre lenguaje y acción que emergen cotidianamente en las relaciones pedagógicas.

Por un lado, sobresale la modificación simbólica y performativa de la actividad escolar que interpela y redefine la práctica pedagógica desde el pensamiento divergente del niño y la niña.

La figura 4 y la viñeta 4 muestran cómo una actividad del área de inglés, planeada por la profesora, se modifica desde lo simbólico y se constituye en un acto de imaginación narrativa de un niño, situación que trastoca el aula y la relación pedagógica predefinida.

#### Figura 4

##### *La casa-gato*



**Nota.** Dibujo elaborado por Esteban (pseudónimo), participante del proceso investigativo. Fotografía tomada por la autora y el autor.

##### *Viñeta 4: la casa-gato*

Durante la clase de inglés, después de terminar su trabajo dejado por la profesora que era dibujar unas expresiones faciales (*sad, afraid, happy*) y pintarlas, Esteban me buscó para hacer una «casa-gato». Yo no sabía qué hacer. Le pregunté qué era una casa-gato; entonces en la hoja que él tenía, que era [de dibujo] libre, me dibujó una casa-gato. Así las cosas, le pregunté si recortábamos un pedazo del papel para hacer una tarjeta y me dijo que sí; recorté la tarjeta en forma de casa-gato [remedando su dibujo] y se la pasé. Él se puso a hacerle ventanas y luego me dijo que le escribiera algo. Yo estaba escribiendo en una hoja para no olvidarme luego de hacer las notas de campo y entonces él me preguntó: «¿Tú también estás haciendo una tarjeta?» Luego me encontré con otra niña que le contaba a su amiga que Esteban le había regalado una casa-gato. (Fragmento de diario de campo, agosto de 2024)

La segunda manifestación de esta categoría se inscribe en una modalidad de resistencia en la que el juego se constituye en una suerte de invasión simbólica de la prescrip-

ción adulta. Las viñetas 5 y 6 muestran los alcances del juego como forma de participación en la educación inicial:

### *Viñeta 5: darse manotazos y esconderse*

Mientras la profesora está dando las instrucciones y un par de niños y niñas están preguntando sobre el trabajo, en algunas mesas se organiza un juego de manotazo entre dos niños y en otra mesa un juego de esconderse entre un niño y una niña. La profesora, al notar que los juegos se repiten, hace un llamado de atención, dice que presten atención y que si no va a usar la agenda. (Fragmento de diario de campo, abril de 2025)

### *Viñeta 6: las pepitas de crispetas*

Heidy encontró en el piso unos pedazos de crispetas y algunas pepitas de las crispetas, las llevó a su mesa y le entregó algunas a David. Luego le decía: «Mira yo tengo muchas, mira». Ambos estaban jugando con las pepitas sentados mientras la docente brindaba las instrucciones. (Fragmentos de diario de campo, septiembre de 2024)

## **Cultura de pares: entre la reproducción y la transformación**

Durante el trabajo de campo se identificaron situaciones vinculadas con formas de reproducción de la cultura adulta, imbricadas con dinámicas contemporáneas de globalización, neoliberalismo y digitalización de la vida. La siguiente viñeta lo ejemplifica:

### *Viñeta etnográfica 7: conversación de Leo, Jhon Jairo, Sergio y otro compañero*

Un grupo de niños, conformado por Jhon Jairo, Leo, Sergio y otro compañero, están pintando y, al mismo tiempo, conversando sobre lo que quieren que el Niño Dios les traiga. En medio de la conversación, Jhon Jairo dice: «No me gustan, voy a hacer otra». Leo le pregunta: «Entonces, ¿qué vas a pedir?». Jhon Jairo responde: «Una PS5». Leo insiste: «¿Y qué más?». Jhon Jairo contesta: «Una Nintendo Switch». Leo se sorprende: «¿Una Nintendo Switch?». Jhon Jairo confirma: «Sí. Y voy a pedir un peluche. Voy a pedir un peluche». Leo continúa: «¿Un peluche de qué?». Jhon Jairo responde: «De un capibara». Leo repite asombrado: «¿Un capibara?».

En ese momento, otro de los niños le pide un color a Jhon Jairo, quien contesta: «Ah, no te lo puedo prestar». El niño pregunta: «¿No me lo vas a prestar?». Jhon Jairo replica: «Quizá después». Acto seguido, el mismo niño exclama hacia su dibujo: «Mira. Oh, es la Nintendo Switch». Jhon Jairo asiente: «Sí. La Nintendo Switch». (Fragmento diario de campo, noviembre de 2024)

En la reproducción interpretativa se observaron apropiaciones de referentes parentales y escolares que los niños y las niñas retomaron conforme a sus propios intereses. Esto se evidenció cuando usaron fuentes de la cultura adulta de manera performativa, en situaciones de comunicación específicas. La viñeta 8 ejemplifica este proceso.

### *Viñeta etnográfica 8: El compartir de Marina*

Durante el descanso, algunos niños están sentados afuera del salón en un círculo. En una parte del círculo está Marina, junto a niños como Tomás, Diego y Jhon Mario, mientras que fuera de este círculo pequeño, en uno más grande, los rodean niñas como Lucia y otras. Entonces, Marina saca de su lonchera un huevito sorpresa que, al abrirlo, tiene dulces en su interior.

Los niños le piden dulces y ella empieza a dar a cada niño una parte de sus golosinas. Dice: «Al primero que levante la mano, le doy un dulce». Diego extiende la mano, pero ella no lo ve, así que le da el dulce a Jhon Mario. Andrés también está pendiente de lo que sucede. Luego de eso, los niños hablan entre ellos y dicen: «Mira que Marina me dio uno verde», mientras se muestran los dulces, que son de diferentes colores. (Fragmento de diario de campo, octubre de 2024)

## Discusión

Los resultados muestran que niños y niñas de primera infancia expresan y buscan incidir activamente en la educación inicial, cuestionando las nociones adultocéntricas que suelen considerarlos poco capaces de intervenir en la vida escolar. En el contexto institucional y comunitario de una institución educativa de Siloé emergieron tres formas centrales de participación: primero, la expresión multimodal o cien lenguajes; segundo, la resistencia cotidiana como modificación simbólico-performativa y juego; y, por último, las dinámicas de la cultura de pares.

En relación con el primer eje emergente, los resultados evidencian que los niños y las niñas de primera infancia emplean múltiples modos semióticos como un dispositivo de participación en los ámbitos intra e intergeneracionales. El dibujo, en particular, no opera como simple significante o representación, sino que se constituye en una práctica social que converge con la corporalidad, la gestualidad y la oralidad de los niños y las niñas.

Estos resultados coinciden con la metáfora de los «cien lenguajes» (Malaguzzi, 2017) y la amplían, al mostrar que en un contexto urbano popular el dibujo actúa como catalizador de percepción, reflexión y acción sobre la realidad natural, social y cultural, y no

solo como recurso expresivo individual. En esta línea, los lenguajes figurativos se consolidan como formas legítimas de exploración del mundo.

Esta primera categoría también permitió visibilizar los alcances del dibujo en la corporalidad del niño y de la niña, en la manifestación del valor del vínculo afectivo con sus pares y en la expresión de su compromiso con el cuidado. En diálogo con Calmels (2009), la información sugiere que cuando se potencia la corporalidad a través del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada y los gestos expresivos, se amplían las posibilidades de un juego corporal ficcional que involucra autoría, creatividad y actitud lúdica.

La potenciación de la corporalidad amplía las posibilidades del niño y de la niña para ejercer el juego corporal, entendido como un conjunto de relatos ficcionales. Este proceso involucra autoría, creatividad, espontaneidad, libertad, actitud lúdica y observación en el niño y la niña. Así, la participación de niños y niñas se encarna en prácticas corporales y lúdicas que los posicionan como agentes en el mundo social y político de la escuela, más allá de los dispositivos formales previstos por la democracia liberal.

Frente al segundo aspecto, la psicología infantil ha privilegiado el estudio del vínculo afectivo centrado en la figura adulta (Bowlby, 2014). No obstante, los resultados muestran que las niñas y los niños de primera infancia también construyen vínculos significativos con sus pares. Investigaciones recientes en psicología, pediatría y neurociencias han explorado estas relaciones horizontales, pero en este estudio se evidencia que dichos vínculos no dependen necesariamente de un proceso psicobiológico, sino de la participación de las niñas y los niños en la cultura y la experiencia social. La representación gráfica del valor de la amistad realizada por la participante Selene da cuenta de ello (figura 2).

Este vínculo entre pares es posible gracias a un andamiaje que opera en la vida cotidiana, entendido como las mediaciones que permiten al niño y a la niña construir aprendizajes (Vygotsky, 1981). Aunque parte de estas mediaciones provienen de la acción educativa escolar, otra parte decisiva se genera en las dinámicas propias de la cultura de pares (Corsaro, 1992), donde los niños y las niñas se apropian y transforman referentes adultos mediante procesos de reproducción interpretativa.

Respecto al compromiso con el cuidado, los datos muestran ideas asociadas con la protección de la naturaleza. Según Pérez *et al.* (2023), las actitudes ambientales en la primera infancia incluyen percepción, sensibilidad y comportamiento ambiental. Aunque

no es posible inferir si el currículo escolar las ha promovido, la vinculación del colegio con la comunidad de Siloé parece favorecer estos posicionamientos.

En la viñeta etnográfica 3, Gabriela pregunta por el agua para evitar la muerte del árbol y Adolfo incorpora de inmediato un trazo que semeja el mar. Esta situación ilustra la coexistencia de percepciones, sensibilidades y comportamientos ambientales (Pérez *et al.*, 2023), así como de vínculos relacionales de tipo ontológico y bioético acordes con los registros éticos y políticos del cuidado (Guzmán & López, 2022).

La segunda categoría que se destaca en los resultados refiere a la resistencia como modificación simbólico-performativa y juego. De Certeau (1984) entiende la resistencia como un proceso humano y social que se evidencia en los usos y las apropiaciones simbólicas que realizan las personas en la vida cotidiana, a partir de sus intereses y necesidades. Los hallazgos coinciden con esta perspectiva al mostrar que los niños y las niñas transforman progresivamente referentes adultos y escolares en sus interacciones cotidianas. En este estudio, estas transformaciones se hacen visibles a través del lenguaje en su dimensión performativa.

La noción de actos de habla de Austin (2016) resulta útil para comprender estos procesos; los resultados permiten ampliarla al evidenciar que, en la educación inicial, la performatividad no se limita al plano lingüístico; se expresa también mediante gestos, corporalidades, dibujos y visualidades que generan efectos en la acción educativa. Esta ampliación representa un aporte del estudio, pues muestra cómo las niñas y los niños producen actos perlocutivos capaces de alterar rutinas y expectativas pedagógicas.

Los resultados evidencian tres procesos que asocian la resistencia con la performatividad: interpelación, coparticipación y autoafirmación. En relación con la interpelación, entendida como una acción de cuestionamiento constante, esta se produce en el intersticio entre la cultura adulta y la de pares. En este tercer espacio, los niños y las niñas adquieren capacidades para interrumpir y negociar los planes diarios, el funcionamiento del orden escolar y las prácticas educativas, incluso en rutinas altamente estructuradas (Gleim *et al.*, 2022). La figura 4 y la viñeta 4 muestran cómo «la casa-gato» ejemplifica esta interpelación: desde el dibujo, un niño cuestiona la lógica instruccional de la clase de inglés, centrada en comandos sobre expresiones faciales.

La co-participación (o co-protagonismo) refiere a la agencia compartida entre niños, niñas, adultos y adultas para resolver retos en conjunto y alcanzar objetivos comunes. Ciren *et al.* (2023) evidencian que los niños y las niñas participan, junto con las y los pro-

fesores, en cambios relacionados con las prácticas alimentarias, asumiendo un rol protagónico.

La autoafirmación, como tercer proceso del carácter performativo de la participación, implica la toma de consciencia del valor de las propias posición y acción en el espacio escolar y comunitario. Este autorreconocimiento progresivo permite al niño y a la niña asumirse como agentes con voz y sujetos de dignidad, capaces de decidir en condiciones de igualdad (Cussiánovich, 2017). En este marco, los actos locutivos e ilocutivos que circulan en la escuela dan lugar a giros subjetivos —a modo de actos perlocutivos— que fomentan transformaciones de carácter existencial y relacional.

Como cierre de esta categoría, el juego emergió como una invasión simbólica de las prescripciones adultas. El trabajo de campo evidenció la capacidad de las niñas y los niños para jugar e inventar juegos en situaciones cotidianas, incluso en medio de extenuantes rutinas escolares. La escena reveló que el juego, asociado a la libertad y no a fines materiales, permitió a los niños y niñas ejercer autonomía y distanciarse por momentos de los condicionamientos adultos e institucionales.

En esta línea, las acciones espontáneas de las niñas y los niños de primera infancia que se inscriben en el juego abren pequeñas fisuras en el orden establecido (Bedoya-Ospitia *et al.*, 2024). Aun en contextos de desigualdad y exclusión, los niños y las niñas ejercen formas de agencia vinculadas al cuidado, el disfrute, la exploración, la curiosidad constante y la participación en intercambios sociales (Ospina-Alvarado *et al.*, 2018). Los juegos agenciados por Heydy y David, durante el trabajo de campo, mostraron cómo estos procesos generan resignificaciones de la realidad escolar desde la imaginación, el sentido y la divergencia. De acuerdo con Coveña y Lagos (2022), este tipo de resignificaciones que surgen del juego evidencian el valor de la colaboración como estrategia de resistencia. Este proceso cultural e interaccional, que se aparta de la competencia y el individualismo, si bien ha sido apropiado por la cultura lúdica del capitalismo, se constituye en un acto político potencial que puede subvertir los patrones y modelos del sistema sociocultural dominante.

La última categoría emergente, denominada cultura de pares, comprende las prácticas, rutinas, rituales, valores y significados que los niños y las niñas construyen y comparten mediante la reproducción interpretativa (Corsaro, 1992). Los datos del trabajo de campo corroboran que las niñas y los niños de primera infancia reproducen y transforman discursos, representaciones y prácticas que proceden de los condicionamientos de

la estructura social. Dicha estructura incluye la matriz adultocéntrica, con sus referentes parentales e institucionales.

En cuanto a los referentes parentales, los procesos de crianza y de socialización del niño y de la niña se traducen en modelos de transmisión cultural que sostienen representaciones, valores, prácticas y posiciones en el sistema social dominante. Estos procesos permiten conservar sistemas de significados compartidos, lenguas, cosmovisiones, expresiones del patrimonio cultural y medios de vida fundamentales para muchas comunidades.

Sin embargo, los referentes parentales también pueden reproducir (por medio de la crianza y la socialización del niño y de la niña) formas de cosificación y deshumanización de otras personas, pueblos y culturas, a partir de las herencias del mundo colonial. Estas herencias, que se mantienen hasta la actualidad, legitiman el clasismo, el racismo, el patriarcado, la homofobia, el capacitismo y el adultocentrismo, entre otras problemáticas. Este entramado de violencias, que se profundiza en las sociedades moderno-capitalistas, se inscribe en las lógicas de la colonialidad del poder (Quijano, 2000).

En la sociedad contemporánea, los referentes parentales tienden a imbricarse con los intereses de las instituciones del Estado, los medios de comunicación corporativos y el mercado. Estos vínculos legitiman el orden social, generacional y de género dominante. De acuerdo con Han (2014), en el contexto del capitalismo neoliberal y la digitalización de la vida, predominan formas de subjetivación vinculadas a la autoexplotación, la modulación de los deseos y las emociones, la captura de la información personal por medio del *big data* y la positividad desbordada. El trabajo de campo evidenció que los niños y las niñas no son ajenos a esta forma de subjetivación neoliberal, tal como se constató en la viñeta 7.

Frente a la reproducción de los referentes institucionales (en este caso, escolares), siguiendo a Bourdieu y Passeron (1977), la escuela moderna es en sí misma un instrumento de reproducción sociocultural que busca mantener estable la estructura social, incluyendo sus diferencias de clase. De esta manera, los conocimientos escolares establecidos en el currículo oficial, así como la cercanía o distancia entre estos y los capitales culturales de las niñas y los niños (tanto de las clases privilegiadas como de las subalternas) pueden profundizar o reducir la desigualdad.

El trabajo de campo corroboró que el currículo y las prácticas educativas del colegio, si bien emplean referentes del conocimiento occidental y lenguajes convencionales, también propician alternativas para articular la formación escolar con las necesidades de

los niños, las niñas, las familias y la comunidad. Esta intención formativa favorece la otra faceta de la reproducción interpretativa en las niñas y los niños: la apropiación y transformación de los referentes adultocéntricos.

De esta manera, como se observó en el trabajo de campo, estas modificaciones culturales de los referentes escolares se producen a través de la invasión simbólica que las niñas y los niños hacen de las tramas discursivas y las prácticas de las y los adultos. Este proceso hace posible la construcción de un tercer espacio que devela rituales, interacciones, vínculos, construcción de reglas, formas específicas de comunicación y estrategias para la toma de decisiones. Este mecanismo contribuye a la configuración de códigos y significados compartidos, aunque también puede fomentar posicionamientos diferenciales frente a la realidad.

Una fortaleza central de este estudio es que aporta a la ampliación del concepto de participación infantil más allá de enfoques jerárquicos como la conocida «escalera de Hart» (1997). Los hallazgos muestran que, en la educación inicial, la participación se expresa también en gestos mínimos, movimientos corporales, silencios productivos, narraciones gráficas y actos de resistencia que reconfiguran la escena pedagógica.

La atención a los múltiples lenguajes de los niños y las niñas permitió captar estas formas sutiles de agencia que suelen quedar fuera de los marcos tradicionales. No obstante, el estudio presenta limitaciones: la presencia de la investigadora pudo influir en algunas interacciones; se privilegió lo gráfico y lo discursivo por sobre otros lenguajes; y el trabajo se desarrolló en una institución con características particulares, lo cual acota la transferibilidad de los hallazgos. Los resultados no buscan generalizarse, sino ofrecer claves interpretativas útiles para contextos urbano-populares con vínculos comunitarios donde emergen prácticas infantiles de negociación y transformación de la vida en la escuela.

Metodológicamente, los hallazgos muestran la necesidad de utilizar estrategias que permitan captar formas sutiles de participación infantil. Tal como advierten Voltarelli y Ogg (2024), investigar con niños y niñas implica ajustar las herramientas habituales y considerar metodologías participativas que reconozcan sus múltiples lenguajes. En esta dirección, la foto-elicitación se presenta como una alternativa pertinente para acceder a significados que los niños y las niñas atribuyen a sus experiencias, aunque con desafíos éticos y hermenéuticos que deben ser atendidos (Juutinen *et al.*, 2025). De igual manera, la etnografía continúa siendo un enfoque adecuado para comprender la agencia infantil en su complejidad relacional y afectiva, como lo evidencia el uso de estudios de caso

etnográficos orientados a explorar culturas de juego y formas situadas de agencia (Spray, 2022). Futuros estudios podrían profundizar en estas técnicas para ampliar la comprensión de expresiones de participación que no emergen mediante métodos convencionales.

Por otra parte, los resultados muestran que las instituciones escolares necesitan responder de manera más deliberada a las formas de apropiación, oposición y transformación que ejercen los niños y niñas en su vida cotidiana. Estudios recientes evidencian que la agencia docente también desempeña un papel decisivo en este proceso, pues las maestras y los maestros negocian, adaptan y recrean prácticas escolares para dar cabida a las necesidades de los niños y las niñas, incluso cuando ello implica tensionar rutinas, tiempos o normas establecidas (Guerrero & Camargo-Abello, 2023). Estas acciones docentes, que convierten lineamientos políticos en prácticas situadas, abren posibilidades para un orden escolar más sensible a la participación infantil. En esta dirección, es necesario considerar cómo la agencia de las y los adultos, niños y niñas se interrelaciona y producen transformaciones que desbordan los marcos tradicionales de control y disciplinamiento.

De igual manera, los hallazgos indican la necesidad de profundizar en las potencialidades de la cultura de pares y de incorporar metodologías que permitan documentar formas alternativas de participación, incluyendo aquellas vinculadas a la agencia colectiva y a las experiencias de relación con el entorno. En estudios recientes, las pedagogías salvajes y el enfoque mosaico han mostrado que los niños y las niñas pueden construir vínculos éticos con otros seres y con el lugar, tomar decisiones sobre sus experiencias y desplegar formas de agencia recíproca difíciles de captar mediante métodos convencionales (Beattie *et al.*, 2025). Estas aproximaciones refuerzan la importancia de avanzar hacia apuestas de formación ético-política que reconozcan la autonomía infantil y la diversidad de sus lenguajes. Se recomienda que futuras investigaciones exploren estas metodologías para ampliar la comprensión de la participación infantil más allá de las lógicas representacionales y normativas de la democracia liberal.

## Referencias

- Acosta, N. (2023). *Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, 1976-2015* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Digital, Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/33530>
- Alanen, L. (2010). Taking children's rights seriously [editorial]. *Childhood*, 17(1), 5-8.
- Austin, J. (1955/2016). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

- Beattie, A. E., Scott, S., & Adler, D. (2025). Wild pedagogies and young children through the Mosaic approach. *Australian Journal of Environmental Education*, 41(2), 249-260. <https://doi.org/10.1017/aee.2025.31>
- Bedoya-Ospitia, D., Figueroa-Zamora, D., Liberato-Murcia, L., & Ospina-Alvarado, M. (2024). Participación como potencia de subjetividad política de niños y niñas de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2). <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.6178>
- Bolaños, Y., & Bravo, O. A. (2018). Proceso de construcción de liderazgos en la comuna de Siloé. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 164-182.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida* (6ª ed.). Morata.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo.
- Ciren, B., Aadland, E. K., Hu, A., & Wergedahl, H. (2023). «A long way to get here and a long way to go»: A case study on changing lunch meal practices in a Norwegian kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2022.2098994>
- Cordero, M. (2012). Towards an emancipatory discourse of children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 20(3), 365-421. <https://doi.org/q8fs>
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177. <https://doi.org/10.2307/2786944>
- Coveña, F., & Lagos, C. (2022). El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica. *Pléyade*, (30), 198-222. <https://doi.org/q8ft>
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre Infancia III. Sujeto de derechos y protagonistas*. Ifejant.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Della-Barba, P. C. S., Cañadas-Pérez, M., Suárez-Lozano, M., & Chiappero, T. I. (2025). Políticas públicas para la primera infancia en los países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(1), 17-33. <https://doi.org/q8fv>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Sage.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las «3Ps». *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>

- Gleim, L., Iorio, J. M., Hamm, C., & Sadler, K. (2022). Children as capable: Daily plans in a preschool community. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 139-152. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949120966089>
- Gómez, M., & Zanabria, M. (2010). Tutela y minoridad: nociones vinculadas al desamparo infantil. En *Anuario de Investigación* (pp. 481-503). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Guber, R. (2019). *Etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guerrero, A. L., & Camargo-Abello, M. (2023). Teachers' agency in the implementation of an early childhood education policy program in schools in Bogotá, Colombia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00104-9>
- Guzmán, S., & López, S. (2022). La ética del cuidado como forma de organización política feminista en Costa Rica. (2022). *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(2), 165-184. <https://doi.org/10.15359/rldh.33-2.8>
- Han, B.-Ch. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Unicef.
- Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604>
- Juutinen, J., Einarsdottir, J., & Emilson, A. (2025). Approaching children's perspectives on belonging: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(5), 792-803. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2480809>
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo desconolonizarse*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes.
- López, M. E. (2022). Hacia una sociología de la infancia latinoamericana. *Estudios Sociales Contemporáneos*, (27), 193-205. <https://doi.org/10.48162/rev.48.049>
- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marcus, G., (2001). Etnografía en/del sistema mundo: el surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- McMellon, C., & Tisdall, E. K. (2020). Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157-182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>
- Moscoso, L., & Díaz, L. (2017). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(34), 51-67. <https://doi.org/10.18359/r/bi.2955>

- Ospina-Alvarado, M., Alvarado-Salgado, S., & Fajardo-Mayo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 115-127. <https://doi.org/h3qp>
- Pavez-Soto, I. (2012). Sociología de la infancia y derechos: las niñas y los niños como actores sociales. *Señales*, 10, 40-57.
- Pérez, R., Márquez, H., & Piclín, J. (2023). Reflexiones teóricas sobre la formación de actitudes ambientales en la primera infancia. *EduSol*, 23(84), 111-123.
- Punch, S. (2020). Why have generational orderings been marginalised in the social sciences including childhood studies? *Children's Geographies* 18(2), 128-140. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630716>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Rodríguez-Castrillón, C. M., & Amador-Baquiro, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-32. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5514>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2023). Una mirada a las geografías de la infancia desde el análisis de los patios escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52(20), 1-15. <https://doi.org/10.1590/198053149886>
- Sousa, E. L. de, & Pires, F. F. (2021). Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. *Horizontes Antropológicos*, 27(60), 61-93. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>
- Spray, J. (2022). Love and agency in ethnographic fieldwork with children. *Ethnography*, 26(4), 644-669. <https://doi.org/10.1177/14661381221120209>
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sultan, A., & Andresen, S. (2019). «A child on drugs»: Conceptualising childhood experiences of agency and vulnerability. *Global Studies of Childhood* 9(3), 224-234. <https://doi.org/10.1177/2043610619860996>
- Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Voltarelli, M., & Barros, M. (2019). A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedad e Infancias*, 3, 211-235. <https://doi.org/10.5209/soci.63789>
- Voltarelli, M., & Ogg, L. (2024). Participación infantil y socialización: diálogos con los estudios sociales de infancia. En D. Mejía (Comp.), *Pensar la infancia II Tomo I infancia, participación, familia y migración*. Editorial UTP.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

## Transparencia

### Financiamiento

Este artículo se deriva de una investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. La matrícula fue financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (convocatoria No. 9092), sin participación directa en el desarrollo del estudio.

### Agradecimientos

A la comunidad de la Comuna 20 de Siloé (Cali), así como a los niños, niñas, familias, docentes y directivos de la institución escolar por su apertura y colaboración en este proceso investigativo colaborativo.

### Conflictos de interés

Los investigadores no reportan ningún tipo de conflicto de interés.

### Datos abiertos de la investigación

El artículo no permite el acceso público a los datos originales de la investigación.

### Materiales abiertos de la investigación

El artículo no permite el acceso público a los materiales de la investigación.

### Pares revisores del artículo (comité científico)

**Andrea Bolaños**, Universidad de Chile, Chile.

**Emilene Leite de Sousa**, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

### Revisión académica (revisión de escritorio)

**Héctor Fabio Ospina**, Universidad de Manizales, Cinde. Doctor en Educación de la Nova University-Cinde.

**Simón Montoya-Rodas**, Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

### Revisión editorial

**David Arturo Acosta-Silva**, Universidad de Manizales, Corporación Universitaria Unitec. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

### Licencia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido en concordancia con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, la cual permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) o adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), si y solo si, se da crédito de manera adecuada, se brinda un enlace a la licencia y se indica si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante. No se permiten los usos comerciales del material. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia del original. Véase: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>