

Participación Infantil y Agencia en Primera Infancia en Espacios Educativos: Revisión de Literatura¹

Yamileth Bolaños Martínez²

Carlos Iván García-Suárez³

Resumen

Este estudio explora cómo se comprende la participación y la agencia en la primera infancia dentro de entornos educativos, a partir de una revisión de estudios empíricos. Se analizaron 42 artículos publicados entre 2020 y 2023, seleccionados mediante la metodología PRISMA en las bases de datos SCOPUS y Redalyc. Los hallazgos destacan una creciente apertura a reconocer a los niños y niñas como agentes sociales activos, así como valiosas experiencias que promueven su voz en contextos educativos. También se identifican desafíos curriculares y éticos que invitan a repensar el rol adulto en la construcción de espacios participativos. Aunque se observó una menor presencia de estudios latinoamericanos, esto se vincula a las características de las bases consultadas, lo que refuerza la necesidad de seguir ampliando miradas contextualizadas sobre la infancia y su participación.

Palabras clave:

Derechos del niño; participación social; Primera infancia (Tesauro Unesco).

Fecha de ingreso:
27 de octubre de 2024

Fecha de publicación: 15
de mayo de 2025

Bolaños-Martínez, Y., & García-Suárez, C. I. (2025). Participación Infantil y Agencia en Primera Infancia en Espacios Educativos: Revisión de Literatura. *Revista Aletheia*, 17(2), 1-30. <https://doi.org/10.11600/ale.v17i2.817>

pp. 1-30

1 Información sobre la investigación de la que se deriva: Estos resultados se derivan de la primera fase de investigación doctoral en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de CINDE y la Universidad de Manizales. Inició en junio de 2022 y finalizó en marzo de 2023. Estudios financiados por la Convocatoria No. 9092 del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación de Colombia.

2 Aspirante a Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y CINDE. Magíster en Estudios Sociales y Políticos, Universidad Icesi. Correo electrónico: yamileth.bolanos@u.icesi.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0863-6559>. Índice H5: 3

3 Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de CINDE y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: ivan-garciaok@yahoo.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0859-1234>. Índice H5: 7.



Child participation and agency in early childhood in educational spaces: Literature review

Abstract

This study explores how participation and agency in early childhood are understood in educational settings, based on a review of empirical studies. A total of 42 articles published between 2020 and 2023 were analyzed, selected using the PRISMA methodology from the SCOPUS and Redalyc databases. The findings reveal a growing recognition of young children as active social agents and meaningful experiences that support their voices in educational contexts. The research also identifies curricular and ethical challenges that require a rethinking of the role of adults in creating participatory spaces. While Latin American studies are less represented, this is due to the scope of the selected databases. These findings highlight the importance of continuing to broaden contextualized perspectives on childhood and children's participation.

Keywords:

Rights of the child; Social participation; Early childhood; (Tesauro Unesco).

Participação e agência da criança na primeira infância em espaços educativos: uma revisão da literatura

Resumo

Este estudo descreve como a participação e a agência na primeira infância é entendida nos estudos empíricos. Os artigos foram pesquisados nas bases de dados SCOPUS e Redalyc entre 2020 e 2023. De um total de 276 artigos, foram seleccionados 42, tendo em consideração a metodologia PRISMA. Os resultados reafirmam a abordagem interdisciplinar dos estudos sociais da infância, juntamente com experiências de participação infantil em espaços educativos. A inclusão de uma visão das crianças como agentes sociais no presente permite progredir na promoção de espaços de participação e o papel dos educadores da primeira infância é vital para alcançar este objectivo.

Palavras chave:

Direitos da criança; Participação social; Primeira infância (Tesauro de Cooperación Internacional - OCID).

Introducción

“No es verdad que el niño no sabe nada [...] y que la escuela tendría la responsabilidad y el mérito de las primeras y fundamentales enseñanzas. En cambio, es cierto lo contrario. En la descripción que del desarrollo hace la investigación científica, justamente los primeros días, los primeros meses y los primeros años aparecen como los de más rápido desarrollo” (Tonucci, 1997, p. 13).

Las teorías modernas sobre la infancia, cuyo surgimiento coincide con el desarrollo de diferentes escuelas de pensamiento psicológico a finales del siglo XIX, comparten una mirada esencialista de los niños que los ubican como “potencia y futuro”, con diferentes matices, pues algunas los describen a partir de miradas psicobiológicas, mientras que otras los consideran tabula rasa, seres con falta de madurez (Amador, 2021; Rodríguez y Morales, 2013). Si bien estas teorías aportaron en la generación de conocimiento sobre la infancia, al enfocarse en las necesidades de los niños y las niñas, actualmente pueden llegar a legitimar relaciones de poder que buscan normalizar el comportamiento infantil y postergar las posibilidades de participación de niños y niñas en el mundo social (Amador y García, 2021).

A estas teorías modernas se contraponen los estudios sociales de infancia – que surgen en Europa en 1980 y hacia 1990 presentaron desarrollos diversos en América Latina y El Caribe (Amador y García, 2021)- pues representan un campo interdisciplinario de investigación que se enfoca en las experiencias y perspectivas de los niños, como actores sociales, en sus contextos. Involucran disciplinas como la sociología, antropología, psicología social, entre otras, y buscan entender cómo los niños son actores activos en la construcción de sus vidas, interacciones y relaciones sociales.

Los estudios sociales de infancia comparten una visión crítica respecto de la construcción de un niño “universal” o de la imagen de niño como “deficitario” (Daries y Ebrahim, 2021). Este texto profundiza en los conceptos de participación y agencia en primera infancia a partir de un enfoque basado en los estudios sociales

de la infancia y una perspectiva contextualizada del desarrollo infantil no lineal⁴.

La participación infantil adquiere diferentes significados, desde la idea de "ser parte de un todo más grande" (Liebel y Saadi, 2012, p. 126) hasta "hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar" (Trilla y Novella, 2001, p. 141). Dentro de dichas categorizaciones es posible diferenciar una participación activa real (con involucramiento y protagonismo de los niños), de una simulada simbólica (en la que las decisiones de los niños no tienen impacto) y de la ausencia total de participación (Imhoff y Brussino, 2013). Cuando participar se relaciona con que los niños y niñas hagan parte de procesos sociales y políticos, se introduce la idea de ellos y ellas como sujetos con capacidad de agencia, comprensión que contribuye de forma constructiva y reflexiva a fortalecer las realidades normativas, sociales y culturales de las que hacen parte (Voltarelli, 2018). La noción de agencia infantil es un concepto clave en los estudios sociales de infancia, ya que permite reconocer la capacidad de los niños para resistir y transformar las estructuras sociales y culturales, así como acentuar el papel activo de los niños y las niñas en los procesos en los que participan.

Considerando lo anterior, el presente estudio busca describir cómo se entiende la participación y la agencia en la primera infancia en 42 estudios de corte empírico. Se reafirma la importancia del enfoque interdisciplinario en los estudios sociales de la infancia, junto con la participación activa de los niños en espacios educativos en la primera infancia.

4 El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos implicó una transformación en un paradigma anterior que los ubicaba bajo el tutelaje o control de los adultos. Actualmente, un nuevo paradigma emerge relacionado con el protagonismo infantil, para permitir a los niños una participación real en decisiones de la sociedad y el empoderamiento de los mismos (Imhoff y Brussino, 2013).

Método

Estrategia Metodológica

En esta revisión se consideraron las directrices sugeridas por la metodología Prisma para elaborar informes de revisiones sistemáticas, con el objetivo de prever los criterios de selección de los estudios a ser incluidos. Se llevó a cabo una búsqueda de documentos que siguió las siguientes etapas: a) Búsqueda de artículos en bases de datos; b) Evaluación de los artículos encontrados mediante criterios establecidos; c) Análisis de los artículos que cumplieron con los criterios de inclusión; y d) Elaboración de una síntesis de la investigación más reciente sobre el tema.

Procedimiento

Se utilizaron las bases de datos Scopus y Redalyc para hacer la búsqueda, entre diciembre de 2022 y marzo de 2023.

Se utilizó la ecuación de búsqueda: ("Early childhood" OR "Young children" OR "Early infance" OR "primera infancia" OR "Toddlers") AND ("agency" OR "participation of children" OR "participación infantil" OR "agencia" OR "agenciamiento" OR "social actors") AND ("educación inicial" OR "early education" OR "Early childhood education" OR "Early childhood care and education" OR "preschool" OR "preescolar") AND NOT ("Cognitive disability"). Se revisaron artículos de investigación publicados entre 2020 y 2023 en inglés y español. Además, se tuvo en cuenta que los estudios pertenecieran a los campos de la Educación, la Psicología, las Ciencias Sociales o multidisciplinares (Ciencias, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades).

La ecuación de búsqueda arrojó 160 resultados en SCOPUS y 116 en Redalyc. Posteriormente, se llevó a cabo una revisión inicial de títulos y resúmenes de los artículos, con el fin de seleccionar los más pertinentes (artículos empíricos con las categorías participación en primera infancia o agencia en primera infancia en contextos educativos).

De esta forma, se excluyeron 213 artículos. Posteriormente, se desarrolló una lectura exhaustiva de cada documento y se des-

cartaron artículos que solo trataban tangencialmente la categoría de primera infancia, así como estudios documentales, revisiones de literatura y artículos de acceso restringido. Finalmente, se seleccionaron 42 artículos.

Después de la búsqueda y evaluación descritas se desarrolló una matriz para extraer la información relevante en relación con las preguntas de revisión. Luego se recategorizó la información para centrarse en cómo se nombra a los niños y las niñas, y cómo se entiende la participación y la agencia en primera infancia. Finalmente, se procedió a escribir los resultados y a ordenar las comprensiones a partir de las preguntas iniciales.

Resultados

En la Tabla 1 se presenta un resumen de los artículos seleccionados.

Tabla 1

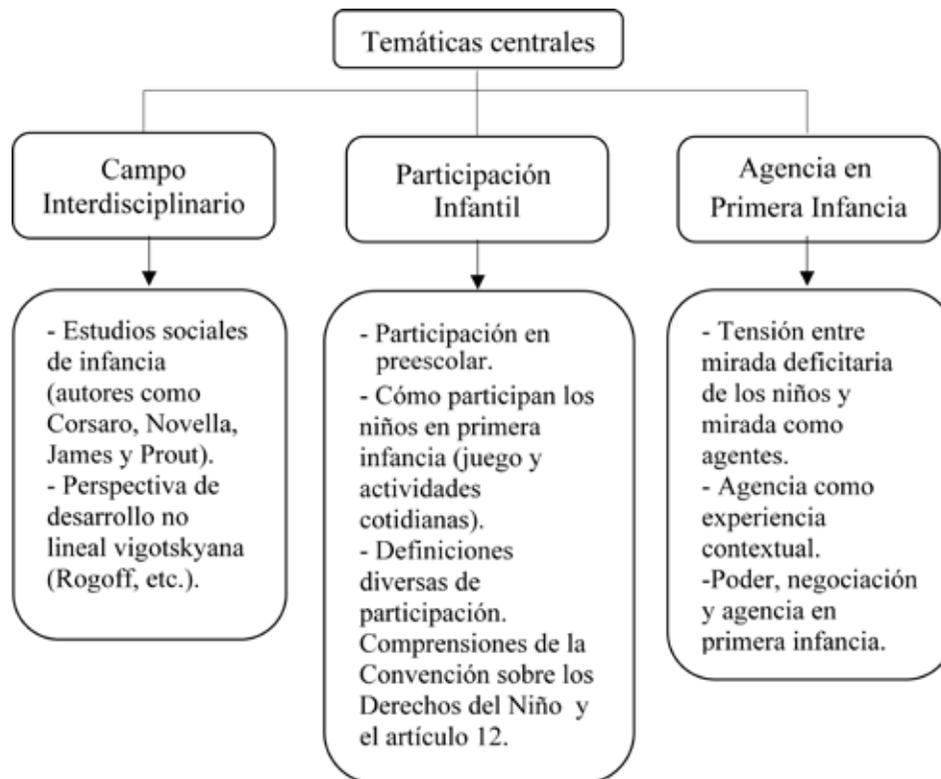
Resumen de artículos seleccionados

	Autores	Título	Tipo de estudio
1	Amorín de Abreu, T., Lorenzo Rial, M. A., Álvarez Lires, M. M. y Álvarez Lires, F. J. (2022). España.	Jugando con el agua en un aula de Educación Infantil para explicar cambios de estado.	Cualitativo.
2	Åström F. y Almqvist L. (2022). Suecia.	Patterns of observed child participation and proximity to a small group including teachers in Swedish preschool free play.	Cualitativo.
3	Castro, A. y Valcárcel-Delgado, V. (2022). España.	Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19.	Estudio de caso.
4	Cekaite A. (2020). Suecia.	Triadic conflict mediation as socialization into perspective taking in Swedish preschools.	Etnográfico.
5	Choi, Y. (2020). Estados Unidos.	A preschooler's agency: why relational types of agency emerge in peer interactions?	Etnográfico.
6	Ciren B., Aadland E. K., Hu, A. y Wergedahl, H. (2022). Noruega.	'A long way to get here and a long way to go': a case study on changing lunch meal practices in a Norwegian kindergarten.	Cualitativo.

	Autores	Título	Tipo de estudio
7	Colegrove K. S.-S., McManus M. E., Adair J. K. y Payne K. A. (2021). Estados Unidos.	¡Los policías! Latinx children's agency in highly regulated early childhood contexts.	Cualitativo.
8	Daniels, K. (2021). Inglaterra.	Notions of agency in early literacy classrooms: Assemblages and productive intersections.	Etnográfico.
9	Daries G. y Ebrahim H. (2021). Sudáfrica.	Funds of knowledge and agentic strategies of three-and four-year-old children in South Africa.	Cualitativo.
10	Erdemir, E. (2022). Turquía.	Uncovering Community Cultural Wealth Through an Early Intervention Program: Syrian Refugee Children Speaking.	Cualitativo.
11	Etchebehere Arenas, G., León Siri, R. D. De, Silva Paredes, F., Fernández Hernández, D. S. y Quintana Sassone, S. M. (2021). Uruguay.	Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay.	Cualitativo.
12	Etchebehere, G. y De León, D. (2020). Uruguay.	Children's rights in the field of early education.	Cualitativo.
13	Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G. y Gibbs, L. (2020). Australia.	Preschool Aged Children's Accounts of their Own Wellbeing: are Current Wellbeing Indicators Applicable to Young Children?	Cualitativo.
14	Fatigante, M., Antici, L., Zucchermaglio, C., Fantasia, V. y Alby, F. (2022). Italia.	Orchestrating children's action: an in-depth multimodal analysis of child-educator interactions in one Italian early childhood education setting.	Etnográfico.
15	Frödén, S. y Tellgren, B. (2020). Suecia.	Guiding children towards individual and collective growth. Educative participatory experiences in a preschool setting.	Cualitativo.
16	Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B. y Muñoz-Guzmán, V. V. (2020) Chile.	Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil.	Cualitativo.
17	Giorza, T. M. (2022). Sudáfrica.	'Draw yourself and write your name': Material-discursive agency of names and drawings in early childhood.	Poshumanista.
18	Gleim, L., Iorio, J. M., Hamm, C., Sadler, K. (2022). Estados Unidos.	Children as capable: daily plans in a preschool community.	Cualitativo.

	Autores	Título	Tipo de estudio
19	Goldstein, T. R., Stutesman, M., Thompson, B. (2022). Estados Unidos.	Moving with puppets: Preschool children's gesture with puppets during pretense.	Cualitativo.
20	Guerrero, A. L., Camargo-Abello, M. (2023). Colombia.	Teachers' agency in the implementation of an early childhood education policy program in schools in Bogotá, Colombia.	Etnográfico.
21	Guo, K. y Kuramochi, K. (2021). Japón.	Relationships, Rules, and Responsibilities: Learning in Japanese Kindergartens.	Cualitativo.
22	Harju, A. y Åkerblom, A. (2020). Suecia.	Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children.	Investigación acción a partir de diálogos reflexivos.
23	Hernández Rodríguez, P. P. (2021). México.	Agencia de niños y niñas hñññh en la Ciudad de México Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización.	Etnográfico.
24	Engdahl, I. M. (2021). Suecia.	Toddlers as social actors in early education.	Etnográfico.
25	Jiménez Albornoz, M. E., Riquelme Arredondo, A. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2020) Chile.	Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia.	Mixto.
26	Karlsdóttir K., Einarsdóttir J. (2020). Islandia.	Supporting democracy and agency for all children: The learning stories of two immigrant boys.	Etnográfico.
27	Lagerlöf P., Wallerstedt C., Pramling, N. (2022). Suecia.	Participation and responsiveness: children's rights in play from the perspective of play-responsive early childhood education and care and the UNCRC.	Cualitativo.
28	Lignier, W. (2021). Francia.	Symbolic Power for Beginners: The Very First Social Efforts to Control Others' Actions and Perceptions.	Etnográfico.
29	Loizou, E. y Theodosiou, E. (2022). Chipre.	School practicum experiences at the time of Covid-19: Focusing on the implementation of play practices.	Cualitativo.
30	McGuire, J., Irvine, S., Smith, J. y Gallegos, D. (2021). Australia.	Australian early childhood educators and infant feeding: a qualitative analysis using social cognitive theory.	Cualitativo.
31	Montaño-Cárdenas, J. A. (2021). Colombia.	Experiencia de intervención social en hogares comunitarios integrales del barrio Alfonso Bonilla Aragón, Cali – Colombia.	Cualitativo.
32	Murray, J. (2022). Inglaterra.	Any questions? Young children questioning in their early childhood education settings.	Cualitativo.

	Autores	Título	Tipo de estudio
33	Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T. y Alvarado, S. V. (2022). Colombia.	Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro.	Cualitativo.
34	Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M. y Sachdeva, S. (2020). Estados Unidos.	Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action.	Etnográfico.
35	Piva, L. F. y de Carvalho, R. S. (2020). Brasil.	Transitions in the lives of babies and very young children in the daily life of a nursery school.	Etnográfico.
36	Puroila, A.-M., Juutinen, J., Viljamaa E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. y Takala, M. (2021). Finlandia.	Young Children's Belonging in Finnish Educational Settings: an Intersectional Analysis.	Cualitativo.
37	Rantala, A. y Heikkilä, M. (2020). Suecia.	Agency, guidance and gender-interrelated aspects of early childhood education settings.	Cualitativo.
38	Sairanen, H., Kumpulainen, K. y Kajamaa, A. (2022). Finlandia.	An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education.	Etnográfico.
39	Shaik, N., Martin, C. D. y Moodley, T. (2021). Sudáfrica.	Reframing listening for belonging and participation in early childhood care and education settings: a case in South Africa.	Cualitativo.
40	Simoes Lourêiro, K. y Neumann, S. (2020). Luxemburgo.	Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres.	Etnográfico.
41	Vasil, J. y Tomasello, M. (2022). Estados Unidos.	Effects of "we"-framing on young children's commitment, sharing, and helping.	Mixto.
42	Villalta Paucar, M. A., Assael Budnik, C., Magaña Frade, I., Baeza Reyes, A. y Rebolledo Etchepare, J. (2021). Chile.	Aula urbana y rural. El discurso de niños y niñas.	Cualitativo.

Figura 1*Organización de categorías de análisis*

Con base en la Figura 1 se organizan a continuación los resultados.

Estudios sociales de infancia

Todos los artículos revisados reconocen las posibilidades que tienen los niños de participar en el mundo social. 21 de ellos hacen referencia explícita a autores y autoras reconocidas en el campo de los estudios sociales de infancia.

Los y las autoras retoman las ideas de la '*sociología de la infancia*', para situar el aprendizaje en un contexto social, así como el derecho de los niños y las niñas para ser agentes de sus propias vidas. Autores como William Corsaro (1992), Allison James y Alan Prout (1997) son continuamente citados.

Los autores concuerdan en que la investigación de Corsaro contiene una perspectiva orientada al niño y ubica a los niños como

personas con “vidas, necesidades y deseos continuos” junto a la habilidad para producir transformaciones culturales (Engdahl, 2021; Daniels, 2021) y ejercer su poder en las actividades cotidianas en el preescolar (Choi, 2020).

Dentro de la obra de Corsaro se enfatiza en que los niños son vistos como agentes activos, involucrados en el diseño del contexto en el que se desenvuelven, así como en su propio desarrollo. Conceptos como “reproducción interpretativa” son citados para dar cuenta de cómo los niños reelaboran su mundo al estar en interacción dentro de una cultura de pares (en jardines infantiles o espacios similares) que adquiere sus propias particularidades y ya no depende directamente de los adultos (Montaño-Cárdenas, 2021; Rantala y Heikkilä, 2020; Daries y Ebrahim, 2021; Shaik et al., 2021).

Ahora bien, los niños no solo son entendidos como actores sociales que pueden hacer algo, sino como agentes en la medida en que pueden negociar con otros, como se menciona en la obra de Mayall (2002, como se citó en Fane et al., 2020).

También hay prevenciones frente al poder que ejercen los adultos frente a los niños. Por ejemplo, se recomienda que los maestros de preescolar reconozcan el poder desigual existente en el preescolar, aspecto que puede socavar el derecho de los niños a expresarse (Karlsdottir y Einarsdottir, 2020).

Finalmente, se encuentra una crítica a la sociología de la infancia, pues se plantea que:

Within the sociology of childhood, children’s agency essentially stands for an unquestioned axiom, rather than an object of inquiry. The social process through which children gain agency is almost never explored, despite questions surrounding the social conditions of children’s agency and its strong variations across historical and cultural contexts (Lancy 2012). (Lignier, 2021, pp. 7-8)

Esta crítica se vuelve fundamental, al ubicar la existencia de relaciones asimétricas de poder que mantienen algunos estudios de la sociología de la infancia, ubicando a la agencia de los niños

y niñas como un evento aislado y no como un proceso y posición simbólica e intersubjetiva en relación con los pares y con los adultos. Como bien se menciona en la cita anterior, es necesario comprender cómo ganan agencia las infancias, qué elementos de la cultura, la tradición y la educación se encuentran en juego, cuáles son los intereses de estos y cómo potenciarlos o empoderarlos respecto a su capacidad activa y social de co-participar, compartir objetivos comunes, colaborar en la resolución de problemas y actuar en la co-determinación igualitaria (Lignier, 2021).

Por otro lado, en las investigaciones revisadas es usual encontrar referencias no solo a los estudios sociales de infancia, sino a sus relaciones con el desarrollo infantil. En estas, se plantea que los niños y las niñas desde el nacimiento afectan o tienen un efecto sobre el mundo social (Gleim et al., 2022; Engdahl, 2021). Al respecto, Lignier (2021) puntualiza que los niños se involucran en el mundo social desde edades tempranas, aunque no son agentes por naturaleza; para ejercer la agencia requieren de "ability to produce some practical consequences of their own orientations [...] those that are not spontaneously carried out or assumed by others" (p. 3).

Teniendo en cuenta que al hablar de participación y agencia en primera infancia aparece una pregunta por el entendimiento del desarrollo infantil, es posible encontrar miradas de la psicología (como la psicología del desarrollo no lineal, la psicología cognitiva, la psicología cultural, la psicología del aprendizaje social), la pedagogía crítica y la pedagogía Reggio Emilia que complementan el abordaje brindado por los Estudios Sociales de Infancia. Todas estas miradas comprenden al niño como participante activo de la sociedad.

Psicología histórico cultural y perspectivas de desarrollo no lineal

Los puntos de vista de los niños y las niñas en la primera infancia no pueden ser entendidos desde una mirada adultocéntrica. Para llegar a este enunciado, autores como Murray (2022), Engdahl (2021) y Gleim et al. (2022) retoman referentes de la psicología cognitiva como Tomasello (2003), de la pedagogía

como Bae (2010), Malaguzzi (1998) y Lansdown (2001) y de los estudios del desarrollo infantil como Stern (1985), para establecer que los bebés son capaces de brindar sus puntos de vista a partir de diversas modalidades no verbales. Se plantea que los cuestionamientos y preguntas en los niños y las niñas pequeños son impulsados por una curiosidad natural que mueve a los seres humanos a comprender aquello desconocido, aspecto que es apoyado por autores como Bruner y Olson (1973).

Desde la pedagogía crítica de Freire (1970), se entiende a los niños como participantes activos y competentes “en la creación de sí mismos”, de acuerdo con Murray (2022). Al respecto, Shaik et al. (2021) proponen que se entienda a los niños pequeños en los centros ECCE⁵ como “socios en la promoción de la co-construcción del conocimiento” (p. 3). Y, en este sentido, retoman el trabajo de Dewey (1938) y Freire (1970), quienes defendían una pedagogía democrática que afirme los derechos de los niños pequeños para co-construir oportunidades de aprendizaje con profesionales adultos.

Estas perspectivas dialogan con otras miradas propias de un enfoque sociocultural. Así, Murray (2022) plantea que los contextos sociales juegan un papel determinante en los cuestionamientos de niños y niñas de acuerdo con aquello que es promovido por la cultura. Para el autor, es importante establecer una relación entre la agencia humana y la posibilidad de preguntar, pues el ejercicio de interrogativo es una forma de expresión y las voces de los niños incluyen preguntas en varios modos desde el nacimiento. A su vez, autores como Lagerlöf et al. (2022) establecen que la agencia de los niños se evidencia cuando tienen algo que decir al contar y representar a partir de la apropiación del género narrativo, pues no repiten o escuchan pasivamente.

Además de los cuestionamientos como elementos centrales en la agencia infantil, Engdahl (2021) retoma a Stern (1985, 2004) para establecer métodos de interacción presentes en los niños y las niñas más pequeños que son iguales a aquellos que los adultos usan para facilitar la participación y construir amistades. Así, en

5 Early Childhood Care and Education.

acciones como el inicio de la amistad “[...] Mutual awareness, joint attention, shared smiles, coordinated movements, as well as other types of synchronized actions are understood as parts of nonverbal elements in emerging friendship” (Engdahl, 2021, p. 122).

La realización de trabajos desde la Psicología Histórico Cultural es evidente no solo desde reflexiones conceptuales propiamente como el uso de “andamiaje” o “Zona de desarrollo próximo” para comprender el aprendizaje como co-construido entre niños y profesionales en centros de aprendizaje temprano (Daries y Ebrahim, 2021; Villalta et al., 2021, Jiménez et al., 2020), sino también en las decisiones teórico-metodológicas que, por medio de experiencias lúdico-pedagógicas, propician en los niños y las niñas la asunción de un rol como investigadores y exploradores de su entorno (Amorín de Abreu et al., 2022).

Participación en Primera Infancia

En los artículos revisados que abordan la participación infantil es posible reconocer tres abordajes recurrentes: comprensiones sobre la participación en primera infancia, referencias al artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) que se retoma a continuación:

Artículo 12. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño [...]. (Naciones Unidas, 1989)

El estudio de los niños y las niñas y su enunciación como participantes activos en la sociedad tiene como antecedente primordial el artículo en mención de La Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante: CDN), así, se enfatiza en que:

The Convention on the Rights of the Child (CRC) [...] consolidates a paradigm shift in relation to childhood, its conception and rights. This paradigm moves away from the idea

of children as incapable or lacking beings, and emphasizes their potentialities, as persons in progressive development of their autonomy (personal, social and legal). (Etchebehere y De León, 2020, p. 1).

Si bien algunos autores comprenden el Artículo 12 de la CDN como un respaldo frente a la concepción de niños como seres activos pues los profesionales escuchan sus puntos de vista (Shaik et al., 2021), estudios como el de Lagerlöf et al. (2022) cuestionan la comprensión del Artículo 12, pues expresan que frases como “la voz del alumno” pueden incluso disminuir el impacto, ya que, no brindan suficiente alcance de las acciones pertinentes por parte de un educador.

Lo anterior plantea la necesidad de complejizar la comprensión de la participación infantil, aún más en primera infancia cuando algunos asumen a los niños sin voz. De esta forma, Etchebehere y De León (2020), citando a Novella et. al. (2014), expresan que la participación es un concepto multidimensional cuya comprensión compleja se compone al menos de siete dimensiones: principio educativo, proceso de cambio, valor democrático, contenido formativo, procedimiento metodológico, responsabilidad ciudadana y bienestar personal. Para los autores, además de ser un derecho, hace parte de la condición humana y los niños y niñas en las distintas etapas de su desarrollo cuentan con las capacidades necesarias para comenzar a involucrarse en proyectos colectivos.

Las investigaciones no solo conceptualizan sobre la participación en primera infancia, sino que exponen beneficios de tener en cuenta la opinión de niños y niñas. Por ejemplo, un estudio sobre percepciones y emociones ante la pandemia de niños y niñas de una institución de educación inicial uruguaya evidenció una relación significativa entre el nivel de información obtenido por niños y niñas sobre el COVID y su mejor adaptación al nuevo contexto. Lo anterior apoya la idea de que cuando los niños y las niñas tienen acceso a información fácilmente comprensible acerca de los temas que están viviendo, pueden asumir un papel pro-

tagónico y participar de manera activa en la resolución de esos asuntos⁶ (Etchebehere et al., 2021).

Finalmente, Frödén y Tellgren (2020) ubican tres implicaciones de la participación en entornos educativos de preescolar a partir de Dewey (1938):

- Desafiar la relación de poder asimétrica entre adultos y niños para evitar que los niños participen exclusivamente en las condiciones establecidas por los adultos.
- Ejercer la propia agencia, que no necesariamente debe confundirse con el interés propio. Puede promoverse la agencia colectiva a partir de prácticas de participación que comparten objetivos comunes, resolución colaborativa de problemas y co-determinación igualitaria.
- Propender por el ejercicio de los derechos de participación de los niños y niñas viviendo y actuando en una comunidad de pares, en la que los procedimientos democráticos se practican en el tiempo presente.

Para avanzar en la temática de la participación resulta relevante entonces enunciar ejemplos de participación de los niños y las niñas en primera infancia. Al respecto, Cekaite (2020), en su estudio de mediación de conflictos en preescolares suecos, establece que el maestro configura un marco de participación triádica⁷ que posiciona a los niños como hablantes y oyentes. Este espacio de interacción ampliado posibilita que los niños tengan voz y hagan públicas sus perspectivas. Sin embargo, no todos los relatos de los niños en la mediación de conflictos resultan “libres”

6 A partir del art. 12 de la CDN, el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) propone cuatro dimensiones de la participación infantil: a) Ser informado (recibir información de calidad, en suficiente cantidad y de acuerdo a las capacidades del niño), b) Emitir opiniones (tener un espacio para expresarse y poder formarse una opinión propia individual y colectiva), c) Ser escuchado (que sus opiniones sean recibidas y respetadas por los adultos), d) Incidir en las decisiones (que sus opiniones sean tenidas en cuenta en las decisiones tomadas). Las dimensiones se enuncian como iguales en importancia (IIN, 2011).

7 Participan dos niños en roles de hablantes y oyentes, junto al docente.

pues existe una guía discursiva de los adultos que corresponde con la perspectiva moral defendida institucionalmente.

En otro estudio sobre el cambio de las prácticas alimentarias en un jardín de infancia noruego, se resalta la importancia de la participación de los niños y las niñas para aumentar la probabilidad de un cambio exitoso: “[...] children sometimes played guessing game with a touch of the food by their hands. By participating in the new routine activity and engaging in play activities and conversations, the children contributed to the creation of the ‘new’ meal situation” (Ciren et al., 2022, p. 10). Se destaca la participación de los niños en la elección de los alimentos que consumían, su ingesta real y la colaboración en la co-creación de su entorno social (Ciren et al., 2022).

Finalmente, una de las actividades en las cuales se enuncia en mayor medida la participación en primera infancia es en el juego, pues se plantea que esta se relaciona con un inicio espontáneo o con las condiciones del ambiente, de manera independiente a lo planteado por los adultos o a la rutina diaria (Engdahl, 2021; Hernández, 2021). Åström y Almqvist (2022) recalcan que los niños y las niñas no solo deben ser asistentes del juego, sino también participantes activos que se concentran para poder hablar de una experiencia participativa. Así, el juego puede interpretarse como práctica de ejercicio de la libertad de expresión y de pensamiento de los niños que contribuye a la creación de una atmósfera democrática (Bae, 2012, como se citó en Lagerlöf et al., 2022).

Agencia, Poder y Negociación en Primera Infancia

Autores como Fane et al. (2020) establecen que la agencia ha sido un término aplicado en mayor medida a los adultos, y destacan el movimiento de la Nueva Sociología de la Infancia como aquel que hace un llamado a desarrollar una teoría de la agencia que incluya a los más pequeños.

Dentro de las definiciones de agencia en relación con los más pequeños, se destaca la idea de “agency as resistance” propuesta por Choi (2020), que hace alusión a la capacidad de los niños de actuar en desacuerdo con las expectativas sociales cuando estas entran en conflicto con sus intereses y deseos personales, lo que

puede manifestarse en su negativa a participar, en la subversión o en la evitación de ciertas situaciones.

Un ejemplo de la agencia como resistencia es el siguiente:

The children demonstrate agency in the daily plan process, making decisions and controlling how they describe their actions and thought processes, and, in some instances, practising resistance. We see resistance as Lucia draws her nap experience in her daily plan. While the expectation and accepted early childhood practice is to sleep during nap time, Lucia always chooses to stay awake (as is evident in her wide-open eyes illustrated in her plan), and her plan reflects this resistance to the common early childhood structure. (Gleim et al.; 2022, p. 10).

Ahora bien, la agencia en primera infancia es caracterizada como un proceso flexible y contextualizado. Es flexible, de acuerdo con Daries y Ebrahim (2021), porque la agencia está en una negociación constante; es algo que logran los niños hacer y no algo que poseen. Así, los autores definen la agencia como “capacity of young children to influence and steer their lives” through their funds of knowledge (Caiman y Lundegård, 2014:437)” (p. 1).

Por otra parte, la agencia es una experiencia contextual porque los niños y las niñas habitan multiplicidad de contextos. En este sentido, la agencia no puede entenderse como universal, sino siempre desde una mirada situada, que implica estudiar las maneras en que los niños pequeños experimentan el poder de influir en su entorno diario (Fane et al., 2020; Choi, 2020).

Hernández (2021) retoma la teorización de Giddens sobre agencia, al establecer que los niños son actores vinculados al contexto y actúan por medio de un entorno; el agente es un actor social con la capacidad de cambiar las estructuras ya establecidas ajustándolas a sus necesidades.

En todo caso, es importante superar la idea de la agencia en primera infancia como simple elección para teorizarla a partir de “[...] questions about how the spatial, political, and materials factors shape the ‘choices’ children confront, and the settings and

relationships they inhabit and are a part of.” (Fane et al., 2020, p. 20).

Al respecto, si bien en el trabajo de Guo y Kuramochi (2021) es posible encontrar una primera aproximación a la idea de agencia como elección libre (por ejemplo, los niños tomando sus propias decisiones en relación con reglas de la clase como ordenar o eligiendo en situaciones de juego), la conceptualización se complejiza cuando los niños quieren desafiar las reglas, por ejemplo, aquella de “no subir las escaleras sin un maestro”, pero sienten agrado por los maestros y no quieren molestarlos. El desafío, de acuerdo con los autores, está entre seguir la regla o hacer valer sus capacidades.

Así, diversos autores coinciden en no perder de vista que los niños se desenvuelven en estructuras de poder intergeneracionales, en las cuales los niños pequeños ejercen cierta capacidad de influencia en las relaciones entre generaciones. “[...] For the young children in this study, when adults set boundaries that were perceived as fair and mutually negotiated, children’s accounts suggested they provided guidance and security, positively impacting on their agency.” (Fane et al., 2020, p. 21). De la misma forma, tampoco hay que olvidar las relaciones entre pares que establecen los niños y niñas, puesto que el poder de estos a menudo está relacionado con su popularidad y amistades (Choi, 2020). Los niños y niñas que agradan a otros compañeros y que tienen amistades mutuas tienen más oportunidades de inclusión y apoyo social, y menos probabilidades de encontrarse con limitaciones.

Discusión

Los estudios revisados evidencian una comprensión cada vez más amplia de la participación y la agencia en la primera infancia, pero también revelan tensiones persistentes entre los discursos progresistas sobre infancia y las prácticas pedagógicas que aún limitan el protagonismo de niños y niñas. Este análisis permite identificar tanto avances como desafíos en el reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales activos en contextos educativos.

En principio, resulta importante mencionar que los estudios fueron presentados en el periodo entre 2020 y 2023, mismo intervalo de tiempo en el que transcurrían experiencias educativas en pandemia, así como posteriores a la misma. Esta coyuntura dramática a nivel mundial ha marcado un antes y un después en los procesos sociales y educativos. La ruptura con la cotidianidad instalada por la pandemia, hizo que las instituciones educativas tuvieran que emprender forzosamente y a ciegas varios procesos de adaptación tecnológica y virtual. De la misma forma, este fenómeno impulsó distintos cambios en las investigaciones en ciencias sociales, expandiéndose a técnicas, métodos e instrumentos mediados por las TIC y una “nueva normalidad” digitalizada. En dicho caso, aunque estas experiencias se consideran por muchos como “traumáticas”, una vez atravesados los momentos críticos -postpandemia-, la educación, en gran parte del mundo, ha dado un paso adelante en la digitalización como una herramienta integral y fortalecedora (Labrador, 2022).

Estudios como los de Etchebehere et al. (2021) y Loizou y Theodosiou (2022) muestran cómo los cambios en la vida cotidiana —la ruptura con lo habitual, el miedo, el aislamiento— afectaron profundamente las formas de socialización y participación de los niños y niñas. Lejos de pensarlos como pasivos ante esta coyuntura, varios estudios mostraron cómo ejercieron agencia en estos nuevos escenarios, buscando sentido, resistiendo o adaptándose activamente a las transformaciones.

Una vez ubicado lo anterior, y a partir de los resultados descritos, pensar en el niño y la niña como “capaz” así como ampliar la visión del desarrollo a una mirada no lineal, posibilitan que los educadores en la primera infancia escuchen a los niños y las niñas -sobre todo en etapas coyunturales y de álgidos niveles emocionales como lo fue la pandemia (Etchebehere et al., 2021; Loizou y Theodosiou, 2022)- en lugar de confundirles con una etapa de desarrollo determinada, y, así, comprendan el aprendizaje como un proceso complejo de coparticipación (Gleim et al., 2022).

En este sentido, la pedagogía Reggio Emilia, desarrollada por Loris Malaguzzi, aporta una base sólida al reconocer a los niños como sujetos capaces y competentes. Desde esta perspectiva

se propone que los educadores asuman una postura de escucha activa y de co-construcción, implementando prácticas basadas en la imagen del niño como protagonista de su propio aprendizaje, lo cual resulta coherente con los postulados de la pedagogía crítica (Gleim et al., 2022).

No obstante, a pesar de la visión de los niños y las niñas como agentes, en algunos casos los estudios circunscriben la participación de niños y niñas a “asuntos que los afectan” o “les concierne” y la pregunta sería ¿Qué no afecta a los niños y las niñas? Una posible consecuencia de esta circunscripción puede ser el relegar solo la participación al jardín infantil, aunque los niños no solo participan en ese espacio social.

Esta noción, aunque vinculada al Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, ha sido también cuestionada por autores como Lagerlöf et al. (2022), quienes advierten que expresiones como “la voz del alumno” pueden volverse simbólicas y vacías si no están acompañadas de acciones pedagógicas que garanticen su influencia real. Aquí se hace necesario un giro: no se trata solo de escuchar a los niños, sino de garantizar que lo que digan tenga consecuencias en la toma de decisiones.

Lo anterior plantea retos a la familia, la escuela y el Estado pues la labor socializadora se amplía para ir más allá de la protección y se debe avanzar hasta propiciar una orientación que permita la participación activa de niños y niñas desde el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos políticos, sociales, jurídicos y económicos (Restrepo y Quiroz, 2011; Liebel y Martínez, 2009).

Si bien este estudio se circunscribió a espacios educativos, sería importante profundizar en la comprensión de la agencia en los niños en relación, no solo con sus procesos de aprendizaje en jardines infantiles, sino también su agencia en otros espacios. Al respecto, autores como Payne et al. (2020) plantean que desde un enfoque comunitario de la ciudadanía es posible brindarles a los niños un lugar cívico en el que puedan participar activamente en discusiones y acciones en relación con sus inquietudes y construcciones de comunidad pues “Los niños están representando

su civismo todos los días; no están esperando tener la edad de votar para ser parte de sus comunidades” (p. 43).

Promover el hecho de que los niños y las niñas participen, implica transformaciones curriculares y cuestionamientos al rol de los adultos que acompañan a la primera infancia. En el currículo se requiere flexibilidad, se necesita que sea posible cuestionar las planeaciones verticales diarias para que emerja lo que los niños quieren decir. En este sentido, se sugiere retomar los cuestionamientos brindados por Tonucci (1997), quien plantea que los servicios destinados a la primera infancia han sido pensados para los adultos, teniendo en cuenta los horarios laborales de los adultos, sin considerar, por ejemplo, lo contraproducente que para un niño pequeño puede ser estar en un entorno diferente al habitual expuesto a estímulos continuos.

Las experiencias que retoman los diversos estudios analizados brindan evidencia relevante de los beneficios derivados de contar con los niños y las niñas para la resolución de situaciones en coyunturas adversas (Etchebehere et al., 2021) o para ser partícipes activos de procesos de cambio en situaciones cotidianas (Ciren et al., 2022). De forma puntual se encuentra, por ejemplo, la necesidad de poner especial cuidado a los parámetros éticos de los procesos de investigación con niños y niñas durante la primera infancia ¿Cómo se ubica su interés y aceptación de la participación en dichos procesos? ¿Cómo se asegura el interés de participar en investigaciones de los más pequeños por medio de un lenguaje no necesariamente verbal?

Finalmente, reconocer la agencia infantil implica ir más allá de permitirles hablar a los niños y las niñas; requiere garantizar condiciones para que su palabra tenga valor social. Esta revisión invita a educadores, investigadores y formuladores de políticas a repensar el lugar de la infancia en la vida social, a construir espacios donde los niños y las niñas sean copartícipes, y no solo receptores de lo que los adultos deciden. Por lo tanto, resulta fundamental una mirada sensible frente a sus características, así como el cuestionamiento por parte de los adultos de la naturalización de un orden dado. Enfoques como Reggio Emilia, la pedagogía crítica o la sociología de la infancia ofrecen caminos para

avanzar hacia comprensiones más profundas, situadas y políticas de la participación y la agencia, especialmente en los niños y niñas más pequeños. Lo anterior redundaría, entre otros aspectos, en su reconocimiento como sujetos activos en los espacios educativos y en la vida social más amplia.

Limitaciones

Es importante plantear como limitación el hecho de que la metodología escogida no permitió acceder a ciertas investigaciones sustanciales, dado su ausencia en las revistas indexadas escogidas para la realización de las revisiones sistemáticas. Además de esto, si bien se recogen artículos desde una perspectiva contextualizada en lo correspondiente a América Latina: Brasil (Piva y Carvalho, 2020), Colombia (Montaño-Cárdenas, 2021; Ospina-Alvarado et al, 2022; Guerrero y Camargo-Abello, 2023), Chile (Gamboa-Jiménez et al., 2020; Jiménez et al., 2020; Villalta et al., 2021), México (Hernández, 2021) y Uruguay (Etchebehere y De León, 2020; Etchebehere et al., 2021), resultan siendo un número menor al respecto de las otras investigaciones, principalmente ubicadas en la zona norte y europea, lo cual puede reducir las posibilidades de análisis crítico, contextualizado y político, priorizándose así un tipo de infancia y participación sobre otro.

Al respecto, se vuelve de suma importancia que estos datos obtenidos por medio de las revisiones sistemáticas en revistas indexadas, sean problematizados, porque la agencia y la participación necesitan ser discutidas desde una perspectiva contextualizada -política, territorial, étnico-racial; esto con el fin de no caer en el supuesto universalismo del concepto de infancia. De esta manera y aunque la revisión sistemática brinda herramientas para que otras y otros investigadores puedan replicar la búsqueda y su organización, se debe hacer un llamamiento sobre las limitaciones que pueda tener esta metodología; así como a la necesaria atención, respecto de la forma en que se privilegian ciertos artículos y se dejan otros. En ese sentido, la literatura gris puede dar cuenta de otras formas de participación, agencia e infancias y alejarse de sus nociones universalistas (Liebel y Saadi, 2012).

Referencias

- Amador Baquiro, J. C. y García Suárez, C. I. (2021). *Infancias, cultura y poder: puntos de partida*. En Amador Baquiro, J. C. y García Suárez, C. I. (Ed.). (2021). *Infancias, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores.
- Amador Baquiro, J. C. (2021). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales. En Amador Baquiro, J. C. y García Suárez, C. I. (Ed.). (2021). *Infancias, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores.
- Amorín de Abreu, T., Álvarez Lires, M. M., Álvarez Lires, F. J. y Lorenzo Rial, M. A. (2022). *Jugando con el agua en un aula de Educación Infantil para explicar cambios de estado*.
- Åström, F. y Almqvist, L. (2022). Patterns of observed child participation and proximity to a small group including teachers in Swedish preschool free play. In *Frontiers in Education* (Vol. 7).
- Bae, B. (2010). Realising children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205–221.
- Bruner, J. S., y Olson, D. R. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*.
- Castro, A. y Valcárcel-Delgado, V. (2022). Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 222-245.
- Cekaite, A. (2020). Triadic conflict mediation as socialization into perspective taking in Swedish preschools. *Linguistics and Education*, 59, 100753.
- Choi, Y. (2020). A preschooler's agency: why relational types of agency emerge in peer interactions? *Early Child Development and Care*.

- Ciren, B., Aadland, E. K., Hu, A. y Wergedahl, H. (2022). 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*, 1-15.
- Colegrove, K. S. S., McManus, M. E., Adair, J. K. y Payne, K. A. (2021). ¡Los policías! Latinx children's agency in highly regulated early childhood contexts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14639491211021595.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177.
- Daniels, K. (2021). Notions of agency in early literacy classrooms: Assemblages and productive intersections. *Journal of early childhood literacy*, 21(4), 568-589.
- Daries, G. y Ebrahim, H. (2021). Funds of knowledge and agentic strategies of three-and four-year-old children in South Africa. *South African Journal of Education*, 41(3), 1-9.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Engdahl, I. M. (2021). Toddlers as social actors in early education. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 68-84.
- Erdemir, E. (2022). Uncovering community cultural wealth through an early intervention program: Syrian refugee children speaking. *Early Childhood Education Journal*, 50(2), 259-278.
- Etchebehere, G. y De León, D. (2020). Children's rights in the field of early education. *Early Years*, 40(4-5), 415-428.
- Etchebehere Arenas, G., León Siri, R. D. D., Silva Paredes, F., Fernández Hernández, D. S. y Quintana Sassone, S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 5-23.
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G. y Gibbs, L. (2020). Preschool aged children's accounts of their own well-

being: Are current wellbeing indicators applicable to young children? *Child Indicators Research*, 13, 1893-1920.

Fatigante, M., Antici, L., Zucchermaglio, C., Fantasia, V. y Alby, F. (2022). Orchestrating children's action: an in-depth multimodal analysis of child-educator interactions in one Italian early childhood education setting. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 649-679.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Frödén, S. y Tellgren, B. (2020). Guiding children towards individual and collective growth. Educative participatory experiences in a preschool setting. *International Journal of Early Years Education*, 1-15.

Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B. y Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22.

Giorza, T. M. (2022). 'Draw yourself and write your name': Material-discursive agency of names and drawings in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 265-285.

Gleim, L., Iorio, J. M., Hamm, C. y Sadler, K. (2022). Children as capable: daily plans in a preschool community. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 139-152.

Goldstein, T. R., Stutesman, M. y Thompson, B. (2022). Moving with puppets: Preschool children's gesture with puppets during pretense. *Cognitive Development*, 63, 101198.

Guerrero, A. L. y 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.

Guo, K. y Kuramochi, K. (2021, January). Relationships, rules, and responsibilities: Learning in Japanese kindergartens. In *The Educational Forum* (Vol. 85, No. 1, pp. 63-76). Routledge.

Harju, A. y Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 151-161.

Hernández Rodríguez, P. P. (2021). Agencia de niños y niñas hñoñhō en la Ciudad de México Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(2), 71-102.

Imhoff, D. y Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de córdoba, argentina. Universidad de San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la Comunicación. ISSN: 1729-4827 (Impresa) ISSN: 2233-7666 (Digital). Liberrabbit - Lima (Perú).

INN (2011). LA PARTICIPACIÓN como acción creadora. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/LaParticipacionComoAccionCreadora.pdf>

James, A., y Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Falmer Press.

Jiménez, M. E., Riquelme A. A. y Londoño, D. A. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. *Educere*, 24(77), 117-134.

Karlsdottir, K. y Einarsdottir, J. (2020). Supporting democracy and agency for all children: The learning stories of two immigrant boys. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 325-339.

Labrador, G. (2022). *Cambios en las perspectivas investigativas postpandemia en las Ciencias Sociales*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA. Año VII. Vol VII. N°13. Enero – Junio. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1620>.

Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. y Pramling, N. (2022). Participation and responsiveness: children's rights in play from the perspective of play-responsive early childhood education and care and the UNCRC. *Oxford Review of Education*, 1-15.

- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision making*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Liebel, M., y Martínez Muñoz, M. (Coords.). (2009). *Infancia y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. IFEJANT.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*. *Desacatos*, 39, 123-140.
- Lignier, W. (2021). Symbolic power for beginners: the very first social efforts to control others' actions and perceptions. *Sociological Theory*, 39(4), 201-224.
- Loizou, E. y Theodosiou, E. (2022). School practicum experiences at the time of Covid-19: Focusing on the implementation of play practices. *European Journal of Teacher Education*, 1-16.
- Malaguzzi, L. (1998). The hundred languages of children. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children* (pp. 2-3). Ablex.
- McGuire, J., Irvine, S., Smith, J. y Gallegos, D. (2021). Australian early childhood educators and infant feeding: a qualitative analysis using social cognitive theory. *Early Child Development and Care*, 191(5), 773-788.
- Montaño-Cárdenas, J. A. (2021). Experiencia de intervención social en hogares comunitarios integrales del barrio Alfonso Bonilla Aragón, Cali-Colombia. *Prospectiva*, (31), 315-344.
- Murray, J. (2022). Any questions? Young children questioning in their early childhood education settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 108-130.
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T., y Alvarado, S. V. (2022). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25.
- Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M. y Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing

- civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(1), 35-46.
- Piva, L. F. y Carvalho, R. S. D. (2020). Transitions in the lives of babies and very young children in the daily life of a nursery school. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Puroila, A. M., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T. y Takala, M. (2021). Young children's belonging in Finnish educational settings: An intersectional analysis. *International Journal of Early Childhood*, 53, 9-29.
- Rantala, A. y Heikkilä, M. (2020). Agency, guidance and gender-interrelated aspects of early childhood education settings. *Education 3-13*, 48(4), 483-493.
- Restrepo Mesa, H. y Quiroz Ospina, I. C. (2011). *Derecho a la participación desde la gestación*. Municipio de Medellín.
- Rodríguez, I. y Morales, E. (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143, 75-92. <http://dx.doi.org/10.54777/cis/reis.143.75>
- Sairanen, H., Kumpulainen, K. y Kajamaa, A. (2022). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*, 192(1), 112-123.
- Shaik, N., Martin, C. D. y Moodley, T. (2021). Reframing listening for belonging and participation in early childhood care and education settings: a case in South Africa. *Early Years*, 1-14.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Harvard University Press.
- Trilla Bernet, J. y Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños.

- Vasil, J. y Tomasello, M. (2022). Effects of “we”-framing on young children’s commitment, sharing, and helping. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105278.
- Villalta Paucar, M. A., Assael Budnik, C., Magaña Frade, I., Baeza Reyes, A. y Rebolledo Etchepare, J. (2021). Aula urbana y rural. El discurso de niños y niñas. *Perfiles educativos*, 43(172), 78-94.
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. doi:<https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>