

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Título de la Ponencia: Voces de la infancia, grandes ciudadanos: la literatura infantil colombiana como herramienta de formación participativa en la primera infancia.

Resumen:

La presente investigación surge del ejercicio de observación e interacción realizado con dos grupos de niñas y niños de 3 a 4 años pertenecientes a las sedes 1 y 2 del CDI *Arcoíris de la Infancia* en Tunja, programa del ICBF, donde se evidenció una dificultad general para ejercer autonomía y tomar decisiones sencillas. A partir de esta situación, y con el respaldo del semillero “Tejer Entre Nosotros”, se propone fortalecer la participación infantil mediante la literatura colombiana como recurso pedagógico, empleando un enfoque cualitativo con diseño descriptivo-exploratorio y el método de investigación-acción participativa, para dar respuesta a la siguiente pregunta Problematicadora:

¿Cómo la literatura infantil colombiana fortalece las competencias de participación y el pensamiento crítico en niñas y niños de 3 a 4 años, de las sedes 1 y 2 del CDI *Arcoíris de la Infancia*?

Por tal razón la metodología desarrollada permite involucrar activamente a niñas, niños, docentes y familias en experiencias dialógicas como talleres literarios y asambleas infantiles, donde su voz sea escuchada y valorada (Hart, 1993). En este contexto, la literatura actúa como mediadora de comunicación y construcción de sentido colectivo, al crear escenarios de diálogo, imaginación y reconocimiento del otro a través de relatos y narraciones (Flórez Díaz, García Munévar y Paraless Girón, 2015). De igual modo, el CDI se concibe como un espacio de ciudadanía temprana, en el que la participación se promueve desde las rutinas cotidianas mediante acciones colaborativas entre niños, docentes y familias (Pavón y Ortiz, 2019).

Los resultados parciales dan cuenta de avances significativos en la expresión verbal y no verbal de los niños, la autonomía en la toma de decisiones y su capacidad de relacionar los relatos con sus experiencias cotidianas. Así, se confirma que la literatura infantil es una herramienta potente para promover la ciudadanía temprana, el pensamiento crítico y sentido de pertenencia, aportando a la transformación de prácticas pedagógicas y familiares hacia una cultura más democrática.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Desde una mirada centrada en el fortalecimiento del sistema educativo como motor de transformación social, se comprende que el desarrollo sostenible de un país y el bienestar de sus futuras generaciones están directamente vinculados a la calidad de la educación ofrecida desde las primeras etapas de la vida. En este sentido, garantizar una educación oportuna, pertinente y continua para los niños, niñas y jóvenes no solo es una obligación del Estado, sino también una estrategia esencial para promover la equidad, la inclusión y la construcción de una ciudadanía activa y participativa.

De igual manera, la educación se concibe como un proceso continuo que inicia desde la gestación y se prolonga a lo largo de la vida, siendo la primera infancia una etapa decisiva para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, por tanto esta fase requiere una atención integral que articule cuidado, salud, nutrición, protección y educación, garantizando condiciones de dignidad, afecto y respeto por la individualidad, al tiempo que fomente habilidades para la vida y la participación social. En este marco, el presente trabajo de grado analiza las prácticas pedagógicas del Centro de Desarrollo Infantil *Arcoíris de la Infancia* (sedes 1 y 2) en Tunja, programa del ICBF, con el propósito de comprender cómo se promueve el desarrollo integral de los niños y niñas, reconociéndolos no solo como beneficiarios, sino como agentes activos de su aprendizaje, cuyas voces, intereses y necesidades deben ser valoradas y escuchadas en la práctica educativa cotidiana.

Número total de palabras:	5585
Palabras clave (3):	Literatura infantil; Participación infantil; Pensamiento crítico.
Contenido del escrito	Para la presente investigación se abordan posturas epistemológicas de las pedagogías decolonizadoras, las cuales reconocen que el conocimiento no se produce únicamente desde la academia o los discursos institucionales, sino también desde las experiencias, los lenguajes y las prácticas cotidianas de los niños, donde tienen algo que decir, y ese algo es respetable porque es el significando de su conciencia sobre el mundo, ya que los niños no aprenden únicamente de lo que los adultos les proveen en su conocimiento del mundo, sino también de lo que su experiencia les dicta, aquello que conversan entre

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

ellos o lo que descubren mientras juegan, como lo plantea Irene Vasco, Pardo(2017), razón por la cual la escuela debe dejar de hablar *por* ellos y comenzar a hablar *con* ellos, convirtiéndose en un lugar de creación y no de repetición.

Por otro lado, esta problemática se suma la exposición a textos de literatura infantil que no están relacionados con sus contextos infantiles y culturales. La prevalencia de relatos y personajes extranjeros, con mensajes que no resuenan con la realidad de su vida cotidiana, familiar o comunitaria, limita la capacidad de las niñas y niños para identificarse con las historias. Este desfase cultural y simbólico impide que la literatura infantil funcione como un espejo que les permita comprender sus propias emociones y experiencias, un paso crucial para desarrollar la autoexpresión y la participación en su mundo

Por tal razón la participación infantil en la primera infancia debe ser analizada desde una perspectiva que vaya más allá del cumplimiento formal de derechos para comprenderse como un proceso real de reconocimiento político y social de los niños y niñas como sujetos competentes. Esta perspectiva implica superar visiones adulto céntricas que reducen la participación a actos simbólicos o meramente representativos, haciendo uso instrumental del concepto de participación, donde Hart (s.f.) explica que gran parte de las prácticas promovidas por instituciones y escuelas se ubican en los primeros peldaños de su conocida “escalera de participación”, donde los niños son consultados superficialmente o incluidos solo para cumplir con requerimientos normativos, sin otorgarles un poder real de incidencia. En este sentido, la verdadera participación requiere que los niños tomen parte no solo como receptores sino como parte de las decisiones de los asuntos que les afectan, en tanto la participación solo cobra sentido si se asume que los niños poseen capacidades evolutivas que deben ser acompañadas, no suplantadas. Desde este enfoque, la toma de decisiones emerge como el primer componente fundamental para comprender la participación infantil auténtica: los niños no aprenden a

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

decidir cuándo cumplen órdenes, sino cuando son situados en experiencias donde su criterio es relevante para la colectividad. Lansdown (2005).



Ahora bien, decidir implica necesariamente comunicar, y es por ello que la participación está profundamente vinculada con el desarrollo de las habilidades comunicativas, sin embargo los contextos escolares suelen limitar la participación infantil a aquellas formas expresivas verbalizadas que se ajustan a los códigos adultos, ignorando la riqueza de otros lenguajes que los niños utilizan para manifestar su pensamiento, tales como el juego, el cuerpo, el gesto o la creación simbólica ya que, garantizar la participación infantil implica habilitar múltiples canales expresivos que permitan que los niños construyan sentido y lo compartan con otros de forma legítima, uno de estos a través de la literatura. Flórez Díaz, García Munévar y Paraes Girón (2015).

En la misma dirección, desde un enfoque de diversidad cultural, la participación no puede normalizarse bajo una única forma de expresión, pues ello invisibiliza los modos propios con que diferentes comunidades incluyendo las infantiles negocian sus decisiones y acuerdos; escuchar a los niños no es solo permitirles hablar, sino aprender a leer los lenguajes con los que ya participan.

De este modo, la comunicación no se limita a transmitir información, sino que constituye un acto político mediante el cual los niños reclaman, acuerdan o median, incluso en contextos cotidianos aparentemente simples, como por ejemplo cuando al tomar la lista de asistentes, se

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

percatan que han faltado algunos compañeros y empiezan a buscar las posibles causas de la ausencia, lo cual conlleva a que se despierten temas de relevancia para ellos, como la salud: - ¡tiene gripa o tos!; la conciencia del tiempo: - ¡se le hizo tarde!, o del espacio. - ¡se fue a casa de sus abuelos !

Después de lo anterior, la participación ciudadana en la primera infancia no puede ser restringida al ejercicio formal de mecanismos institucionales como consejos o comités , sino que debe ser observada en la vida diaria, en las interacciones concretas donde los niños construyen pertenencia y responsabilidad con su entorno, y no cómo, en muchos escenarios democráticos donde la participación infantil se utiliza como estrategia de legitimación adulta, sin generar transformaciones reales en las estructuras de poder.

Sin embargo, los autores destacan que, cuando se propician espacios de deliberación auténtica, los niños no solo expresan opiniones, sino que construyen argumentos y negocian colectivamente, demostrando que son capaces de comprender la dimensión pública de sus acciones. Canchihuamán y Calero (2018).

Así mismo, el concepto de ciudadanía infantil no debe posponerse a la adultez, pues los niños ya ejercen ciudadanía cada vez que participan en la resolución de conflictos propios de sus vivencias, cuidan el espacio común o acuerdan reglas con otros. Estos actos, aunque sean cotidianos, constituyen experiencias políticas que configuran una comprensión más profunda de la convivencia democrática. Así, la participación ciudadana en la primera infancia no es un ensayo del

futuro, sino una práctica presente que debe ser reconocida y potenciada, Lansdown (2005).



ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Por lo anterior, se plantea la Integración de tres categorías: La toma de decisiones, habilidades comunicativas y participación ciudadana, se puede sostener que la participación infantil auténtica ocurre cuando estas dimensiones se articulan en experiencias pedagógicas que otorgan a los niños capacidad de intervención real, donde la participación simbólica y auténtica radica en el nivel de control compartido entre adultos y niños, ya que cuando los niños solo ejecutan decisiones tomadas previamente, se encuentran en un nivel de manipulación; cuando pueden proponer, debatir y transformar, se ubican en un nivel de corresponsabilidad. Flórez Díaz et al. (2015).

Así mismo, la escuela debe dejar de hablar por los niños para comenzar a hablar con ellos, promoviendo prácticas de escucha horizontal como talleres de lectura y acciones cotidianas, donde sus voces no sean evaluadas por su corrección, sino valoradas por su intención, como un derecho político que interpela a los adultos a renunciar al control absoluto sobre los procesos colectivos. Es decir, participar no es solo opinar, sino incidir, construir y transformar junto a otros. Liebel y Saadi (2012).



Por otro lado, la participación infantil ha emergido en las últimas décadas como un campo de reflexión y acción educativa que cuestiona las concepciones tradicionales de la infancia y propone un giro hacia el reconocimiento de las niñas y niños como actores sociales con voz

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

	propia. Este enfoque se distancia de perspectivas adultocéntricas que históricamente redujeron a la niñez a un papel pasivo, dependiente de las decisiones de los adultos, y que concebían su participación como una concesión o un favor. Desde una mirada crítica y activa, la infancia es reconocida como un periodo vital en el que los sujetos poseen capacidades para expresarse, argumentar, incidir en decisiones y generar transformaciones en su entorno inmediato y en la comunidad, siempre que existan condiciones adecuadas de escucha, respeto y acompañamiento. En este sentido, la importancia de esta visión radica en comprender que la participación no es un añadido opcional dentro de los procesos educativos y sociales, sino un derecho fundamental que permite a los niños reconocerse como ciudadanos en formación y como protagonistas de su presente, más allá de su futuro proyectado, como lo ha dicho diferentes autores de la literatura infantil colombiana como son: Irene Vasco, María Sol Peralta y los canta autores Jairo Ojeda y Jorge Velosa, quienes han demostrado que abrir espacios de participación auténtica en la infancia potencia el desarrollo integral, estimula competencias cognitivas y sociales, y fortalece el sentido de pertenencia al territorio donde habitan, la autoestima y la capacidad de incidir en dinámicas comunitarias, aportado a la literatura y a la educación infantil colombiana mediante una obra musical que integra poesía, ritmo y pedagogía. Sus canciones y letras promueven valores como la convivencia, la ternura y el derecho a jugar, invitando a los niños a reconocerse como <i>sujetos activos, sensibles y constructores de cultura</i>.
--	--

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA



Por lo tanto, en este marco, se sostienen que la participación en escenarios reales de deliberación, se fomenta el pensamiento crítico y las habilidades sociales, lo cual posibilita que los niños se desenvuelvan como actores democráticos, desafiando la idea de que la ciudadanía es un ejercicio exclusivo de los adultos, para plantear que su construcción inicia desde las primeras etapas de la vida mediante prácticas cotidianas que legitimen la voz infantil.

Asimismo, se ha mostrado cómo la literatura infantil, más allá de su valor estético, constituye una herramienta pedagógica de gran potencia para suscitar la reflexión, estimular el reconocimiento de la diferencia y favorecer la construcción colectiva de soluciones, en tanto que la lectura, es un acto compartido, que fortalece la confianza de los niños en su voz, promoviendo la escucha mutua y el refuerzo del sentido de pertenencia a un grupo.

por su parte el diálogo, aparece como una estrategia central para la consolidación de experiencias auténticas de participación, lo cual se promueve en la rutina de la asamblea, destacando que las comunidades de diálogo ofrecen a los niños la posibilidad de intercambiar vivencias, valorar la diversidad y construir acuerdos con el acompañamiento de los adultos que median y facilitan la deliberación. Liebel y Saadi (2012),

Igualmente, desde el plano teórico, la reflexión sobre la participación infantil se ha nutrido de modelos que diferencian lo simbólico de lo auténtico. Hart (1992, 1993) propuso la célebre “Escalera de

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

participación”, con ocho niveles que van desde la manipulación hasta la toma compartida de decisiones, la cual nos invita a reflexionar sobre el papel real de los niños en los procesos educativos y comunitarios, los cuales se evidenciaron también el entorno del trabajo de investigación.

En este sentido, en el primer nivel, la **manipulación**, los niños son utilizados para respaldar decisiones o mensajes adultos sin comprender su sentido. Esto ocurre, por ejemplo, cuando en el CDI, se preparan carteles sobre el “Día del Medio Ambiente” y los docentes piden a los niños solo colorearlos o posar junto a ellos, sin permitirles reflexionar sobre la importancia del cuidado ambiental, sin haber una participación auténtica.

El segundo nivel, **decoración**, aparece cuando los niños son incluidos únicamente para “adornar” una actividad, sin un papel activo o consciente. Sucede, por ejemplo, cuando se invita a un evento comunitario para cantar o bailar, mientras los adultos determinan el contenido y el objetivo del acto. Su presencia es visible, pero su voz, ausente.

La **participación simbólica**, correspondiente al tercer nivel, ocurre cuando los adultos escuchan a los niños, pero no consideran sus aportes en las decisiones. Sucede, por ejemplo, cuando las niñas y niños proponen ideas sobre lo que les gustaría jugar o lo que quisieran saber y estas voces son descartadas por los adultos, lo que limita su participación real y genera desinterés, ya que no son tenidas en cuenta para planeaciones pedagógicas.

A medida que se avanza en la escalera de participación de Roger Hart, la implicación infantil se vuelve más genuina. En el cuarto nivel, “asignados e informados”, los niños comprenden su papel y el objetivo de las actividades guiadas por adultos. Por ejemplo, en la huerta escolar, al sembrar y cuidar las plantas, entienden que aprenden sobre la naturaleza y el cuidado del entorno, participando con sentido y propósito.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

El **quinto escalón**, *consultados e informados*, refleja una participación donde los niños son escuchados y sus opiniones influyen en las decisiones. por ejemplo, al elegir los materiales para el rincón de lectura o deciden con qué cuentos iniciar la jornada. De esta manera, su voz comienza a ser reconocida como un aporte válido en la vida cotidiana del aula.

En el **sexto nivel**, *iniciado por adultos y compartido con niños*, las decisiones se construyen de manera conjunta. Un ejemplo significativo ocurre en un taller de literatura donde: las agentes educativas proponen el tema, pero los niños ayudan a decidir cómo abordarlo, inventando dramatizaciones, creando acuerdos y reflexionando sobre la resolución de conflictos. El adulto acompaña, pero también cede poder y da confianza a los niños para seguir avanzando en su desarrollo integral.

Cuando los niños alcanzan el **séptimo escalón**, *iniciado por ellos con apoyo adulto*, la participación se transforma en acción ciudadana. Sucede, por ejemplo, cuando un grupo de niños nota la acumulación de basura en el patio del CDI y decide organizar una “brigada verde”. Las Agentes Educativas orientan la planificación y proveen materiales, pero las decisiones y las acciones parten de la iniciativa infantil.

En el nivel más alto de la escalera de Hart, los niños asumen un rol protagónico y autónomo, liderando decisiones y demostrando confianza en sus capacidades. Por ejemplo, cuando organizan una dramatización sobre una experiencia familiar, eligen los temas, distribuyen roles y coordinan el trabajo, mientras los adultos solo acompañan de forma respetuosa. En este punto, la participación se fundamenta en el respeto mutuo y la corresponsabilidad.

Así, la Escalera de Participación de Hart no solo describe niveles, sino que nos recuerda que la participación infantil es un derecho y un camino hacia la formación de ciudadanos críticos, sensibles y

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

protagonistas de su realidad. Promover espacios donde las niñas y los niños puedan comprender, decidir y crear junto a los adultos no es un lujo pedagógico, sino una condición esencial para la construcción de una sociedad más justa, democrática y humana.



Como efecto de lo anterior, este aporte ha servido como referente para identificar cuándo la voz infantil es utilizada de forma decorativa, como mera apariencia, y cuándo adquiere verdadero protagonismo, concibiendo la participación como un proceso gradual, flexible y adaptado a las capacidades de cada niño, planteamiento que rompe con la visión restringida de la ciudadanía como un acto formal y jurídico, para plantearla como una experiencia vivida y expresada en múltiples lenguajes. Lansdown (2001, 2005).

No obstante, persiste una brecha entre la teoría y la práctica, pues en Colombia la participación infantil suele limitarse a manifestaciones simbólicas, restringidas por barreras culturales, prácticas adultocéntricas y la falta de estructuras que respalden verdaderamente la voz de los niños y aunque el país cuenta con un sólido marco legal — como la Constitución Política de 1991, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Ley de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016)—, en la vida cotidiana los entornos familiares, escolares y comunitarios rara vez garantizan una incidencia real de la opinión infantil en las decisiones que les conciernen (Duarte Camacho, 2021).

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Frente a este panorama, se destaca que la escuela puede y debe ser un espacio privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía activa desde edades tempranas. Sin embargo, esto solo es posible si los docentes comprenden la participación como un derecho y no como un favor. Apud (2013). Ello demanda procesos de formación docente que prioricen metodologías basadas en la escucha, el diálogo y la horizontalidad, superando esquemas verticales y autoritarios que aún prevalecen en muchos contextos educativos. En línea con esta visión, Liebel (2007) plantea una crítica al enfoque latinoamericano, subrayando que las prácticas asistencialistas y adultocéntricas reproducen exclusiones, y argumentando que la democracia y la justicia social se fortalecen cuando se legitima la voz infantil en diversos contextos.

Por lo anterior se debe reconocer que los niños también participan de manera activa mediante el juego, el arte, la narración y la corporalidad, prácticas que constituyen formas de acción social con capacidad de transformación, visibilizando que la ciudadanía no solo se ejerce en espacios formales de representación, sino también en dinámicas cotidianas en las que los niños expresan su mundo y transforman su entorno. Sin embargo, la misma investigación advierte tensiones entre los discursos de derechos y las prácticas concretas, las cuales se ven limitadas por relaciones de poder que restringen la incidencia efectiva de la infancia.

Otros estudios, han evidenciado que en aulas de educación inicial las experiencias auténticas de participación no solo fortalecen la autoestima y el sentido de pertenencia, sino que también fomentan el compromiso social y estimulan el pensamiento crítico. Estos hallazgos coinciden en que la participación no puede reducirse a un contenido curricular transmitido desde la lógica escolar, sino que debe vivirse como experiencia pedagógica, en la que los niños ejercen ciudadanía de manera práctica y concreta. como lo manifiesta Ríos (2019) y González (2021).

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

	En síntesis, la participación infantil implica comprender que los niños ya participan, aunque los adultos no siempre lo reconozcan. La tarea pedagógica y social no consiste en enseñarles a participar, sino en abrir estructuras que legitimen su acción, creando escenarios donde los niños pueden decidir sobre asuntos que les afectan, comunicar sus ideas desde distintos lenguajes y construir acuerdos sobre la vida colectiva, se habilitan procesos de participación ciudadana auténtica los cuales fortalecen su autonomía, y consolidan sociedades más democráticas, teniendo claro que los niños no son ciudadanos en formación, sino ciudadanos en ejercicio. Lo cual es el primer paso de reconocimiento para transformar no solo el espacio educativo, sino las formas en que se entiende la democracia misma.
Metodología	La investigación se desarrolló en el CDI Arcoíris de la Infancia sedes 1 y 2 de Tunja. La población inicial comprendió 13 niños de 3 a 4 años del nivel prejardín. La muestra estable durante la intervención se conformó por 6 participantes, seleccionados mediante muestreo por conveniencia considerando criterios de diversidad: género, nivel socioeconómico y habilidades comunicativas. Se emplearon múltiples estrategias para garantizar la triangulación de datos: observación participante durante rutinas; talleres pedagógicos centrados en literatura infantil colombiana, con énfasis en autores locales y actividades lúdico-expresivas y asambleas infantiles adaptadas evolutivamente para fomentar la toma de decisiones colectivas; diario de campo de las investigadoras para el registro sistemático de eventos y reflexiones; grupos focales y docentes. Además, se realizó consentimiento informado de responsables, por respeto a la dignidad y privacidad de los niños, actividades adaptadas al desarrollo, uso de pseudónimos y salvaguarda de datos. Esta investigación tiene como objetivo general fortalecer las competencias de participación y el pensamiento crítico de los niños y

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

niñas mediante la implementación de talleres de literatura en las dos sedes del CDI *Arcoíris de la Infancia*. Para alcanzar este propósito, se propone identificar las manifestaciones de participación infantil en la toma de decisiones dentro del entorno educativo, a través de talleres expresivos que generen evidencias como dibujos, fotografías y grabaciones. Con base en estos hallazgos, se diseñarán e implementarán talleres fundamentados en textos de literatura infantil colombiana, especialmente de autores regionales, que favorezcan prácticas pedagógicas centradas en la comunicación y el diálogo. Finalmente, se busca comprender cómo estos procesos fortalecen la participación infantil y su proyección hacia la comunidad, promoviendo en los niños un rol activo y crítico dentro de sus contextos sociales.

Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño descriptivo-exploratorio, desarrollado a través de la investigación-acción participativa (IAP), que permite ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión, integrando la participación activa de niñas, niños y docentes (Trejo, 2021), donde se asume una perspectiva ética del trabajo con la infancia, en la que los niños no son considerados objetos de estudio, sino actores sociales con voz y capacidad de agencia. En coherencia con ello, la implementación de experiencias pedagógicas como asambleas, cuentos, juegos simbólicos y espacios de diálogo busca fortalecer en ellos habilidades esenciales para la convivencia y la vida democrática.

Complementariamente, se incorporan elementos de la etnografía educativa, que posibilitan una inmersión profunda en la cultura del entorno del CDI, aproximación facilita la comprensión de los valores, normas, prácticas y discursos que influyen en la participación y autonomía de los niños en sus contextos cotidianos y Consideraciones éticas como consentimiento informado de responsables, respeto por la dignidad y privacidad de los niños, actividades adaptadas al desarrollo, uso de pseudónimos y salvaguarda de datos.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Resultados y conclusiones El presente trabajo culminó con la implementación y análisis de una propuesta pedagógica sustentada en la literatura infantil colombiana, como herramienta para promover la participación ciudadana en la primera infancia. A partir de la aplicación sistemática de los talleres, la observación participante y los espacios de diálogo con las niñas y niños, se obtuvieron resultados significativos que confirman la validez del enfoque teórico y metodológico adoptado. Es así como, los talleres literarios demostraron un impacto notable en el desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas de las niñas y niños. Se observó una mayor fluidez verbal, enriquecimiento del vocabulario y un incremento en la capacidad para narrar experiencias personales con sentido y coherencia, las cuales fluyen con seguridad, sin tener temor de hablar, fortaleciendo su autoestima al ser escuchados y tenidos en cuenta en sus opiniones. Así mismo la incorporación de cantos y relatos de autores como Jairo Ojeda, Jorge Velosa y las producciones de MaguaRed potenció la sensibilidad artística y el disfrute estético, acercando a los niños a la música desde la emoción, la reflexión y la identidad cultural. Las canciones, cargadas de imágenes poéticas y elementos propios del contexto colombiano, despertaron curiosidad, alegría y sentido de pertenencia. Durante las sesiones, los niños establecieron vínculos entre los versos y su vida cotidiana, como cuando reconocían su hogar o recordaban tradiciones familiares a partir de las melodías de Velosa, mientras que en los encuentros con imágenes de MaguaRed y cuentos de Tita Maya, María Sol Peralta, Patricia Acosta, expresaban sus emociones mediante el dibujo, el gesto y la palabra, evidenciando empatía, comprensión y un incipiente pensamiento crítico frente a lo que observaban. La investigación mostró un notable progreso en la participación infantil dentro del CDI, donde los niños pasaron de expresar opiniones aisladas a construir acuerdos colectivos mediante el diálogo. Las asambleas y talleres literarios promovieron prácticas democráticas, reflexión y pensamiento crítico, al cuestionar acciones de personajes,	

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

reconocer valores como el respeto y la solidaridad, y relacionar los relatos con su entorno. Asimismo, al proponer finales alternativos o crear historias propias, los niños demostraron autonomía, sentido de pertenencia y empoderamiento en su eje cognitivo.

En cuanto a la metodología participativa transformó las concepciones y prácticas de los docentes. A través de los ciclos de reflexión-acción, los agentes educativos aprendieron a escuchar y dialogar con los niños desde la horizontalidad. Se implementaron estrategias innovadoras como los “círculos literarios” y los “rincones de expresión libre”, donde las voces infantiles se convirtieron en motor de aprendizaje. El trabajo con las obras de autores colombianos permitió además reconocer la importancia de los recursos culturales locales como mediadores de participación y sentido.

Por tanto, los resultados mostraron que la participación infantil se extendió a los entornos familiares y comunitarios. Las familias, al conocer el trabajo realizado con las canciones y cuentos, comenzaron a retomarlos en casa, compartiendo lecturas, juegos rítmicos y dramatizaciones. Se generaron espacios de socialización donde los padres expresaron orgullo al ver cómo sus hijos comentaban los significados de las letras o relataban los cuentos a sus hermanos. Estas interacciones fortalecieron los vínculos afectivos y consolidaron una red de apoyo que reconoce la voz de la infancia como fuente de transformación social.

Finalmente, la investigación confirmó que la literatura y la música infantil colombiana son recursos pedagógicos altamente significativos, capaces de favorecer la identificación cultural, la expresión afectiva y el desarrollo integral de los niños. Los referentes lingüísticos y culturales presentes en estas obras promovieron una participación auténtica y la construcción de ciudadanía desde la primera infancia. En conjunto, los hallazgos evidencian que el arte y la palabra fortalecen la comunicación, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico, convirtiendo la voz de la infancia en una fuerza transformadora para la escuela, la familia y la comunidad a voz de la infancia en una fuerza transformadora para la escuela, la familia y la comunidad.

Resultados finales:

Los niños se reúnen alrededor de los libros como si estos fueran puertas abiertas a otros mundos. Cada historia provoca palabras nuevas, pero también silencios expresivos que hablan por sí solos con el lenguaje corporal. Algunas niñas y algunos niños levantan las

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

manos con emoción para contar lo que imaginan; otros prefieren mostrar sus ideas a través de gestos, dibujos o pequeñas escenas improvisadas. La literatura no solo despierta su voz, sino que libera todo su cuerpo como lenguaje. Entre risas, preguntas y representaciones espontáneas, el vocabulario se expande y la iniciativa comunicativa florece sin necesidad de ser forzada.

Durante las asambleas y conversaciones colectivas, los niños ya no esperan instrucciones: toman la palabra con confianza para expresar lo que prefieren, explican por qué eligen un personaje o cómo organizar una actividad. Algunos proponen, otros apoyan, y juntos construyen acuerdos que se sienten legítimos porque nacen de sus propias voces. La autonomía no se enseña desde la teoría, se vive en esas pequeñas decisiones que, día a día, los fortalecen como sujetos capaces de incidir en lo que ocurre a su alrededor.

Cada vez que un cuento se conecta con su vida cotidiana, ocurre algo especial: los niños empiezan a pensar más allá del relato. Se preguntan qué harían ellos en lugar del protagonista, qué soluciones inventarían si se encontraran en un problema similar o qué final alternativo podrían imaginar. En esas reflexiones aparentemente simples se siembra la semilla del pensamiento crítico. No necesitan grandes debates para demostrarlo; basta con escuchar sus propuestas creativas para comprender que están aprendiendo a pensar por sí mismos.

A medida que comparten historias y opiniones, el grupo comienza a sentirse más unido. Un niño consuela a otro cuando se emociona con un cuento triste; una niña invita a su compañero tímido a participar en la dramatización, a proponerle que traiga un objeto para usar. Entre juegos y relatos, aparecen gestos de respeto, colaboración y solidaridad que no se imponen, sino que nacen de la convivencia. El aula se transforma en una pequeña comunidad donde todos se reconocen como parte importante del grupo,

Y mientras todo esto ocurre, también cambia la mirada del adulto. El docente ya no se posiciona como única voz legítima, sino como acompañante y mediador. Deja de dirigir cada paso para comenzar a escuchar con atención lo que los niños tienen para decir. La literatura se convierte entonces en herramienta de transformación pedagógica: ya no se usa solo para leer, sino para conversar, decidir, imaginar y construir juntos. La práctica educativa se vuelve más dialógica, más democrática y humana.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la literatura infantil constituye un recurso pedagógico accesible, significativo y transformador, capaz de promover la participación auténtica de las niñas y los niños en contextos educativos. A través de la lectura, la narración y la exploración de textos acompañados de música e imagen, los participantes lograron expresar sus emociones, reflexionar sobre su entorno y construir colectivamente sentidos compartidos sobre temas de la vida cotidiana.

La investigación confirmó que la participación infantil se consolida cuando existen espacios permanentes de diálogo y escucha activa, donde los adultos actúan como facilitadores y no como directores del proceso. La confianza, la empatía y el reconocimiento del pensamiento infantil resultaron elementos esenciales para que las voces de los niños fueran tenidas en cuenta en la toma de decisiones, tanto en los talleres literarios como en la dinámica diaria del CDI.

Asimismo, se evidenció que la literatura infantil, en especial la de autores y compositores colombianos como Jairo Ojeda, Jorge Velosa, Tita Maya, Patricia Acosta, María del Sol Peralta y las producciones de Maguared, genera una conexión profunda entre la cultura local y la identidad de los niños. Estas obras no solo fomentaron el gusto por la lectura y la música, sino que también fortalecieron la expresión simbólica, la imaginación y el sentido de pertenencia cultural.

Por lo cual el proceso investigativo permitió constatar una transformación progresiva en la cultura escolar, pasando de prácticas predominantemente adulto-céntricas a dinámicas más horizontales, inclusivas y democráticas. Las docentes y agentes educativos reconocieron el valor de la participación infantil como componente esencial del aprendizaje y la convivencia, resignificando sus roles y metodologías hacia modelos más colaborativos y sensibles a las voces de los niños.

Desde una perspectiva institucional, se reafirma que el marco legal colombiano, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Política Pública de Primera Infancia respalda las iniciativas que promueven la participación infantil; sin embargo, su aplicación efectiva requiere recursos adecuados, formación continua del talento humano y un compromiso sostenido de las instituciones educativas y gubernamentales.

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

La metodología cualitativa y participativa empleada demostró ser pertinente para ajustar la propuesta al contexto real del CDI, permitiendo comprender los procesos de cambio desde la vivencia y el sentido de los participantes. Este enfoque favoreció una experiencia transformadora tanto para los niños como para los docentes, al propiciar aprendizajes compartidos y reflexiones profundas sobre la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

Canchihuamán, C., & Calero, J. (2018). *La participación infantil y juvenil en escenarios democráticos: un análisis crítico*. Revista de Estudios Sociales, 66, 45–58.

recuperado de:

http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/335/1/T026_71990891_T.pdf

Flórez Díaz, M., García Munévar, A., & Parales Girón, J. (2015). *Participación infantil en contextos escolares: una mirada desde los derechos*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(2), 755–769. Recuperado de:

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81145>

Hart, R.A. (s.f.). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Roger-Hart/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica/links/571e6d4208aefa648899a0c5/La-participacion-de-los-ninos-de-la-participacion-simbolica-a-la-participacion-autentica.pdf

Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF, (19)

Recuperado de: <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/EVOLVING-s.pdf>

Liebel, M. & Saadi, I. (2012). *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*. Desacatos Revista de Ciencias Sociales, (39), 123-140. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/139/13923111009.pdf>

Pardo Quevedo, D. C. (2017). *ESTUDIOS SOBRE LOS IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES INFANTILES EN LOS RELATOS DE IRENE VASCO: UNA CONFIGURACIÓN EN LA LITERATURA INFANTIL COLOMBIANA*.

Recuperado de:

<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/69fdb991-e69f-42ea-bfb7-f52c582069d7/content>

Pavón, Ortiz. A. V. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas a partir de la experiencia literaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22170/PabónOrtizAngeViviana2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ESTRUCTURA DE LA PONENCIA

Evidencias de la investigación