



La participación infantil en el currículum vivido de la educación parvularia chilena: entre prescripción y agencia

Between Prescription and Agency: Children's Participation in the Lived Curriculum in Early Childhood Education

Volumen 26, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-31

Catalina Quezada Ramírez
Mónica Manhey Moreno
Elize Cárcamo Solar

Citar este documento según modelo APA

Quezada Ramírez, Catalina., Manhey Moreno, Mónica., y Cárcamo Solar, Elize. (2026). La participación infantil en el currículum vivido de la educación parvularia chilena: entre prescripción y agencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(3), 1-31. <https://doi.org/10.15517/d69pkx26>

La participación infantil en el currículum vivido de la educación parvularia chilena: entre prescripción y agencia

Between Prescription and Agency: Children's Participation in the Lived Curriculum in Early Childhood Education

Catalina Quezada Ramírez¹

Mónica Manhey Moreno²

Elize Cárcamo Solar³

Resumen: Este artículo analiza la participación infantil en el currículum vivido de la educación parvularia chilena, un nivel educativo destinado a niñas y niños de cero a seis años. Se propuso como objetivo comprender las tensiones entre la prescripción curricular y la agencia de esta población en la experiencia educativa. La investigación se desarrolló durante el año 2025, desde un enfoque cualitativo interpretativo y mediante un diseño de estudio de casos múltiples. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a educadoras de párvulos ($n=3$) y entrevistas grupales a infantes ($n=18$) de cinco a seis años, pertenecientes a establecimientos de distintas dependencias administrativas de la Región Metropolitana de Chile. La información se apoyó en la técnica de foto-elicitación como recurso mediador, y el análisis se efectuó mediante codificación abierta y construcción de categorías emergentes. Los resultados se organizaron en tres ejes: primero, la participación como práctica normada, donde la niñez internaliza de manera temprana las intervenciones reguladas por la autoridad adulta; segundo, las variaciones de la agencia, donde el aula se configura como un entorno controlado y el patio, como el espacio donde emerge la autonomía entre pares; y tercero, la coexistencia de una autonomía operativa activa con una capacidad de decisión pedagógica prácticamente nula. A partir de estos hallazgos se propone una tipología de tres modalidades coexistentes: participación técnica, práctica y emancipatoria. Concluyendo que ampliar la participación exige transformar las condiciones estructurales que producen las posibilidades de incidencia infantil en las experiencias educativas.

Palabras clave: participación estudiantil, currículum vivido, educación inicial, autonomía educativa.

Abstract: This article analyzes children's participation in the lived curriculum of Chilean Early Childhood Education, an educational level intended for children from birth to six years of age. Its objective is to understand the tensions between curricular prescription and the real agency of children within the educational experience. The research was conducted during 2025, using a qualitative interpretive approach and a multiple case study design. Semi-structured interviews were carried out with early childhood educators ($n=3$), along with group interviews with children ($n=18$) aged five to six, from institutions with different administrative dependencies in the Metropolitan Region. The data collection was supported by the photo-elicitation technique as a mediating resource, and the analysis was conducted through open coding and the construction of emergent categories. The results are organized into three main axes: first, participation as a regulated practice, where children early internalize interventions shaped by adult authority; second, variations in agency, with the classroom as a highly controlled environment and the playground as the space where peer autonomy emerges; and third, the coexistence of active operational autonomy with a nearly nonexistent capacity for pedagogical decision-making. Based on these findings, a typology of three coexisting modalities is proposed: technical, practical, and emancipatory participation. The study concludes that expanding participation requires transforming the structural conditions that shape children's possibilities for influencing their educational experiences.

Key words: student participation, lived curriculum, early childhood education, educational autonomy.

¹ Doctoranda en Educación y colaboradora del Núcleo de Estudio Currículum en la Universidad de Chile, Santiago, Chile. Dirección electrónica: catalina.quezada@uchile.cl Orcid <https://orcid.org/0009-0007-7372-1238>

² Investigadora y docente del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, Santiago, Chile. Dirección electrónica: mmanhey@u.uchile.cl Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6775-813X>

³ Doctoranda en Educación y colaboradora del Núcleo de Estudio Currículum en la Universidad de Chile, Santiago, Chile. Dirección electrónica: elize.carcamo@uchile.cl Orcid <https://orcid.org/0009-0006-9804-9233>

Artículo recibido: 4 de abril, 2026

Enviado a corrección: 8 de junio, 2026

Aprobado: 17 de agosto, 2026

1. Introducción⁴

En las últimas décadas, la participación infantil se ha instalado con fuerza en el discurso educativo chileno, particularmente en el nivel de educación parvularia. Las bases curriculares (Ministerio de Educación [Mineduc], 2018) enfatizan el protagonismo de la niñez, lo que promueve su autonomía, su capacidad de decisión y su reconocimiento como sujetos de derecho. Las primeras infancias emergen como un espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía temprana y el desarrollo de experiencias democráticas (Adlerstein-Grimberg y Vargas-González, 2021). Lo anterior se desprende de una agenda de investigación a nivel global que posiciona al estudiantado de distintos rangos etarios como sociedades coproductoras, con agencia epistémica, que participen activamente en el codiseño de sus propias experiencias de aprendizaje (Costa y Harris, 2017; Drew et al., 2016; Hizli Alkan y Priestley, 2019).

A pesar de ello, la creciente centralidad discursiva de la participación contrasta con la persistencia de dinámicas escolares marcadas por relaciones intergeneracionales asimétricas (Hart, 1993). Diversos estudios han advertido que, aunque la participación se enuncia como principio pedagógico, su puesta en práctica suele estar mediada por formas de regulación adulta que delimitan los márgenes de acción infantil (Ascorra et al., 2016; Akyol, 2025; Lay-Lisboa y Montañés, 2018; Weckström et al., 2022). La participación infantil es una práctica que se desarrolla en el currículum vivido, es decir, el conjunto de interacciones, decisiones diarias y experiencias prácticas del estudiantado (Säily et al., 2021) bajo condiciones específicas de regulación pedagógica.

La literatura ha abordado la participación infantil desde múltiples tradiciones: sociológicas (Ochoa et al., 2020), sociojurídicas (Ibarra y Vergara, 2017; Hernández et al., 2018) y pedagógicas, se destaca su vínculo con la ciudadanía, el protagonismo y la democratización de la escuela. No obstante, la gran mayoría de estas investigaciones se ha centrado en el diseño de políticas, en los marcos normativos o en la percepción adulta de las prácticas participativas (Tronsmo, 2019). Asimismo, estas investigaciones se han enfocado en análisis que evidencian su desarrollo en contextos institucionales atravesados por lógicas adultocéntricas.

⁴ En la elaboración de este artículo se utilizó inteligencia artificial (IA) como herramienta de apoyo para tareas de redacción, organización de ideas y revisión lingüística. El contenido final, así como su interpretación y conclusiones, son responsabilidad exclusiva de las autoras.

En contraste, los estudios que examinan cómo se desarrolla la participación desde el currículum vivido son escasos (Manyukhina y Wyse, 2019); sin embargo, su relevancia radica en que nos permiten comprender las experiencias cotidianas de la niñez en la escuela, donde la agencia infantil se despliega en relación con dispositivos pedagógicos y organizativos que la estructuran (Alé y Rodríguez-Donoso, 2026). En Latinoamérica, además, se ha señalado la necesidad de fortalecer la producción científica en educación infantil y diversificar las agendas de investigación, especialmente desde el sur global (Rodríguez-Donoso y Fernández, 2025).

Este ejercicio de inclusión y exclusión sobre quién participa y en qué se participa ilustra cómo las decisiones pedagógicas y curriculares reflejan un proyecto político y sociocultural específico. Este proyecto sintetiza elementos culturales y es impulsado por distintos grupos y sectores sociales con intereses diversos y a menudo contradictorios (Alba, 1995; Cárcamo Solar y Johnson-Mardones, 2024). Por lo tanto, entender el currículum como una experiencia vivida requiere un cambio de enfoque: pasar del plano prescrito a las dinámicas que configuran la vida en el aula (Connelly y Clandinin, 1995; Goodson, 2017) y, especialmente, a las razones subyacentes a la participación de bebés, infantes y jóvenes.

El currículum se materializa en interacciones, disposiciones espaciales, rutinas, normas implícitas y decisiones pedagógicas (Johnson-Mardones, 2015) que configuran oportunidades diferenciales de participación, más allá de los documentos oficiales y de las declaraciones de intención. Así, la participación infantil se define como una práctica relacional que visibiliza la distribución efectiva del poder pedagógico a través de sus facetas "formales/informales, ocultas, nulas y planificadas/recibidas" (Livingston y Doherty, 2020).

En el caso chileno, la educación parvularia⁵ ha experimentado un proceso de expansión y fortalecimiento institucional en los últimos años, acompañado de un énfasis en estándares de calidad, evaluación y alineación curricular (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2026). Si bien estos procesos han contribuido a consolidar el nivel dentro del sistema educativo, también han intensificado dinámicas de escolarización temprana que tensionan los principios lúdicos y paidocéntricos históricamente asociados a la educación infantil (Pardo et al., 2021).

⁵ La educación parvularia es el primer nivel educativo dirigido a niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación primaria. Es equivalente a la educación inicial o preescolar en otros contextos latinoamericanos y europeos.

En este escenario, resulta pertinente preguntarse cómo se vive la participación en contextos en los que el discurso democrático convive con sistemas organizativos que privilegian la regulación y el control. Para ello, se plantea como objetivo de este estudio comprender las tensiones entre la prescripción curricular y la agencia real de las niñas y los niños en la experiencia educativa cotidiana de la educación parvularia chilena. Ante esto, la pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿cómo es la participación infantil en el currículum vivido y qué condiciones delimitan la agencia infantil en la experiencia escolar?

Para dar respuesta a la problemática planteada, se desarrolló un estudio de casos múltiple que incluyó entrevistas semiestructuradas a las educadoras y entrevistas grupales a la población infantil mediante la técnica de fotoelicitación.

2. Referente teórico

2.1 La participación y el protagonismo infantil: distinciones necesarias

La participación infantil ha sido conceptualizada en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) como un derecho fundamental, que en su artículo 13°, obliga a los Estados a garantizar que las niñas y los niños puedan expresar libremente su opinión en los asuntos que les afectan (Novella, 2012). En el ámbito educativo, este reconocimiento ha impulsado la incorporación discursiva de la participación como principio pedagógico central (Mineduc, 2018). No obstante, la participación constituye un concepto multidimensional (Trilla y Novella, 2001), cuyos niveles pueden oscilar entre formas simbólicas o consultivas y formas de incidencia real en la toma de decisiones (Hart, 1993). La conocida “escalera de la participación” de Hart ha permitido distinguir entre experiencias de pseudoparticipación y formas más profundas de involucramiento infantil.

En América Latina, la participación ha estado estrechamente asociada al concepto de protagonismo infantil, entendido como el proceso social mediante el cual las niñas y los niños desempeñan un papel principal en su propio desarrollo y en la transformación de su entorno (Lay-Lisboa y Montañé, 2018). A diferencia de la participación como intervención puntual, el protagonismo implica una agencia sostenida y el reconocimiento de la infancia como sujeto político.

Estas formulaciones conviven con estructuras escolares marcadas por una distribución desigual intergeneracional del poder (Valderrama Gómez, 2021) lo que introduce tensiones entre el reconocimiento formal del derecho a participar y las condiciones efectivas en que dicha participación se materializa.

En el presente estudio se precisa la diferencia entre participación, agencia y autonomía. Se entiende la participación infantil como una práctica social situada, referida al ejercicio activo de intervenir, expresar la propia voz y tomar parte en las dinámicas del aula. Por su parte, la agencia infantil se define como la capacidad de las niñas para actuar de manera intencional, tomar decisiones e incidir en la transformación de su entorno educativo cotidiano (Manyukhina y Wyse, 2019). Finalmente, la autonomía puede comprenderse en sus versiones operativa (la capacidad de ejecutar tareas sin ayuda adulta) y decisional (la capacidad de elegir qué y cómo aprender, basada en opciones informadas) (Manyukhina y Wyse, 2019). Bajo este marco, la participación sólo alcanza su dimensión de protagonismo cuando la agencia y la autonomía decisional no están restringidas por el control adultocéntrico (Maldonado, 2025).

2.2 Dimensiones del currículum y emergencia del currículum vivido

En la diversidad de enfoques que ha caracterizado el campo curricular es posible reconocer dos grandes dimensiones que estructuran su análisis: la dimensión explícita y la dimensión implícita (Johnson, 2023). En la primera se encuentran el currículum oculto y el nulo; en la segunda, el currículum escrito, apoyado, enseñado y evaluado; y, de manera más general, incluido en ambas dimensiones, se encuentra el currículum vivido (Connelly y Clandinin, 1995; Goodson, 2017). En otras palabras, las experiencias educativas vividas por la comunidad educativa (Johnson, 2015).

Frente a las prescripciones oficiales, surge la necesidad de conceptualizar el currículum vivido. Este se define como el conjunto de experiencias educacionales que efectivamente ocurren y se experimentan en la cotidianidad del aula, y que abarca las interacciones, las emociones, las rutinas y las interpretaciones que estudiantes y docentes construyen en el día a día (Connelly y Clandinin, 1995; Goodson, 2017; Säily et al., 2021). Esta perspectiva desplaza el foco analítico desde el documento oficial (lo prescrito) hacia la forma en que el currículum es apropiado, tensionado y resignificado en la práctica cotidiana.

Es en este desarrollo teórico que el currículum se torna un dispositivo que produce subjetividades y distribuye oportunidades de agencia, donde el concepto de currículum vivido permite articular el análisis de la participación infantil con las condiciones cotidianas en las que esta se despliega.

2.3. Agencia regulada y tensiones en el currículum vivido

A partir del recorrido teórico desarrollado, es posible sostener que la participación infantil debe desarrollarse como práctica situada en un entramado de prescripciones, relaciones de poder y dispositivos organizativos que construyen el currículum vivido (Connelly y Clandinin, 1995; Goodson, 2017). Investigaciones recientes en educación inicial han señalado que las oportunidades de agencia infantil están profundamente mediadas por marcos institucionales y sistemas adultocéntricos que delimitan sus posibilidades de incidencia real (Lundy, 2007).

La distinción entre dimensiones explícitas e implícitas del currículum nos permite concluir que la participación se juega en el plano del currículum escrito y en la experiencia cotidiana donde se articulan tiempos, espacios y rutinas (Eisner, 1974; Hizli Alkan y Priestley, 2019; Jackson, 1997). Estudios recientes sobre gobernanza curricular en educación infantil han mostrado que, aun cuando los documentos oficiales promueven el protagonismo, la organización del tiempo pedagógico y los sistemas de evaluación tienden a reforzar lógicas de regulación y estandarización temprana (Biesta, 2024; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2024).

Bajo este enfoque, la agencia de las niñeces se transforma. Algunas prácticas denominadas participativas operan en modalidades consultivas o tuteladas, más que en modalidades decisorias (Lay-Lisboa et al., 2018; Lundy, 2007).

A partir de lo anterior, se sostiene que la participación infantil debe comprenderse como una práctica situada en el entramado del currículum vivido, en el que se configuran formas específicas de agencia. El problema se encuentra en las condiciones bajo las cuales esta se organiza, se habilita y se regula; por ello, resulta relevante interrogar si la participación implica necesariamente una redistribución del poder pedagógico o si, por el contrario, puede operar como una forma de organización de la acción infantil dentro de marcos previamente definidos.

Para analizar estas dinámicas, este estudio adapta la teoría de los intereses de Grundy (1987), quien realiza una adaptación a la educación de la teoría de los intereses constitutivos de conocimiento propuesta por el filósofo Jürgen Habermas, la cual sostiene que el conocimiento humano se construye a partir de tres orientaciones fundamentales de la especie: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio; para proponer una tipología teórica que clasifica la participación infantil en tres modalidades:

- 1) Participación técnica: caracterizada por el cumplimiento de instrucciones de adultos, en la que la agencia infantil se limita a ejecutar acciones según reglas predefinidas (pedagogía de la respuesta).

- 2) Participación práctica: que surge en espacios de menor control, como el juego libre, donde niñas y niños logran negociar significados e interactuar con mayor horizontalidad y autonomía.
- 3) Participación emancipatoria: entendida como el involucramiento genuino en la toma de decisiones curriculares, en la que se redistribuye el poder pedagógico y la voz infantil incide directamente en qué y cómo se aprende.

3. Metodología

3.1 Enfoque y diseño de investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo (Denzin y Lincoln, 2015), orientado a comprender los significados que las niñas y los niños atribuyen a sus experiencias de participación en el currículum vivido de la educación parvularia chilena. Se asume una orientación constructivista (Sandín, 2023), puesto que los significados se entenderán, en el contexto de la investigación, como construcciones intersubjetivas producidas en interacción y situadas en contextos socioculturales específicos (Carvajal, 2025). El estudio tiene un carácter exploratorio-interpretativo, centrado en la comprensión de las prácticas sociales en su complejidad contextual.

En coherencia con este enfoque, se adoptó un diseño de estudio de casos múltiple (Stake, 2020), que permite analizar fenómenos educativos en profundidad en sus contextos reales y atender las particularidades organizativas, culturales y pedagógicas de cada institución educativa. Este diseño resulta especialmente pertinente para el estudio de procesos sociales situados, como la participación infantil, que se manifiestan de manera diferencial según los marcos institucionales en los que se desarrollan.

En este estudio, cada caso se compone de la dinámica interactiva y pedagógica de un aula de segundo nivel de transición de un establecimiento específico. La comparación entre los tres casos (municipal, subvencionado y privado) se sustenta en contrastar cómo los distintos regímenes administrativos, organizacionales y normativos permean el currículum vivido, configurando oportunidades diferenciadas para el desarrollo de la agencia infantil.

3.2 Unidades de análisis y participantes

La selección de los casos respondió a criterios intencionales (Stake, 2020) orientados a identificar convergencias y variaciones en la experiencia de participación infantil según distintos regímenes de dependencia administrativa del sistema escolar chileno. Se parte del supuesto de que la experiencia escolar se produce en marcos normativos, organizacionales y culturales diferenciados que influyen en la organización del trabajo pedagógico y en las oportunidades de agencia infantil.

Participaron 18 niñas y niños de segundo nivel de transición (de 5 a 6 años) y tres educadoras de párvulos, pertenecientes a tres establecimientos de la Región Metropolitana de Chile. La selección de participantes infantiles se realizó mediante un muestreo por conveniencia (Casal y Mateu, 2003), considerando a quienes contarán con el consentimiento informado de sus familias y manifestaran explícitamente su asentimiento a participar en las dinámicas. Por su parte, la selección de las educadoras se basó en el criterio de que ejercieran activamente la docencia como titulares en dichos niveles.

Se privilegian los establecimientos ubicados en el sector oriente de la ciudad de Santiago, capital de Chile. Específicamente, se seleccionaron establecimientos de las comunas de Ñuñoa y Macul, territorios urbanos caracterizados por su conectividad, diversidad socioeducativa y cercanía a centros universitarios y culturales. El foco en el segundo nivel de transición se justifica por su carácter obligatorio en la Educación Parvularia chilena, lo que sitúa a este nivel en una posición particularmente tensionada entre las lógicas propias de la educación inicial, históricamente asociadas al juego, la exploración y el protagonismo infantil, y los procesos de escolarización temprana vinculados a la preparación para la educación básica.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2025. La participación en el estudio fue voluntaria y se respetaron los principios éticos de confidencialidad y anonimato, con el consentimiento informado de las personas participantes.

3.3 Técnicas de recolección de información

Se emplearon estrategias para captar la experiencia de participación infantil desde diversas dimensiones, logrando así una comprensión más profunda y abarcadora del fenómeno de estudio (Denzin y Lincoln, 2015). En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a educadoras de párvulos, orientadas a obtener descripciones de su mundo de la vida profesional e interpretar los significados (Denzin y Lincoln, 2015) de sus

concepciones pedagógicas sobre la participación infantil, así como las estrategias que desarrollan para promoverla en el aula.

Se llevaron a cabo tres entrevistas individuales en profundidad con las educadoras, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos cada una. En el caso de las infancias, se realizaron tres entrevistas grupales (una por cada establecimiento escolar), compuestas por seis integrantes cada una (tres niñas y tres niños), con una duración acotada de entre 30 y 40 minutos para respetar sus tiempos de atención. Durante estas sesiones grupales se aplicó la técnica de fotoelicitación, presentando a los grupos un set de 6 fotografías previamente seleccionadas por el equipo investigador. Estas imágenes, que mostraban diversas interacciones cotidianas en el aula y el patio, funcionaron como estímulo visual y mediador narrativo, facilitando que niñas y niños proyectaran sus propias vivencias y reflexionaran sobre sus niveles de decisión en el entorno escolar.

La distribución de los participantes según el tipo de establecimiento y la técnica de recolección de información se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de participantes por tipo de establecimiento y técnica de recolección de información, Región Metropolitana de Chile, 2025.

Técnica / Procedimiento	Sujetos	Privado	Subvencionado	Público	Total
Entrevistas grupales + fotoelicitación	Niños	3	3	3	9
	Niñas	3	3	3	9
Entrevista individual	Educadoras	1	1	1	3
Total general		7	7	7	21

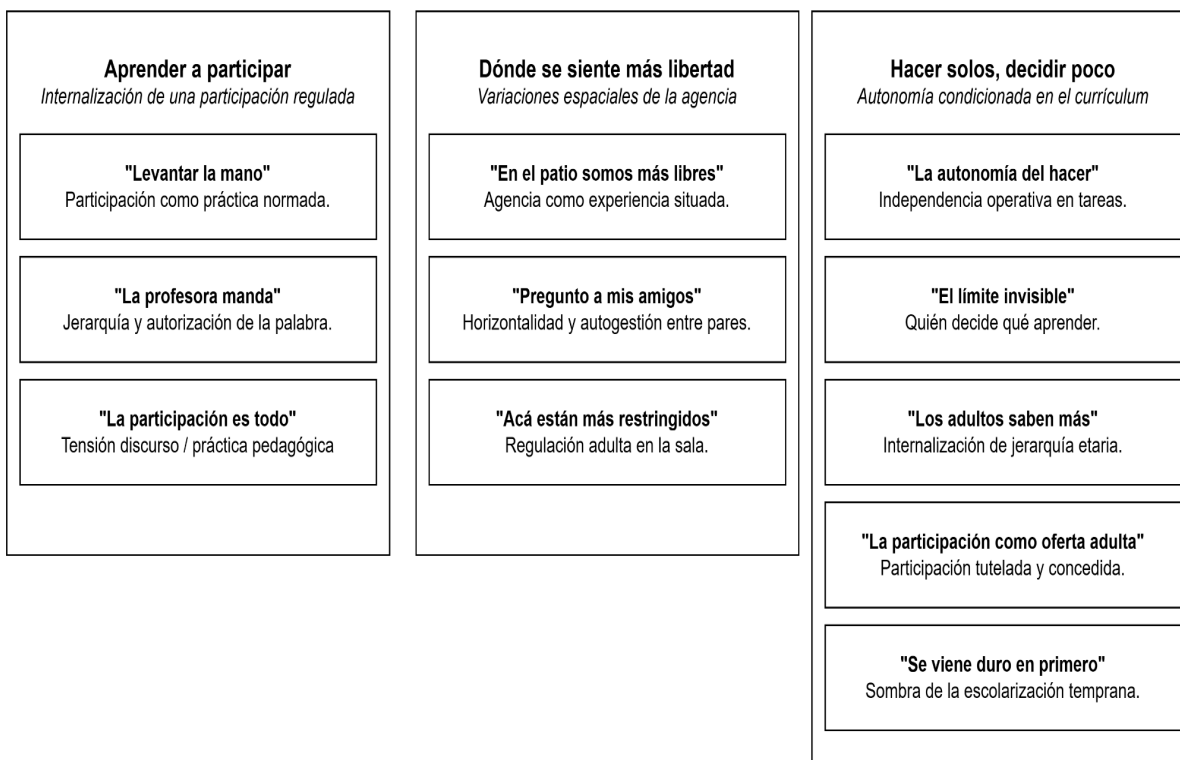
Fuente: Elaboración propia, 2026.

3.4 Procesamiento y análisis de la información

Las conversaciones y registros obtenidos fueron sometidos a un proceso de análisis interpretativo (Fuster, 2019). Donde, en una primera etapa, se realizó una lectura comprensiva inicial del corpus con el fin de familiarizarse con el conjunto de entrevistas (Arias, 2011; Díaz-Bravo et al., 2013). En una segunda etapa, se llevó a cabo una codificación abierta para identificar fragmentos vinculados a experiencias de participación infantil. Posteriormente, los códigos fueron agrupados en categorías emergentes, lo que permitió organizar interpretativamente el material empírico.

Como resultado del proceso analítico, se identificaron tres ejes principales que estructuran la experiencia de participación infantil. La Figura 1 presenta la configuración de estos ejes, junto con ejemplos de enunciados que permiten dar cuenta de los sentidos atribuidos por las niñas.

Figura 1
Configuración de ejes analíticos de la participación infantil



Nota. Los ejes sintetizan regularidades y tensiones identificadas en las entrevistas. Las citas ilustran patrones discursivos.

Fuente: Elaboración propia, 2026

La codificación de los datos fue realizada de manera colaborativa por el equipo de investigación, que codificó el corpus de forma independiente y luego consensuó las discrepancias, asegurando así el rigor del análisis. Las categorías se construyeron de manera inductiva, transitando desde una codificación abierta hasta la definición de los ejes temáticos centrales. Para garantizar la credibilidad y la validación del análisis, se implementó la triangulación de fuentes (contrastando las voces infantiles con los discursos adultos) y se realizó una descripción de los contextos. Asimismo, el proceso de sistematización de las categorías emergentes contó con el apoyo del software especializado para el análisis cualitativo [ATLAS.ti](https://atlas.ti.com/) 24.

A partir del proceso de codificación y comparación de casos, emergieron tres modalidades de participación infantil que permiten comprender distintas formas de relación entre la voz infantil, la regulación adulta y la toma de decisiones pedagógicas. Estas modalidades corresponden a configuraciones situadas que coexisten dentro del currículum vivido: participación técnica, cuando la acción infantil se desarrolla bajo instrucciones y reglas previamente definidas; participación práctica, cuando niñas y niños amplían su capacidad de negociación y acción, principalmente en espacios de menor regulación; y participación emancipatoria, cuando sus opiniones inciden en decisiones sobre la experiencia educativa.

3.5 Aspectos éticos

El estudio se basa en principios éticos que respetan los derechos de las infancias participantes y valoran su voz a lo largo de toda la investigación. En cuanto a las consideraciones éticas, se trabajó sólo con niños(as) interesados(as) en participar de la investigación y autorizados(as), al respecto, por sus padres o adultas/os a cargo. Para estos efectos, se utilizaron Protocolos de Asentimiento para estudiantes y de Consentimiento Informado (para los adultos), por ende, sólo participaron quienes otorgaron su consentimiento y asentimiento.

4. Resultados

Los resultados del estudio responden a la pregunta de investigación: ¿Cómo es la participación infantil en el currículum vivido y qué condiciones delimitan la agencia infantil en la experiencia escolar? Al respecto, la participación infantil en el currículum vivido es un fenómeno estructuralmente condicionado, cuya forma de desarrollo depende de condiciones espaciales, normativas y relacionales.

4.1. Aprender a participar: la internalización de una participación regulada

El aprendizaje de la participación emerge en los relatos infantiles como un proceso situado que se construye a partir de la experiencia cotidiana del aula. No es una disposición espontánea, participar adquiere forma a través de prácticas reiteradas, normas explícitas y expectativas implícitas que orientan la acción de las niñas en el espacio pedagógico.

“Levantar la mano”: la participación como práctica normada

La participación es una práctica aprendida que se inscribe en un conjunto de reglas explícitas que ordenan la intervención infantil dentro del aula. Participar adquiere el sentido de ajustarse a un protocolo, en el que el turno de habla es el principal mecanismo de regulación.

“Siempre hay que levantar la mano antes de hablar” (N.M.13)

“para hablar hay que esperar que digan tu nombre” (N.P.1)

Estas enunciaciones condensan una comprensión de la participación como una espera y una autorización. La intervención emerge de la habilitación externa, que organiza quién puede hablar y cuándo. En esta lógica, la acción de participar queda subordinada al dominio de una técnica corporal y comunicativa específica, que estructura la presencia infantil en el espacio pedagógico.

“siii, levantamos la mano cuando decimos presente en la clase o porque quiere hablarle algo a la tía. En mi curso pasa eso. Cuando decimos ‘presente tía’” (N.P.7).

“La profesora manda”: jerarquía y autorización de la palabra

La posibilidad de participar está mediada por una estructura jerárquica reconocida, en la que la figura adulta concentra la autoridad sobre la circulación de la palabra. Al observar una fotografía sobre el desarrollo de una clase, N.P.2 señala:

‘nooo, porque la profesora está atrás’.

Esta ‘sombra’ opera como una metáfora material del currículum oculto: la presencia constante del adulto que vigila, estructura y legitima la acción pedagógica, incluso cuando no interviene directamente. Al comparar las narrativas según la dependencia administrativa de los establecimientos, se observan matices en cómo opera este control.

Mientras en el colegio privado las infancias asocian la participación a responder adecuadamente cuando son interpeladas (N.P.2), en el establecimiento municipal la restricción normativa es más explícita y corporal:

‘El niño en la imagen se ve que quiere hablar porque quiere decir algo, pero eso no se puede, tiene que estar derecho’ (N.M.18).

La regulación de la participación se extiende al cuerpo, integrando control físico y control discursivo en una misma práctica.

De este modo, la distribución del saber y la autoridad pedagógica se internalizan tempranamente, estableciendo fronteras claras respecto de quién puede enseñar y quién debe aprender.

“Noooo jajaja, la profesora puede hacer la clase. La niña puede jugar a la escuelita... pero es muy chica” (N.P.5)

El acto de enseñar se desplaza al ámbito del juego cuando es protagonizado por las niñas, lo que evidencia una desvalorización de su potencial pedagógico. La enseñanza infantil se simboliza como simulación, mientras que la enseñanza legítima se reserva para el mundo adulto.

“es que te dicen si quieres jugar a un juego, y lo haces y te invitan a jugar a un juego para que veamos quién gana” (N.S.11)

Aun dentro de este marco regulado, emergen comprensiones de la participación asociadas a experiencias más abiertas, especialmente vinculadas al juego. Estas formas introducen variaciones en el significado de participar, alejándose parcialmente de la lógica estrictamente normativa.

“participar es como juego, que tenemos que participar, o sea ..., cuando hace cuerda o al memorice” (N.S.12)

El juego aparece como un espacio donde la participación adquiere mayor flexibilidad, permitiendo formas de involucramiento menos estructuradas (Quezada-Ramírez y Carcamo-Solar, 2026). Aun así, estas experiencias se mantienen acotadas a momentos específicos, sin alterar la organización general de la vida en el aula.

Al comparar los tres momentos, se observan matices significativos en cómo opera este control adulto según la dependencia administrativa del establecimiento. Mientras que en el colegio privado la regulación de la participación se asocia principalmente al respeto de los turnos de habla y a responder adecuadamente cuando son interpelados (N.P.2), en el establecimiento municipal la restricción normativa es más rígida y abarca el control corporal directo. Como señala un estudiante del sector municipal: 'El niño en la imagen se ve que quiere hablar... pero eso no se puede, tiene que estar derecho' (N.M.18).

Por su parte, en el caso del colegio subvencionado, las dinámicas participativas transitan en un punto intermedio, donde la participación se negocia a través de la invitación al juego regulado ('te invitan a jugar a un juego para que veamos quién gana', N.S.11). Estas diferencias evidencian que el currículum vivido y la restricción de la agencia infantil se materializan de formas más físicas y disciplinarias en el contexto de educación pública, frente a un control más discursivo en el ámbito privado.

“La participación es todo”: tensiones entre discurso pedagógico y práctica

En el discurso de las educadoras, la participación se posiciona como un principio central del aprendizaje, dotado de un valor formativo fundamental. Una de las educadoras menciona *“la participación es todo; es fundamental para su desarrollo; sin ella, los niños y niñas no aprenden”* (ED.M). Esto provoca que se entienda la participación como condición de posibilidad del aprendizaje.

Sin embargo, en la práctica pedagógica, esta se organiza mediante dispositivos que mantienen la centralidad adulta en la definición de la acción: *“nosotros modelamos las acciones y luego los estudiantes ejecutan”* (ED.M)

Aquí, la participación se articula como la ejecución de acciones previamente diseñadas, en el que la agencia infantil se despliega dentro de un marco preconfigurado.

4.2. Dónde se siente más libertad: variaciones espaciales de la agencia

La participación infantil se construye de manera diferenciada según el espacio escolar, lo que da lugar a variaciones significativas en las formas de agencia que niñas y niños pueden desplegar. Esta dimensión revela que la experiencia de participar está profundamente situada y depende de las condiciones relacionales, normativas y materiales que estructuran cada entorno.

“En el patio somos más libres”: la agencia como experiencia situada

A partir del proceso de codificación abierta de las entrevistas grupales y la técnica de fotoelicitación, emergió una clara dicotomía espacial en los discursos infantiles respecto a su capacidad de agencia. Al observar las imágenes, la mayoría de los relatos se concentraron en actividades fuera del aula, lo que permitió construir analíticamente la categoría de 'variaciones espaciales'.

El patio fue considerado unánimemente el escenario principal de autonomía. Frente a las fotografías, las niñas reaccionaron con entusiasmo: 'Yo participo en el patio... hago castillos de arena' (N.S), 'porque así no nos aburrirnos' (N.S). La agencia se construye aquí como posibilidad de acción compartida y autogestionada, el problema, es que las dinámicas institucionales permean este espacio libre: en el colegio municipal, la libertad del patio se define estrictamente por oposición al fuerte control normativo del aula ('acá están más restringidos', ED.M), evidenciando que la autonomía es un escape momentáneo más que un principio transversal.

No obstante, las dinámicas institucionales permean este espacio libre de forma diferenciada según el caso de estudio. En el establecimiento municipal, la libertad del patio se define estrictamente por oposición al fuerte control normativo que existe dentro del aula ('acá están más restringidos', ED.M), funcionando casi como una válvula de escape. En contraste, en los recintos privados y subvencionados, el tránsito entre el aula y el patio se narra con una transición menos punitiva, aunque igualmente marcada por la recuperación de la autonomía entre pares. Esto evidencia que, sin importar la dependencia administrativa, la autonomía genuina sigue siendo un escape momentáneo más que un principio transversal.

“Pregunto a mis amigos”: horizontalidad y autogestión entre pares

En el patio, la organización de la acción se sostiene en lógicas horizontales que las propias niñeces instituyen y regulan. La participación en este contexto es un proceso de autogestión colectiva, donde las reglas emergen del intercambio entre iguales.

“si estamos jugando... pregunto a mis amigos ¿puedo jugar? y me dicen puedes jugar”
(N.P.4)

Esta forma de interacción expresa una ética relacional basada en el reconocimiento mutuo y la negociación. El acceso al juego se regula mediante acuerdos implícitos, en los que la palabra circula entre pares y organiza la inclusión. La agencia se manifiesta en la capacidad de iniciar acciones, proponer dinámicas y sostener reglas compartidas, configurando prácticas cercanas a formas de participación proyectiva.

“Acá están más restringidos”: regulación adulta y contención de la participación

La sala de clases aparece como un espacio donde la participación se inscribe en un marco normativo más estrecho, definido por expectativas adultas de comportamiento. La agencia se canaliza hacia formas reguladas de intervención, centradas en la escucha, la espera y la respuesta a consignas.

“en el patio hay mayor libertad que en la sala... acá están más restringidos” (ED.M)

La noción de restricción da cuenta de un entorno donde la acción infantil se encuentra previamente estructurada. La participación se articula en torno a una lógica de orden y control, donde la adulta delimita los tiempos, los turnos y las modalidades de intervención. En este contexto, la experiencia participativa se reduce a intervenciones acotadas dentro de un guion pedagógico.

“Es mejor en el patio”: el juego como refugio de la participación

Por lo tanto, el patio es un espacio privilegiado donde la participación alcanza su mayor intensidad, aun cuando carece de centralidad en la planificación pedagógica. La agencia infantil encuentra en el juego un territorio donde desplegarse plenamente, consolidando este espacio como un refugio de autonomía dentro de la experiencia escolar.

“es mejor en el patio... porque así es divertido jugar con los compañeros” (N.M.13)

La asociación entre juego, disfrute y participación revela que la autonomía se experimenta en aquellos momentos donde disminuye la regulación adulta. Esta concentración de la agencia en espacios no planificados evidencia una tensión en la organización escolar: los lugares donde se despliegan prácticas más ricas de deliberación y construcción colectiva no coinciden con los espacios formalmente definidos como pedagógicos.

4.3. Hacer solos, decidir poco: autonomía condicionada en el currículum vivido

Una tercera dimensión emergente revela la coexistencia de una autonomía operativa activa con una capacidad de decisión pedagógica prácticamente nula. La agencia infantil se despliega con fuerza en el plano del hacer, pero se detiene justo antes del umbral donde comienza el decidir.

La autonomía del hacer

Lo que niñas y niños reconocen como libertad se ancla en la ejecución independiente de tareas. La satisfacción aparece vinculada al acto de realizar sin ayuda, como conquista personal dentro de un marco que otros han trazado:

“yo estoy avanzada súper bien así que lo hago solita” (N.M.15); *“me gusta hacer las tareas solo, porque si me las hace la profesora no voy a aprender nada”* (N.P.2)

La independencia que describen es real, pero acotada, opera sobre contenidos y actividades que ya han sido decididos por otros. El aprendizaje se valora como producto del esfuerzo propio, mientras la pregunta sobre quién eligió qué aprender permanece fuera del horizonte infantil. Esta ausencia es parte de lo que el currículum enseña sin decirlo.

El límite invisible: quién decide qué

La frontera entre ejecutar y decidir aparece con nitidez en el discurso de los propios niños, expresada con una naturalidad que revela cuánto ha sido ya interiorizada:

"la profesora es quien nos dice qué tenemos que hacer la tarea" (N.S.1); "ella elige la actividad que tenemos que hacer" (N.P.2)

La educadora aparece como una figura que ordena el mundo. La centralización de las decisiones pedagógicas en el adulto se presenta como parte del orden natural de las cosas, algo que no requiere explicación ni justificación. Esa naturalización es precisamente el efecto más profundo del currículum oculto: las jerarquías se asimilan.

Las adultas y los adultos saben más porque son más grandes

La legitimación de este orden proviene de las prácticas y del sentido que las propias niñas y niños construyen para explicarlo. La asimetría de poder encuentra su justificación en una lógica etaria que los párvulos han hecho propia:

"los adultos saben más que los niños porque son más grandes" (N.P.5)

Expresando la internalización de una jerarquía que asocia edad con autoridad epistémica y autoridad epistémica con derecho a decidir. Bajo esta lógica, la exclusión infantil de las decisiones curriculares adquiere una justificación que los propios excluidos sostienen y reproducen.

La participación como oferta adulta

Desde la perspectiva de las educadoras, la participación infantil se articula como una experiencia que el adulto diseña, controla y ofrece. La enunciación lo revela:

"la participación está implícita... pero depende de la experiencia que uno les ofrezca" (ED.P)

La participación existe, pero como concesión. Su ocurrencia depende de la disposición y el criterio adulto, lo que es un gesto tutelado antes que en un derecho ejercido. Incluso las instancias que parecen más abiertas, como preguntar 'niñas y niños, ¿qué quieren aprender?', se despliegan dentro de marcos previamente definidos por quien formula la pregunta:

"¿qué quieren aprender?... lo vamos anotando en la pizarra" (ED.P)

La votación existe, la pizarra existe, la voz infantil existe. Lo que no existe es la posibilidad de que esa voz altere la estructura del proceso pedagógico. Las niñas son consultadas dentro de un guion que otros han escrito.

La sombra de la escolarización temprana

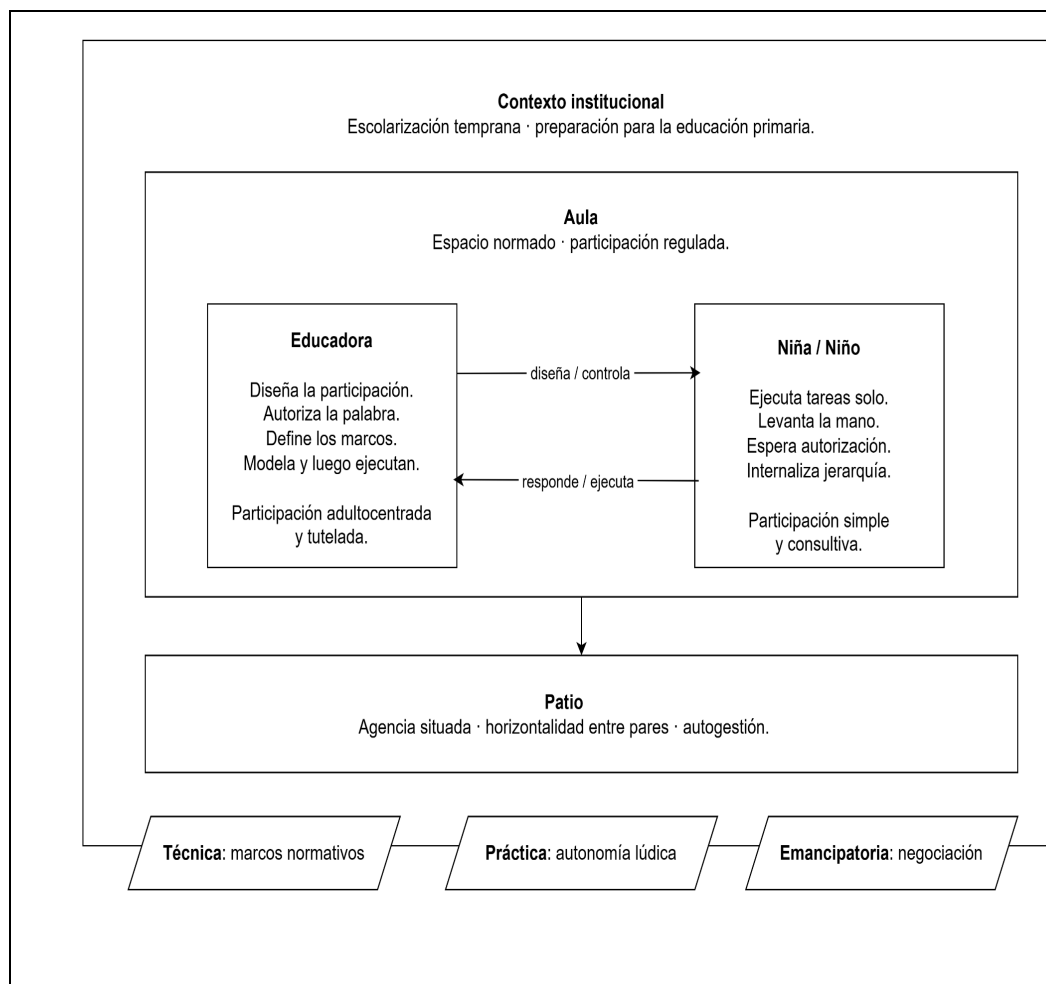
Este escenario adquiere su forma más acabada cuando se lee a la luz de las expectativas de preparación académica que orientan las prácticas del nivel. La anticipación del ciclo siguiente opera como justificación última del control:

"se viene duro en primero" (ED.M)

Esta frase condensa una lógica que atraviesa toda la organización pedagógica: la urgencia de preparar para lo que viene refuerza la centralidad del adulto como quien sabe adónde hay que llegar y cómo hay que llegar. La participación se vuelve funcional a ese destino, desplegándose dentro de márgenes estrechamente regulados.

A modo de síntesis de estos hallazgos, se propone un modelo en tres niveles (contexto institucional, aula y patio), que se muestra en la Figura 2.

Figura 2
Modelo en tres niveles (contexto institucional, aula y patio)



Fuente: Elaboración propia, 2026

El nivel institucional opera como un marco normativo que orienta la experiencia escolar hacia la escolarización temprana y la preparación para el ciclo siguiente (Pardo et al., 2021). El aula concentra los mecanismos de regulación pedagógica: la educadora define, autoriza y delimita la actividad, mientras que las niñas participan principalmente en la ejecución y la respuesta (Jackson, 1997; Trilla y Novella, 2001). En contraste, el patio habilita formas de interacción menos reguladas, donde la organización entre pares y la autogestión amplían,

aunque de manera acotada, las posibilidades de acción (Hart, 1993; Jarauta, 2017). En conjunto, estos niveles muestran que la agencia infantil varía según las condiciones en las que se organiza la experiencia escolar, más que por disposiciones individuales.

Este estudio contribuye a problematizar la participación infantil más allá de su formulación normativa. Las oportunidades de participación se organizan en función de condiciones pedagógicas espaciales y relacionales que delimitan sus posibilidades de despliegue, desplazando su comprensión desde un atributo intrínseco de las infancias hacia una configuración producida en el entramado de normas, dispositivos y relaciones de poder que estructuran la vida escolar (Lay-Lisboa y Montañés, 2018; Moran-Ellis y Sünker, 2013).

Un aporte del estudio es la identificación de tres modalidades de participación —técnica, práctica y emancipatoria—, que permiten describir cómo se organiza en la experiencia cotidiana (Grundy, 1987). La participación técnica se desarrolla dentro de marcos normativos predefinidos por el adulto; la práctica aparece en contextos lúdicos en los que la regulación se flexibiliza; y la emancipatoria emerge puntualmente en situaciones de deliberación y decisión compartida. Estas modalidades coexisten y se alternan según las condiciones pedagógicas.

En diálogo con la literatura, los resultados muestran que, aunque la voz de niñas y niños es considerada, su incidencia en la organización de la experiencia educativa, en las metodologías, la planificación y la evaluación es limitada (Bravo et al., 2020). La participación se concreta, principalmente, en prácticas que organizan la vida escolar cotidiana, como las rutinas, la distribución del tiempo y las formas de interacción pedagógica. Participar implica, en gran medida, ajustarse a marcos previamente definidos, solicitar autorización y actuar dentro de los límites establecidos (Bretones, 2003; Castro y Manzanares, 2016).

La ampliación de la participación infantil depende de diversificar las actividades y de la disposición institucional a redistribuir el poder pedagógico. La participación genuina requiere transformar las condiciones estructurales que la producen, lo cual supone una definición política del lugar de la infancia en la construcción de la experiencia educativa (Kohan, 2007; Novella, 2012).

Estos hallazgos coinciden con tendencias señaladas en informes de la OCDE que advierten sobre una escolarización temprana, en la que el currículo adultocéntrico y academicista desplaza la participación de las infancias. Al igual que en otros contextos latinoamericanos, hay una tensión e incoherencia, muchas veces, entre el discurso explícito desde un Enfoque de Derechos y las orientaciones del Estado y las prácticas pedagógicas que regulan el comportamiento y acotan la verdadera participación.

5. Conclusión

El presente estudio tuvo como objetivo comprender las tensiones entre la prescripción curricular y la agencia real de las niñas y los niños en la experiencia educativa cotidiana de la educación parvularia chilena. La tesis central confirmada a lo largo de este trabajo es que la participación infantil, aun cuando se espera que sea una disposición natural o libremente ejercida, es una práctica situada y estructuralmente condicionada por los dispositivos de poder, la organización espacial y las normativas del currículum vivido del espacio educativo formal.

A partir de la evidencia empírica analizada, este estudio aporta una tipología teórica que emerge directamente de los resultados y permite comprender cómo se ejerce dicha agencia. Se demuestra que la participación coexiste en tres modalidades: 1) una participación técnica, circunscrita al aula, donde la infancia obedece y ejecuta instrucciones bajo estricto control adulto; 2) una participación práctica, desplegada en el patio, caracterizada por la autogestión lúdica y la horizontalidad entre pares; y 3) una participación emancipatoria, orientada a la incidencia real en la toma de decisiones.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, es significativo mencionar las resistencias de los adultos a la inclusión de las niñas como participantes, lo que dificulta el acceso inicial al campo y evidencia la persistencia de marcos adultocéntricos en la producción de conocimiento. Adicionalmente, se debe considerar el tamaño acotado de la muestra (18 infantes y 3 educadoras) y su concentración geográfica exclusiva en tres establecimientos urbanos de la Región Metropolitana. Estas características implican la imposibilidad de generalizar estadísticamente los hallazgos al resto del sistema escolar chileno. Finalmente, se reconoce un posible sesgo interpretativo inherente a la investigación cualitativa por parte del equipo investigador, así como la potencial influencia de las fotografías específicas utilizadas en la fotoelicitación, que pudieron predeterminar parcialmente las reflexiones infantiles sobre las temáticas ilustradas.

Como línea de investigación futura, se propone el diseño e implementación de experiencias piloto de co-construcción curricular que involucren activamente a niños, niñas, educadoras y familias. Estas iniciativas permitirían observar empíricamente la viabilidad de instaurar formas de participación práctica en la planificación educativa, aportando nueva evidencia sobre cómo avanzar desde un enfoque técnico hacia uno genuinamente emancipador en las aulas de primera infancia.

Finalmente, estos hallazgos tensionan directamente la política educativa chilena actual en el nivel inicial. Mientras las bases curriculares y las recientes orientaciones de la

Subsecretaría de Educación Parvularia instalan un fuerte discurso sobre el enfoque de derechos y la formación ciudadana, la realidad del aula demuestra que las presiones por la escolarización temprana y la preparación académica para la educación básica terminan anulando este mandato.

Promover una verdadera ciudadanía en la infancia requiere transformar las estructuras cotidianas del sistema escolar, garantizando que el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho se materialice en un currículum vivido de manera efectivamente democrática y participativa.

6. Referencias

- Adlerstein-Grimberg, Cynthia., y Vargas-González, Ángela. (2021). Presentación del Dossier Educación de la primera infancia y la ciudadanía. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pdep>
- Akyol, Tugce. (2025). The effect of participatory pedagogy and children's participation training on early childhood teachers' views on children's participation. *Journal of Pedagogical Research*, 9(4), 102–118. <https://doi.org/10.33902/JPR.202533781>
- Alba, Alicia. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/De-Alba-Curriculum-crisis-mito-y-perspectivas.pdf>
- Alé, John., y Rodríguez-Donoso, Mariana. (2026). Education for sustainability and artificial intelligence based on computational thinking: a nature care play for early childhood. *Discov Educ*, 5(284). <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01131-7>
- Arias, Fidas. (2011). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Editorial Episteme. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf
- Ascorra, Paula; López, Verónica y Urbina, Claudia. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1–18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Biesta, Gert. (2024). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bravo, Gabriel., Romo-Medina, Iván., y Rojas-Andrade, Rodrigo. (2020). Niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones de educación ambiental en Hispanoamérica (1999-2019). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 57(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.8>

- Bretones Román, Antonio. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *EDUCAR*, 32, 25–54. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.285>
- Cárcamo Solar, Elize, y Johnson-Mardones, Daniel. (2024). Comprendiendo la propuesta de Control Comunitario del Currículo de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios [ACES]. En A. J. Renda Vitorino, *Currículo, aprendizagem e avaliação na educação latino-americana* (pp. 126–144). https://www.researchgate.net/publication/381410306_Comprendiendo_la_propuesta_de_Control_Comunitario_del_Curriculum_de_la_Asamblea_Coordinadora_de_Estudiantes_Secundarios_ACES
- Carvajal, Rodrigo. (2025). La construcción del significado: aportes desde el constructivismo y el construccionismo social. *Revista de Ciencias Sociales*, 34(54), 1–22. <https://doi.org/10.61303/0718-3631.v34i54.443>
- Casal, Jordic., y Mateu, Enric. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Castro, Ana., y Manzanares, Nuria. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004
- Connelly, Michael., y Clandinin, Jean. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Jorge Larrosa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer y Nuria Pérez de Lara (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 2-14). Laertes.
- Costa, Cristina., y Harris, Lisa. (2017). Reconsidering the technologies of intellectual inquiry in curriculum design. *The Curriculum Journal*, 28(4), 559-577. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1308260>
- Denzin, Norman., y Lincoln, Yvonna. (2015). *Métodos de Recolección y Análisis de Datos: Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. IV). Gedisa, Editorial, S.A.
- Díaz-Bravo, Laura., Torruco-García, Uri., Martínez-Hernández, Mildred., y Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Drew, Valerie, Priestley, Mark, y Michael, Maureen. (2016). Curriculum development through critical collaborative professional enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 92-106. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0006>
- Eisner, Eliot, y Vallance, Elizabeth (Eds.). (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation.
- Fuster Guillen, Doris. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Goodson, Ivor. (2017). The rise of the life narrative. En Ivor Goodson y Pat Sikes, *Life history research in educational settings* (pp. 135–154). Open University Press.

- Grundy, Shirley. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Hart, Roger. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica* (Ensayos Innocenti, núm. 4). UNICEF.
- Hernández, Judith.; Romero, Ligia.; Chumaceiro, Ana., y Melendez, Yira. (2018). El Estado social de derecho y el ciudadano: Paz y felicidad en Colombia. En *Perspectivas en Ciencias Jurídicas y Políticas sobre la participación ciudadana, paz, bienestar y felicidad social siglo XXI* (pp. 17-36). EDUCOSTA, S.A.S.
- Hizli Alkan, Sinem., y Priestley, Mark. (2019). Teacher mediation of curriculum making: The role of reflexivity. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 737-754. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1637943>
- Ibarra, Paulina., y Vergara del Solar, Ana. (2017). Ser niño y niña en el chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez, y las relaciones entre padres e hijos. CEIBO.
- Jackson, Philip. (1997). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jarauta, Silvia. (2017). *Una mirada al patio: análisis observacional del recreo en Educación Infantil* [Tesis de grado en Educación Infantil, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/29180>
- Johnson, Daniel. (2023). *Estudios curriculares: Una reflexión sobre la experiencia educativa*. Escaparate.
- Johnson-Mardones, Daniel. (2015). Understanding Curriculum as Phenomenon, Field, and Design: A Multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education Journal*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.53308/ide.v2i2.193>
- Kohan, Wohan. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Del Estante Editorial.
- Lundy, Laura. (2007). «La voz» no es suficiente: conceptualización del artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disruptiva. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Livingston, Kay., y Doherty, Catherine. (2020). A counter-narrative of curriculum enrichment in performative times. *The Curriculum Journal*, 31(4), 666-686. <https://doi.org/10.1002/curj.32>
- Manyukhina, Yana, y Wyse, Dominiquec. (2019). Learner agency and the curriculum: A critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>

- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Mineduc. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Moran-Ellis, Jo. y Sünger, Heinz. (2013). Adult trust and children's democratic participation. En Hanne Warming (Ed.), *Participation, citizenship and trust in children's lives* (pp. 32-51). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137295781_3
- Maldonado Castañeda, Pedro H. (2025). «Infancias activistas» y sus capacidades colectivas políticoepistémicas en la esfera adultocrática: una propuesta desde el enfoque de las capacidades [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía]. Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/695419#page=1>
- Novella, Ana. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403 <https://hdl.handle.net/10366/121816>
- OCDE. (2024). *Starting strong VIII: Early childhood education and care in a changing world*. OECD Publishing.
- Ochoa, Azucena., Díez-Martínez, Evelyn., y Garbus, Pamela. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, (54). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-003)
- Pardo, Marcela., Opazo, María José., y Rupin, Pablo. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la educación*, (54), 143-172. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>
- Quezada-Ramírez, Catalina, y Cárcamo-Solar, Elize. (2026). Entre la ciudad ideal y las políticas educativas: imaginarios de educadoras en formación sobre el juego infantil: imaginarios de futuras educadoras sobre o jugar infantil. *Momento-Diálogos em Educação*, 35(1). <https://doi.org/10.63595/momento.v35i1.20477>
- Rodríguez-Donoso, Mariana, y Fernández Romero, Fernando. (2025). Enseñanza de las ciencias en la primera infancia. Una agenda de investigación en las revistas de Web of Science. *Revista Saberes Educativos*, (15), 1–27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.80299>
- Säily, Laura., Huttunen, Rauno., Heikkinen, Hannu., Kiilakoski, Tomi., y Kujala, Tiina. (2021). Designing education democratically through deliberative crowdsourcing: The case of the Finnish curriculum for basic education. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 841-856. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1857846>
- Stake, Robert. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Sandín, María Paz. (2023). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=151994>

- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2026, 3 de febrero). *La Educación Parvularia avanza con estándares de formación pedagógica actualizados y potenciadores*. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/la-educacion-parvularia-avanza-con-estandares-de-formacion-pedagogica-actualizados-y-potenciadores/>.
- Trilla, Jaume., y Novella, Ana. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Tronsmo, Eli. (2019). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(4), 555–574. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1539025>
- Valderrama Gómez, Valentina. (2021). Las relaciones intergeneracionales en el espacio escolar [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/129904>
- Weckström, Elina., Lastikka, Anna-Leena., y Havu-Nuutinen, Sari. (2022). Constructing a Socially Sustainable Culture of Participation for Caring and Inclusive ECEC. *Sustainability*, 14(7), 3945. <https://doi.org/10.3390/su14073945>

Anexos 1: Guión de entrevista a Educadoras

1. ¿Qué importancia le asigna a la participación de los niños y niñas en su experiencia escolar y por qué?
2. ¿Qué estrategias utiliza para promover la participación de los niños y niñas en el aula?
3. ¿Cómo se organiza una clase en relación con la participación infantil?
4. ¿Quién define las actividades o temáticas que se trabajan en el aula?
5. ¿En qué situaciones considera que los niños y niñas participan más?
6. ¿Cómo describiría la participación de los niños y niñas en la escuela?
7. ¿Cómo ha influido el contexto (por ejemplo, la pandemia) en las formas de participación?
8. ¿Existen instancias de participación con otros cursos o niveles? ¿Cómo se desarrollan?

Anexos 2: Transcripciones Entrevista a niños y niñas:

Maximiliano: yo una pizarra

Andrés: una cortina unas cortinas

Andrés están viendo la pizarra

Maximiliano los niños están mirando la pizarra

Isidora tienen la mano levantada porque quieren preguntar algo

Maximiliano necesitamos levantar la mano una pregunta, porque así la profesora nos puede escuchar

Andrés porque así nos ven



IMAGEN 2

Entrevistadora: ¿Qué están haciendo los niños?

Andrés: están haciendo algo en una caja

Maxi haciendo algo

Isidora: pegando

Entrevistadora: ¿A ustedes les gusta trabajar en equipo?

¿Cuándo trabajan en grupos quienes eligen los integrantes? ¿Y quién escoge qué proyecto desarrollar como actividad?

Isidora porque así nos divertimos, porque así es divertido jugar con los compañeros... divertimos en el patio Maximiliano siiii, en el patio es mucho más divertido

Maximiliano: (les dice a los demás, primero hay que levantar la mano para hablar)



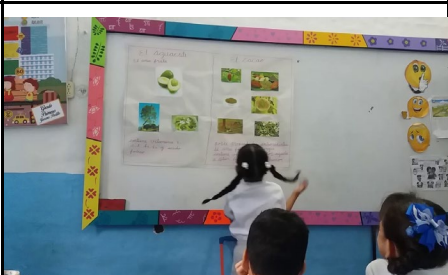
PREGUNTAS: Entrevistadora: ¿Qué estará diciendo la educadora al niño?

Andrés: está diciendo está diciendo que miren a la pizarra Isidora diciendo que cuando tienen que hablar tiene que levantar la mano ¿Entrevistadora: y los que no levantan la mano, no están participando? Maximiliano nooo Isidora los que no tienen la mano levantada, no quieren hablar... eso es lo mismo

¿La niña con la mano levantada que querrá hacer?

Isidora que hay que levantar la mano antes de hablar



Maximiliano noooo se... pueden ser muchas cosas. Yo cuando levanto la mano, pregunto ALGO... PARA QUE ME ESCUCHE LA PROFESORA	
Isidora: están leyendo lo que está en el pizarrón entrevistadora: la niña estará haciendo la clase Isidora no, porque.. Para eso tiene que estar la profesora Andrés: no, porque porque.... porque solo está mostrando las imágenes de la fruta Maximiliano: nooo, porque la profesora está atrás. Esa sombra que veo es la profesora. Isidora. Yo participo en el patio Entrevistadora sí?? Y cómo?? Isidra nosotros podemos hacer muchas en el patio Maximiliano nooooo, porque a mí me gusta correr Isidora yo, yo y, hago castillos de arena Andrés a mí también me gusta correr Maximiliano es divertido participar Isidra yo yooo yooo, sii es divertido (risas) porque hay juegos y hay de todo para jugar Andrés: porque así no nos aburrirnos Isidora a mí me gustaría decir que quiero aprender Entrevistadora: ¿y por qué? Isidora porque así crecemos más, aprendemos más	

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

