

Los procesos de escucha y participación infantil como garantes de una escuela promotora de la democracia

Ana Castro Zubizarreta*
Paula Renés Arellano**

Resumen

Promover la democracia es un desafío y una responsabilidad permanentes de la educación, un reto perenne que invita a la promoción y desarrollo de procesos de escucha y participación que sustentados en el reconocimiento del otro conduzcan a compartir la experiencia personal hasta hacer de ella un bien de posesión común. Por ello, en este trabajo se apela a Dewey para justificar la importancia de los procesos de escucha y participación de los niños desde la etapa de educación infantil como garantes de una escuela promotora de la democracia que ayude a construir conjuntamente a los niños desde las edades más tempranas, para dar sentido y significado a estos términos (democracia y participación) desde el valor de la experiencia de aprender con los otros y de los otros, expresar lo que uno piensa y siente, ser escuchado y tenido en cuenta, respetándose la individualidad de cada ser humano.

Palabras clave

Democracia, participación infantil, educación infantil, derechos.

Recepción original: 15 de mayo de 2017

Aceptación: 04 de septiembre de 2018

Publicación: 23 de julio de 2019

Cuando la escuela forme e incluya a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con el espíritu de servicio y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la mejor y más profunda garantía de una sociedad más amplia, que será también más noble, más amable y más armoniosa. (Dewey, 2001, p. 19)

Democracia y educación: referentes para su práctica y co-construcción desde las edades más tempranas¹

Los términos democracia y educación debieran formar un binomio indisoluble. Tal y como señalaba Dewey (2001, p. 81) «la explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están

(*) Profesora contratada doctora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Ha participado en diferentes proyectos de investigación y cuenta con publicaciones de impacto, tanto nacionales como internacionales, siendo sus principales líneas de investigación la transición educativa y la escucha y participación infantil en la educación infantil. Dirección electrónica: ana.castroz@unican.es

(**) Profesora contratada doctora interina del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. Ha realizado estancias en ámbitos nacionales e internacionales, participado en proyectos de investigación y publica en las líneas de investigación sobre los valores, las tecnologías y la educación mediática. Dirección electrónica: paula.renes@unican.es

(1) Este texto corresponde a la aportación presentada en la VII Jornada de Investigadores de Postgrado en Teoría de la Educación (Vic, 13 de noviembre de 2016), dedicada al tema «Democracia, educación y formación del profesorado».

educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes». La educación para la democracia requiere, por tanto, que la escuela se constituya como «un lugar de vida para el niño en el que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya» (Dewey, 2001, p. 224). Entendemos de este modo la democracia como medio posibilitador de igualdad y de participación lo que implica desarrollar en la ciudadanía la modestia de reconocer que elementos como los pensamientos, convicciones u opiniones sobre el mundo es un proceso enriquecedor (Zuleta, 2002).

Si la democracia desde el planteamiento filosófico de Dewey es un modo de vivir asociado y una experiencia comunicada conjuntamente, el reto que se vislumbra en la sociedad y concretamente en el contexto escolar es el de configurar comunidades que partiendo de intereses comunes superen el individualismo imperante. Siguiendo a Westbrook (1993) para desarrollar el ideal democrático defendido por Dewey la escuela debe configurarse como comunidad cooperativa cuyo lazo de unión no sea la fuerza coercitiva.

Al respecto, compartimos el planteamiento de Feinberg y Torres (2014) cuando afirma que la democracia implica un proceso de participación en el que todos sus participantes se sientan iguales, apuntando a un problema o una discordancia que se presenta en el contexto escolar donde se enseña a los niños a identificarse con las formas de vida de los adultos. En esta línea Rosano (2013), en consonancia con otros autores, plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurriría si tratásemos al estudiante como una persona cuya opinión importase...? ¿Qué ocurriría si la voz de los niños y niñas fuera tomada en cuenta? Estos interrogantes son representativos y orientadores de estudios que se han realizado desde las dos últimas décadas vinculados al enfoque de *la escucha a la infancia o la participación infantil* que recogen la perspectiva del niño sobre diferentes temáticas de estudio (Clark, 2005; Dockett y Perry, 2007; Einarsdóttir, 2007; Harcourt, 2011), involucrando a los pequeños de forma activa y voluntaria en el desarrollo de investigaciones que los convierten en co-intérpretes de la realidad que experimentan (Mannion, 2010).

Procesos de escucha y participación infantil que faciliten la recogida de la mirada particular de cada niño y promuevan el consenso de la infancia como colectivo posibilitando que los adultos seamos capaces de descubrir, valorar, escuchar y respetar «la cultura infantil» (Hoyuelos, 2009).

A nuestro entender este planteamiento es el que nos aproxima a la idea de que la democracia es la condición social más favorable para la expresión de la personalidad y de las diferencias individuales (Pizarro, 2003) y esto en el contexto escolar tal y como remarcan Apple y Beane (2000), se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana. Por eso, consideramos que la democracia y la participación debieran ser en la escuela, experiencias cotidianas vivenciadas desde la etapa de educación infantil, generadoras de aprendizajes y facilitadoras de la construcción de una ciudadanía ética, responsable y crítica.

Ahora bien, siempre con la cautela de no transitar hacia posicionamientos extremos pues, tal y como expresa Rosano (2013, p. 163) «no se trata de caer en la idea de que en los niños está la verdad, pero sí que en sus voces está parte de la verdad,

que sin sus voces es imposible construir el rompecabezas del mundo». En este sentido, la etapa de educación infantil se convierte en un contexto privilegiado para fortalecer identidades, aprender con los otros y de los otros, expresar lo que uno piensa y siente, ser escuchado y tenido en cuenta respetándose la individualidad de cada ser humano, uno de los principales valores de la democracia en la propuesta de Dewey.

Ya los promotores y defensores de la Escuela Nueva reivindicaban la existencia de una escuela cuyo alumnado gozase de protagonismo y participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se ve inmerso, siendo una constante en los principios que han inspirado diferentes propuestas o alternativas que proponían la existencia de *otra escuela* que siguiendo a Díez-Navarro (1996, p. 12) tenga «otras paredes, otros maestros y otros curriculums con menos erres y más corazón» y que conduzca a una escuela pendiente por renovarse y por su papel en el desarrollo de las personas (Prats, Núñez, Villamor y Longueira, 2015).

En los siguientes epígrafes desarrollaremos los que a nuestro parecer son referentes para la práctica y la configuración de procesos de escucha y participación infantil que ayuden a construir, conjuntamente a los niños desde las edades más tempranas, sentido y significado a estos términos (democracia y participación) muy utilizados en el lenguaje, pero menos desarrollados en el campo praxiológico. Tal vez, estos referentes nos orienten hacia la consecución de escuelas más democráticas, más participativas y más sensibles a la escucha que se sustenten en lo que Apple y Beane (2000, p. 34) denominan «un currículum democrático que incluya no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los niños y jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo». Al respecto, es ilustrativa la visión de Dewey (2008b, p. 322) cuando señalaba que «cuando el énfasis se pone en tener experiencias que son educativamente valiosas, el centro de gravedad se desplaza del factor personal, para situarse dentro de una experiencia en desarrollo en la que alumnos y profesores participan».

Valorar, escuchar y respetar la cultura infantil: superando los 'aún no'

El enfoque que defendemos de participación y escucha a la infancia se asienta en una conceptualización del niño como actor social que participa en la construcción y definición de su propia vida, pero también en la vida de quien le rodea y en la sociedad en la que vive (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). En la misma línea, Davoli (2013), defiende que la infancia indudablemente forma parte de la complejidad del mundo y los niños precisan ser protagonistas en la construcción de la comunidad de la que forman parte. Esta misma infancia no desea ser clasificada o definida por todos aquellos aspectos que no sabe hacer, sino por el conjunto de las potencialidades que posee, es decir, por todo aquello que sí sabe hacer y que puede mostrar y enseñar también a los adultos. Supone, por tanto, superar una concepción de los niños limitadora que los presenta en el estadio del *aún no* (Verhellen, 1992), esto es, aún no saben, aún no pueden ser, aún no son, que los concibe como personas inocentes e incompletas. En definitiva, nos referimos a niños y niñas que adquieren conocimientos y viven experiencias porque están inmersos en la realidad y participan intensamente de lo cotidiano (Quinto, 2010). Pequeños que están dotados de

un enorme potencial energético que les surge de la fuerza de quien quiere crecer y de la riqueza de quien es curioso y de quien sabe sorprenderse (Spaggiari, 2001).

En todo caso, no podemos obviar que «la infancia, en última instancia, es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia» (Casas, 2006, p. 29) y que la visión actual y que concuerda con la imagen del niño que defendemos es deudora de los grandes avances acaecidos en el siglo xx, denominado el siglo de los niños por la eclosión de los derechos del menor.

La Convención de los Derechos del Niño y la defensa de la participación

Indudablemente, el referente principal de los procesos de escucha y participación infantil es la Convención de los derechos del Niño (ONU, 1989). En la citada Convención, se aborda el derecho del niño a ser escuchado, participar y ser tenido en cuenta en aquellos aspectos que influyen en su vida, si bien, de forma tan general que tal y como apuntan Alfageme, Cantos y Martínez, (2003, p. 33) «pueden dejar muy poco margen para su efectivo ejercicio».

Por ello, planteamos la necesidad de sustentar el desarrollo de esta Carta Magna de la Infancia en lo que Korczark, inspirador de los derechos del niño y mártir de Treblinka (Silber, 2010, p. 16), defendía a principios del siglo xx: el derecho del niño al respeto. Así lo expresaba este autor:

Respeto por su ignorancia. Respeto por su laboriosa búsqueda de saber. Respeto a sus fracasos y lágrimas. Respeto a la propiedad y presupuesto del niño. Respeto por los misterios y las interrupciones repentinas del duro trabajo que es el crecimiento. Respeto por los minutos del tiempo presente. Respeto por cada momento que pasa. Respeto para sus ojos limpios, sus esfuerzos nuevos, su candor.

Por su parte, las Observaciones Generales son un referente más concreto a considerar para llevar a la práctica los derechos que en la Convención se recogen. En este sentido, en la Observación General nº 7 se recoge la necesidad de que las opiniones de los niños y niñas sean respetadas porque se considera que tienen capacidad de elegir y de comunicar sus sentimientos de maneras diversas, mucho antes de que sean capaces de comunicarse verbalmente. Asimismo, en la Observación General nº 12 se especifica que el adulto puede ser tanto un limitador de los procesos de escucha y participación infantil infravalorando la aportación de los pequeños o bien, puede convertirse en un promotor de la escucha de los niños siempre que evite la actitud de superioridad hacia estos.

En todo caso, esta Carta Magna remarca la conceptualización de una infancia con derechos y capacidades que visibilice a los niños como sujetos de derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales, presentándolos siguiendo a Altimir (2010, p. 30) «como portadores y constructores de culturas propias y, por tanto, participantes activos en la organización de su identidad y de su autonomía». Se entiende de este modo a los niños y niñas como actores sociales y no como ejecutores o consentidores de algo, aspecto que ha querido destacarse cuando autores como Alfageme, Cantos y Martínez (2003) acuñan el término participación protagónica.

Hart (1993, p. 5) define la participación como «el proceso por el que se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe

servir para las democracias». Compartimos plenamente esta definición a la vez que entendemos que esta es una manera de formar parte de una comunidad, de vincularse en lo que en ella ocurre tanto desde el yo individual como desde el colectivo con el que se identifica la persona. Concretamente, el ejercicio del derecho a ser tenido en cuenta y participar de los niños dentro del contexto escolar plantea la necesidad de reflexionar sobre el papel que otorgamos al alumnado en la escuela intentado reformular los roles asignados en pro de la visibilidad de una voz, la infantil, que tiende a ser silenciada.

En este sentido, coincidimos con Emilson y Folkesson (2007) cuando sostienen que la participación de los niños desde la educación infantil debe ser entendida como un derecho pedagógico de la escuela, base de una educación para la democracia que ayude a experimentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, la autonomía, el sentido crítico y dialógico de las personas (Lansdown, 2001). Ahora bien, potenciar que los niños sean sujetos protagónicos del contexto en el que están inmersos supone reconocer que es imposible provocar una participación real del alumnado sin que este tome decisiones relevantes (Santos Guerra, 1996, p. 51) y haya experimentado previamente el sentirse escuchado, valorado y respetado pues, solo así y desde las edades tempranas, se podrá construir el respeto y la responsabilidad con el *otro*.

La participación supone según Gaitán (1998) hacer efectiva la visión de la infancia como colectivo social de derechos lo que conlleva una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad y concretamente en los roles que desempeñan niños y adultos en el contexto escolar.

Esto nos conduce al desafío que debe afrontar el maestro como promotor de la escucha y la participación del alumnado. Un reto para el que se hace necesario contar con lo que Rodari llamaba *la oreja verde*, que capacite para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir, que ayude a intercambiar puntos de vista, a respetar y a construir significados compartidos desde la etapa de educación infantil.

Un desafío esbozado en la línea de lo expresado por Dewey (2008b, p. 303) cuando señalaba que «el mayor experimento de la humanidad es vivir juntos de tal manera que la vida de cada uno sea provechosa en el sentido más profundo de la palabra, provechosa para uno mismo y productiva en la construcción de la individualidad de los demás».

Requiere, por tanto, como venimos exponiendo, saber escuchar, respetar y compartir opiniones, experiencias, situaciones y tomas de decisiones entre otros elementos importantes que generen el sentimiento de formar parte de algo, la experiencia de ser tenido en cuenta y sentirse valorado. Aprendizajes y valores que se adquieren desde la experiencia y vivencia de la cotidianidad, desde la participación del niño en sus problemas y en la búsqueda de soluciones para resolverlos tal y como se desprende del pensamiento de Dewey que habla de fe en la experiencia y en la educación (Dewey, 2008b).

Marcos potenciadores de la escucha y de los procesos de participación infantil

Como bien señala Altimir (2010, p. 33) «los niños hablan: han hablado siempre, aunque sus palabras no hayan dejado huella y ni si quiera hayan sido escuchadas». Por tanto, necesitamos recoger el valor de las aportaciones infantiles sobre aquellos temas que conciernen a su vida y su mirada particular sobre los contextos donde se desenvuelven, crecen y se desarrollan. No es una tarea sencilla, ya que tal y como hemos expresado en un trabajo anterior (Castro, Ezquerro y Argos, 2016) es necesario superar ciertas actitudes adultas que niegan la palabra a la infancia, infravalorando sus capacidades, presentando a los niños como los ciudadanos del futuro, negándoles así la posibilidad de ejercer su ciudadanía en el presente.

Si bien consideramos que el adultocentrismo existente en nuestra sociedad es uno de los aspectos más limitadores de la escucha a la infancia, existen propuestas de proyectos como el desarrollado por Lancaster (2006) titulado «Escuchando a los más pequeños» en Escocia, que ofrece un marco para la escucha que nos parece de interés. Con el objeto de favorecer que los niños desde las edades más tempranas puedan participar en lo que acontece en su vida crea un enfoque que denomina «Ramps-Rampas» y que señala los siguientes principios que, con una clara inspiración en la pedagogía de la escucha, debieran orientar todo proceso de escucha y participación infantil. Estos principios son los siguientes:

- Reconocer que los niños poseen múltiples formas de expresión (**R**ecognising children's many languages).
- Asignar espacios para la comunicación (**A**llocating communication spaces).
- Otorgar el tiempo necesario para la escucha (**M**aking time).
- Proveer oportunidades (**P**roviding choice).
- Suscribirse a una práctica reflexiva (**S**ubscribing to a reflective practice).

Compartir el planteamiento de Dewey sobre que una sociedad es más democrática cuando facilita la participación de todos sus miembros en igualdad de condiciones supone reconocer el derecho de los niños a participar como miembros de la sociedad en la que crecen. En este sentido, es responsabilidad de los adultos utilizar las técnicas más adecuadas que promuevan y faciliten la participación de los niños. Encontramos en los últimos años, el uso de diversas técnicas que, agrupadas bajo el término de «técnicas amigas de los niños», se presentan como atractivas, conocidas, fáciles de utilizar y cómodas para los pequeños y que permiten recoger una voz, la infantil, que tiende a silenciarse. Al respecto, es interesante el análisis realizado por Castro, Ezquerro y Argos (2016) sobre el uso de técnicas utilizadas en los últimos diez años en investigaciones educativas con niños y que pone de relieve la tendencia emergente de triangular diferentes técnicas participativas que combine técnicas visuales, orales y escritas con el objeto de brindar las mayores posibilidades de participación.

Ahora bien, si las técnicas de recogida de información son clave, no podemos obviar la importancia de velar por la configuración de espacios que sean realmente promotores de participación. Nos parecen muy ilustrativas las condiciones referidas

por Trilla y Novella (2011) para conseguir una participación efectiva de la infancia: actuar sobre el contexto y la vida cotidiana; explicar las intenciones y el proceso de la participación y promover espacios reales de participación infantil. Las condiciones expuestas nos conducen, sin lugar a dudas, a la importancia de la ética en la investigación con niños en cualquier proceso participativo y democrático que se precie.

Consideraciones éticas en los procesos de escucha y participación infantil

Tal y como señalan Hernández, Santos, Soriano y Fuentes (2015), tenemos la responsabilidad y el reto de rescatar, hoy día más que nunca como finalidad educativa, el reconocimiento del otro desde su singularidad y proximidad, desde el encuentro con los demás porque solo así podremos generar sociedades participativas y democráticas que conciban la educación como un proceso vital para una sociedad democrática en el sentido de que cada individuo se realiza a sí mismo como persona y, a la vez la sociedad se beneficia de sus originales aportaciones, en la línea de lo expresado por Dewey, señalándose una ética como el sustrato de una educación para la vida, que se centre en la responsabilidad y las relaciones y que constituya a la escuela como un contexto que brinde oportunidades (Dewey, 2008a). Tal y como expresan Argos, Castro y Ezquerro (2009) la tarea de escuchar al otro se erige como un «imperativo ético» en nuestro sistema educativo.

En esta línea, desde el contexto escolar y desde la educación infantil debiera de ofrecerse la oportunidad al niño de expresarse, conocerse y encontrarse con los demás, compartiendo experiencias, sentimientos y emociones en unas aulas de las que son los auténticos protagonistas y en las que van construyendo significados sobre el mundo que les rodea. Una construcción continúa de sentido y significado que se enriquece de las aportaciones de los demás y que conduce a la vivencia del consenso, de compartir y de sentir la fuerza del colectivo infantil.

Son las investigaciones que recogen la perspectiva infantil las que están favoreciendo la creación de un conocimiento emergente sobre la infancia sustentados en los procesos de escucha y participación infantil que requieren prestar atención a los siguientes condicionantes éticos:

- *El consentimiento informado*: El niño tiene que ser consciente de su participación, de la finalidad de la actividad que se le pide y el valor de su opinión y participación. Esto supone reconocer el derecho del niño a participar de forma voluntaria y el respeto a su decisión, lo que requiere de dos niveles de consentimiento, el parental y el infantil, siendo el segundo el que asegure la participación voluntaria del niño.
- *El abandono de la participación durante el proceso de escucha*: Defender los procesos de escucha y participación infantil como actos voluntarios supone tener en consideración la libertad del niño para abandonar dichos procesos cuando pierda el interés en ellos. Asimismo, supone respetar los silencios infantiles, en ocasiones cargados de significados.
- *La disminución de la disparidad de poder y estatus y la hegemonía adulta*: Este condicionante ético nos invita a reconocer que los adultos poseemos una

limitada comprensión de las vidas y experiencias de la infancia (Clark y Moss, 2001), puesto que las experiencias infantiles del adulto no tienen por qué coincidir con las experiencias de la infancia actual. Este hecho supone acercarnos a la «*simetría ética*» propuesta por Christensen y Prout (2002) que pone de manifiesto la necesidad de interdependencia entre el adulto y el niño y lo valioso de las perspectivas de ambos para evitar la creación de sesgos ante una realidad en concreto.

- *La superación del mero acto consultivo y el derecho a que los niños pregunten y conozcan el uso que se hace de su perspectiva*: esto supone tener presentes las orientaciones de Cussiánovich (2006) para evitar malas prácticas de escucha donde señala que la recogida de la perspectiva infantil debiera de suponer una repercusión en la vida de los pequeños con el objeto de mejorarla y atender en la medida de lo posible a las aportaciones, que en temas que les afectan, nos reportan. Siguiendo el mismo planteamiento, Susinos, Rojas y Lázaro (2011) entienden que los niños precisan recibir retroalimentación sobre las consultas o procesos de participación en donde se les involucra.
- *La creación de procesos de escucha y participación inclusivos*: Es fundamental cuidar la participación de los niños de modo que puedan participar todos los que así lo desean y no se recoja solo la perspectiva de los que mejor capacidad comunicativa posean. En esta línea se posiciona Rosano (2013, p. 3) cuando afirma que «no podemos hablar de verdadera participación si en ésta no toman parte todas las niñas y niños». Por su parte Castro, Ezquerria y Argos (2016) refieren cómo son en el marco de la educación infantil los niños de las aulas de cinco años los que tienen más oportunidades de participar y ser tenidos en cuenta, planteando Susinos (2009) el riesgo de caer en la promoción de una falsa participación o las también llamadas por Santos Guerra (1998) falacias de la participación entre las que se encuentra el de favorecer a un grupo determinado de niños, los que más habilidades comunicativas hayan desarrollado, invisibilizando a otros niños con mayores dificultades de interacción o expresión.

En todo caso, tal y como se ha señalado en otro trabajo (Castro, Argos y Ezquerria, 2015, p. 1) lo mostrado con anterioridad requiere «concebir la escuela como *topos* de encuentro y participación, la pedagogía de la escucha como *brújula* pedagógica y el aprendizaje dialógico como reto y conquista perenne».

Algunas investigaciones y experiencias que promueven la participación infantil en el contexto de la educación infantil

Han sido diversas las prácticas que desde el ámbito escolar en la etapa de educación infantil intentan promover la escucha y participación de los que utilizando una terminología *freireana* son unos de los más silenciados u oprimidos en el contexto escolar: los niños más pequeños (Freire, 2005).

Interesantes son las investigaciones y experiencias llevadas a cabo en el ámbito internacional entre las que podemos nombrar las desarrolladas por Dockett y Perry (1999), Clark y Moss (2001), Sheridan y Pramling-Samuelsson (2001), Clark (2007), Einarsdóttir (2007), Mooney y Blackburn (2003), Harcourt, (2011), Boyle y Hine (2014), que desarrolladas desde finales de los años 90 se han convertido en referentes para aquellos investigadores que pretenden abordar un estudio con niños en el contexto de la educación infantil. Será en el último lustro en nuestro país donde cobren relevancia e interés los procesos de escucha y participación infantil en el marco de la Educación infantil con la proliferación de estudios y experiencias desarrollados por autores como Susinos, Rojas y Lázaro (2011), Parrilla y de la Fuente (2013); Guzmán (2013), Doval, Martínez-Figueira y Raposo (2013), Castro, Argos y Ezquerro (2015) y Castro y Manzanares (2016), que han otorgado la palabra a los niños, ayudando a expresarla en sus múltiples formas de presentación en tópicos tan variados como los espacios de juego, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la transición escolar, la escuela infantil que a ellos les gustaría, su vida cotidiana en las aulas o la participación de los pequeños en la selección de los contenidos curriculares. Topos de interés que no dejan de ser reflejo de la diversidad de temáticas que se desprenden del ambiente escolar en la que los niños por su experiencia y conocimiento son auténticos expertos.

Los resultados de todos estos estudios y experiencias poseen, a pesar de la diversidad temática que abordan y las diferentes técnicas de recogida de información utilizadas, un nexo en común y es la visión de los investigadores sobre lo sorprendentes y valiosas que resultan las aportaciones infantiles para poder superar el sesgo de la visión adulta sobre el tema de estudio abordado y sobre todo, poder generar procesos de innovación y mejora continua en la escuela.

A pesar de ello, coincidimos con Pramling-Samuelsson (2001) cuando insiste en la necesidad de reivindicar la capacitación del niño para la toma de decisiones y su participación e influencia en la enseñanza escolar. En sus investigaciones evidencia que los niños rara vez parecen participar e influir en la organización general, las rutinas, el contenido y las actividades que se inician por los profesores en el ámbito escolar. Este aspecto, es señalado como un punto débil dentro de la organización escolar ya que según la autora, para poder considerar una escuela de infantil como una escuela de alta calidad es necesaria la participación de los niños en la mayoría de las actividades y procesos que afectan en la etapa de educación infantil.

De las investigaciones de Pramling-Samuelsson, identificamos un reto para la educación y la promoción de la democracia desde la escuela: hacer que los niños puedan ejercer influencia en una zona mucho más amplia de lo que parece en la actualidad en el ámbito escolar y sobre todo, en la sociedad.

Retos para la formación inicial y permanente del profesorado como promotores de la participación infantil

Generar en las aulas de educación infantil auténticos procesos de escucha y participación infantil requiere que tanto maestros como investigadores tengan una actitud de escucha, de espera, de interés por lo que los niños puedan compartir con ellos.

Nos atrevemos a continuación a esbozar lo que para nosotras son retos a afrontar en la formación tanto inicial como permanente del profesorado para que estos se conviertan en profesionales de la educación garantes de la participación infantil.

El primer reto es el de impregnar a los docentes de la inquietud por escuchar a sus alumnos, respetar sus intereses, descubrir sus pasiones y entusiasmarse por el valor de lo cotidiano y la construcción de significados conjuntos. Solo así conseguiremos que en las aulas se produzca una escucha atenta, emocionada y sensible a las necesidades y demandas infantiles.

El segundo reto sería el de afrontar la reflexión del profesorado sobre su práctica pedagógica a través de los procesos de escucha y participación infantil, fomentando la promoción de una mirada crítica a su propio desempeño docente, así como la importancia de conocer y comprender a los pequeños. Cargadas de sentido están las palabras de Rinaldi (2001, p. 2) al respecto, cuando afirma que «deberíamos escuchar a los niños para que sus palabras nos den el coraje para el futuro y nos ayude a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos».

Estos dos primeros retos representan la importancia de las actitudes docentes, de la necesidad tal y como expresaba Esteve (1998), de hacer descubrir a los futuros profesionales de la enseñanza que el objetivo es ser maestros de humanidad ayudándoles a pensar y a sentir la educación. Consideramos que este es el pilar sobre el que deben asentar los docentes los procesos de escucha y participación infantil. Unos procesos que deben superar el mero acto consultivo en las aulas y que deben propiciar el desarrollo de respuestas que reviertan en la vida escolar de los niños, haciéndoles percibir que sus aportaciones han sido tenidas en cuenta, son valiosas e importantes. Se erige así un desafío para el maestro y/o investigador educativo, el de no solo realizar procesos meramente consultivos sino el transitar hacia un compromiso por el derecho a que los niños conozcan el uso que se hace de su perspectiva y que sus aportaciones reviertan, en la medida de lo posible, de forma positiva en sus vidas. El esbozo de este desafío nos conduce hacia la consolidación de una ética en los procesos de escucha y participación infantil que se nutra de la ética del cuidado y de la ética del encuentro que respete tiempos, ritmos, silencios y el deseo tanto de participar como el de abandonar.

Finalmente, otro reto indudable también en la vertiente praxiológica pasaría por consensuar con los pequeños las aportaciones realizadas por cada niño con el propósito de que compartiendo la mirada individual de cada uno de ellos se construya conjuntamente una perspectiva compartida como infancia.

Aspectos conclusivos: promover la democracia como desafío y responsabilidad permanente de la educación

La educación tiene la responsabilidad y la necesidad de tener presente y promover hoy más que nunca el significado del término democracia. Los planteamientos de Dewey cobran actualmente especial relieve en la defensa de una sociedad más participativa, respetuosa y tolerante que viva la diversidad como riqueza social y el desarrollo individual en igualdad de oportunidades como la base para el crecimiento, el avance y la transformación de la sociedad.

Tal y como refieren Jover y García (2015) desde el contexto educativo, la apelación a Dewey se ha convertido en una constante como antecedente justificativo de las más variadas propuestas, en nuestro caso, la importancia de los procesos de escucha y participación infantil como garantes de una escuela promotora de la democracia. La educación concebida por Dewey supone un proceso de comunicación con sentido social, que conduzca a compartir la experiencia hasta hacer de ella un bien de posesión común. Un proceso que implica la escucha y la participación de todos los agentes que se ven inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que requiere asignar valor a las aportaciones infantiles, reconocer la importancia de sus experiencias y velar porque estas promuevan la vivencia de la escucha, la participación y en consonancia, la democracia, donde cada niño se sienta valorado y tenido en consideración. Dewey entendía esta experiencia como agente educativo, señalando su fe en la democracia y en la experiencia como medio posibilitador de «una sociedad más amplia, que será también más noble, más amable y más armoniosa» (Dewey, 2001, p. 19).

Una experiencia que tiene que poder vivenciarse en el contexto escolar desde la etapa de educación infantil donde se favorece que el pequeño tome contacto con la cultura como elemento formador de su desarrollo integral, que construya los significados propios de las realidades que observa y vivencia y que estos se reformulen compartiéndose con los demás. Siguiendo a Hart (1993, p. 4), «una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan [...] por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas». La conveniencia y la presentación de la educación infantil como marco iniciador de la participación parecen irrefutables a pesar de que la fase de educación infantil sea una de las etapas más marginadas en relación con los procesos de escucha y participación que se promueven desde los centros educativos.

La posibilidad de escuchar directamente la voz del niño supone reconocer su capacidad y valía en consonancia con la reivindicación de Dewey de una participación igualitaria de cualquier miembro de la sociedad. Al respecto, el niño es miembro de la comunidad en la que vive y ciudadano de pleno derecho por lo que su participación en la misma debiera no solo ser un derecho sino también una realidad que puede iniciarse desde el contexto escolar. No podemos obviar que tener derechos no significa tener la posibilidad de poder ejercerlos, lo que pone de manifiesto una de las grandes limitaciones del ejercicio práctico y efectivo de los derechos de la infancia postulados en la Convención de los Derechos del Niño.

Afrontar esta realidad supone comprometerse con una infancia capaz de ejercer sus derechos mejorando las propias condiciones de los niños (Trilla y Novella, 2001). Este hecho, supone afrontar la incertidumbre que acompaña cualquier proceso de escucha y participación infantil y que ayudará a romper inercias y a tener en cuenta y conocer en profundidad a la infancia.

Todo ello, sin caer en visiones erróneas señaladas entre otros por Rosano (2013), que advierten que no se trata de pensar que en los niños está la verdad absoluta sino más bien de ampliar perspectivas en el conocimiento de una realidad que tienen que ayudar a mejorar a través de sus aportaciones, sus miradas y múltiples for-

mas de expresión. Por ello, defendemos plenamente la necesidad de que los procesos de escucha y participación infantil sean promovidos entre otros contextos desde la educación infantil pues tal y como señala Aparicio (2013) citando a De Miguel y Bretones (2005, p. 31) la participación es «un proceso gradual de aprendizaje, que pasa por diferentes etapas, mediante el cual los niños y niñas comparten decisiones que afectan tanto la vida propia como la de la comunidad».

Educación y democracia es por tanto un desafío y una responsabilidad permanente de la educación, un reto perenne a nuestro entender que invita al desarrollo del máximo potencial de las capacidades individuales para que estas reviertan en la sociedad, la mejoren y la transformen haciendo presentes a pesar del transcurso del tiempo los ideales de Dewey, cuya vigencia en la actualidad es irrefutable. Dewey es y esperamos siga siendo referente para una educación más justa, más igualitaria y sobre todo, más participativa. Un espejo en el que el maestro pueda mirarse y promover la escucha y la participación de sus alumnos en la escuela, como reto en una educación democrática que favorezca el intercambio de puntos de vista diferentes, el respeto y la construcción de significados compartidos entre niños y maestro.

Referencias

- Alfageme, E.; Cantos, R. y Martínez, M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil: Propuesta para la acción*. Madrid, Plataforma de Organizaciones de Infancia. Disponible en: <http://goo.gl/n8avyQ> [Acceso en 17/02/2019]
- Altimir, D. (2010) *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.
- Aparicio, C. (2013) *La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Apple, M. W. y Beane, J. (Comps.) (2000) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Argos, J.; Castro, A. y Ezquerro, P. (2009) «Repensando la práctica pedagógica de nuestras escuelas: algunos vectores potencialmente revitalizadores». *XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación La escuela hoy*. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Boyle, L. y Hine, N. (2014) «Lego storytelling: an initial observational study to enable children to become partners in their own assessment». *7th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, United Kingdom.
- Casas, F. (2006) «Infancia y representaciones sociales. Instituto de investigaciones sobre calidad de vida». *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 27-42.
- Castro, A.; Argos, J. y Ezquerro, P. (2015) «La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria». *Perfiles educativos*, 37 (148), pp. 34-49.
- Castro, A.; Ezquerro, P. y Argos J. (2016) «Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil. Una revisión de la investigación». [Listening processes and children's participation in early childhood education: A review of research]. *Educación XX1*, 19(2), pp. 105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271

- Castro, A. y Manzanares, N. (2016) «Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaría». *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), pp. 923-941.
- Christensen, P. y Prout, A. (2002) «Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children». *Childhood*, 9 (4), pp. 477-497.
- Clark, A. (2005) «Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective». En A. Clark; A. T. Kjørholt, y P. Moss, [eds.] *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol, Policy Press, pp. 29-49.
- Clark, A. (2007) «Early childhood spaces. Involving children and practitioners in the design process». *Working Paper*, 45. The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A. y Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London, National Children's Bureau.
- Cussiánovich, A. (2006) *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima, IFEJANT.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London and Philadelphia, PA, Falmer Press.
- Davoli, M. (2013) «Los niños y niñas personas humanas». *Infancia en Europa*, 140, pp. 4-7.
- De Miguel, D. y Bretones, X. (2005) *Confancia: Con voz seis años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Madrid, Consejo de la juventud de España.
- Dewey, J. (2001) *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008a) «From Absolutism to Experimentalism», en Boydston, J.A. [Ed.] *The Collected Works of John Dewey. The Later Works*, Carbondale y Edwardsville, Southern Illinois University Press, pp. 1925-1953.
- Dewey, J. (2008b) *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Díez Navarro, M.C. (1996) *Proyectando otra escuela. Trabajando por Proyectos en la Educación Infantil*. Madrid, De la Torre.
- Dockett, S. y Perry, B. (1999) «Starting School: what matters for children, parents and educators?». *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6(3), pp. 1-18.
- Dockett, S. y Perry, B. (2007) *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney, UNSW Press.
- Doval, M.I.; Martínez-Figueira, M.E. y Raposo, M. (2013) «La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz». *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), pp. 150-171.
- Einarsdóttir, J. (2007) «Research with children: Methodological and ethical challenges». *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), pp. 197-211.
- Emilson, A. y Folkesson, A. M. (2007) «Children's participation and teacher control». *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), pp. 219-238, doi: 10.1080/03004430500039846.

- Esteve, J.M. (1998) «La aventura de ser maestro». *Cuadernos de Pedagogía*, 266, pp. 46-49.
- Feinberg, W. y Torres, C. A. (2014) «Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire». *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 29-42.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gaitán, A. (1998) «La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Protagonismo infantil». *Seminario presentado por UNICEF*, Bogotá. Disponible en: <https://goo.gl/l4QeLX> [Acceso en 17/02/2019]
- Guzmán, M. (2013) «La oreja que escucha a las niñas y los niños». *Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 138, pp. 34-38.
- Hart, R. (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, Nueva Gente. Disponible en: <https://goo.gl/BjvzdE> [Acceso en 17/02/2019]
- Harcourt, D. (2011) «An encounter with children: seeking meaning and understanding about childhood». *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 331-343, doi: 10.1080/1350293X.2011.597965.
- Hernández, M.A.; Santos, M.; Soriano, E. y Fuentes, J.L. (2015) «Retos de la educación de nuestro siglo: Educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica». *XXXIV Seminario Teoría e Historia de la Educación*. Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha.
- Hoyuelos, A. (2009) «Ir y descender a y desde Reggio Emilia». *Revista: Participación Educativa*, 12, pp. 171-178.
- Jover, G. y García, A. (2015) «Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey». *Education in Knowledge society (EKS)*, 16 (1), pp. 32-43.
- Lancaster, P. (2006) *RAMPS: A framework for listening to young children*. London, Daycare Trust.
- Lansdown, G. (2001) *Promoting children's participation in democratic decision-making*. London, UNICEF.
- Mannion, G. (2010) «After participation, the socio-spatial performance of intergenerational becoming». En B. Percy-Smith and N. Thomas [eds.] *A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London and New York, Routledge, pp. 330-343.
- Mooney, A. y Blackburn, T. (2003) *Children's views on childcare quality*. Research Report RR482. London, DfES.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1989) «Convención de los Derechos del Niño». Disponible en: <https://goo.gl/7QSFLh> [Acceso en 17/02/2019]
- Parrilla, A. y De La Fuente, A. (2013) «Foto voz: La escuela vista por los pequeños». *Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 138, pp. 22-23.
- Pizarro, M. (2003) «Educación, democracia y participación». *Revista enfoques educacionales*, 5 (1), pp. 101-105.

- Pramling-Samuelsson, I. (2001) «Children's conception of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, pp. 169-194.
- Prats, E; Núñez, L.; Villamor, P. y Longueira, S. (2015) «Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado». *XXV Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación*.
- Quinto, B. (2010) *Educación en el 0-3: la práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona, Graó.
- Rinaldi, C. (2001) «A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia». *Children in Europe*, 1, pp. 2-5.
- Rosano, S. (2013) «Son cosas de niños”: La participación como derecho y la educación inclusiva». *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), pp. 151-167.
- Santos Guerra, M. A. (1996) «La democracia, un estilo de Vida». *Cuadernos de Pedagogía*, 251, pp. 50-54.
- Santos Guerra, M. A. (1998) «Las falacias de la participación». *Quadernsdigitals* Disponible en: <https://goo.gl/j6ENJt> [Acceso en 17/02/2019]
- Sheridan, S. y Pramling-Samuelsson, I. (2001) «Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), pp. 169-194.
- Silber, D. (2010) «Janusz Korczak, un maestro ejemplar». *Sensibilidades*. Disponible en: <https://goo.gl/qLa7zU> [Acceso en 17/02/2019]
- Spaggiari, S. (2001) *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, La inteligencia se construye usándola*. Madrid, Ediciones Morata.
- Susinos, T. (2009) «Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva». *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
- Susinos, T.; Rojas, S. y Lázaro, S. (2011) «La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 83-99.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001) «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-166.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011) «Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia». *Revista de educación*, 356, pp. 23-43.
- Verhellen, E. (1992) «Los derechos del niño en Europa». *Infancia y sociedad*, 15, pp. 37-60.
- Westbrook, R.B. (1993) «John Dewey (1859-1952)». *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23 (1-2), pp. 289-305.
- Zuleta, E. (2002) «La participación democrática y su relación con la educación». *POLIS Revista Académica*, 1 (2), pp. 1-6.

Els processos d'escolta i participació infantil com a garants d'una escola promotora de la democràcia

Resum: Promoure la democràcia és un repte i una responsabilitat permanents de l'educació, un repte perenne que convida a la promoció i al desenvolupament de processos d'escolta i participació que sustentats en el reconeixement de l'altre condueixin a compartir l'experiència personal fins a fer d'ella un bé de possessió comuna. Per això, en aquest treball s'apel·la a Dewey per justificar la importància dels processos d'escolta i participació dels infants des de l'etapa d'Educació Infantil com a garants d'una escola promotora de la democràcia que ajudi a construir conjuntament als infants des de les edats més primerenques, per donar sentit i significat a aquests termes (democràcia i participació) des del valor de l'experiència d'aprendre amb els altres i dels altres, expressar el que un pensa i sent, ser escoltat i tingut en compte, respectant-se la individualitat de cada ésser humà.

Paraules clau: Democràcia, participació infantil, educació infantil, drets.

Les processus d'écoute et de participation des enfants en tant que garants d'une école pour la promotion de la démocratie

Résumé: La promotion de la démocratie est un défi et une responsabilité qui relèvent en permanence de l'éducation, un défi perpétuel qui invite à la promotion et au développement de processus d'écoute et de participation, fondés sur la reconnaissance de l'autre, qui conduisent au partage de l'expérience personnelle jusqu'à en faire un bien commun. Pour ce faire, nous faisons appel à Dewey pour justifier l'importance des processus d'écoute et de participation des enfants à partir de l'étape d'éducation préscolaire en tant que garants d'une école pour la promotion de la démocratie qui aide à construire de manière conjointe les enfants dès leur âge le plus précoce, à donner un sens et une signification à ces termes (démocratie et participation) à partir de la valeur de l'expérience d'apprentissage avec les autres et à partir des autres, et à exprimer ce que l'on pense et sent, à être écouté et pris en compte, en respectant l'individualité de chaque être humain.

Mots clés: Démocratie, participation des enfants, éducation préscolaire, droits.

Listening and participation processes for children as guarantees of schools that promote democracy

Abstract: The promotion of democracy is a constant challenge and responsibility of education, a perennial goal that encourages the advancement and development of listening and participation processes. Based on recognition of the other, such processes lead to sharing personal experience until it becomes a common good. In this study, we refer to Dewey to justify the importance of listening and participation processes for children from the stage of early childhood education to ensure that schools promote democracy. This helps to construct together with children from very early ages the meaning and significance of these terms (democracy and participation), based on the value of the experience of learning with and from others, expressing what you think and feel, being listened to and considered and respecting each person's individuality.

Keywords: Democracy, child participation, child education, rights.