



**Facultad de  
Educación**

**CURSO DE ADAPTACIÓN A GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN  
INFANTIL**

2011-2012

**“ELLOS TAMBIÉN TIENEN VOZ”**

**Autor/a: Marta Cuevas Correas  
Director: Eva Gómez Pérez**

14 de Diciembre del 2012

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

***“Las mayores lecciones de la vida, si tan sólo fuésemos capaces de inclinarnos y ser humildes, las aprenderíamos no de los adultos sabios, sino de los así llamados ignorantes niños.”***  
*(Mahatma Gandhi)*

## Resumen

La participación infantil es un derecho fundamental que debe ser asegurado a todos los niños y niñas. Sin embargo, este no es un camino sencillo ya que la mayoría de los adultos les niegan esta participación.

Pese a las barreras que limitan ó frenan la participación infantil en el contexto educativo, algunos modelos educativos como el de la escuela inclusiva defienden este derecho tomando como uno de sus pilares fundamentales dar voz al alumnado. Mediante este proceso de participación, escuela y alumnado se enriquecen mutuamente.

A lo largo de este trabajo, se pretende analizar este derecho a través de una revisión bibliográfica de algunos de los autores que abordan esta temática. Se proponen posteriormente, algunas reflexiones y experiencias sobre el mismo.

**Palabras clave:** derechos de la infancia, mundo adulto, participación, escuela inclusiva, voz del alumnado.

## Abstract

Children's participation is a fundamental right that must be assured for all the children since it will allow them, for instance, getting integrated into the adult world, which is a world of decisions. Nevertheless, this one is not a simple way because adults normally have a mistaken idea about children's participation that makes them feel fear about it.

In spite of the barriers that stop the participation in the educational context, some educational models as the inclusive school, believes faithfully in this right and considers as one of his fundamental props the fact of giving voice to the students. This process makes both prosper mutually.

Along this speech, my intention is to analyze this right across by doing a bibliographical review of some authors who approach this subject matter, as well as offering some reflections and experiences about the same one.

**Keywords:** child rights, adult world, children's participation, inclusive education, voice of the students.

# ÍNDICE

---

1. Justificación	5
2. Introducción	6
2.1 Breve Mirada histórica	6
2.2 Mirada socio-cultural	9
3. Objetivos	11
4. Estado actual del tema	12
5. La participación infantil en la sociedad: iniciativas y barreras	14
6. El derecho de participación y la escuela	23
7. Escuela inclusiva	25
8. Análisis de una propuesta real de participación infantil en la comunidad de Cantabria	31
9. Algunas recomendaciones para mejorar la participación de los niños y niñas en un aula de educación infantil	38
10. Conclusiones	30
11. Bibliografía	41

# 1. Justificación

Uno de los motivos principales para la elección del derecho de la participación infantil como tema central de este trabajo, es la creencia de que aún queda mucho trabajo por hacer para conseguir que este derecho pueda ser ejercitado por la infancia. La experiencia personal en torno a este tema nos demuestra que por lo general, cuando los adultos permiten a los niños participar, lo que suelen hacer es “ponerles la voz”; decidir y pensar por ellos más que escucharles realmente.

Cuando hablamos de participación infantil, se nos vienen a la cabeza numerosas ideas y representaciones acerca del significado de este derecho, que muchas veces divergen de su significado real. Muchas veces esto es debido a los prejuicios que tenemos sobre el mundo infantil (indefensos, incapaces...) Todo ello, nos lleva a una situación de no escuchar a los niños/as, que por desgracia ocurre muy a menudo, tanto en la sociedad en general como en la escuela. Comprender, acotar, definir lo que es realmente la participación infantil será el primer paso necesario para poder hacer frente a muchos de los prejuicios que frenan y limitan este derecho

Será en el contexto educativo dónde centraremos la mayor parte del discurso en torno a la participación, ya que este es uno de los contextos con mayor relevancia para la infancia, tanto por el tiempo que se pasa en el mismo como por la propia función de la escuela en el desarrollo de una ciudadanía democrática y participativa. Este contexto por lo tanto se convierte en el lugar idóneo para que los docentes fomenten, defiendan y hagan real dicho derecho.

En los últimos años, los fundamentos de la escuela inclusiva han ido incorporándose al discurso educativo incluyéndose entre los mismos la necesidad de que el alumnado ejerza su derecho a participar. Desde esta posición, la participación infantil tendría efectos positivos tanto para el alumnado como para la propia escuela al beneficiarse de las aportaciones que incorpora la voz del alumnado.

## 2. Introducción

### 2.1-Breve mirada histórica

La lucha por los derechos humanos ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad, encontrándose algunas propuestas tan antiguas como la de El cilindro de Ciro, del año 539 a.C, considerado por algunos como la “primera declaración de los derechos humanos”. El Cilindro de Ciro, es un cilindro de barro en el que el Rey Ciro de Persia, mandó grabar ideas tan significantes como la igualdad racial ó la de que todas las personas tenían el derecho de escoger su propia religión.

Pero no será hasta el año 1948, tras la Segunda Guerra Mundial, cuando un organismo recién constituido, la Asamblea General de las Naciones Unidas, elabore y apruebe el documento actualmente conocido en que se recogen los derechos humanos básicos. Estos derechos deben ser entendidos como “*universales, fundamentales, abstractos, morales y prioritarios*” (Alexy, 2007, pp 239)

Posteriormente, en un contexto en el que la mayoría de los países habían iniciado la recuperación de la guerra, este mismo organismo, elabora una propuesta mediante la cual se pretenden recoger y dar valor legal a los derechos de la infancia. Es en el año 1959 cuando se firma la Declaración de los Derechos del Niño.

Pero no será hasta el 20 de Noviembre de 1989, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas, con la colaboración de los representantes de todas las sociedades, religiones y las culturas del planeta, apruebe la Convención de los Derechos del Niño, que fue cuidadosamente elaborada desde 1979 hasta 1989, entrando en vigor el 2 de Septiembre de 1990. Mediante la convención, se reconoce a los menores de 18 años como sujetos de derechos.

La convención de los derechos del niño consta de 54 artículos, que según autores como Ampud (2007), podrían agruparse en cuatro categorías básicas:

- Derecho a la supervivencia
- Derecho al desarrollo
- Derecho a la protección
- Derecho a la participación

Como se puede apreciar, una de estas categorías recoge aquellos derechos relacionados más directamente con la participación infantil, derecho fundamental que aparecerá reflejado a lo largo de toda la Convención de los Derechos del niño y sobre el cuál girará este trabajo. En los artículos que expongo a continuación podemos ver la evidencia del gran peso que tiene este derecho:

#### Artículo 12

*1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.*

*2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.*

#### Artículo 13

*1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.*

*2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:*

*a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o*

*b. para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.*

#### Artículo 14

*1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.*

*2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.*

*3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.*

#### Artículo 15

*1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.*

*2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.*

#### Artículo 17

*1. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a la información y material procedente de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental...*

## 2.2-Mirada socio-cultural.

Los derechos de las personas, al igual que la cultura, han ido evolucionando a lo largo de la historia; por eso es importante recordar que detrás de los tratados mencionados con anterioridad, existían concepciones e ideas acerca de la infancia de dicho momento histórico.

Uno de los problemas presentes en la época histórica en la que se consolidaron los derechos infantiles fue era la concepción general que se tenía acerca de la infancia. Como señala Casas (1988) en esos momentos en occidente *“el imaginario colectivo se resistía a creer que también los niños formaban parte de la categoría de seres humanos.”* (Casas, 1998, pp 218).

Christopher Jenks (1982) considera que el término infancia es una construcción social diferente en cada momento histórico y en cada cultura, que hace referencia a un estatus delimitado e incorporado dentro de una estructura social que se manifiesta en ciertas formas de conducta relacionadas directamente con un conjunto concreto de elementos culturales. Otros autores como Alfageme, Cantos y Martínez (2003) consideran, además, que el término ha sido caracterizado históricamente por una constante marginalidad.

Como señalan Gómez y Jaén (2010), esta marginalidad se debe a que el concepto que la sociedad occidental tiene de la infancia ha sido construido en base a la creencia de que esta es vulnerable, dependiente y poco autónoma. Estos autores, consideran además, que estas concepciones sobre la infancia no han sido neutrales, sino que han tenido una serie de efectos positivos y negativos, en su gran mayoría, sobre el sistema de relaciones adulto-niño. Utilizando sus propias palabras:

*“Todo esto (el imaginario colectivo) ha llevado a este grupo de personas a ser discriminado tanto positivamente, en cuanto a la atención de sus necesidades teniendo en cuenta sus características peculiares, como negativamente, debido al paternalismo sobreprotector, ignorando su capacidad participación en la construcción social. [...] El hecho de que existan propiedades relevantes y diferentes en este grupo de edad que justifiquen un trato diferenciado, no puede confundirse con la consideración*

*de que esas propiedades sean reveladoras de inferioridad, permitiendo así excluirles de los derechos que tiene el resto de la ciudadanía” (Gómez y Jaén, 2010, pp 5)*

De ahí la importancia de un documento como el de la Convención, ya que gracias a los derechos incluidos en el mismo se consigue transmitir un mayor reconocimiento de la infancia como personas y como ciudadanos, así como ir avanzando hacia horizontes como el de *“la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población”* (Casas, 1998, pp 222)

Sin embargo, pese a que en nuestra época histórica y en nuestro contexto la infancia goza de mayores derechos y un mayor reconocimiento, la sociedad aún no ha adquirido un compromiso suficiente que permita a los niños y niñas participar y decidir en condiciones de igualdad en todos los procesos sociales que les afectan. Contrarrestar esta visión actual sobre la infancia solo será posible si se crean contextos y actividades significativas que permitan a los niños y niñas demostrar sus capacidades y habilidades. (Gómez y Jaén, 2010)

### **3. Objetivos**

Los objetivos que nos planteamos para el desarrollo de este trabajo son:

1. Justificar el derecho de participación de todos los niños y niñas en la sociedad, profundizando sobremanera, en la escuela.
2. Detectar cuales son las posibles barreras que frenan o limitan la participación infantil.
3. Analizar qué tipo de escuela fomenta y respeta el derecho a participar de los niños y niñas.
4. Profundizar en los beneficios que aporta a la escuela el “dar voz al alumnado”.
5. Analizar una propuestas real de participación infantil en la escuela.
6. Realizar alguna recomendación para promover una mayor participación de los niños en la escuela.

## 4. Estado actual del tema

Actualmente, aunque el derecho de participación infantil esté reconocido por la Convención de los Derechos del niño, estamos de acuerdo con Apud (2007) en que para que la participación llegue a ser una realidad, aún deberá pasar mucho tiempo. Esto no significa que el derecho este totalmente degradado, sino que aún existen muchas barreras, en su mayoría de carácter psicológico, que no permiten que los niños y niñas le ejerzan en su totalidad.

Por un lado, los adultos no suelen estar acostumbrados a escuchar a los niños y niñas, y además, en muchas ocasiones se llega a pensar que el mundo infantil no es capaz de formarse una opinión propia ó que debido a su falta de información no están preparados para participar. Además, por otra parte, *“existe una resistencia social por parte de muchos adultos para aceptar a los niños como personas activas socialmente, y el hecho de escuchar y tener en cuenta a los niños implica hacer algo con sus reivindicaciones, lo que lleva a cuestionarnos si la sociedad es realmente un espacio de participación para todos.”*(Apud, 2007, pp. 5)

Esta última idea está relacionada con las representaciones sociales que tenemos sobre la infancia, entre las que destaca la idea de que, debido a su corta edad, aún no son lo suficientemente capaces de pensar por sí mismos ó tener un juicio crítico sobre las diferentes realidades que les atañen. Una de las bases que ayudaron a construir esta idea de la infancia como una etapa en la que las personas aún están incompletas, explican Gómez y Jaén (2010), fue la incorporación de la teoría piagetiana, a través de la idea de que el desarrollo infantil es un continuo en el que las nuevas habilidades y capacidades superiores van completando las anteriores, agregando así nuevas cualidades hasta llegar a formarse el pensamiento abstracto, propio del mundo adulto.

Junto con esto, Adriana Apud (2007) señala que surge un miedo generalizado en el mundo adulto basado en la idea de que darles a los niños la oportunidad de expresar sus ideas se considera sinónimo de darles el control total y dejarles que se hagan cargo del mundo. Sin embargo, esta visión de caos en la que los niños y niñas toman el control de la sociedad choca con lo que realmente es la participación infantil, que supone colaborar, aportar y

cooperar para el progreso común, y de esta manera, tal y como señala Apud (2007), lograr que los niños y las niñas vayan desarrollando, por una parte, más confianza en sí mismos y por otra parte, un principio de iniciativa personal. Sin embargo, no se debe caer en el error de entender la participación infantil como una simple opinión de la infancia sobre algunos de los temas que les conciernen; sino que la participación infantil debe estar en permanente relación con los adultos, para así poder entenderla como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para ambos. Por último, es necesario señalar que para que la participación infantil sea real, es necesario concebir a los niños/as como sujetos sociales que tienen la capacidad de crear y expresar sus propias opiniones, así como decidir sobre algunos de los asuntos que les atañen tanto en su familia, como en la escuela, y por supuesto, en la sociedad en general.

Es importante subrayar que la participación social es un derecho humano universal, esencial y básico de todas las personas, y que por tanto una sociedad no podría considerarse democrática si a todos sus ciudadanos y ciudadanas no se les permite ejercer su derecho a participar. Por tanto, se podría concluir que la participación social, tal y como afirma Apud (2007), es uno de los componentes más importantes en la construcción la democracia y el mecanismo mediante el cual se podrá asegurar el cumplimiento de muchos otros derechos.

Actualmente la infancia representa aproximadamente el 35 % de la población mundial, pero el mundo adulto sabe muy poco acerca de cómo conciben los niños y niñas la sociedad, qué cosas les gustaría que cambiaran, etc. Este desconocimiento sobre las opiniones y pensamientos del mundo infantil puede ser debido a que se les ofrecen pocos espacios y pocas oportunidades para expresar aquello que piensan y sienten. Sin embargo defendemos como hace Apud (2007) la idea de *“la necesidad de considerar a los niños y niñas como sujetos activos de nuestra sociedad es cada vez es más grande y, también, la necesidad de formar personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo y de aportar juicios y soluciones en sus familias, escuelas y comunidades.”*(Apud, 2007, pp. 5)

## **5.- Participación infantil en la sociedad: iniciativas y barreras.**

La participación social se puede entender, dice Carles Alsinet (2004), como un proceso de compartir decisiones, un proceso que se puede enseñar y aprender, no solo de forma teórica sino dejándoles hacer, experimentar. Por tanto, para garantizar a la infancia una participación real y democrática, debemos intentar incorporarles activa y progresivamente al mundo de las responsabilidades, sin pensar que los niños y niñas van a ser los salvadores de nuestro futuro y por tanto les demos unos derechos y carguemos con unos deberes en determinadas situaciones que no les corresponderían.

Un aspecto clave sobre la participación infantil que no se debe pasar por alto es su complejidad, puesto que es un proceso dinámico que debe ser alimentado en todos los ámbitos de la vida el niño: casa, escuela, barrio...Es necesario que toda la sociedad se involucre y fomente la participación infantil, para lograr así su máxima expresión sin que quede reducida a modelos que intentan enmascarar la realidad no-participativa de la infancia.

Roger Hart (1992) utiliza la metáfora de la escalera para describir gradualmente la participación infantil, dividiéndola en dos grandes bloques. El primer bloque correspondería a los modelos no-participativos: manipulación, niños anuncio, simbolismo y manipulación social; mientras que en el segundo bloque sitúa a los modelos reales de participación: orientados pero informados, consultados e informados, iniciados por los adultos que comparten decisiones con los niños/as , iniciados y dirigidos por los niños, y por último, iniciados por los niños que comparten decisiones con los adultos. Para este autor, para que la participación sea real y plena se deberá alcanzar el último escalón. Sin embargo no suele alcanzarse porque el mundo adulto rara vez muestra interés por los proyectos e iniciativas de los niños y niñas, ignorando en cierta medida, los beneficios que trae consigo la participación de la infancia.

Estos beneficios, pueden ser tanto a largo como a corto plazo, siendo estos últimos los más fáciles de medir. Entre ellos Alsinet (2004), destaca los siguientes:

-*El desarrollo de la competencia y de la responsabilidad social*; es decir, la participación debe guiar a los niños/as hacia el desarrollo de conductas pro-sociales y el aumento de su capacidad de autonomía personal.

-*El desarrollo social y comunitario*; mediante la participación se facilita el trabajo en grupo, cooperativo, con intereses comunes y partiendo de su realidad y necesidades.

-*La autodeterminación política*; la participación tiene que ver con crear espacios de reflexión y fomentar el pensamiento crítico, evitando así el adoctrinamiento político. Además esta autodeterminación plantea dos objetivos relacionados entre sí: por un lado, *“la autodeterminación de la infancia y, por otro, democratizar la sociedad”*.

Como hemos venido señalando en el desarrollo del trabajo, gracias a la Convención de los Derechos del Niño se han conseguido impulsar en la sociedad tanto cambios de carácter legislativo en cuanto a la atención de la infancia, como acciones con la función de transformar la sensibilidad y percepciones que se tienen sobre la misma, materializadas en algunas de las iniciativas que expondré a continuación.

### **Algunas iniciativas sociales de participación infantil**

Como ya he señalado, a continuación expondremos algunas de las experiencias, llevadas a la práctica, de participación infantil más significativas:

Una de estas iniciativas es **“La ciudad de los niños”**, un proyecto desarrollado por Francesco Tonucci en los años noventa, con sus inicios en la ciudad de Fano (Italia).

El proyecto se desarrolló con el fin de transformar la ciudad, que había pasado a convertirse en un lugar idóneo exclusivamente para un ciudadano tipo “varón, adulto y trabajador”, olvidándose, sin embargo del resto de los ciudadanos: niños y niñas, mujeres, extranjeros, ancianos, discapacitados,

pobres... que quedaban marginados a un segundo plano, recluidos en sus casas o en lugares especializados para ellos, como las escuelas o los asilos. La ciudad se convirtió en algo peligroso para los niños fundamentalmente, ya que en ella se podían encontrar cantidad de peligros que limitaban su autonomía y, como señala Tonucci, su desarrollo.

Uno de los objetivos principales que se pretenden alcanzar a través de este proyecto, es el de dar visibilidad a la infancia en la ciudad para que puedan desarrollar su derecho a participar activamente en los diferentes espacios de la misma. También se tienen pretenden lograr objetivos como el de generar actitudes positivas hacia el modelo urbano para contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas en la ciudad, ya que tal y como afirma Francesco Tonucci con una de sus frases más célebres: *“cuando la ciudad es buena para la infancia, es buena para todos”*.

La base del proyecto consiste en establecer vínculos de relación entre la ciudad y el mundo infantil; y para lograr esto es necesario partir de las ideas de la participación, la integración y el consenso.

Tonucci creó en 1991 un laboratorio para potenciar el desarrollo de numerosas acciones que permitieran alcanzar el objetivo marcado inicialmente, y del que surgieron diversas propuestas entre las que cabe destacar, señala Carles Alsinet (2004):

- *Ceder la palabra a los niños y a las niñas*: a partir de esta propuesta de darle voz al mundo infantil, surgieron actividades como los Consejos Municipales de la Infancia.
- *Actuaciones de educación ambiental*: con esto se pretendía reforzar valores positivos como el cuidado del medio ambiente, para lo que se creó un centro de educación sobre la naturaleza. Algunas propuestas de las que se plantearon fueron la de “un día sin coches” ó la de “recuperación de los jardines en los centros educativos”.

- *Que la infancia haga suya la ciudad;* es decir, se pretendía que la infancia pudiese circular por la ciudad sin el miedo de tener que enfrentarse a situaciones de peligro. Para poder desarrollar esta idea, se pusieron en marcha algunos proyectos que tenían como objetivo re-planificar los espacios urbanos para que los niños y niñas pudiesen participar de ellos.

En resumen, el proyecto de la Ciudad de los niños tiene dos grandes ejes de actuación. Por un lado, se pretende dotar a los niños de autonomía de movimiento, es decir, que puedan pasear por la ciudad sin miedo a tener que enfrentarse a situaciones peligrosas; y por el otro lado, se busca que su voz sea escuchada, que participen en el gobierno de la ciudad para mejorarla con sus ideas.

Con este proyecto no se busca conseguir una ciudad exclusivamente para los niños, sino una ciudad para todos, en la que toda la sociedad en su conjunto desarrollase una mejor convivencia.

El proyecto de la ciudad de los niños ha sido asumido en numerosas localidades a lo largo y ancho del mundo: Buenos Aires, Roma...etc. En España actualmente se está organizando un laboratorio nacional de “la ciudad de los niños”, en la que participarán unas veinte ciudades de los alrededores de Madrid, Barcelona y Valencia.

El segundo proyecto que presentamos como una experiencia de participación infantil, se ha desarrollado en nuestro país, y es conocido con el nombre de “**Las ciudades educadoras**”. Surge en Barcelona en el año 1990, de la mano de la Declaración de Barcelona, desde la que se propuso la siguiente definición: “*Una ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia, que se relaciona con su entorno y que tiene como principal objetivo enriquecer la vida de sus habitantes*” (Declaración de Barcelona, carta de ciudades educadoras, 1990).

Esta declaración, propone además, que los niños y las niñas participen activamente en la ciudad, teniendo en cuenta que para que ello pueda ocurrir es necesario que se cumpla una condición fundamental: se debe promover en la ciudad la educación en la diversidad, la paz y la comprensión; evitando la exclusión de algunos de sus ciudadanos por cuestiones de género, raza ó edad, entre otras.

La ciudad educadora deberá satisfacer las necesidades infantiles; ofreciendo a los pequeños/as espacios y momentos en los que se desarrollen personal, social y culturalmente, así como que desarrollen su pensamiento crítico y moral. Además, es muy importante que las familias estén verdaderamente involucradas en el proyecto para que sepan manejar la información necesaria que permita ayudar a sus hijos e hijas a crecer y desarrollarse en la ciudad, así como a entender la misma como un lugar en el que se les brinda la oportunidad de socializarse y convivir positivamente con los demás.

En resumen, lo que se pretendía con este proyecto es que la escuela y la ciudad trabajasen conjuntamente en la compleja e importante labor educativa respecto al mundo infantil, ya que se entiende que no se puede separar la realidad escolar del contexto social en el que viven día a día los niños y las niñas. El programa resultó ser todo un éxito y desde el año 2000 ya existen en todo el mundo, en la actualidad, más de 300 ciudades en 34 países que aplican este tipo de proyectos de ciudad educadora.

Otra de las numerosas iniciativas que tratan de fomentar la participación infantil en la sociedad, surge en Noruega en 1981. En ese momento se contempla por primera vez a través de una ley la figura del ombudsman, persona a quién se delegan funciones de mediación desde una posición de independencia.

Esta figura surgió, como explica Jordi Cots (1996), a raíz de ideas clave como las de saber escuchar y ayudar a todos los niños y niñas; así como defender y promocionar los derechos de la infancia. Para que la iniciativa pudiese cumplir sus finalidades, se consideró como un aspecto esencial que la figura del ombudsman pudiese ser fácilmente identificada y conocida por todos los niños y niñas.

El objetivo principal de esta propuesta fue el de hacer progresar tanto el conocimiento como el respeto por los derechos de la infancia. Por tanto, un ombudsman deberá cumplir una serie de funciones específicas, recogidas en la ley, entre las que destacamos la siguiente: *“El ombudsman de la infancia tiene como principal función promover los intereses de los niños y de las niñas delante de los poderes públicos y privados, y ha de supervisar las condiciones de desarrollo de la infancia”*. (Alsinet, 2004, pp 117) Es decir, es una figura

encargada de velar por el cumplimiento de la legislación relativa a la infancia; convertirse en un instrumento que facilite y asegure el derecho de participación infantil y que además, sea capaz de sensibilizar a la sociedad en su totalidad sobre los derechos de todos los niños y las niñas.

Tras la buena aceptación y resultados de la figura del ombudsman en esta primera experiencia, en 1992 se reúnen en Dakar alcaldes de todo el mundo que adoptaron la iniciativa de “Los alcaldes Defensores de los niños”. Como resultado se aprobará posteriormente la carta de Florencia, constituyéndose la Red de Alcaldes Defensores de los Niños. Actualmente, esta figura está también podemos encontrarla en España, explica Alsinet (2004), ya que se presenta tanto en el ámbito estatal como autonómico, aunque encontrándose en la mayoría de las ocasiones como una figura adjunta al defensor del pueblo. Aunque el defensor del menor en España defiende los derechos de la infancia en general, no defiende el derecho de participación de forma concreta y explícita.

### **Barreras que limitan la participación infantil en la sociedad.**

A pesar de la existencia de proyectos como los anteriormente señalados, este proceso de la participación infantil, mediante el cual se persigue la meta de dar voz a todos los niños y niñas, es un fenómeno complejo que debe enfrentarse a numerosas barreras de carácter físico y psicológico, existentes tanto en la sociedad como en la escuela, que analizaremos a continuación.

Una de las barreras sociales que dificultan la participación infantil, es sin duda, la visión proteccionista de la infancia, sobre la que ya hemos hablado en la primera parte de este trabajo. Esta concepción de la infancia ha dificultado la consideración y aceptación de la participación de los niños y niñas en la sociedad; además de extender la idea de considerar la protección como algo opuesto a la participación, pese a que en realidad, ambos términos se complementan.

Otro tipo de impedimentos que limitan la participación infantil tienen que ver más con las barreras físicas presentes en la ciudad que impiden la autonomía de los niños en ellas y como consecuencia, también su participación. Por un lado, las ciudades y pueblos, tal y como señalaba Tonucci (1994), no están pensados para los niños y las niñas, ya que apenas existen espacios diseñados para ellos; es decir, la ciudad ha pasado a convertirse en un lugar donde los criterios de la especialización y la separación priman por encima de otros, y esto tiene una clara consecuencia: ahora existen lugares diferentes para personas y funciones diferentes. Prácticamente los niños se han vuelto invisibles en las ciudades y los pueblos, ya que han sido recluidos en su casas, escuelas y parques destinados exclusivamente a su uso.

Es importante señalar que la sociedad apenas posee asociaciones infantiles que promuevan su participación. Además, de entre las escasas asociaciones que existen, la mayoría de ellas están dirigidas por los adultos. Estos, muchas veces no tienen en cuenta cómo se reúnen los niños y niñas de forma espontánea en grupos para intercambiar intereses; es decir, muchas veces es el adulto quién plantea a los pequeños juntarse en grupos y realizar actividades de diálogo como la asamblea pero sin tener en cuenta que ellos solos y de forma espontánea y natural también realizan actividades con este mismo sentido comunicativo. Otro de los aspectos que tampoco se suelen tener en cuenta es el de cómo se forman las amistades y cómo los niños/as desarrollan un sentimiento de pertenencia; algo primordial para que un programa o asociación sea eficaz y promueva realmente la participación. (Fernández, 2009)

En el ámbito familiar también encontramos barreras que frenan o impiden la participación infantil. Una de ellas alude al tipo de dinámica familiar de cada hogar y el lugar que ocupa dentro de la estructura familiar cada miembro. La familia es el sistema de relaciones primario en el que el niño aprende a relacionarse, a desarrollar la propia identidad personal y a integrarse en los roles sociales. Por tanto, la familia debe ser considerada como un espacio fundamental para fomentar la participación de la infancia y su ciudadanía. Sin embargo, esta participación, explica Fernández (2009), se

dificulta cuando el modelo familiar ignora los intereses y las opiniones de los niños; y estos pasan a sentir que no tienen nada que hacer porque ya está todo decidido; es decir, pasan a ocupar un lugar en la familia pasivo y casi invisible. Lo idóneo es que la familia integre a los pequeños en la dinámica familiar, que tenga en cuenta su voz, y que haya respeto por la forma de ser e intimidad de cada uno de los miembros.

La perspectiva de género constituye otra mirada interesante y útil también en el caso de la participación infantil, ya que a las barreras de participación infantil generales hay que añadir las que afectan específicamente a las niñas.

Como señala Hart (2001), esto puede ser debido a que *“el fundamento de la identidad de las chicas generalmente se encuentra en el desempeño del papel del otro en relación con la sociedad, padres, profesores e iguales. Esto debilita su posición y es por eso, que en los programas de participación con niñas sean necesarios esfuerzos especiales para contrarrestar esas fuerzas socializadoras”* (Hart, 2001, pp 37) Es decir, las niñas, a diferencia generalmente de los niños, desarrollan su propia identidad en relación a otra figura referente para ellas, ya sea la de un familiar, un miembro del grupo de iguales, etcétera.

Además, a nivel general, en las comunidades de todo el mundo hay más oportunidades organizadas de participación para los niños que para las niñas; y esto en casos como en los de las familias más pobres supone que recaiga sobre las niñas mayor carga de trabajo doméstico que sobre los niños, quedando estos últimos libres para jugar. También existen otros factores que explican esta diferencia cuantitativa de programas de participación en función del género, y Hart (2001) pone de manifiesto algunos de ellos:

-Algunos de los programas se pusieron en marcha con la intención de mantener ocupados y por tanto lejos de los problemas a los jóvenes, y como existe la creencia generalizada de que los niños se meten en más problemas que las niñas, existen más programas destinados a ellos.

- En muchas culturas está muy extendida la idea de que las niñas son más frágiles y que por tanto deben ser protegidas y preparadas para los roles del hogar; mientras que se considera que los niños son los que necesitan formación para convertirse el día de mañana en adultos con capacidad de decisión y para ello necesitarán programas que les ayuden a desarrollar capacidades como la toma de decisiones y la autonomía personal. Además, en las escuelas muchas veces el estilo docente se asienta bajo la base de los modelos de aprendizaje masculinos, donde priman la discusión y las actividades individuales, olvidándose de los modelos de aprendizaje femeninos basados sobre todo en el estilo conversacional que fomenta el consenso de grupo.

Actualmente existen, tal y como hemos expuesto, numerosas y diferentes barreras que limitan, y en algunos casos impiden, la participación infantil en la sociedad. Es necesario un conocimiento sobre estas barreras para así poder superarlas y conseguir que todos los niños y niñas puedan participar en la sociedad, y tener voz a la hora de opinar acerca de su vida y de su futuro.

## **6.- El derecho de participación infantil y la escuela**

Actualmente en la mayoría de unidades didácticas y programaciones de los centros de nuestro país, podemos comprobar que el derecho de participación de la infancia aparece reflejado en numerosas ocasiones. Sin embargo, se debe tener en cuenta que teoría y práctica disciernen en numerosas ocasiones, ya que incluso en el contexto escolar existen diferentes barreras y limitaciones que dificultan su práctica real.

Retomando la definición que Rogert Hart (1992) ofrece sobre el concepto de participación infantil, podemos entender la misma como un proceso de compartir decisiones que afectan a la vida de uno mismo y de la comunidad en la que vive. Podemos afirmar como consecuencia de la definición que las posibilidades de que esta toma de decisiones que tienen los alumnos/as en la escuela tengan un mayor ó menor grado de realidad práctica, estarán directamente relacionadas con las posibilidades o limitaciones que se les ofrezca desde dicho contexto. Las barreras, las ayudas y la visión del profesorado sobre la participación, serán decisivos a la hora de poder poner en práctica dicho derecho.

Trilla y Novela (2001) además, consideran que para que la participación infantil sea real y efectiva deberán cumplirse tres condiciones: que exista un reconocimiento del derecho a participar; que la persona disponga de las capacidades necesarias para ejercerlo; y que además, existan medios y espacios adecuados para hacerlo posible.

La primera de estas condiciones, referida esencialmente al tipo de concepción e ideas en relación a este derecho, es la que llevamos desarrollando en los primeros apartados de este trabajo. Se cree fundamental y necesario que desde la escuela, los profesionales de la enseñanza tengan un concepto de la participación positivo. Este contexto pasará a convertirse en un lugar privilegiado para fomentar este derecho e irle transfiriendo poco a poco al resto de contextos y parcelas que forman parte de la sociedad en general y de la vida del niño/a.

La segunda condición a la que aluden Trilla y Novela (2001) respecto a la necesidad de que para poder participar se precisa tener capacidad para hacerlo, nos plantea la necesidad de que se forme a las personas para el desarrollo de dicha capacidad. La escuela, como contexto de desarrollo y aprendizaje infantil, deberá ir desarrollando en los niños y niñas su capacidad de participación mediante la práctica cotidiana. Como señalan estos autores se aprende haciendo (learnig by doing).

La última de las condiciones planteada por estos autores se refiere a una dimensión que afecta a los espacios que permiten o se destinan al desarrollo y respeto de este derecho. No basta solo con que los docentes respeten y tengan una actitud positiva ante este derecho, no basta con que el alumnado haya desarrollado capacidades que le permitan la participación verdadera; sino que además se necesitan espacios y medios destinados a la participación. Estos espacios deben cumplir, señalan los autores, con una serie de características entre las que destaca la siguiente: han de ser espacios genuinos y reales de participación, que estén en disposición de acoger todas las sugerencias y las observaciones que hagan los niños y las niñas. *“Hay que garantizar que se trata de participación real, en la que aquello de lo que se hable o se decida tenga efectos constatables, que el trabajo y el esfuerzo realizado por los niños sea tenido en cuenta y considerado para mejorar la realidad. El alumnado ha de poder ver los resultados de su trabajo y este ha de hacerse público para que el resto de la ciudadanía pueda apreciarlos. También es una motivación para seguir participando y reforzando su compromiso con la comunidad.”* (Trilla y Novela, 2001, pp 165)

Como conclusión de este apartado podemos decir que parece necesario que desde la escuela se promuevan experiencias que permitan a los niños/as aprender a intervenir participando. Para ello es importante comenzar por sus entornos más cercanos (aula, colegio, calle,,,) , que es sobre lo que en un principio, tienen la información suficiente, lo cual les facilitará el poder opinar y actuar.

## 7.-La escuela inclusiva

Existen numerosas experiencias y estudios que demuestran que es posible la participación real desde el contexto educativo, pero ¿Qué tipo de escuela respeta todas estas condiciones?, ¿Qué características debe cumplir? A lo largo este siguiente apartado se tratará de dar una respuesta justificada a cada uno de estos interrogantes que nos surgen inmediatamente al preguntarnos sobre el derecho de participación en la escuela.

Autores como Susinos y Rodriguez-Hoyos (2011), explican, que el modelo educativo de la inclusión se ha expandido rápidamente en España durante los últimos años, y su discurso ha pasado de ser defendido por una minoría a formar parte de las políticas oficiales de la educación. Sin embargo, pese a este gran crecimiento no podemos estancarnos en lo conseguido hasta el momento sino que debemos continuar avanzando a lo largo del camino de la inclusión, por el cual todavía queda mucho que recorrer.

Este fenómeno de la educación inclusiva, como se acaba de exponer, está en continuo proceso, en construcción; y es de ahí de dónde deriva la dificultad y la complejidad que supone dar una definición exacta de la inclusión educativa. Haya (2011), propone una solución a la complejidad señalada en la definición del concepto de la inclusión educativa sintetizándolo en nueve ideas. Este autor utiliza como base para la realización de esta propuesta el estudio de Susinos (2002) acerca del “index of inclusión”, publicación editada en Reino Unido con el objetivo de orientar a las escuelas en la construcción de comunidades auténticamente inclusivas. Las ideas sintetizadas por Haya (2011) son las siguientes:

a) La inclusión en la educación implica procesos de incremento de la participación de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales.

b) La inclusión implica la reestructuración de culturas, políticas y prácticas en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes en su localidad.

c) La inclusión implica el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente aquellos que tengan discapacidades o necesidades educativas especiales.

d) La inclusión tiene que ver con la mejora de la escuela tanto para los profesores como para los alumnos.

e) La preocupación por superar barreras en el acceso y la participación de alumnos particulares puede indicar que existen lagunas en los intentos de la escuela por responder a la diversidad de modo más general.

f) Todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación en su localidad.

g) La diversidad no se ve como un problema que se debe superar, sino como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos.

h) La inclusión supone fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y comunidad.

i) La inclusión en educación es una parte de la inclusión en la sociedad.

Tres de estas afirmaciones que caracterizan a la escuela inclusiva, tal y como señala el autor, ponen de manifiesto la necesidad de que aumente la participación infantil en la escuela. Por tanto, podemos llegar a la conclusión de que la inclusión educativa considera como uno de sus pilares de referencia este derecho de todos los niños y niñas.

Por otro lado, autores como Parrilla (2002) (Citado en Haya 2011), corroboran esta conclusión ya que no pueden evitar separar los términos inclusión y participación cuando nos ofrecen su definición sobre la escuela inclusiva: *“la inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje de la escuela, etc.”*

Aunque existen diferentes formas y perspectivas de entender la inclusión, en este trabajo nos centraremos en una de ellas, en la inclusión como participación, desde la cual se entiende el concepto de la siguiente manera:

Antiguamente, en términos de inclusión, se consideraba que lo importante era conocer dónde se escolarizaban los alumnos, especialmente aquéllos que habían sido tradicionalmente marginados. Sin embargo en la actualidad, hablar de inclusión consiste en *“conocer en qué medida las escuelas promueven la participación de todos, sin excepciones, en la vida de las mismas: en el currículum, en la organización y en las relaciones que se establecen. De este modo, se reivindica así la noción de pertenencia, y la idea de la escuela como comunidad que acoge a la diversidad y permite que todos se sientan parte de la misma”*. (Sapon-Shevin, 1999) (Citado en Haya 2011).

Por último, para finalizar el tema de la definición sobre la inclusión educativa planteamos la definición que Susinos (2005) (Citado en Haya 2011, pp 65), nos ofrece. En ella, atribuye de nuevo un papel sumamente importante a la participación: *“un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. [...] todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar”*.

Retomando las ideas que hemos ido recogiendo hasta ahora, llegamos a la conclusión de que el derecho a la participación, el movimiento VA (dar voz al alumnado) y la inclusión educativa están indisociable y estrechamente relacionados. Por tanto entendemos que la escuela inclusiva debe ser un lugar en el que todos sus miembros, sin excluir a los niños y niñas, se sientan a gusto y puedan expresar libremente sus preocupaciones, sus intereses, sus propuestas de mejora, etc. Esto sería la base fundamental del proceso de dar voz al alumnado (VA), que es defendido por muchos autores puesto que

conlleva numerosos beneficios tanto para la escuela, como para la sociedad en su totalidad.

Estos beneficios, afirma Haya (2011), podrían agruparse en cuatro grandes bloques:

1) *La defensa centrada en la identidad en desarrollo de los niños/as*; es decir, es importante brindar a los jóvenes y niños espacios y oportunidades que les permitan tener voz, ya que esto les va a ayudar a ser conscientes de sus necesidades y sus capacidades.

2) *La necesidad de que los niños/as puedan decir lo que piensan*. Para esto es importante crear espacios y momentos en los que los alumnos puedan expresar libremente sus opiniones, sus intereses, sus preocupaciones... sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero esto solo tendrán sentido si los maestros y maestras apoyan, respetan y tienen en cuenta las voces de sus alumnos/as.

Estos espacios, señala Greg Mannion (2007) (Citado en Haya 2011), que permiten que los alumnos se desarrollen como actores sociales, favorecen a la erradicación de algunos planteamientos que sitúan a la infancia como un grupo social excluido de las decisiones políticas, sociales y educativas. Sin embargo no se puede olvidar que para que realmente tengan sentido es necesario que la forma de relación entre el mundo adulto y la infancia cambie y se dirija hacia una meta en la que ambos reconozcan sus posibilidades de aprendizaje mutuo.

3) *El derecho de los estudiantes a que se les consulte sobre el aprendizaje, en tanto "testigos expertos"*, ya que para mejorar la institución escolar es necesario tener en cuenta el punto de vista de todos sus miembros, incluido el de sus alumnos y alumnas. Atendiendo a un punto de vista diferente, el de los alumnos, se puede llegar a solucionar problemas que hasta ese momento se desconocían u obviaban.

4) *La necesidad de que los centros comprendan y respeten el mundo de los jóvenes.* Sin duda, es fundamental que desde la institución escolar se respete a todos los alumnos tanto de manera individual como colectiva, que únicamente podrá conseguirse si se atienden y escuchan sus opiniones, ideas y perspectivas sobre el contexto escolar en el que se encuentran. Además, la participación es una clave fundamental para evitar que algunos de estos alumnos y alumnas acaben por desligarse de la institución educativa, un hábito demasiado frecuente en nuestras escuelas de hoy en día.

Algunos de los movimientos sociales referentes en el proceso de dar voz al alumnado son: el movimiento de los Derechos de los Niños (desarrollado en uno de los primeros apartados de este trabajo), el movimiento de mejora de la escuela y la educación para la ciudadanía, los cuales desarrollaré brevemente a continuación para llegar a entender mejor las razones por las que surgió este movimiento de dar la voz al alumnado (VA):

➤ El movimiento de mejora de la escuela

Nieto y Portela (2008) consideran que la tradición escolar marcó y definió los roles de actuación de cada uno de los miembros de la institución, dotando de esta manera al alumno de un papel pasivo y convirtiéndolo en un simple espectador del proceso enseñanza-aprendizaje, sin ningún tipo de poder para intervenir o valorar en las prácticas educativas que sobre él recaen. Pero tras las continuas denuncias de este hecho, la situación empieza a cambiar y en los años 90 se intensifica el apoyo a la inclusión y se fomenta la participación del alumnado en la escuela.

Sin embargo, tras el auge de este movimiento de darle voz al alumnado, señala Caroline Lodge (2005) (Citado en Haya 2011), es necesario *“establecer una clara distinción entre aquellas iniciativas que responden a propósitos institucionales de aparente mejora de la escuela (próximos a una lógica mercantilista), y las que buscan la mejora o el bien común que redundan en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en una comunidad escolar”*.

➤ La educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía, señala Bolívar (2007), está orientada a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente que estén comprometidos en las responsabilidades que conlleva el pensar y actuar teniendo en cuenta las perspectivas de los demás. Esto en la escuela no debe reducirse a una única asignatura, sino que debe concebirse como algo transversal en lo que tanto el centro educativo como la comunidad deberían estar involucrados. La pretensión de la educación para la ciudadanía es capacitar a todos los alumnos y alumnas con aquello indispensable que les permita ser, moverse y actuar como ciudadanos; es decir, brindarles el conjunto de conocimientos y de competencias necesarias que les permitan participar en la vida pública, insertarse laboralmente y/o proseguir con su preparación profesional.

Además de esto, desde el movimiento de la educación para la ciudadanía se apoya la idea de fomentar la participación de los alumnos/as en los centros escolares promoviendo iniciativas en las que estos puedan expresar sus puntos de vista respetando el de sus compañeros; todo ello dentro de un marco democrático.

## **8.-Análisis de un caso de participación real en el contexto educativo en la comunidad de Cantabria: “Dar voz al alumnado en la etapa de educación infantil”. El caso del C.E.I.P. “Bajo Pas” (Puente arce).**

A continuación se presentará y analizará un proyecto de participación llevado a cabo por Ignacio Haya, en un colegio de Cantabria.

La decisión de elegir analizar este proyecto y no otro radica en un aspecto fundamental: este proyecto nos demuestra que la participación de los niños y las niñas es tangible y se puede llevar a cabo en cualquier contexto educativo. Es un ejemplo que se ha llevado a cabo en nuestra comunidad autónoma hace relativamente muy poco tiempo, y se nos presenta de una forma muy cercana que en nuestro caso, nos ha hecho ver este derecho con mayores posibilidades de viabilidad dentro de un aula.

A lo largo de este proyecto se dejan entrever algunos de los beneficios que provienen de la participación y que afectan directamente tanto a los adultos, como a los niños y a la institución educativa en su conjunto.

### **Contextualización del proyecto:**

Uno de los intereses fundamentales de esta investigación fue el de indagar sobre nuevas posibles formas de aumentar la participación en el aula, explica Haya (2011) en su Tesis.

Durante toda la investigación fue muy importante la observación directa de todos los aspectos y actuaciones que se iban desarrollando; sin embargo, también se le dio un valor sumamente importante a aquella información que se iba obteniendo mediante pequeñas entrevistas y diálogos con las personas pertinentes, hecho notorio cuando comprobamos que algunos de los fragmentos aparecen plasmados en el trabajo.

Este proyecto se inició en el curso 2009/2010 en el C.E.I.P. “Bajo Pas”, el cual se encuentra en la comunidad autónoma de Cantabria, a 15 km de su capital, Santander. El contexto de la zona es rur-urbano, y en él existen

grandes urbanizaciones que acogen a una gran mayoría de ciudadanos pertenecientes a un nivel socio-económico medio/alto.

La etapa de educación infantil del centro posee tres niveles: 3, 4 y 5 años, cada uno de ellos con tres líneas, por lo tanto, en total existen nueve unidades de E.I. El centro cuenta además, con una gran variedad de recursos personales y didácticos con los que poder organizar la respuesta educativa atendiendo a la diversidad; así como un clima escolar envuelto, explica el autor de esta investigación, en una conciencia general y compartida por todos los docentes respecto a la consecución del éxito escolar cada uno de los alumnos y alumnas.

El aula seleccionada por el autor del trabajo para llevar a cabo su proyecto fue la perteneciente al nivel de 5 años, formada por 23 alumnos entre los cuales uno de ellos tenía un Trastorno Generalizado del Desarrollo. Fue la orientadora del centro la que se encargó de ayudar a los investigadores durante sus primeros contactos con la tutora de ese grupo, el alumnado y el aula, que estaba dotada de rincones pedagógicos, apoyos visuales y una disposición de las mesas que favorecía el trabajo en equipo, todo ello en base a decisiones tomadas por la tutora para tratar de ofrecer respuesta a la diversidad.

Algunos otros aspectos que se destacan en la investigación fueron los siguientes: para la tutora del grupo era relevante que en el aula hubiese un clima adecuado y para ello dedicaba tiempos y espacios para reflexionar y resolver los pequeños conflictos que puedan ir surgiendo. También señalan que, sin embargo, ella misma les comentó que a veces las relaciones entre el alumnado estaban sujetas en algunos sesgos de género. Por último, se señala la gran importancia que la tutora concedía a la atención a la diversidad y al reconocimiento de la misma, ya que ambos aspectos formaban parte de sus principales preocupaciones profesionales lo cual dejaba vislumbrar un panorama muy favorable para la puesta en práctica de ese proyecto de participación.

Como en la gran mayoría de los centros educativos, las rutinas tenían una gran importancia en el aula ya que configuraban el día a día, eran “el eje

vertebrador”. Esta una forma de organizar, por la maestra, los tiempos y los espacios. El resto de decisiones curriculares también eran decididas por la tutora de ese grupo.

Recoger este tipo de datos era realmente importante por dos motivos: *“por un lado, les iba a permitir construir en colaboración con las tutora y el alumnado el proyecto de mejora, tratando de poner en valor aquéllos aspectos que facilitasen la introducción de cambios incorporando la voz del alumnado; y por otro lado, les iba a facilitar que el proyecto fuese lo más respetuoso posible con esa cultura escolar, evitando que las nuevas propuestas fuesen percibidas como algo ajeno, inalcanzable o alejado de su propia realidad.”* (Haya, 2011, pp.171)

### **¿Cómo se entendía la participación en esa aula?**

Uno de los fragmentos de la información oral que les brinda la tutora definía su concepto de participación de la siguiente manera:

*“Bueno, respecto a la participación yo pienso que, o yo lo veo así, que en una clase de educación infantil, tal y como tenemos establecidas las rutinas, el que cada día haya unos niños encargados del aula, que cada día haya un encargado que pasa lista... como que todos participan mucho, en mayor o menor medida [...] yo entiendo participación más bien a nivel oral, ¿no? a nivel de contarnos cosas de participar en lo que llamamos las asambleas, porque en el otro tipo de participación, ya te digo que como está muy establecida pues cuando les toca, les toca, hay niños que se implican más y niños que se implican menos”.*

Tras estas declaraciones, los investigadores entienden que esta manera de “participación” estaba bastante alejada de aquellas oportunidades que tenían los alumnos y alumnas para tomar decisiones sobre aquellos aspectos que les afectaban; y que el derecho era entendido únicamente como una forma de ceder la palabra a los niños/as.

Para llegar a comprender realmente como se entendía la participación desde ese centro, los investigadores tuvieron conversaciones con otros profesionales y obtuvieron una gran diversidad de respuestas; además, también observaron diferentes prácticas docentes con el fin de ir detectando y analizando las diversas maneras de participación que iban surgiendo.

En este proceso de observación de diferentes prácticas docentes, comenzaron a detectar barreras y ayudas que influían directamente en la participación. En cuanto a las barreras detectadas, las dividieron en dos grandes grupos: por un lado, las barreras personales (características intrínsecas de los alumnos como la timidez, la introversión, el bajo nivel de dominio de algunos temas...) y las barreras curriculares, más numerosas, que respondían a aspectos derivados de decisiones curriculares y aspectos organizativos (que condicionaban los momentos y espacios para la participación).

Las ayudas para la participación que detectaron fueron las ayudas personales (muy poco numerosas, respondían a “las formas de ser y estar en el aula”) y las ayudas curriculares, que consistían en definitiva, en involucrar al alumnado en las responsabilidades del aula y en promover actividades de escucha en las que el/la docente mostrase explícita y verdaderamente su interés por las opiniones y reflexiones que pudiesen ir desarrollando sus alumnos/as.

### **El proyecto de mejora:**

Un aspecto clave que permitió que se llevase a cabo el proyecto de mejora fue la capacidad de escucha atenta que desarrolló la tutora que la capacitó para ser capaz de recoger los intereses y propuestas de sus alumnos/as sobre algunos procesos curriculares; este tipo de consultas se integró en la asamblea. Esto, les permitió a la vez, conocer nuevas formas de relación y disfrutar de nuevos espacios de participación, explica Haya (2011).

La asamblea, a partir de ese momento, paso a concebirse como el lugar en el que el alumnado podía establecer un diálogo con su tutora que les permitía reflexionar sobre el curriculum, aspecto fundamental que afectaba

directamente a sus vidas. Para un buen desarrollo de la asamblea se marcaron cuatro pasos, aunque no todos los alumnos/as participaron de la misma manera:

1. Lluvia de ideas en la que de forma grupal los alumnos/as iban explicando que actividades les gustaría llevar a cabo en clase.
2. Ahora, se pasaba a valorar y elegir las ideas que habían ido surgiendo.
3. Se pasaba a hablar y a decidir sobre los tiempos disponibles que se tenían para llevar a cabo esas actividades.
4. Y por último, se asignaba a los grupos aquellas actividades de las que ellos serían los encargados de su preparación.

Algunas de las actividades que los alumnos/as señalaron, recoge Haya (2011) en su Tesis, fueron las de jugar a las sillas con música, inventar cuentos o crear marionetas. Hasta este punto del proyecto, los investigadores ya han reconocido el interés y compromiso de la tutora por ir recogiendo las impresiones y pensamientos de los alumnos acerca de lo que ocurre en el aula. Sin embargo, en este caso, los temas y la manera de ir incorporándolos al aula se seguían aproximando más a los intereses de aquella tutora que al del colectivo infantil, y es la propia tutora la que advierte a los investigadores de esta limitación, ilustrado en uno de los fragmento de esa conversación con la tutora que Ignacio Haya (2011) recoge en su trabajo de investigación:

*“Entonces luego pues ahí fue donde a lo mejor dirigí un poco más, fuimos desechando cosas, yo les dije que contábamos con poco tiempo para hacerlo ya ya era el último trimestre, que a lo mejor si hubiera estado el primer trimestre ya planteada la actividad pues... hubiera habido más tiempo, se hubiera podido enfocar de otra manera...”*

Uno de los aspectos positivos que se recogieron en relación a dejar a los alumnos/as ser partícipes de la elaboración de las actividades que previamente habían elegido, fue que se pudieron observar y registrar nuevas momentos de participación que hasta el momento no habían aparecido en la rutina escolar de ese aula. Además también sirvió para que saliesen a flote algunas de las

barreras que hasta el momento no se habían detectado, y así poder buscar nuevas maneras de poder hacerlas frente.

### **La evaluación:**

La valoración que dieron la tutora y la orientadora del centro fue positiva, y señalaron que habían sido capaces de “hacer el proyecto suyo, propio”. Otra de las notas que Haya (2011) toma de la valoración de ambas profesionales fue que las dos incorporaron una nueva mirada hacia el concepto de lo que suponía la participación, a la que ya no vinculaban únicamente con la expresión oral.

La tutora, además mencionó que el proyecto había resultado muy beneficioso porque la enseñó a conocer nuevas formas de relación con sus alumnos.

El alumnado también dio su propia valoración sobre el proyecto mediante una asamblea, en la que dialogaron y reflexionaron sobre las actividades que se habían llevado a cabo. Tras estas reflexiones, el autor del proyecto obtuvo una serie de conclusiones que presentamos a continuación:

*-“La existencia de comentarios positivos y negativos sobre las actividades nos invita a pensar acerca de las dinámicas de participación que se han establecido a lo largo del proyecto, y en concreto durante la evaluación del mismo. Se promueve la escucha hacia todas las voces presentes en el aula, incluidas aquellas que podrían resultar, en principio, “incómodas”.”*

*-Sus valoraciones (de los alumnos y alumnas) van más allá de la manifestación de preferencias sobre las actividades concretas. Nos invitan a cuestionarnos los modos de actuación del adulto y las estrategias metodológicas que subyacen a las actividades de corte dirigista, con menos espacio para incorporar su voz.*

*-Lo que la escuela considera relevante no coincide necesariamente con lo que el alumnado pone en valor en los procesos de aprendizaje”. (Haya, 2011,pp 212)*

Para finalizar, el autor explica que aunque el proyecto se situó en el aula, las posibilidades de expansión del mismo podrían ser mucho más amplias. Señala además, que pese al concreto marco temporal y espacial en el que se llevo a cabo el proyecto, cree que los cambios que de él proceden pueden sostenerse en un tiempo más allá que el que se plantea en la propia actividad.

También reconoce que durante el desarrollo del mismo, las conversaciones mantenidas con los profesionales de ese centro, le resultaron realmente útiles para llegar a conocer de una manera más profunda la cultura escolar, así como para mejorar y enriquecer propuestas futuras de mejora para nuevos proyectos.

## **9.- Algunas recomendaciones para mejorar la participación de niños y niñas en un aula de educación infantil.**

Retomando una de las ideas principales que nos han guiado durante la realización de este trabajo, la participación ha de permitir al mundo infantil poder tomar decisiones y expresar opiniones sobre las cuestiones que les atañen. Debe permitirles tener voz ante aquellos aspectos que tienen una repercusión en sus vidas.

Es en base a esta afirmación casi dogmática, sobre la que plantearemos una breve recomendación con la que se pretende mejorar la participación de la infancia en un aula de educación infantil. Hemos tomado como referencia una de las conclusiones que Ignacio Haya presenta en su Tesis Doctoral: creación de cuentos como una de las actividades mejor aceptadas por los niños y niñas. En esta línea, plantearemos una breve, pero esperamos adecuada, nota para mejorar la participación de los niños y las niñas en las escuelas.

No podemos olvidar que actualmente, las nuevas tecnologías han pasado a formar parte de la vida de todos los seres humanos, y por lo tanto intentar desligarlas de los contextos educativos sería algo ineficaz y sinsentido. Además, tanto adultos como niños vivimos en la sociedad de la imagen, un hecho incuestionable que podemos observar en numerosas acciones cotidianas que van desde dar un paseo por la ciudad y ver una imagen de una campaña publicitaria en la parada del autobús, ir a ver una película al cine ó incluso observando a nuestros conocidos sacar constantes fotografías con sus teléfonos móviles. En relación a este último aspecto y con la idea de integrar la creación de cuentos, la participación y la imagen en una sola y bonita actividad creativa, se plantea la siguiente propuesta:

Consideramos que sería una interesante actividad plantear a los alumnos de un aula de educación infantil la creación de cuentos mediante fotografías que ellos mismos irán tomando en los momentos y lugares que ellos consideren, ya sea en el contexto escolar, en sus casas o en la calle. Para el desarrollo de esta propuesta el único material necesario sería una cámara de

fotos digitales, para que ellos mismos vayan fotografiando aquellos aspectos que les parezcan relevantes y, a partir de ellos, crear una historia significativa a modo de cuento, real o irreal, para ellos.

La fotografía, señalan Ramírez, Guarinos y Gordillo (2010), es un medio privilegiado de expresión artística, comunicación e información; que además sirve como herramienta sobresaliente para dinamizar el aprendizaje en el aula. Además mediante esta técnica se trabajaría también la competencia digital ya que permitiría trabajar sobre aspectos tan importantes como puede ser la alfabetización mediática. Además, la fotografía fomenta la participación (que ya se ha explicado que no consiste únicamente en la expresión verbal) porque será un elemento que permita a los niños y las niñas decidir que fotografiar, que transmitir con esas fotografías, y en definitiva, permitirá establecer un tipo de comunicación no muy usual en las escuelas, la visual, entre alumnos y docentes. Esta forma de comunicación conseguirá, además, que los discentes transmitan a los maestros/as sus perspectivas de situaciones y objetos cotidianos.

Este intercambio de apreciaciones y planos de entendimiento enriquecerán, creemos, el aprendizaje de cada uno de los miembros involucrados en el desarrollo de la actividad.

## **10.- Conclusiones**

La participación infantil, tal y como hemos visto a lo largo del desarrollo de este trabajo, es un derecho reconocido y fundamental de todos los niños y niñas independientemente de su sexo, edad ó cultura.

Muchas veces el mundo adulto suele interpretar la participación de la infancia como una mera expresión oral de opiniones, frenando de esta manera, todos aquellos aspectos beneficiosos que provendrían de una participación real. Otras veces, simplemente se minusvalora este derecho debido a las connotaciones negativas que para los adultos parece conllevar este término.

Como ya hemos visto, existen numerosas barreras que rodean, frenan y limitan el desarrollo de la participación infantil. En este sentido los docentes tenemos un papel fundamental e importantísimo para concienciar a la sociedad en general y al resto profesionales de la educación en particular, de la importancia de que este derecho se respete, se fomente y se ponga práctica de una manera democrática y real que beneficiará sin duda, a cada una de las partes involucradas.

Desde cualquier aula, sin importar el contexto social en el que nos encontremos, podemos poner en marcha estrategias y proyectos que animen y respeten el derecho de participar de los niños, sin la necesidad de poseer unos materiales o recursos costosísimos, que en muchos contextos educativos no podrían permitirse.

La participación ha de ser algo cotidiano, del día a día de los centros, se debe volver un pilar fundamental del contexto educativo. Es decir, la educación no debería nunca entenderse separada del concepto de participación, ya que ambos conceptos se enriquecen mutuamente y pierden parte de su sentido cuando se presentan de forma disociada.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEXY, R. (2007). ¿Derechos humanos sin metafísica? Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho, N°30. Pp 237-248

ALFAGEME, E., CANTOS, R y MARTÍNEZ, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de organizaciones de la infancia.

ALSINET, C. (2004) El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante. Lleida: Milenio.

APUD, A. (2007). Cuaderno de formación del profesorado sobre participación infantil. Enrédete. UNICEF.

BOLÍVAR, A. (2007). Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó

CASAS, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.

Convención sobre los derechos del niño. UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). Consultado el 10 de Octubre de 2012 en:  
[http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)

COTS, J. (1996). La necesidad de un ombudsman para la infancia. Revista de Treball Social, 144. Pp. 6-17.

DÁVILA, P. y NAYA, L. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los Derechos del Niño. Revista española de educación comparada, N°9, Pp. 83-134.

Declaración de Barcelona (1990). Carta de ciudades educadoras. Consultada el 15 de Octubre de 2012 en:  
[http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_charter.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html)

FERNÁNDEZ, J. (2009). Los niños y niñas, ¿ciudadanos de hoy o de mañana? Universidad de alicante: Cuadernos de trabajo social, N° 16. Pp. 111-126.

GÓMEZ, E. Y JAÉN, P. (2010). Del "Adulto centrismo" y otras paradojas: una aproximación a la discriminación de la infancia y la participación infantil en la sociedad contemporánea. Papeles salmantinos de educación, N°14, Pp 137-156.

HART, R. (1992). Children's participation from tokenism to citizenship", Innocenti Essays, 4, UNICEF, Florence.

HART, R. (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. P.A.U. Education: Barcelona.

HAYA, I. (2011). Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora. Santander: Universidad de Cantabria. Departamento de educación.

JENKS, C. (1982) The Sociology of Childhood. Essential Readings. London: Greggs Revivals.

NIETO, J.M. Y PORTELA, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 12(1). Pp. 1-26.

RAMÍREZ, M., GUARINOS, V. Y GORDILLO, I. (2010) Fotografía Como Instrumento de Alfabetización Audiovisual: Talleres de Fotografía Creativa para Niños y Niñas. Congreso Internacional: Alfabetización Mediática y Culturas Digitales. Sevilla. Gabinete de Comunicación y Educación. Pp. 1-9

SUSINOS, T. Y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 70. Pp. 15-30.

TONUCCI, F. (1994). La ciudad de los niños. Cuadernos de pedagogía, N° 235. Pp 8-12.

TRILLA, J. Y NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista iberoamericana de educación. N° 26. Pp. 137-166.

