

# La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordinadas para su práctica efectiva



Ana Castro Zubizarreta

Universidad de Cantabria  
castroza@unican.es

Fecha de recepción: 30 de septiembre 2020.  
Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2020.

## Resumen

La participación infantil es un derecho reconocido por la Convención de los Derechos del Niño (1989). Sin embargo, la escucha a la infancia sigue siendo un desafío a afrontar. En este trabajo se realiza una reflexión sobre la importancia de la participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil concibiendo la escuela infantil como un foro privilegiado para dar voz a la infancia, un espacio donde aprender a participar, tener la oportunidad de experimentar la democracia y ejercer influencia desde lo cotidiano. Además de abordar los beneficios de la participación infantil o por qué esta es necesaria, se presentan coordinadas o aspectos clave a contemplar para favorecer la participación infantil en el ámbito escolar y en la investigación educativa, con el objetivo de promover procesos de innovación y mejora educativa que, mediante las aportaciones de los niños, ayuden a construir otra escuela más amable, más cercana y democrática, donde las voces de todos sus habitantes sean escuchadas. Las coordinadas que presentamos en este artículo esperamos que puedan servir también para posibilitar un conocimiento emergente de la infancia actual, de sus intereses y demandas.

**Palabras clave:** infancia, educación infantil, participación, escucha, derechos.

## The participation of boys and girls in the framework of Early Childhood Education: Some coordinates for its effective practice

### Abstract

Child participation is a right recognized by the Convention on the Rights of the Child (1989). However, listening to childhood is still a challenge to face. This work reflects on the importance of the participation of boys and girls in the framework of Early Childhood Education, conceiving the Nursery School as a privileged forum to give a voice to children, a space where they learn to participate, have the opportunity to experience democracy and exert influence from the everyday. In addition to addressing the benefits of child participation or why it is necessary, coordinates or key aspects to

consider are presented to promote children's participation in the school environment and in educational research, with the aim of promoting processes of innovation and educational improvement that through the contributions of the children they help to build another school, kinder, closer and more democratic, where the voices of all its inhabitants are heard. We hope that the coordinates that we present in this article can also serve to enable an emerging knowledge of current childhood, of their interests and demands.

**Keywords:** Childhood, Early Childhood Education, participation, listening, rights.

---

*Él me hacía muchas preguntas  
y sin embargo parecía no querer oír las mías.  
Antoine de Saint-Exupéry, El principito*

## Introducción

La participación infantil en la escuela requiere que los adultos conserven la oreja verde como decía Rodari (1973), una oreja joven que sepa interpretar las voces que los adultos ya no llegan a escuchar. La participación de los niños en la escuela reclama la práctica de la pedagogía de la presencia, la pedagogía de la escucha y la pedagogía de la alteridad (Vila, 2019) siendo la escucha el elemento clave para construir una forma de ser escuela que se convierte en la base de cualquier relación de aprendizaje.

Una escucha que se erige como un imperativo ético para la escuela puesto que tal y como señala Hoyuelos (2007), en los momentos educativos hay cosas importantes que suceden cada día que hay que rescatar para comentar, reflexionar y compartir. En este sentido, la participación de los pequeños en la educación infantil debe ser entendida como la base de una educación para la democracia, como un derecho pedagógico de la escuela que ayude a meditar y a repensar el lugar que ocupan los alumnos en la misma (Bertolini, 2011).

La participación es definida por Hart (1993: 5) “como la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”. La participación es un instrumento para construir democracia. En este sentido, entendemos la participación infantil como un medio para la transformación social. Novella y Trilla (2014: 16), en consonancia con esta idea, definen la participación infantil como “una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios”.

La escuela se presenta como un foro privilegiado para la participación, un medio para ejercer influencia desde lo cotidiano, desde el grupo de referencia en el que los niños y niñas aprenden y en el que conviven. La participación en la escuela supone compartir el poder, y no considerarlo como “patrimonio exclusivo” de unos pocos (Sarramona, 1999). Es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas.

La definición sobre la participación infantil propuesta por Sarramona (1999) interpela directamente a la necesidad de cambiar la mirada hacia las niñas y los niños, a abandonar el “adultocentrismo” (Duarte, 2006), que pone en condición de inferioridad y

en una especie de moratoria de “preparación hacia un futuro” a la infancia, negando su presencia y sus posibilidades de actuación en el presente (Trilla y Novella, 2014).

La participación de los niños en el contexto escolar es, además, un derecho fundamental promovido desde la Convención de los Derechos del Niño (1989), que expone que estos tienen derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas y a poder expresar sus propios puntos de vista. Una Carta Magna que defiende un cambio de mirada a la infancia donde se presenta a los niños como sujetos capaces, competentes y expertos en sus propias vidas. Sin embargo, bien es sabido que tener derechos no implica necesariamente que estos sean aplicados. De algún modo, esta afirmación deja constancia del camino recorrido y del que queda por transitar para alcanzar la práctica efectiva de unos derechos que ya fueron promulgados a finales del siglo pasado.

Este marco nos lleva a la defensa de que los niños no tienen que esperar a ser adultos para experimentar la democracia, sino que tienen que hacerlo en los contextos donde se desenvuelven, participando en ella, viviéndola, porque la ciudadanía se experimenta y aprende en los contextos cotidianos desde las edades más tempranas. De este modo, la Convención ha de ser percibida como el punto de partida para la creación de una ciudadanía participativa, democrática, ética y responsable.

En esta línea, Quintero y Gallego (2016) señalan que la participación infantil puede abordarse desde dos perspectivas, la primera, la de derechos apoyados en el desarrollo de la CDN, y la segunda, relacionada con el desarrollo personal, donde se favorece la potenciación de capacidades y competencias para establecer vínculos e interacciones. Es en esta segunda perspectiva donde identificamos aportaciones como las de Cussiánovich (2006) y Espinar (2003) que hablan de una infancia protagónica que favorezca su participación y la presentación de este colectivo como poderoso en la sociedad. Contemplar la participación infantil como una meta a lograr en la escuela supone que la escucha a la infancia y la participación de esta como colectivo con identidad propia sea un valor o ideal a alcanzar (Larsen, 2011). Pero, ¿cuáles son los beneficios de la participación infantil? ¿Por qué contemplar la perspectiva de los niños y niñas? En primer lugar, como ya hemos dicho porque es un derecho que poseen consagrado por la Convención sobre los Derechos del Niño. Es importante señalar que la formulación de la participación infantil como derecho, y no solo como un principio, confiere a esta práctica una imperatividad jurídica, además de ética, donde la presencia del otro ha de marcar un camino hacia el encuentro y, de ese modo, promover el comienzo de la cultura del nosotros (Cussiánovich, 2013).

Por otro lado, a través de la participación de los niños en la escuela favorecemos el aumento de las expectativas que los adultos (tanto profesorado como familias) tienen depositadas en los pequeños además de evidenciar la competencia infantil. Por su parte, Pascal y Bertram (2009) afirman que la participación de los niños favorecerá en la escuela diálogos sustentados en el respeto mutuo, la escucha activa, la participación y la negociación que posibiliten la construcción de significados compartidos. Practicar la escucha es decisivo para que el niño le dé un sentido a lo que hace y encuentre el placer y el valor de querer comunicarse. De hecho, esto supondrá para los propios niños la posibilidad de experimentar oportunidades para desarrollar la ciudadanía, en un espacio privilegiado para el aprendizaje, en el contexto escolar, entendido como una esfera pública democrática.

En esta línea, no podemos obviar que uno de los fines de la escuela es potenciar a la persona y a la sociedad (Giroux, 2003) y la participación es un fin a la vez que un medio para esto. Asimismo, no hemos de olvidar, como advertía Hart (1993: 4), que “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”. Trilla y Novella (2014) afirman al respecto que la participación infantil es una cuestión pragmática al defender que una dinámica participativa de todos los miembros involucrados en un ámbito determinado ayuda a mejorar su funcionamiento. En este sentido, todo proceso de democratización requiere ampliar la base del consenso social con el objeto de considerar los intereses de todos los colectivos implicados. Entendemos por tanto, la participación infantil como base también de la inclusión educativa y como medio para potenciar el sentimiento de pertenencia e identificación de los niños con su escuela (Harrison y Murray, 2015; Argos, Ezquerro y Castro, 2019). A su vez, el fomento de la participación de los niños ayudará a que estos tengan la percepción de sentirse parte y tener parte en los entornos que determinan su vida favoreciendo así el desarrollo de señas identitarias potentes.

La participación infantil no es un hacer (o hacer de más) en la escuela, sino una forma de ser escuela. Entendemos que la participación se aprende y dicho aprendizaje se adquiere en la cotidianeidad desarrollando valores, actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que la hagan posible. Aprendizajes que se inician en la escuela infantil y que continúan a lo largo de toda la vida. Sin embargo, en este trabajo no nos centraremos en estos “saberes a enseñar” en la escuela sino en la importancia de brindar oportunidades para que los niños se expresen y velar por que sus opiniones sean tomadas en consideración para que sientan el valor de dicha participación, el poder de la influencia.

En este artículo se abordarán algunas coordenadas o aspectos clave a contemplar para favorecer la participación infantil: 1. El concepto de infancia que queremos. 2. Marcos sustentadores de la participación infantil en la vida cotidiana escolar. 3. Un modelo de participación de los niños en la investigación educativa propuesto por Lundy (2007) y construido en torno a la CDN. 4. Nuestra investigación: lo que la infancia nos ha contado.

### *Imágenes de la infancia: el concepto de infancia que queremos*

La infancia es un concepto que se construye a lo largo de la Historia desde las diferentes formas de entender al niño y referirse a él. Al respecto, Bajo y Beltrán (1998: 11) señalan que “los niños son seres concretos y diferentes entre sí que han sido marcados por las circunstancias de su entorno y por los valores de su época”. En este sentido, la infancia es un constructo creado por los adultos en el que los niños no han participado y esto determina actitudes y formas adultas de entenderlos y atenderlos. Esta visión no toma en consideración lo que los mismos niños tienen que señalar sobre esta etapa y, más aún, al ser una definición adulta los silencia e invisibiliza (James y Prout, 1990; Mayall, 2002).

Ha existido a lo largo de la historia y todavía está presente en el pensamiento de muchos adultos la imagen de la infancia de los “aún no” o la infancia “silenciada” que apela a la propia etimología de la palabra infancia que deriva del latín *infans*, y cuyo significado es “mudo, incapaz de hablar, que no habla”, a lo que con el tiempo se añadió la creencia de “y aunque hablen, aún no razonan bien”. Se trata de una concepción de los niños claramente limitadora que los presenta en el estadio del aún no (Verhellen, 1992), esto es, aún no saben, aún no pueden ser, aún no son, aún no con suficientes conocimientos, y que los concibe como personas inocentes e incompletas. Un concepto que apunta a la infancia como a los ciudadanos del futuro pero que niega el ejercicio de su ciudadanía presente. Esta imagen representa a los niños como individuos carentes, incapaces, receptores pasivos o seguidores de una senda predeterminada impuesta por adultos.

El siglo XX supuso la transición de la infancia silenciada y negada a la infancia de derechos. La obra de Ellen Key, *El siglo de los niños*, publicada en 1900, presagiaba al siglo XX como el de la eclosión de los **derechos del menor, sin embargo, no es hasta finales de ese siglo (1989) cuando los derechos de los niños** son recogidos en un tratado internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). La CDN suscita interrogantes en el ámbito escolar como los siguientes: ¿queremos conocer los intereses, las motivaciones, las necesidades y demandas infantiles de su día a día o preferimos continuar creyendo que, desde nuestra posición de adultos, sabemos ya todo sobre los más pequeños, y ellos no tienen nada que objetar? ¿Qué pasaría si se tuvieran en cuenta las voces de los niños en la escuela?

Coincidimos con Rinaldi (2001) cuando afirma que lo que pensamos que son los niños y niñas nos va a permitir definir su identidad social y ética, sus derechos y el contexto educativo y de vida que se les ofrece. Por ello, es conveniente explicitar cuál es la imagen infantil que reivindicamos y que en consonancia con el marco de derechos explicitado en la CDN favorecerá una participación protagónica de la infancia en un contexto, como es la escuela, en el que crece, se desarrolla y aprende. Nos referimos a la imagen del niño “rico” ampliamente señalada como principio fundamental de actuación de las escuelas de Reggio Emilia en la obra de Malaguzzi. Aunque no “rico” en un sentido material, sino, más bien, un niño rico en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares (Dalhberg, Moss y Pence, 2007).

El niño “rico” es un aprendiz activo que busca el significado del mundo desde su nacimiento, un cocreador de conocimientos, identidad, cultura y valores, un ciudadano, sujeto de derechos no de necesidades y dotado de “cien lenguajes”. La imagen “rica” de la infancia nos implica en la consideración de un colectivo que exige ser respetado y valorado por sus peculiaridades identitarias, singulares y diferenciales. En definitiva, tal y como afirman Osoro y Castro (2017) se trata de reconocer sus derechos porque reconociéndolos asumimos nuevos derechos para todos. De esta forma la infancia no será 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. Por su parte, Dhalberg *et al.* (2005: 86) apuntan una idea que consideramos esencial y que utilizamos como síntesis de esta primera coordenada clave para la práctica efectiva de la participación de los niños y niñas en el ámbito de la educación infantil: “el niño rico hace a un pedagogo rico y a unos padres ricos. Por el contrario, un niño pobre ofrece una pedagogía pobre y tiene también unos padres pobres”.

### *Marcos sustentadores de la participación infantil en la vida cotidiana escolar*

Favorecer en la escuela infantil auténticos procesos de escucha y participación que involucren a la infancia precisa que tanto maestros como investigadores posean una actitud de escucha, de espera, de interés por lo que los niños puedan expresar con sus múltiples lenguajes. Consideramos que los profesionales de la educación deben tener como objetivo ser maestros de humanidad, como defendía Esteve (1998), profesionales que piensen y sientan la educación y cuya práctica pedagógica se nutra de la ética del cuidado y del encuentro, respetando tiempos, ritmos, silencios y deseos que generan proyectos identitarios únicos.

Necesitamos recoger el valor de las aportaciones infantiles sobre los contextos en los que se desenvuelven entendiendo al escolar como el foco central de este artículo. Para ello es necesario afrontar la participación infantil como la búsqueda de sentido y significado. Una búsqueda inspirada en la pedagogía de la escucha (Rinaldi, 2001),

donde se conjuguen los significados compartidos que niños y adultos otorgan a las experiencias que viven.

Para el desarrollo de esta búsqueda de significado compartido, Lancaster (2006) 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 sus vidas, crea un enfoque que denomina “Ramps-Rampas”. Dicho enfoque señala los principios (generadores del referido acrónimo) que deberían orientar cualquier proceso de escucha y de participación infantil. Estos principios son los siguientes:

- » Reconocer que los niños poseen múltiples formas de expresión (*Recognising children's many languages*).
- » Asignar espacios para la comunicación (*Allocating communication spaces*).
- » Otorgar el tiempo necesario para la escucha (*Making time*).
- » Proveer oportunidades (*Providing choice*).
- » Suscribirse a una práctica reflexiva (*Subscribing to a reflective practice*).

A través de este enfoque creemos que se pueden promover prácticas pedagógicas respetuosas donde el profesional educativo:

- » Enfaticé las capacidades de los niños y no solo sus necesidades.
- » Esté dispuesto a aprender de y con niños pequeños.
- » Otorgue tiempo a informar, atender y responder a los niños.
- » Realice procesos de escucha durante su práctica cotidiana no en momentos puntuales o añadidos.
- » Escuche lo que los niños de forma voluntaria quieren decirle.
- » Ofrezca diferentes formas de expresarse.
- » Asegure la participación de los niños en aquellas decisiones que afectan a sus vidas.
- » Proporcione la información necesaria a los niños para que estos puedan tomar decisiones.
- » Demuestre interés y atención por lo que los niños comunican.
- » Sea consciente de sus creencias y valores.
- » Responda en lugar de descartar y, cuando corresponda, que actúe según lo que dicen los niños.
- » Retroalimente o devuelva información a los niños sobre lo que se ha hecho con sus aportaciones.
- » Reflexione sobre su práctica docente y sobre la manera en que se excluye a los niños.

El reconocimiento de que los niños poseen múltiples formas de expresión por parte de los adultos abre la necesidad de impulsar en la escuela los cien lenguajes de la infancia. Los niños, como defendía Malaguzzi, tienen muchas y diferentes formas de expresar sus pensamientos y creatividad y cada lenguaje ha de ser valorado por igual. La escuela infantil se convertiría a través de los cien lenguajes en un laboratorio de expresión, de aportaciones, de manifestaciones en diferentes formatos que alienten el intercambio, el diálogo y la escucha atenta a través de todos los sentidos.

Todo esto pasa, siguiendo a Novella (2012: 386), “por diseñar proyectos compartidos y significativos para todos y todas, por definir responsabilidades, por transferirlas progresivamente, por establecer espacios de diálogos constructivos, por aprender a participar participando, por establecer compromisos compartidos...”. Se precisa compartir el poder, huir del adultocentrismo y dejarse sorprender por las capacidades infantiles. Los agentes educativos adultos tienen que alentar a los niños, especialmente en los entornos escolares, a explorar, desarrollar y expresar sus propios valores y opiniones (escuchando y respetando los puntos de vista de otras personas), e involucrarlos en la toma de decisiones, lo que significa reconocer sus competencias y sus derechos, e

implica brindar espacios para la participación activa y corresponsabilidad de los niños con lo que se conseguirá empoderarlos para su futuro papel como ciudadanos a través de la experiencia directa de la democracia como forma de vida.

La defensa de la promoción de los múltiples lenguajes infantiles en las aulas está relacionado con lo señalado en la Observación General N° 7 del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2005) pues, en esta se insiste en que los niños pueden hacer elecciones y comunicarse de múltiples formas mucho antes de que puedan comunicarse mediante las convenciones del lenguaje hablado o escrito. Asimismo, se apunta desde el Comité a la necesidad de crear oportunidades para que los más pequeños puedan ejercitar su derecho a participar y ser escuchados en su vida diaria, generando así, en el adulto, el desafío de encontrar el método o mecanismo más adecuado para favorecer su expresión y participación.

Lo expresado en la citada Observación General tiene su clara repercusión tanto en las aulas, instando a crear espacios totalmente inclusivos, como en la investigación educativa, ya que provoca la necesidad de generar métodos de recogida de información que favorezcan la participación de los niños, que ayuden a darles voz y los conviertan en agentes informantes de primer orden, al mismo nivel que los adultos. En el trabajo desarrollado por Castro, Argos y Ezquerro (2016) se realiza una revisión de las investigaciones de las últimas décadas que han tenido como objetivo involucrar a la infancia en su desarrollo. Es interesante el trabajo realizado ya que, además de apuntar estudios que confieren a los niños el rol de coinvestigadores, recoge las técnicas más utilizadas, agrupadas bajo el término de “técnicas amigas de los niños”. De ellas señalan que comparten unas características comunes que las presentan como amigas de la infancia ya que son atractivas y de agrado para los niños, son conocidas por los pequeños y, por lo tanto, fáciles de utilizar. De hecho, en este trabajo se apunta a una tendencia emergente en los últimos años que consiste en la combinación de diferentes técnicas bajo el influjo del enfoque mosaico desarrollado por Clark y Moss (2001) que se decanta por un multimétodo combinando técnicas visuales, orales y escritas que favorezcan el conocimiento de la perspectiva infantil.

¿Cuáles son las técnicas amigas de la infancia también conocidas como técnicas participativas? Entendemos que hay tantas técnicas amigas de la infancia como lenguajes infantiles existen siguiendo la metáfora de Malaguzzi. Entre las técnicas más utilizadas en los últimos años encontramos las siguientes:

*El dibujo.* Se trata de una técnica muy atractiva para los niños y un medio extraordinario para alentarlos a comunicarse sin la fuerte dependencia de las habilidades verbales. Las mayores potencialidades de esta técnica son su sencillez, el hecho de que sea conocida y dominada por los niños tanto en el ámbito familiar como escolar, su rápida aplicación y bajo costo económico. A su vez se trata de una técnica que permite el control total del niño y muy atractiva para este desde edades tempranas, aunque no tanto para niños de edades más avanzadas. Algunas investigaciones que han utilizado el dibujo son las desarrolladas por Dockett y Perry (2005) donde, a través del mismo, se recogieron las percepciones de los niños sobre los cambios registrados durante su primer año de educación infantil, o la de Einarsdottir (2007) quien recogió la opinión de los niños sobre los centros de Educación Infantil a los que asistían. Se trata de una técnica de gran potencial que en los últimos años se ha combinado con las conversaciones con niños.

*Conversaciones con niños.* A pesar de que se trate de una técnica que precisa de un mayor desarrollo de la comunicación oral, su combinación con el dibujo cuando las conversaciones finalizan ayuda a rescatar elementos que en la conversación no habían sido explicitados. A través de la conversación se recoge información amplia y diversa a partir de la presentación de un tema. Como decimos, es necesario tener presente la

fuerte dependencia de las habilidades verbales que requiere esta técnica, de ahí que la combinación con el dibujo presentado con anterioridad pueda ayudar a captar con más claridad y profundidad el mensaje infantil. De esta forma lo han utilizado autores como Harris y Barne (2009), Castro y Manzanares (2016) o Castro, Ezquerria y Argos (2016).

*Fotografías y videgrabaciones.* La infancia actual convive con la tecnología. De hecho, la atracción por los dispositivos tecnológicos y su acceso y manejo hacen que se hable de la niñez en la era digital con sus ventajas y también peligros. En nuestro caso, aludiremos al uso de dispositivos tecnológicos como potenciadores de la palabra infantil. Nos referimos al niño como creador de “herramientas de investigación” utilizando cámaras desechables, tomando fotografías sobre espacios de interés, objetos u otros elementos. Hemos de tener en cuenta que estas técnicas precisan de un pequeño ensayo y que para garantizar el éxito es necesario acompañar al niño durante el proceso. El uso adecuado de esta técnica necesitaría de una temporalización mayor que las comentadas anteriormente ya que contempla varias sesiones (fotografiar, imprimir la foto en papel, comentar o grabar, visionar, compartir...) y supone un costo económico mayor. Pioneros fueron Rasmussen y Smidt (2002), quienes estudiaron los espacios favoritos de la infancia a través de las fotografías que los propios niños sacaban. Fasoli (2003) utilizó esta técnica para conocer la perspectiva y valoración infantil de una visita a una galería de arte. También se encuentran investigaciones que combinan las fotografías con las conversaciones utilizando las imágenes como disparadores de la conversación (Epstein, Stevens, McKeever y Baruchel, 2006). Recientemente, Lipponen Kumpulainen y Paananen (2018) han utilizado las fotografías y grabaciones para que los niños reflejen los momentos más importantes de su vida cotidiana en la escuela.

Otras técnicas que han sido utilizadas aunque en menor medida, son las *construcciones con Lego*, adoptadas por Boyle y Hine (2014) para favorecer la explicitación de la escuela a la que a los niños les gustaría asistir o el *uso de juguetes (peluches)* como mediadores en las conversaciones, utilizado por ejemplo, en las consultas a los niños efectuadas por el Daycare Trust (1998) para crear una guía que ayude a las familias a encontrar un centro de Educación Infantil que pueda ser de su agrado.

Como hemos venido mostrando, la tendencia actual es la combinación de técnicas con el objeto de captar la perspectiva infantil de la forma más amplia y profunda posible. Significativa fue al respecto la aportación de Clark y Moss (2001) con la creación del *enfoque mosaico*. Se trata de un multimétodo que permite crear la imagen del mundo infantil tanto de forma individual como colectiva compuesto de actividades prácticas y dinámicas. El enfoque mosaico se centra en las experiencias vividas por los niños utilizando diversas técnicas para explicitarlas, como observación, mapas, conversaciones, fotos... A través del método se estructura un proceso de investigación que contempla, en primer lugar, la documentación, después el diálogo para la construcción de significados conjunto para, con posterioridad, realizar una reflexión que guíe la acción. Ahora bien, tal y como afirma Fortunati (2016: 139) “los niños son competentes *en sí*, pero siempre en relación con”. Existe, por tanto, una clara relación entre la expresión de las competencias de los niños y cómo estas ejercen influencia en las reflexiones adultas sobre lo que acontece en la escuela. Y, en ese marco, los procesos de documentación educativa son de gran importancia.

La documentación será tanto para maestros como investigadores instrumento de reflexión que favorezca la construcción de prácticas alternativas en la escuela, de alteración de los significados o de replanteamiento de cualquier elemento o acción que forme parte del contexto escolar y que cobre un nuevo sentido gracias a las aportaciones infantiles. La documentación, en palabras de Dahlberg *et al.* (2005), se convierte entonces en un contenido del proceso de investigación en cuanto que recoge todo aquello que la infancia dice y hace y la manera en que los maestros se relacionan en ese contexto.

En este sentido, MacNaughton (2003) sostiene que las buenas prácticas deben basarse en ciclos continuos de “investigación-acción” a través de los cuales los educadores reflexionan y mejoran sus prácticas docentes cotidianas involucrando a la infancia.

A pesar de ello, seguimos encontrando barreras que impiden que los niños pequeños tengan la oportunidad de participar en la toma de decisiones en la escuela, de ser tenidos en consideración. Compartimos las barreras señaladas por Miller (2003) ya que entendemos que siguen siendo elementos centrales a contemplar para promover la participación infantil:

- » Actitudes: la creencia adulta de que los niños no son capaces de tomar decisiones informadas es la mayor barrera. Otros aspectos limitadores vinculados con el componente actitudinal son las bajas expectativas hacia el desempeño infantil y la falta de comprensión por parte de los adultos de los sentimientos y preferencias de los pequeños.
- » Información: una segunda barrera a superar sería la falta de comprensión de la información que los niños necesitan para participar y cómo esta se puede presentar de manera atractiva y significativa. Lograr transmitir mensajes claros, sencillos y acompañados de otros lenguajes, no solo el escrito o el oral, será uno de los objetivos a conseguir.
- » Acceso: otra barrera es la dificultad de acceso de todos los niños a los procesos de escucha y participación. En este sentido, se ha venido priorizando la voz de quienes más capacidades de expresión oral poseen o se ha favorecido la participación de los niños más grandes en detrimento de los de edades tempranas.
- » Recursos: la escucha a la infancia requiere tiempo, personal involucrado en la planificación, entrega e interpretación de los hallazgos de las actividades en procesos de reflexión y reconstrucción constantes. Los recursos humanos tanto a nivel investigador como formativo son esenciales para promover una auténtica participación infantil.

La identificación de estas barreras tiene que ayudarnos a avanzar y conseguir una promoción efectiva de la participación de los niños. La formación de los futuros docentes e investigadores en procesos de escucha y participación infantil, así como la importancia de la formación permanente las entendemos como herramientas de cambio, innovación y mejora educativa. Si escuchamos a la infancia y hacemos que tenga parte y tome parte en la escuela nos enseñará como afirma Jul (2004: 17) lo que necesitamos aprender y nos ayudará a descartar aquellos modelos educativos que no son útiles, sino que son autodestructivos.

#### *Un modelo de participación de los niños en la investigación educativa propuesto por Lundy (2007) y construido en torno a la CDN*

Aquellas personas interesadas en favorecer la participación infantil en la investigación educativa pueden sustentarse en el modelo diseñado por Lundy (2007) y construido en torno a la CDN. Desde este modelo que ha sido adoptado por instituciones como el Ombudsman de la Niñez Irlandés y trabajado, entre otros, por Unicef se articulan, partiendo del artículo 12, los diferentes artículos que se relacionan con el derecho a la participación planteando la necesidad de contemplar cuatro factores a tener en cuenta en la promoción de procesos de participación infantil: el espacio, la voz, la audiencia y la influencia. Estos cuatro elementos han sido descritos por la autora quien señala que son presentados en un orden cronológico racional:

- » *Espacio*: se debe brindar la oportunidad a los niños de expresar sus puntos de vista en espacios o entornos seguros e inclusivos.
- » *Voz*: se debe promover que los niños expresen sus puntos de vista.

- » *Audiencia*: la perspectiva infantil tiene que ser escuchada.
- » *Influencia*: la opinión de los niños tiene que ser tenida en cuenta y sus aportaciones deberían tener repercusiones positivas en sus vidas.

Con el objeto de ayudar al investigador a involucrar a los niños en la investigación educativa y orientar la reflexión constante durante el diseño y el proceso de desarrollo de la investigación, Welty y Lundy (2013) propusieron una serie de interrogantes para cada dimensión.

*Espacio*: ¿se ha buscado activamente la opinión de los niños? ¿Existe un espacio seguro en el que los niños puedan expresarse libremente? ¿Se han tomado medidas para garantizar que todos los niños participen?

*Voz*: ¿se ha facilitado a los niños la información necesaria para que puedan crear sus propios puntos de vista? ¿Los niños son conscientes de que su participación es voluntaria?

*Audiencia*: ¿existe algún proceso de escucha y participación infantil? ¿Son los niños conocedores de cómo se trasladan y usan sus opiniones y aportaciones? ¿La persona/institución a la cual se pretende hacer llegar la información tiene el poder de realizar cambios?

*Influencia*: ¿fueron las opiniones de los niños tenidas en consideración por aquellos que tienen el poder de realizar cambios? ¿Se han puesto en marcha procedimientos que garanticen que las opiniones de los niños se han tomado en serio? ¿Se les ha proporcionado a los niños comentarios que expliquen la razón de la decisión tomada?

El modelo y los interrogantes para cada dimensión están destinados, según su creadora, a ser utilizados de tres maneras: para guiar el consentimiento informado, para orientar el desarrollo de políticas educativas y sociales y para auditar la práctica existente. Por nuestra parte, consideramos que su aplicación en el contexto escolar ayudará a crear escuelas de ciudadanía, auténticos espacios democráticos que propicien el crecimiento y el desarrollo personal y social.

### *Nuestra investigación: lo que la infancia nos ha contado*

La aportación que realizamos se fundamenta en la línea de investigación que se viene desarrollando desde el Grupo de investigación Teoría, Innovación y Práctica en Educación (TIPE), en respuesta a nuestro interés desde la última década, en reconocer las aportaciones de los niños desde el enfoque de derechos. El recorrido a lo largo de estos años nos ha acercado a diferentes focos temáticos donde la perspectiva infantil ha propiciado procesos de innovación y mejora educativa. A su vez, los resultados de las investigaciones realizadas han ampliado la perspectiva del grupo investigador superando el sesgo de aquellas investigaciones que solo contemplan la perspectiva adulta.

Compartimos a continuación algunos de los focos temáticos objeto de estudio que ha contemplado la participación de los niños y niñas.

- » *El inicio a la Educación Primaria. La mirada de los niños que transitan.*

El acercamiento a la mirada infantil dentro del contexto escolar se inicia con el estudio de la transición educativa desde la etapa de educación infantil a la educación primaria. Desarrollamos dos estudios utilizando la técnica del *dibujo-conversación* (Castro, Ezquerro y Argos, 2012; Castro, Argos y Ezquerro, 2015). De la información aportada por los pequeños pudimos inferir factores que, a nuestro entender, debieran ser considerados de cara a favorecer que la transición educativa sea vivida adecuadamente por

los niños: 1) creación de un sentimiento de pertenencia al nuevo grupo por parte del niño; 2) reconocimiento y aceptación de la cultura escolar (normas y rutinas escolares) por parte del pequeño; 3) establecimiento de relaciones de amistad (mantenimiento de las ya existentes o creación de otras nuevas); 4) identificación del rol del niño como alumno; 5) relación colaborativa entre la familia y la escuela.

Los resultados obtenidos se pusieron a disposición de los centros participantes para favorecer la reflexión educativa y generar buenas prácticas de transición que contemplasen la participación infantil, entendiendo que los niños son los principales protagonistas del proceso de transición educativa. A su vez, y a raíz de estas experiencias y del marco teórico desarrollado en investigaciones previas, se generaron cursos de formación permanente promovidos desde el centro de formación de profesorado de Cantabria (CEP) que además, de sensibilizar al profesorado sobre esta temática, han promovido la elaboración de un plan de transición educativa en cada centro participante (cuarenta centros en dos convocatorias) que se adecue a su propio contexto y recoja la perspectiva de todos los agentes implicados, principalmente los niños. Finalmente, se ha publicado un libro en el que se realiza un compendio de todo el trabajo desarrollado en torno a la transición educativa desde la etapa de educación infantil a la educación primaria (Argos, Ezquerro y Castro, 2019) que entendemos puede servir de apoyo a aquellas personas interesadas en esta temática.

» *La escuela infantil que a los niños les gustaría.*

Dar voz a la infancia en la escuela supone pararnos a conocer cómo sería la escuela a la que los niños les gustaría asistir. Este proceso de investigación se desarrolló en 2015 en una escuela y contó con la participación de veinticinco alumnos de cinco años (Castro y Manzanares, 2016). Los resultados evidenciaron la existencia de un pensamiento divergente en los niños participantes respecto del pensamiento del adulto en torno a las siguientes cuestiones:

1. Los aspectos organizativos que rigen la dinámica escolar: los niños señalan su deseo de contar con la presencia y la participación de las familias en el aula.
2. La reivindicación de actividades o proyectos por parte de los niños que supongan el establecimiento de agrupamientos internivelares o entre etapas educativas que aproximen a los niños al contacto y conocimiento de otros niños de mayor edad, y que entienden como fuente de sabiduría, así como la demanda explícita de incrementar su autonomía y capacidad de participación en la elección de temáticas a investigar, conocer o explorar en el aula.
3. La necesidad de personalizar un contexto, como es el escolar, en el que pasan tanto tiempo. Los niños realizaron sugerencias en torno al incremento de espacios de juego tanto dentro como fuera del aula, la mejora y reposición de juguetes estropeados y el incremento de su capacidad de acción e intervención en el espacio escolar.

Las aportaciones de los niños fueron presentadas al equipo directivo del centro realizándose cambios y ajustes en la dinámica escolar.

» *El espacio escolar: territorios con nuevos sentidos y significados gracias a las aportaciones infantiles.*

Desde 2017, se ha desarrollado un proyecto titulado “Entre Espacios y Emociones” en un colegio de Educación Infantil y Primaria cántabro con 144 estudiantes (Osoro y Castro, 2017). En este proyecto a raíz de la reconfiguración de los espacios escolares (tanto interiores como exteriores) se ha experimentado la oportunidad de reconocer y valorar las diferentes identidades presentes en la escuela, promover procesos de escucha

y participación, generar consensos y transformar la escuela, creando una cultura del habitar los lugares de la escuela pensados como espacios de conocimiento, de cultura y de encuentro.

El proyecto ha puesto de manifiesto cómo las aportaciones infantiles sorprenden y cómo estas van mejorando si se crean espacios y oportunidades para su expresión, debate y consenso. Los resultados superan los meros cambios en la configuración y uso de los espacios. La infancia participante señala haberse sentido importante, capaz, escuchada y competente reorganizando el espacio y redescubriendo con nuevos usos otros.

La participación infantil en el contexto escolar abre el camino hacia múltiples focos temáticos que, como hemos visto, precisan contemplar la perspectiva de los niños para conocerlos en profundidad. En este sentido, un trabajo que acabamos de iniciar dadas las terribles circunstancias vividas en los últimos tiempos es la infancia ante la era COVID-19. A través de la colaboración de un maestro de Educación Infantil se han recogido las vivencias y deseos de los niños de un aula de tres años durante los 99 días de confinamiento sufridos en España por el COVID-19. En este trabajo pendiente de publicación se ha utilizado la asamblea virtual como ventana de comunicación y expresión.

### **Aspectos conclusivos**

Dar voz a los niños, reconocer su presencia y el valor de sus aportaciones precisan de prácticas educativas que favorezcan que los pequeños sientan que sus voces son tenidas en cuenta y que con sus aportaciones puedan ejercer influencia en sus propias vidas. La participación infantil empodera a la infancia, otorga a los niños un rol activo ensalzando el valor de sus aportaciones. En este sentido, hemos de reconocer que se aprende a participar participando y este aprendizaje depende de las oportunidades que se provean para ello dentro de la vida cotidiana. Aportar marcos seguros para participar desde edades tempranas, en nuestro caso, desde el contexto escolar es responsabilidad del adulto. Su aportación eficaz favorecerá el ejercicio de la ciudadanía y la vivencia de la democracia. Abordar esta experiencia desde edades tempranas alentará la experimentación de conocer y escuchar al otro, sentirse queridos, tenidos en consideración, ser respetados y respetar a los demás, ser ciudadanos.

Esperamos que las coordenadas mostradas en este artículo sirvan para posibilitar un conocimiento emergente de la infancia actual, de sus intereses y demandas. Creemos firmemente que la escuela es una institución privilegiada para dar voz a la infancia, para reconocer su derecho a ser los primeros autores de su vida (Altimir, 2010) y para que los niños y niñas puedan contarnos su propia historia.

## Referencias bibliográficas

- » Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona, Octaedro.
- » Argos, J.; Ezquerra, P. y Castro, A. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción.* Madrid, La Muralla.
- » Bajo, F. y Beltrán, J. L. (1998). *Breve historia de la infancia.* Madrid, Temas de Hoy.
- » Bertolini, M. (2011). Hacia otros modos de pensar la educación infantil: La posibilidad de una (otra) pedagogía de la escucha, de la espera, del quizás... XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona. Disponible en: <http://goo.gl/e61t92>
- » 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, Reino Unido.
- » 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): 923-941.
- » Castro, A.; Ezquerra, P. y Argos, J. (2012). La mirada infantil sobre la transición educative. *Cuadernos de Pedagogía*, 419: 28-31.
- » ----- (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): 34-49.
- » ----- (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación, *Educación XX1*, 19 (2): 105-126.
- » Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach.* Londres, National Children's Bureau.
- » Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista.* Lima, IFEJANT.
- » ----- (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En Cussiánovich, A. (ed.). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, pp. 86-102. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- » Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil.* Barcelona, Graó.
- » ----- (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives.* Londres/Filadelfia, Falmer Press.
- » Daycare Trust (1998). *Listening to Children. Young children's views on childcare: a guide for parents.* Londres, Daycare Trust.
- » Dockett, S. y Perry, B. (2005). Children's drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3 (2): 77-89.
- » Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en Sociedades Adultocéntricas.* San José de Costa Rica, Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- » Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges.

*European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2): 197-211.

- » Espinar, A. (2003). El ejercicio del poder compartido: Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. Lima. Disponible en: <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/El%20Ejercicio%20del%20Poder%20Compartido.pdf>
- » Epstein, I.; Stevens, B.; McKeever, P. y Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3): 1-9.
- » Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266: 46-49.
- » Fasoli, L. (2003). Reflections on Doing Research with Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(1): 7-11.
- » Fortunati, A. (2016). *Por un currículo abierto a lo posible. Protagonismo de los niños y educación. Ideas prácticas e instrumentos*. San Miniato, La Bottega di Geppetto.
- » Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Harris, K. y Barnes, S. (2009). Male teacher, female teacher: Exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens. *Early Child Development and Care*, 179 (2): 167-181.
- » Harrison, L. y Murray, E. (2015). Stress, coping and wellbeing in kindergarten: Children's perspectives on personal, interpersonal and institutional challenges of school. *International Journal of Early Childhood*, 47 (1): 79-103.
- » Hart, R. (1993). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence, Unicef.
- » Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación, Aula de Infantil, 39 Disponible en: <http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>
- » James, A. y Prout, A. (1990). Constructing and Reconstructing Childhood. *Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres, Falmer Press.
- » Juul, J. (2004). *Su hijo, una persona competente*. Barcelona, Herder.
- » Labaha, B. (2014). Zapatillas para un día de lluvia. La participación de los niños y niñas en una escuela infantil noruega. *Revista Infancia en Europa*, 27: 11-12.
- » Lancaster, P. (2006). *RAMPS: A framework for listening to young children*. Londres, Daycare Trust.
- » Larsen, E. (2011). Help or formality? Children's experiences of participation in home-based child welfare cases: A Norwegian example. *Nordic Social Work Research*, 1(1): 43-60.
- » Lipponen, L.; Kumpulainen, K. y Paananen, M. (2018). Children's perspective to curriculum work: Meaningful moments in Finnish early childhood education. En Fler, M. y van Oers, B. (eds.). *International Handbook on Early Childhood Education*, pp. 1265-1277. Amsterdam, Springer.
- » Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33(6): 927- 942.
- » MacNaughton, G. (2003). Eclipsing Voice in Research with Young Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28 (1): 36-43.
- » Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives. Maidenhead*. Londres, Open University Press.

- » Miller, J. (2003). *Never too young: How young children can take responsibility and make decisions*. Londres, Save the Children.
- » Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2): 380-403.
- » Novella, A. y Trilla, J. (2014). La participación infantil. En Novella, A.; Llena, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J. y Agud, I. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, pp. 13-28. Barcelona, Graó.
- » Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). Convención de los Derechos del Niño. Disponible en: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- » ----- (2005). Convención de los derechos del niño. Observación general N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia, Disponible en: <http://www2.oj.gob.gt/cursos/COMPILACION3/docs/Organos/Nino/Generales/OGnino7.pdf>
- » Osoro, J. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75 (2): 89-108.
- » Pascal, C. y Bertram, T. (2009). Listening to Young Citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17: 249-262.
- » Quintero, P. y Gallego, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una Institución Pública. *Revista Katharsis*, 21: 311-329.
- » Rasmussen, K. y Smidt, S. (2002). *Childhood in Pictures: Children's Photographs Viewed as Utterances about a Culture in Movement*. Copenhagen, Akademisk Forlag.
- » Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perspective of listening from Reggio Emilia. *Children in Europe*, 1: 2-5
- » Rodari, G. (1973). *Cuentos por teléfono*. Barcelona, Moner.
- » Sarramona, J. (1999). Participación y calidad de la educación. *Pensamiento Educativo*, 24: 13-33.
- » Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y sociedad*, 15: 37-60.
- » Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2): 177-196.

### Ana Castro Zubizarreta

Doctora en Psicología. Profesora Titular en el área de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Maestra y Psicopedagoga. [castroza@unican.es](mailto:castroza@unican.es)

