

Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación

Education and democracy: the school as a “space” of participation

José Manuel Osoro Sierra

Ana Castro Zubizarreta

Universidad de Cantabria, España

La cuestión para nosotros, no es cómo funciona la democracia, sino cómo se vive. Es decir, en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público.” (Martínez Bonafé, 2008:62)

Resumen

La democracia en la escuela implica una consideración de la infancia como competente y capaz, concretada en el presente (en su presente), en posibilitar el desarrollo de sus derechos y en crear espacios de vida (en nuestro caso la escuela) en los que pueda participar. El constructo sobre el que se desarrolla este texto son los ejes pedagógicos: las identidades, la participación, la experiencia y el significado. Así, la identidad se fundamenta en la forma en cómo la infancia elabora su propia identidad en consonancia con el otro cuando comparten acciones. La pedagogía de la participación aborda cómo la escuela es capaz de posibilitar una infancia protagónica de su propia realidad, cómo hacemos una verdadera pedagogía de la escucha o qué tipo de oportunidades para la participación brindamos a los niños. La pedagogía de la experiencia, nos habla de los lenguajes, de las posibilidades ofertadas a la comunicación y las técnicas utilizadas para ello. Por último, la pedagogía del significado, nos sitúa ante la manera en cómo se elabora el pensamiento de forma colectiva, favorecedor de un discurso compartido.

Todo este constructo teórico, inspira un proyecto de innovación docente desarrollado en colaboración universidad-escuela que teniendo como foco temático “los espacios escolares” plantea potenciar la participación, entendiendo el espacio escolar como generador de procesos participativos que lleve a reconocer y valorar las diferentes identidades que están presentes en la escuela y que posibilite una verdadera transformación del territorio escolar en base a las prácticas que en él se realicen.

Palabras clave: democracia; participación; escuela; innovación; espacio.

Abstract

The democracy in the school implies a consideration of childhood as competent and capable, concretized in the present (in their present), in enabling the development of their rights and in creating spaces of life (in our case the school) in which they can take part. The construct on which this text is developed are the pedagogical axes: identities, participation, experience and meaning. Thus, identity is based on the way in which children elaborate their own identity in consonance with the other when they share actions. The pedagogy of participation addresses how the school is capable of enabling a protagonist childhood of its own reality, how we make a true pedagogy of listening or what kind of opportunities for participation we provide to children. The pedagogy of experience tells us about languages, the possibilities offered to communication and the

techniques used to do so. Finally, the pedagogy of meaning places us before the way in which thought is elaborated collectively, favoring a shared discourse.

All this theoretical construct, inspires a teaching innovation project developed in collaboration university-school that having as a thematic focus "school spaces" raises the potential for participation, understanding the school space as a generator of participatory processes that leads to recognize and value the different identities that are present in the school and that allow a true transformation of the school territory based on the practices that are carried out in it.

Keywords: democracy; participation; school; innovation; space.

1. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: ALGUNOS ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Los términos democracia y educación debieran formar un binomio indisoluble. Tal y como señalaba Dewey (2001: 81) "la explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes". Moliner, Traver, Ruiz, y Segarra (2016:1) señalan al respecto que, la educación democrática tiene en sí misma un doble sentido: por un lado, educar para la democracia y, por otro, el ejercicio activo de la democracia erigiéndose ésta en un fin y un medio al mismo tiempo de la educación.

90

La educación para la democracia requiere que la escuela se constituya como "un lugar de vida para el niño en el que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya" (Dewey, 2001:224). Toda sociedad democrática considera que la escuela es la principal institución para el aprendizaje de la convivencia en común en un entorno pluralista y de mutuo respeto (Feito, 2009). La escuela favorece el contacto de toda la comunidad educativa (familias, niños y profesorado) con el *otro*, quien es diferente a nosotros, donde se genera una experiencia comunicada conjuntamente (Dewey, 2001).

Entendemos la democracia como un sistema de vida que se puede practicar en todas las edades y en todos los ámbitos en los que intervienen las personas, un medio posibilitador de igualdad y de participación, lo que implica desarrollar en la ciudadanía, como bien señala Zuleta (2002: 3), "la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora".

A nuestro entender, este planteamiento es el que nos aproxima a la idea de que la democracia es la condición social más favorable para la expresión de la personalidad y de las diferencias individuales (Pizarro, 2003) y esto en el contexto escolar

tal y como remarcan Apple y Beane (2000), se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana. Por eso, consideramos que la democracia y la participación debieran ser en la escuela, experiencias cotidianas, generadoras de aprendizajes y facilitadoras de la construcción de una ciudadanía ética, responsable y crítica.

La democracia se aprende por tanto, participándola y viviéndola. Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por causalidad pues como bien dicen Apple y Beane, (2000) se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia.

El objetivo de este artículo es presentar un marco teórico que ayude a comprender cómo la participación es la vía para promover la construcción de escuelas donde los niños y niñas experimenten la democracia y la ciudadanía. Escuelas que se configuren como espacios de participación que generen un aprendizaje que “brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias”. (Ferullo de Parajón, 2006: 195). Asimismo, presentamos el diseño metodológico que surge de la colaboración entre varios profesores de la Facultad de Educación con un Colegio público de Cantabria (España) en el desarrollo de un proyecto de innovación pedagógica que bajo el título: “Entre espacios y emociones” pretende promover la participación de toda la comunidad educativa en la configuración de espacios de aprendizaje en la escuela.

2. LA PARTICIPACIÓN COMO BRÚJULA DE LA CIUDADANÍA ESCOLAR: ALGUNAS COORDENADAS PARA EL CAMINO

Hart (1993:5) define la participación como:

[...] el proceso por el que se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias.

Compartimos plenamente esta definición a la vez que entendemos que ésta es una manera de formar parte de una comunidad, de vincularse en lo que en ella ocurre tanto desde el yo individual como desde el colectivo con el que se identifica la persona. Concretamente, el ejercicio del derecho a ser tenido en cuenta y participar

de los niños dentro del contexto escolar plantea la necesidad de reflexionar sobre el papel que otorgamos al alumnado en la escuela intentado reformular los roles asignados en pro de la visibilidad de una voz, la infantil, que tiende a ser silenciada.

Compartimos el planteamiento de Feinberg y Torres (2014) cuando afirman que la democracia implica un proceso de participación en el que todos sus participantes se sientan iguales, apuntando a un problema o una discordancia que se presenta en el contexto escolar donde se enseña a los niños a identificarse con las formas de vida de los adultos. En esta línea, Rosano (2013) plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurriría si tratásemos al estudiante como una persona cuya opinión importase...? ¿Qué ocurriría si la voz de los niños y niñas fuera tomada en cuenta? Tonucci al respecto (2009: 23) afirma que "los niños no tienen que esperar a ser adultos para practicar la democracia sino que pueden hacerlo en los espacios en donde realizan sus actividades, participándola y viviéndola". Pensar la infancia en clave de futuro (en todos los aspectos imaginables) plantea serias dudas de lo que pensamos de ellos y las posibilidades que les ofrecemos en el presente. En este sentido Estela (2013) nos señala que el presente es el momento más grande de la vida de los niños. Probablemente hablar en estos términos supone discutir sobre la cultura de nuestra infancia, de cómo hacerla visible, quién debe hacerlo y para qué. Para ello el concepto acuñado por las escuelas infantiles de Reggio Emilia nos parece sumamente interesante: *la pedagogía de la escucha* una forma de lectura de lo que los niños y niñas hacen, sienten o manifiestan. El concepto es para nosotros muy rico y explicativo de la situación porque plantea la necesidad de escuchar y ser escuchado, y la necesidad de escuchar con todos nuestros sentidos, no sólo con los oídos, porque permite reconocer los múltiples lenguajes, porque nos hace escucharnos también a nosotros mismos, porque, en definitiva, es un estímulo para las emociones. La escucha, en palabras de Rinaldi (2001) es la búsqueda del significado, tanto los de la infancia como el de los adultos y aquellos que son compartidos por ambos. Las preguntas clave para los procesos de escucha son: ¿Cómo podemos ayudar a los niños a encontrar un significado en lo que hacen, en lo que encuentran, en lo que experimentan? ¿Cómo podemos hacer esto por nosotros mismos? En la búsqueda del significado debemos preguntarnos: "¿Por qué?", "¿Cómo?", "¿Qué?" porque estas son las preguntas claves que los niños hacen constantemente, dentro y fuera de la escuela. Tiene que ver, evidentemente con esa visión competente de la infancia tan presente en el pensamiento pedagógico de las escuelas reggianas porque ese significado tiene que ver con la forma en la que los niños piensan, cuestionan e interpretan la realidad y sus propias relaciones con ella y con nosotros.

Siguiendo con este planteamiento no podemos olvidar la metáfora de la “escucha visible” como una forma de estar atentos a lo que los niños y niñas hacen, dicen, expresan con sus acciones o relatos e incluso hacia aquello que no dicen. Descubrir, en palabras de Hoyuelos (2015:59) “lo más sutil y oculto de las cosas”.

En este sentido, coincidimos con Emilson y Folkenson (2007) cuando sostienen que la participación de los niños debe ser entendida como un derecho pedagógico de la escuela, base de una educación para la democracia que ayude a experimentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, la autonomía, el sentido crítico y dialógico de las personas (Lansdown, 2001). Ahora bien, potenciar que los niños sean sujetos protagónicos del contexto en el que están inmersos supone reconocer que es imposible provocar una participación real del alumnado sin que éste tome decisiones relevantes (Santos Guerra, 1996: 51) y haya experimentado previamente el sentirse escuchado, valorado y respetado pues, solo así y desde las edades tempranas se podrá construir el respeto y la responsabilidad con el *otro*. En la misma línea se posicionan Oraisón y Pérez, (2006) cuando advierten que una participación socialmente activa tiene que contemplar tres áreas o dimensiones fundamentales: *el ser parte*, área relacionada con la búsqueda de identidad y de pertenencia; *el tener parte*, área referida a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias y el *tomar parte* lo que supone la realización de acciones determinadas.

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

Presentamos lo que para nosotros son las “coordenadas” o premisas básicas que debieran orientar hacia la consecución de escuelas más democráticas, más participativas y más sensibles a la escucha, que se sustenten en lo que Apple y Beane (2000:34) denominan “un currículum democrático que incluya no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los niños y jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo”.

2.1 La imagen infantil: la superación de los “aún no”

El enfoque que defendemos de participación y escucha a la infancia se asienta en una conceptualización del niño como actor social que participa en la construcción y definición de su propia vida, pero también en la vida de quien le rodea y en la sociedad en la que vive (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). Por su parte, Davoli (2013),

defiende que la infancia indudablemente forma parte de la complejidad del mundo y los niños precisan ser protagonistas en la construcción de la comunidad de la que forman parte. Esta misma infancia no desea ser clasificada o definida por todos aquellos aspectos que no sabe hacer, sino por el conjunto de las potencialidades que posee, es decir, por todo aquello que sí sabe hacer y que puede mostrar y enseñar también a los adultos. Supone, por tanto, superar una concepción de los niños limitadora que los presenta en el estadio del *aún no*, (Verhellen, 1992), esto es, aún no saben, aún no pueden ser, aún no son, que los concibe como personas inocentes e incompletas. En definitiva, nos referimos a niños y niñas que adquieren conocimientos y viven experiencias porque están inmersos en la realidad y participan intensamente de lo cotidiano (Quinto, 2010). Pequeños que están dotados de un enorme potencial que les surge de la fuerza de quien quiere crecer y de la riqueza de quien es curioso y de quien sabe sorprenderse (Spaggiari, 2001). Pensar desde la perspectiva del "aún no" es, desde nuestro punto de vista un empobrecimiento de la escuela, de los maestros y de los propios niños. Frente a ello, el concepto de una imagen de "niño rico" de la que nos habla Malaguzzi (1993) nacido con 100 lenguajes, ciudadano con derechos, protagonista. Esta idea es muy interesante desde la perspectiva de cómo se produce el aprendizaje, de las relaciones entre niños y adultos o de cómo escuchamos sus ideas y teorías.

2.2 *La Convención de los Derechos del Niño y las Observaciones Generales*

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

Por su parte, las Observaciones Generales son un referente más concreto a considerar para llevar a la práctica los derechos que en la Convención se recogen. En este sentido, en la Observación General nº7 se recoge la necesidad de que las opiniones de los niños y niñas sean respetadas porque se considera que tienen capacidad de elegir y de comunicar sus sentimientos de maneras diversas, mucho antes de que sean capaces de comunicarse verbalmente. Asimismo, en la Observación General nº 12 se especifica que el adulto puede ser tanto un limitador de los procesos de

escucha y participación infantil infravalorando la aportación de los pequeños o bien, puede convertirse en un promotor de la escucha de los niños siempre que evite la actitud de superioridad hacia estos.

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

2.3 El valor de la escucha, del diálogo, la diversidad y la cotidianidad

El maestro en la escuela tiene que ser promotor de la escucha y la participación del alumnado. Un reto para el que se hace necesario contar con lo que Rodari llamaba *la oreja verde*, que capacite para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir, que ayude a intercambiar puntos de vista, a respetar y a construir significados compartidos desde la etapa de Educación Infantil.

Un desafío esbozado en la línea de lo expresado por Dewey (2008: 303) cuando señalaba que “el mayor experimento de la humanidad es vivir juntos de tal manera que la vida de cada uno sea provechosa en el sentido más profundo de la palabra, provechosa para uno mismo y productiva en la construcción de la individualidad de los demás”. Esto precisa de valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos pues tal y como refieren Moliner, Traver, Ruiz, y Segarra (2016:2) “la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y la propia identidad”. Pero para todo ello es necesario una profunda comprensión de la infancia en relación a aquello que les estamos ofreciendo. Es por ello necesario la construcción de un proyecto pedagógico al estilo en que nos señalan Dahlberg, Moss y Pence (2005) que ponga el acento en las relaciones y los encuentros, en el diálogo y la negociación. Este planteamiento básico en las pedagogías reggianas nos ofrece un modelo de escuela y de pedagogía diferente. Una escuela participativa, como un foro de participación ciudadana, un espacio público para participar y construir relaciones

democráticas y una pedagogía que haga posible que niños y niñas piensen y actúen por sí mismos. La pedagogía de las relaciones señalada por Malaguzzi en la que se propone la construcción de relaciones democráticas y dialógicas entre adultos y niños.

Requiere, por tanto, como venimos exponiendo, saber escuchar, respetar y compartir opiniones, experiencias, situaciones y tomas de decisiones entre otros elementos importantes que generen el sentimiento de formar parte de algo, la experiencia de ser tenido en cuenta y sentirse valorado. Aprendizajes y valores que se adquieren desde la experiencia y vivencia de la cotidianidad, desde la participación del niño en sus problemas y en la búsqueda de soluciones para resolverlos tal y como se desprende del pensamiento de Dewey que habla de fe en la experiencia y en la educación (Dewey, 2008: 229).

3. EJES PEDAGÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA EN LA ESCUELA

Todo lo apuntando con anterioridad requiere siguiendo a Martínez (2001:63):

96

[...] apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procure que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si ésta se pretende en sociedades plurales y diversas.

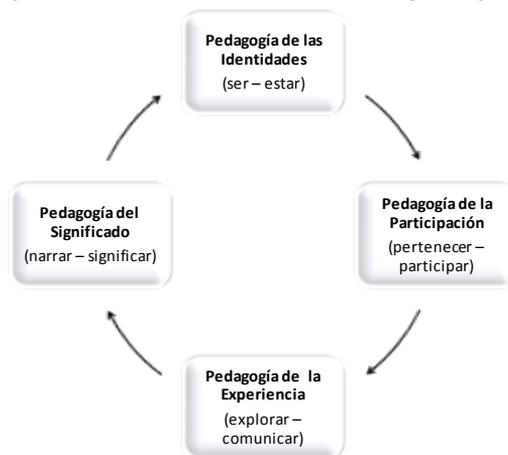
Coincidimos, por tanto, en que la escuela tiene un componente educativo global que va más allá de lo escolar incorporándose a un constructo social, a una forma de “intervención social” que afecta a la infancia, pero también a sus familias y a los docentes. Dahlberg, Moss y Pence (2005: 120) hablan de las escuelas como “foros de la sociedad civil en la que niños y adultos participan juntos en proyectos de significación social, cultural, política y económica”.

Inspirados en sus palabras y teniendo como referente el modelo de participación que nos ofrecen Formosino, Monge y Oliveira-Formosino (2016), mostramos los ejes pedagógicos (véase figura 1) que estos autores proponen como orientadores para conseguir una escuela más democrática y participativa que se estructuran en torno a áreas de desarrollo: el ser y estar trabajado a través de la pedagogía de las identidades, el pertenecer y participar a través de la pedagogía de la participación, el explorar y el comunicar mediante la pedagogía de la experiencia y el narrar y significar a través de la pedagogía del significado donde se construyen discursos

compartidos. ¿Por qué nos parece interesante este modelo? Creemos que es un modelo situacional que nos trata de explicar por qué hacemos lo que hacemos en la escuela. Entendemos que es a la vez un potente instrumento didáctico/metodológico. En este sentido, plantear la escuela y lo que allí ocurre desde un posicionamiento colectivo en el mismo sentido que nos planteaba Malaguzzi con su “pedagogía de las relaciones” hace que exploremos en la práctica escolar tanto ámbitos educativos como culturales, relacionales, participativos, etc. De la misma forma, el modelo transmite la idea de la participación desde un posicionamiento ético sobre la educación que implica, entre otras cosas, dar respuesta a cuestiones como ¿quién es el niño? ¿qué educación queremos? o ¿qué nos aporta la infancia? La reflexión conjunta sobre estos aspectos nos permite entender a la infancia del presente y construir una verdadera pedagogía de la escucha que tiene su fundamento en la forma de recoger y organizar lo que adultos y niños dicen, en el clima receptivo que podamos generar en ese proceso sabiendo que esto está cargado de intencionalidad y que en ningún caso es neutral. Y todo ello para construir colectivamente una escuela que hace pública sus propuestas.

FIGURA 1

Ejes pedagógicos para el desarrollo de una ciudadanía participativa



Fuente: Elaboración propia

EJE 1. LA PEDAGOGÍA DE LAS IDENTIDADES

La vivencia de la democracia, supone la experiencia compartida de acciones, sentidos, tomas de decisiones y asunción de consecuencias que se aprenden o se silencian (desaprenden) en la escuela. La consolidación de una identidad personal, es el sustento para la alteridad, donde el “yo” se construye entendiendo el contexto, los otros, como aspectos constitutivos de la singularidad del ser. Un “yo”, en palabras

de Bruner (1996) que no es rígido sino que tiene un carácter distribuido y dialógico que se desarrolla a través de "un enjambre de participaciones". Es en este marco sociocultural en el que cobra cada vez más importancia y pertinencia la necesidad de abordar la educación como un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000), 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*.

Las áreas de desarrollo clave en este primer eje se ubicarían en el ser y el estar, teniendo que favorecer la reflexión y la búsqueda de respuestas sobre interrogantes que ayuden a construir no solo la identidad individual sino también la colectiva, como sujetos que se unen compartiendo un nosotros con el que nos sentimos representados. Algunos interrogantes que guiarían la construcción del ser y estar en la escuela son los siguientes: ¿Quiénes somos? ¿Quiénes formamos parte? ¿Qué función cumplimos? ¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué imagen pensamos que proyectamos? ¿Qué queremos ser?

EJE 2. LA PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN

98

Coincidimos con Santos Guerra (2007) cuando señala que la participación tiene que ver con actos destinados a protagonizar la realidad que se vive. Concretamente, la participación de los niños y niñas en la escuela supone posibilitar y otorgarles el papel protagónico que les corresponde a lo que Santos Guerra (2007) denomina "la construcción de la vida del centro y de la propia vida de los niños dentro del centro".

¿Los niños nos dicen algo? Altimir (2010: 33) no duda en señalar que "los niños hablan: han hablado siempre, aunque sus palabras no hayan dejado huella y ni si quiera hayan sido escuchadas". Necesitamos recoger el valor de las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial de los niños sobre aquellos temas que conciernen a su vida y su mirada particular sobre los contextos donde se desenvuelven, crecen y se desarrollan. Y esto tiene consecuencias. Algunas de ellas, como afirma Monarca (2009), están relacionadas con un posicionamiento ético ante los procesos educativos y se asociarían una serie de características relacionadas entre otras, con la forma de considerar a los alumnos, las oportunidades de participación y escucha que se les ofrece, el rol que ejerce el docente, el proceso de construcción de conocimiento que se desarrolla, las relaciones que se tejen entre la comunidad educativa y las posibilidades que se brindan para decidir y formar parte de lo que acontece. Otras tienen un carácter didáctico, en la manera en que la escuela construye los escenarios en los que ocurren dichos procesos didácticos (Osoro y Meng 2008).

EJE 3. LA PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA

Este eje hace referencia a la capacidad lingüística e interactiva que poseen los sujetos para comunicar sus comprensiones del mundo. La comunicación en la escuela debe partir de la escucha. Llevar a la práctica procesos de escucha y participación infantil supone superar ciertas actitudes adultas que niegan la palabra a la infancia, infravalorando sus capacidades, presentando a los niños como los ciudadanos del futuro, negándoles así la posibilidad de ejercer su ciudadanía en el presente (Castro, Ezquerro y Argos, 2016). Asimismo, supone afrontar el reto de encontrar las técnicas que faciliten recoger sus aportaciones. Encontramos en los últimos años, el uso de algunas de ellas que, agrupadas bajo el término de “técnicas amigas de los niños”, también conocidas como técnicas participativas, se presentan como atractivas, conocidas, fáciles de utilizar y cómodas para los pequeños y que permiten recoger una voz, la infantil, que tiende a silenciarse. Son las que nos permiten que sean entendidas como facilitadoras de la escucha y participación de la infancia ya que todas ellas comparten el componente lúdico para los niños y pueden realizarse en grupo. Algunas técnicas representativas son el dibujo, las conversaciones con niños, la técnica de foto-voz o el enfoque mosaico entre otras.

Al respecto, es interesante el análisis realizado por Castro, Ezquerro y Argos (2016) sobre el uso de técnicas utilizadas en los últimos diez años en investigaciones educativas con niños y que pone de relieve la tendencia emergente de triangular diferentes técnicas participativas que combine técnicas visuales, orales y escritas con el objeto de brindar las mayores posibilidades de participación que nos acerquen también hacia el reconocimiento de los cien lenguajes del niño (Malaguzzi, 1998).

Nos parecen muy ilustrativas las condiciones referidas por Trilla y Novella (2011) para conseguir una participación efectiva de la infancia sustentada en la experiencia: actuar sobre el contexto y la vida cotidiana; explicar las intenciones y el proceso de la participación y promover espacios reales de participación infantil. A esto nosotros incorporamos la importancia del consentimiento informado, la participación voluntaria e inclusiva de los niños y la devolución de información a los niños sobre el uso que se hace de sus aportaciones.

EJE 4. LA PEDAGOGÍA DEL SIGNIFICADO

Está referida al desarrollo de la capacidad para pensar colectivamente, trata de construir sentidos sociales que, permiten la adhesión y la construcción de identidad colectiva. La postmodernidad y su ética nos apuntan que ha pasado el tiempo en la que el sujeto tomado individualmente era capaz de tomar decisiones y aplicar normas que son universales y, por tanto, seguras. Las condiciones de la postmo-

dernidad han roto con este planteamiento y señala la responsabilidad de tomar decisiones bajo una perspectiva moral en la que los demás forman parte o son depositarios de nuestras decisiones. Es necesario, por tanto, construir un discurso compartido dentro de una colectividad. Volvemos a encontrarnos con la pedagogía de las relaciones que afecta a la manera de relacionarnos con los demás y a la forma en que las instituciones educativas plantean sus prácticas.

Desde nuestro punto de vista, la documentación pedagógica desarrollada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, es un potente instrumento de transgresión de lo que la escuela hace y dice que hace para construir nuevos significados. Documentar, supone dar significado colectivo a lo que hacemos como individuos y como colectividad. Pero va más allá. Si revisamos la literatura pedagógica sobre documentación, nos encontramos procesos implicados muy complejos: interpretar, entender y leer lo que sucede en nuestras prácticas, debatir, reflexionar, compartir, hacer público nuestro trabajo, desafiar, desear, sentir. En todo este proceso complejo, debe de estar presente la idea de la colectividad en la que cada uno encuentre su perspectiva, sus deseos y los valores compartidos.

100

4. LA PRESENCIA DE LOS EJES PEDAGÓGICOS EN UN PROYECTO CONCRETO: LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESPACIOS ESCOLARES COMO ENCUENTROS PARA LA PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

4.1 Origen y finalidad del Proyecto

El proyecto que a continuación presentamos tiene como origen la preocupación, el interés y la implicación del claustro de un centro público de Educación Infantil y Primaria ubicado en Cantabria que, desde la reflexión profesional colectiva sobre el tipo de escuela que quieren ser y cómo desean conseguirlo, plantea la necesidad de afrontar el reto de abordar el diseño del espacio escolar como elemento clave para cambiar el modo de pensar, funcionar y relacionarse en la escuela. Pues, tal y como expresan García y Muñoz (2004:258) "el lugar nos marca, condiciona nuestras conductas y pensamientos, lo que se traduce, también en forma de reto, en el hecho de que cualquier transformación socio-educativa debe tener su correlato en una coherente adecuación de la estructura espacial". ¿Es el estudio del espacio un problema de diseño? Si pensáramos así probablemente una buena parte de nuestras escuelas serían incapaces de dar respuesta a sus necesidades en base a lo que ya tienen. Las escuelas tienen unas estructuras determinadas que difícilmente pueden alterarse. Por tanto, no puede ser la disculpa para no hacer nada. Nuestro

planteamiento es otro: vincular la categoría espacio/ambiente al análisis de la imagen de la infancia y del proyecto educativo del centro. Por ello, esta investigación, se centra en permitir la reconstrucción del espacio en tres ámbitos: el físico, el conceptual y el relacional, fundamentado en una propuesta de orden superior como es el derecho de la infancia al ambiente propio. Este reto se plasma en un proyecto denominado “Entre espacios y emociones” que es presentado a la I convocatoria de los Proyectos Integrados de Innovación Educativa (PIIE) puesta en marcha en el curso académico 2016-2017 por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en dicha comunidad autónoma, obteniendo la puntuación más alta de todos los proyectos presentados.

Se trata de un proyecto que pretende generar una cultura participativa que ayude a transformar la escuela, presentando la configuración de los espacios escolares como 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 (Cavallini, Quinti, Rabotti y Tedeschi, 2017), pensados como espacios de conocimiento, de cultura y de encuentro. Se pretende evitar a través de la co-construcción de los espacios escolares el riesgo de crear una escuela entendida como lugar de paso, o un “no lugar” (Augé, 2009) que no crea identidad propia, ni potencia relaciones, sino soledad y similitud, un espacio de tránsito donde se puede pasar inadvertido. Coincidimos con Cavallini et al, (2017) cuando señala que los lugares y ambientes de la escuela declaran la identidad de dónde se está entrando y de quienes habitan esos lugares, de ahí que el proyecto busque reconocer la voz de todos los miembros de la escuela, otorgándoles no solo el rol de moradores de la escuela sino también de creadores de espacios o lugares. La consecuencia más clara de “pensar en el espacio escolar” es en los cambios que se generan en las relaciones entre los educadores y los niños y niñas. Es decir, reflexionar sobre las múltiples dimensiones espaciales (físicas, ambientales, conceptuales etc.) supone contextualizar los aprendizajes para llegar a atender de manera más ajustada los distintos procesos educativos que se desarrollan en la escuela infantil, un asunto que debería abordarse en profundidad si queremos dotar a la Educación Infantil y a la Escuela donde llevamos a cabo nuestra tarea, de identidad propia, y dar una respuesta plural y heterogénea a los niños y niñas que participan de ella aportando nuevos modelos de ver, vivir y entender la educación y la escuela infantil rompiendo con modelos homogéneos y abandonando esa imagen de la infancia que nos hace suponer *a priori* que todos los niños y niñas sienten y aprenden de la misma manera y a la vez (Osoro y Meng 2015:134).

Se trata de un desafío para el que el equipo directivo del centro ha buscado la creación de alianzas con otras instituciones, en este caso, la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria que aporte un marco teórico y empírico de referencia que oriente y documente la transformación de la escuela y que se plasma en el diseño metodológico que a continuación se describe.

4.2 *Diseño metodológico*

Teniendo como referente el modelo de participación que nos ofrecen Formosino, Monge y Oliveira-Formosino (2016), presentamos el diseño metodológico que guiará la implementación del proyecto de innovación estructurado en ejes pedagógicos y áreas de desarrollo que a través del foco temático "los espacios" se presenta como un diseño práctico de modelo potenciador de la democracia en la escuela.

Dos fases (véase figura 2) comprenden el proyecto que se articula en torno a los ejes pedagógicos presentados con anterioridad.

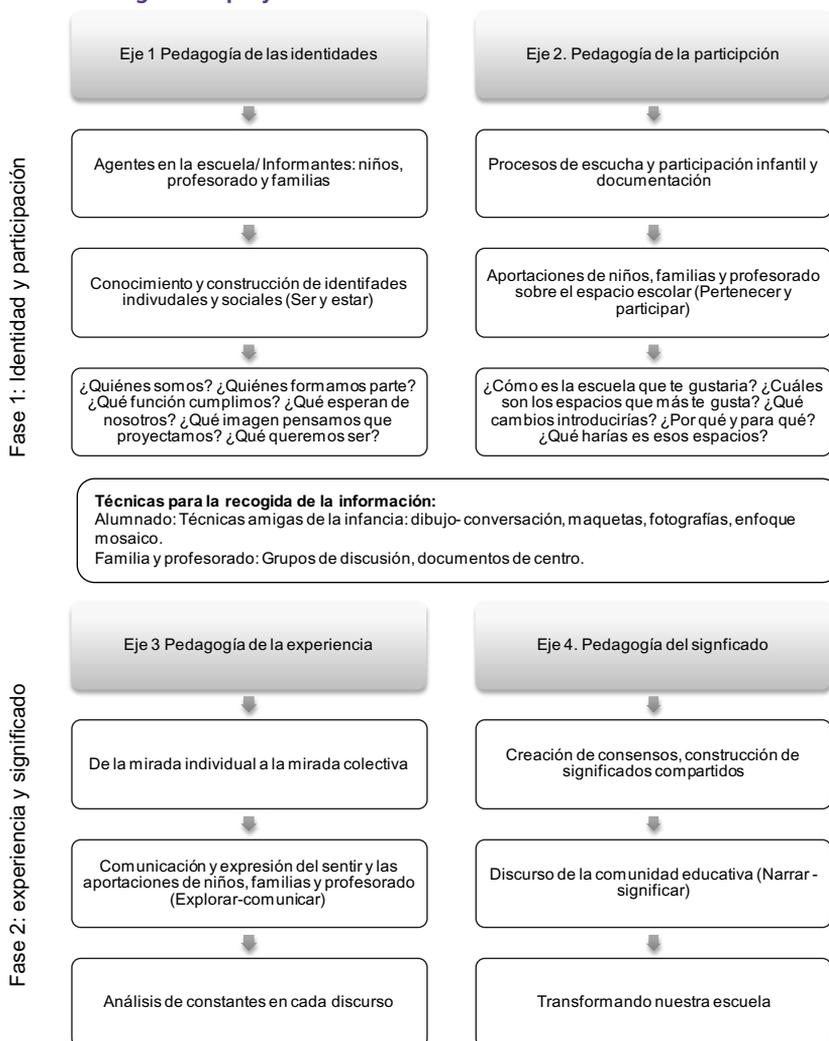
La primera fase supondría el reconocimiento de las distintas identidades que forman parte de la escuela y la recogida de su mirada particular. Esta fase se vertebra en torno a los dos primeros ejes pedagógicos: la pedagogía de las identidades y la pedagogía de la participación. Como podrá observarse, se trata de un proceso de introspección y autoevaluación de lo que, en distintos momentos y a través de procedimientos diversos, pensamos con las señas de identidad de la escuela. Es, como podrá entenderse, un ejercicio de encuentro, una mirada desde lo alto que nos permite hacer pública la verdadera cultura del centro. De la misma forma, supone el ensayo de técnicas que permitan desarrollar procesos de participación de los distintos agentes y, sobre todo, hacer público los resultados de esos procesos.

La segunda fase supone el tránsito de la mirada individual y particular de cada colectivo, a la mirada compartida, lo que requiere la búsqueda de consensos, la construcción de significados compartidos. Esta segunda fase se sustenta en los ejes pedagógicos siguientes: la pedagogía de la experiencia y la pedagogía del significado. Nos referimos con ello a lo que hemos denominado en otros lugares del texto, la pedagogía de las relaciones, una forma de entender la escuela que va más allá de los contenidos escolares y que se sitúa como "comunidad de agentes humanos" (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). La idea es construir un discurso colectivo que permita transitar desde la individualidad (de adultos y niños) hacia un grupo que comparte objetivos comunes. Ello nos lleva a pensar en la escuela como un medio de intervención social que va más allá de lo instruccional.

El proyecto de tres años de duración destina el primer año al primer eje, al conocimiento y construcción de las identidades individuales y sociales. El segundo año al segundo y tercer eje, la pedagogía de la participación y de la experiencia y el tercer año a la construcción de significados compartidos.

FIGURA 2

Diseño metodológico del proyecto



Fuente: Elaboración propia

4.3 Resultados esperados y beneficios potenciales

Consideramos que el proyecto que se presenta puede aportar una rica información sobre cómo desarrollar un estudio que implemente los ejes pedagógicos sugeridos en el modelo de participación propuesto por Formosino, Monge y Oliveira-Formosino (2016). El proyecto que se concreta en el desarrollo de una cultura del habitar y construir los espacios escolares a través de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, recoge la visión de familias, profesorado y alumnado, otorgando valor, sentido y significado a cada una de estas identidades en la escuela.

Consideramos que estudios como éste tienen gran potencial para la mejora de la práctica pedagógica actual y la construcción de una escuela que con sus espacios de una respuesta ajustada a las necesidades y demandas de todas las personas que en ella conviven, crecen, se relacionan y aprenden. Un proyecto que esperamos pueda desarrollar el máximo potencial de aportaciones individuales que compartidas y consensuadas se conviertan en colectivas y que reviertan en la escuela, la mejoren y la transformen.

5. ASPECTOS CONCLUSIVOS: PROMOVER LA DEMOCRACIA COMO DESAFÍO Y RESPONSABILIDAD PERMANENTE DE LA EDUCACIÓN

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

Tal y como refiere Jover y García (2015) desde el contexto educativo, la apelación a Dewey se ha convertido en una constante como antecedente justificativo de las más variadas propuestas, en nuestro caso, la importancia de los procesos de escucha y participación infantil como garantes de una escuela promotora de la democracia. La educación concebida por Dewey supone un proceso de comunicación con sentido social, que conduzca a compartir la experiencia hasta hacer de ella un bien de posesión común. Un proceso que implica la escucha y la participación de todos los agentes que se ven inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que requiere asignar valor a las aportaciones infantiles, reconocer la importancia

de sus experiencias y velar porque éstas promuevan la vivencia de la escucha, la participación y en consonancia, la democracia, donde cada niño se sienta valorado y tenido en consideración.

Una experiencia que tiene que poder vivenciarse en el contexto escolar donde se favorece que el pequeño tome contacto con la cultura como elemento formador de su desarrollo integral, que construya los significados propios de las realidades que observa y vivencia y que estos se reformulen compartiéndose con los demás. Siguiendo a Hart (1993:4), “una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan [...] por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas”.

La posibilidad de escuchar directamente la voz del niño supone reconocer su capacidad y valía en consonancia con la reivindicación de una participación igualitaria de cualquier miembro de la sociedad. Al respecto, el niño es miembro de la comunidad en la que vive y ciudadano de pleno derecho por lo que su participación en la misma debiera no solo ser un derecho sino también una realidad que puede iniciarse desde el contexto escolar. No podemos obviar que tener derechos no significa tener la posibilidad de poder ejercerlos, lo que pone de manifiesto una de las grandes limitaciones del ejercicio práctico y efectivo de los derechos de la infancia postulados en la Convención de los Derechos del Niño. Afrontar esta realidad supone comprometerse con una infancia capaz de ejercer sus derechos para como señalan Trilla y Novella (2001:157) “mejorar sus propias condiciones, distintas a las de los adultos”. Este hecho, supone afrontar la incertidumbre que acompaña cualquier proceso de escucha y participación infantil y que ayudará a romper inercias y a tener en cuenta y conocer en profundidad a la infancia.

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

Educación y democracia es por tanto un desafío y una responsabilidad permanente de la educación, un reto perenne a nuestro entender que invita al desarrollo del máximo potencial de las capacidades individuales para que éstas reviertan en la sociedad, la mejoren y la transformen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuesta para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de <http://goo.gl/n8avyQ>
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?*, Barcelona: Ed. Octaedro, Rosa Sensat.
- Apple, M. W. y Beane, J. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bárcena F. y Melich J-C (2000). *La Educación como acontecimiento Ético*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Augé, M. (2009). *Los no lugares: espacios del anonimato: antropología sobre modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castro, A., Ezquerra, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil. Una revisión de la investigación. [Listening processes and children's participation in early childhood education: A review of research]. *Educación XX1*, 19(2), pp. 105-126.
- Cavallini, I., Quinto, B., Rabotti, A. y Tedeschi, M. (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia, *Revista Internacional de Educación para la justicia social, (RIEJS)*, 6(1), pp. 181-197.
- Dalhberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London and Philadelphia, PA: FalmerPress.
- Davoli, M. (2013). Los niños y niñas personas humanas. *Infancia en Europa*, (140), pp. 4-7.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). From Absolutism to Experimentalism, en Boydston, J.A. (Ed.) *The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953*, Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Emilson, A. y Folkesson, A. M. (2007). Children's participation and teacher control. *EarlyChildDevelopment and Care*, 176(3-4), pp. 219-238.
- Estela, C. (2013). Por una verdadera cultura de la infancia. *Infancia*, 139, pp. 36-39.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), pp. 17-33.
- Ferullo De Parajón, A. (2006). *El triángulo de las tres «p»*. Psicología, participación y poder, Buenos Aires: Paidós
- Formosinho, M., Monge., G y Oliveira- Formosinho, J (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

- Gaitán, A. (1998). *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Protagonismo infantil*. Seminario presentado por UNICEF, Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/14QeLX>
- García, A., y Muñoz, J. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, (228), pp. 257–278.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Nueva Gente. Recuperado de <https://goo.gl/BjvzdE>.
- Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, G y García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey, *Education in Knowledge society (EKS)*, 16 (1), pp. 32-43.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*, London: UNICEF.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, pp. 11, 9-13.
- Malaguzzi, L. (1998). *Los cien lenguajes de los niños. Nidos y Escuelas de la infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Martínez, M. (2001). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En Toro, B y Tallone, A. (coord.) *Educación, valores y ciudadanía*, 59-72. OIE-Fundación SM.
- Martínez- Bonafé, J. (2008). Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa, *Revista Educación y Pedagogía*, 20, (50), pp.59-70.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Madrid: Narcea.
- Feinberg, W y Torres, C. A. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire, *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 29-42.
- Oraisón, M. y A.M. Pérez (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de [http:// goo.gl/5b2JYR](http://goo.gl/5b2JYR)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Recuperado de <http://goo.gl/ncysWC>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de <http://goo.gl/DW10Wm>
- Oso, J.M., Meng, O. (2008). Escenarios para la construcción de un modelo educativo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, pp. 15-31.
- Oso, J.M., Meng, O. (2015). Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82, pp. 131-141.
- Pizarro, M. (2003). Educación, democracia y participación, *Revista enfoques educacionales*, 5 (1), pp. 101 – 105.
- Quinto, B. (2010). *Educar en el 0-3: la práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa*, 1
- Rosano, S. (2013). "Son cosas de niños": La participación como derecho y la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), pp. 151-167.
- Santos Guerra, M. A. (1996). La democracia, un estilo de Vida, *Cuadernos de Pedagogía*, 251, pp. 50-54.
- Santos Guerra, M. A. (2007). Arte y parte, *Aula de Innovación Educativa*, 163(167), pp. 75-76.
- Spaggiari, S. (2001). *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Educación y participación social de la infancia, *Revista Iberoamericana de educación*, 26, pp. 137-166.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24.
- Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y sociedad*. 15, pp. 37-60.
- Zuleta, E. (2002). La participación democrática y su relación con la educación, *POLIS Revista Académica*, 1 (2), pp. 1-6.