

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660  
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.25174>

## **ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS COTIDIANAS DE DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

*Analysis of an Experience of Daily Practices of Democracy  
in Early Childhood Education*

Katherine GAJARDO ESPINOZA y Luis TORREGO EGIDO

*Universidad de Valladolid. España.*

*katherine.gajardo@usach.cl; luis.torrego@uva.es*

*<https://orcid.org/0000-0001-9972-6116>; <https://orcid.org/0000-0002-2907-1158>*

Fecha de recepción: 29/11/2020

Fecha de aceptación: 05/03/2021

Fecha de publicación en línea: 01/01/2022

**Cómo citar este artículo:** Gajardo Espinoza, K., y Torrego Egido, L. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>

### RESUMEN

La educación democrática es esencial para la construcción de sociedades más justas y equitativas. De ahí la importancia de la participación de niños y niñas y del ejercicio de la ciudadanía en la escuela, que ha de realizarse desde edades tempranas, apenas los pequeños inician el proceso de socialización con sus pares. Sin embargo, son escasas las experiencias de prácticas democráticas en educación infantil formal, quizás por la escasa consideración de la infancia como sujeto de derechos de ciudadanía. En este artículo se analizan las acciones y los diálogos, tanto en el aula como fuera de ella, de una maestra, con una intensa trayectoria en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), y de las niñas y niños de educación infantil de una escuela pública de España, respecto al ejercicio de la educación democrática. La

investigación se concreta en un estudio de casos realizado a lo largo de dos cursos académicos (2018 a 2020), que se sirve de observación participante, entrevistas informales, entrevistas en profundidad y análisis documental. Los resultados indican que es posible favorecer acciones centradas en el alumnado y en su participación ciudadana, con la perspectiva de la educación democrática y desde muy tempranas edades (2 a 5 años). Para ello resultan esenciales el compromiso docente con los derechos del niño, la utilización del diálogo como eje vertebrador, el impulso por el cuidado de uno mismo y del otro, el fomento de la convivencia y la cooperación entre pares, la denuncia de la injusticia, la promoción de la igualdad y el desarrollo diverso de relaciones con el entorno.

*Palabras clave:* educación de la primera infancia; participación del ciudadano; Democracia; derechos del niño; derecho a la educación.

## ABSTRACT

Democratic education is essential for building more just and equitable societies. Hence the importance of children's participation and the exercise of citizenship in school, which must be carried out from an early age, as soon as children begin the process of socialization with their peers. However, experiences of democratic practices in formal childhood education are scarce, perhaps due to the scarce consideration of children as subjects of citizenship rights. In this article, we analyze the actions and dialogues, both in the classroom and outside it, of a teacher with an intense career in the Movements of Pedagogical Renewal (MRP), and the children of pre-school education in a public school in Spain, regarding the exercise of democratic education. The research is carried out through a case study conducted over two academic years (2018 to 2020) and which uses participant observation, informal interviews, in-depth interviews, and documentary analysis. The results indicate that it is possible to favor actions focused on students and their citizen participation, with the perspective of democratic education and from a very early age (2 to 5 years). To this end, it is essential that teachers be committed to the rights of the child, that they use dialogue as the backbone, encourage care for themselves and others, promote coexistence and cooperation among peers, denounce injustice, promote equality and develop diverse relationships with their surroundings.

*Key words:* Early childhood education; citizen participation; Democracy; rights of the child; right to education.

## 1. INTRODUCCIÓN

Dewey, en *Democracia y Educación*, mantiene que la democracia constituye el compromiso participativo en la construcción de los valores que regulan la convivencia humana. Dewey no se queda en el papel de preparación para la vida ciudadana futura que ha de tener la escuela, sino que va más allá, pues sostiene

que más que una forma de gobierno o un conjunto de aprendizajes que preparen para el futuro, la cuestión central es vivir en el presente —y en el presente de la escolarización— situaciones de vida democrática (Dewey, 1946).

Para ello hay que abrir la escuela a la participación del alumnado, «darles la palabra y comprometerse a escucharla (...) vale la pena llamar a los estudiantes a un papel de corresponsabilidad y de protagonismo en el interior de su escuela» (Tonucci, 2009, p. 19). Una atribución que no es gratuita, ya que forma parte de los derechos de la infancia: la Convención de los Derechos del Niño declara que «los niños tienen derecho a expresar su parecer cada vez que se toman decisiones que tienen que ver con ellos» (Tonucci, 2009, p. 20).

Sin embargo, en la sociedad existe un alto consenso de baja intensidad respecto al derecho a la participación social de los y las menores, más aún cuando son «muy jóvenes» (Casas, 2008, p. 21). La idea de que los niños y niñas no poseen la madurez y experiencia suficiente de vida para decidir su camino se basa en una serie de variables y en una de ellas el profesorado ha sido clave: durante la escolaridad la infancia ha sido tan gestionada por las personas adultas que sus propias voces parecen haber sido olvidadas (Winter, 1995).

Que los niños y las niñas sean conscientes de sus derechos de ciudadanía, desde el ejercicio real de los mismos (Verhellen, 1999), es indispensable para fortalecer un paradigma educativo que considere al estudiante como protagonista de su proceso formativo (Casas, 2008) y para el desarrollo de sociedades democráticas (Hart, 1992). La aportación de Korczak va más allá: imagina una «sociedad de los niños y las niñas» donde, desde la agencia, la infancia es capaz de delinear el camino hacia la justicia social (Liebel, 2019). Para ello, la enseñanza en las escuelas es fundamental.

Peter McLaren (1984) afirma que, sin embargo, nuestra cultura promueve el extraño mito de que la enseñanza es una actividad independiente, neutral, objetiva y libre de valores.

Esto se acentúa en la educación infantil, que es considerada como una etapa elemental en la cual niñas y niños reciben una formación pretendidamente aséptica, basada en cuidados y entrenamiento de las funciones corporales e higiénicas básicas y en la adquisición de conocimientos mínimos por medio de la transmisión o el adiestramiento. El rechazo de esta visión y la consideración de la educación como una cuestión ética y antropológica, que implica el desarrollo de la reflexividad, el aprendizaje de la participación y la construcción de procesos de escucha, diálogo y corresponsabilidad constituyen la base de cualquier experiencia democrática en educación infantil.

Las prácticas y las condiciones en que se desarrolla la actividad en la escuela constituyen las primeras experiencias del desarrollo de la ciudadanía:

Las formas más significativas de educación democrática suelen tomar lugar a través del proceso y las prácticas que hacen el día a día de la vida de los niños y niñas (...)

merecen nuestra más profunda atención si es que realmente estamos preocupados por la educación democrática (Belavi y Murillo, 2016, p. 30).

El profesorado es un factor clave en el logro de una educación democrática. La tarea docente debe entenderse como un compromiso ético con un modelo de sociedad que está en continua reconstrucción en las aulas, desde la primera infancia hasta la universidad (Carbonell *et al.*, 2018).

En este trabajo analizamos un caso en el cual una maestra vinculada durante toda su trayectoria a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) desarrolla en su aula acciones coherentes con sus convicciones democráticas. Es indudable que su pertenencia a este movimiento educativo ha forjado su identidad docente, pues la pertenencia a un movimiento social «lleva a concebir las identidades colectivas como entidades interactivas, producto de los procesos relacionales de intercambio y negociación de individuos o grupos» (Delgado-Salazar, 2011, p. 207).

Los MRP nacen en España al finalizar el franquismo y conocen su expansión en la denominada transición democrática. Son organizaciones formadas, fundamentalmente, por profesionales de la enseñanza comprometidos por poner la educación al servicio del ser humano y, por ello, trabajan y luchan por:

Renovar y democratizar la escuela, con un planteamiento no sólo educativo sino también social. Los MRP constituyen una alternativa al modelo educativo existente para su transformación en un modelo universal, ético, crítico, inclusivo, científico, laico y democrático que incluya la participación en la sociedad como meta (Esteban, 2016, p. 269).

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La literatura sobre educación democrática en los primeros años muestra una variada gama de enfoques, según sea la preocupación y el interés principal con que se aborda la investigación.

Son particularmente interesantes para el propósito de nuestro estudio aquellos trabajos que detallan experiencias que se asientan en el reconocimiento de los derechos de niños y niñas y en el fomento de su participación (Ghirotto y Mazzoni, 2013), como las realizadas por Mesquita-Pires (2012) en Portugal, o las de Labaha (2014) y de Leinonen *et al.* (2014) que plantean cómo en las escuelas noruegas y finesas el currículum y el compromiso de las comunidades educativas han hecho que niños y niñas tengan derecho a expresar sus opiniones por medio de acciones como: (1) reconocer que los niños poseen múltiples formas de expresión; (2) asignar espacios para la comunicación; (3) otorgar el tiempo necesario para la escucha; (4) proveer oportunidades y (5) suscribirse a una práctica reflexiva.

Una perspectiva diferente, más marcadamente política y poliédrica, es la aportada por Cameron y Moss (2020), quienes desarrollan acciones contra las lógicas de mercado en educación, suprimiendo la idea de una formación infantil para el

éxito en exámenes y defendiendo la liberación del profesorado de infantil de las lógicas de rendición de cuentas.

Merecen resaltarse las aportaciones de este último autor, Peter Moss, en un contexto marcado por el desarrollo del capitalismo neoliberal (Moss, 2014; 2015; 2017). Moss propugna el fortalecimiento de una Educación Lenta (*Slow Education*); la participación afectiva; el respeto hacia la igualdad de oportunidades (sexo y género), las habilidades y/o capacidades de los niños; la colaboración entre los agentes educativos en la escuela y la creación y/o uso de técnicas que recojan los múltiples lenguajes de la infancia (uso del dibujo o conversaciones dialógicas, por ejemplo).

Hay dos ámbitos concretos de investigación que han conocido un notable desarrollo: la relevancia del liderazgo pedagógico en las escuelas infantiles para fortalecer prácticas educativas democráticas mediante el desarrollo de la reflexividad (Bøe & Hognestad, 2017; Boardman, 2018) y la participación de niños y niñas en actividades y programas de educación para el desarrollo sostenible con una perspectiva democrática y de desarrollo de la responsabilidad (Hedefalk *et al.*, 2015; Kanyal *et al.*, 2019).

En España son escasas las publicaciones de este tipo. Pueden citarse las propuestas de Bernabé (2016) y Correa *et al.* (2016) sobre aulas democráticas y la panorámica de las políticas educativas europeas en pro de una ciudadanía democrática elaborada por Gutiérrez *et al.* (2010). Particular interés reviste la revisión de las investigaciones sobre los procesos de escucha y de participación de la infancia temprana realizada por Castro *et al.* (2016), así como la propuesta de Ortiz *et al.* (2018) quienes desarrollaron una extensa revisión bibliográfica para identificar y definir algunas características de una experiencia educativa democrática. Estos indicadores, de utilidad para nuestra investigación, serán abordados en el siguiente punto.

Respecto a investigaciones que analicen el impacto de los MRP para la consecución de una escuela democrática podemos mencionar los estudios de Esteban (2016) o Torrego y Martínez-Scott (2018), los cuales señalan la importancia del compromiso docente para una educación respetuosa de los derechos de la infancia. También aquellas investigaciones que estudian el impacto de los MRP en la identidad docente, como el trabajo de Santamaría-Cárdaba *et al.* (2018), que identificó cuatro aspectos influenciados por los MRP: (1) la visión crítica sobre la escuela y el sistema educativo; (2) el elevado grado de compromiso con la comunidad educativa; (3) la necesidad de establecer reflexión docente colaborativa y (4) la configuración de referentes ideológicos pedagógicos comunes (como Freire o Freinet).

Ortiz *et al.* (2018), nuestra principal fuente teórica, generaron una serie de indicadores de democratización en la escuela y analizaron tres experiencias educativas promovidas por los colectivos Red Khelidôn, Educació en Transició y MeSumaría. En su estudio se evidencia que existe coherencia entre una escuela fundada con

ideales de los MRP y altos indicadores de educación democrática en sus proyectos educativos.

### 2.1. *Breve marco teórico de la investigación*

La revisión bibliográfica permite identificar una serie de procedimientos, actitudes y estructuras organizativas propios de las experiencias de educación democrática. Ortiz *et al.* (2018), que también parten de una revisión del estado de la cuestión en este tema, generan indicadores para identificar acciones educativas democráticas que aplican, precisamente, al análisis de proyectos educativos promovidos por miembros u organizaciones de los MRP. Nos servimos de cuatro de ellos en nuestra investigación:

- Predominio del diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto entre los diferentes colectivos de una escuela. La comunidad democrática escolar es el resultado de las relaciones interpersonales que se concretan en «el afecto, la comunicación y la cooperación» (Puig, 2000, p. 63). En este contexto la acción dialógica se lleva a cabo cuando todos en el aula tienen la posibilidad de deliberar y decidir sobre aquellas cuestiones que les afectan.
- Educar en una visión positiva y crítica del conflicto, cuya resolución puede desembocar en un posible cambio, diálogo, pensamiento crítico y reflexión. Domínguez (2008) subraya que la democratización se caracteriza por el diálogo permanente entre todos los agentes, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos. Los cambios realizados pueden concretarse en acuerdos que generen productos determinados, como las leyes de la clase
- Actuar en contra de aspectos negativos como el racismo, la injusticia, la pobreza, entre otras desigualdades, y defender la igualdad de oportunidades. Apple y Beane (1997) explicitan que para que exista conciencia democrática hay que conocer conceptos complejos como la injusticia o la desigualdad. Asumir la igualdad a través de la construcción de representaciones y relaciones condicionadas en el aula es vital para promover una conciencia ciudadana (Blanco, 2009).
- Generar relaciones frecuentes con el entorno: las interacciones con otras personas, pertenecientes o no a la comunidad educativa, y otros lugares de aprendizaje, favorecen el intercambio y la conciencia de la autonomía en los procesos de aprendizaje (Terrén, 2003).

Buscamos también encontrar referentes básicos que guíen la práctica de la docente y su relación con los MRP. La investigación (Bolívar, 2004; Santamaría-Goicuría *et al.*, 2018) ha subrayado cómo la identidad docente aparece ligada a referentes que representan la encarnación de los ideales educativos del profesional concreto. Entre los referentes de los MRP, podemos mencionar a pensadores

y pensadoras de la Escuela Nueva como Pestalozzi o Cousinet, quienes defendían el paidocentrismo y el ejercicio de la ciudadanía en las escuelas. También existen referentes de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. Los MRP asumen la herencia de la Institución Libre de Enseñanza (Esteban, 2016), lo que propicia la innovación en las prácticas educativas. Por otra parte, ante la finalidad emancipatoria de la enseñanza, los MRP enfatizan una educación acorde con las ideas de la educación popular, con muchos de los deseos expuestos en la pedagogía de la liberación que encabezan pensadores como Freire y Freinet (Hernández, 2011), y los fundamentos de la sociología crítica de la educación, con aportes de Bourdieu, Passeron o Giroux, por mencionar algunos (Pericacho, 2015).

### 3. MÉTODO

#### 3.1. *Objetivos de la investigación*

El estudio analiza las acciones y los diálogos, tanto en el aula como fuera de ella, de una maestra que posee una larga trayectoria como activista de los MRP y del alumnado que participa en su clase. El análisis se sirve de cuatro de los indicadores de Ortiz *et al.* (2018) para la identificación de acciones educativas democráticas. La finalidad se centra en identificar acciones concretas, discursos, diálogos y referentes educativos que favorecen que niños y niñas ejerzan su derecho a la participación en la escuela y a tener una educación coherente con los principios democráticos. Se pretende estudiar también los referentes de la maestra en su concepción del rol docente promotor de la democracia y su vinculación a los MRP.

#### 3.2. *Enfoque metodológico*

Dado que nuestro interés está en el análisis y la comprensión de una experiencia singular, hemos optado por el estudio de casos, pues «el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (Stake, 2005, p. 11).

En concreto, nos hemos decantado por un estudio de casos holístico, según la tipología de Yin (1989), que también puede encuadrarse en el estudio intrínseco de casos en clasificación de Stake (2005) o en la propia denominación utilizada por Yin: diseño de caso único. Pretendemos abordar una realidad educativa compleja y entender los procesos internos, de manera que podamos reflexionar sobre las prácticas que se desarrollan.

Nuestro fin, al realizar un estudio de caso, se centra en reconocer la materialización del discurso de una maestra en prácticas concretas, identificables y analizables en su contexto natural, con niños y niñas conocedores de sus derechos, desde un carácter revelador (González, 2013).

### 3.3. *Participantes*

Nos acercamos al trabajo que realiza una maestra con más de 30 años de experiencia en aulas de educación infantil y primaria y más de 25 años de experiencia como integrante de un equipo directivo. Desde sus inicios ha sido militante de los MRP de Cataluña, en donde ha participado muy activamente en la elaboración del documento *Compromiso ético del profesorado* (MRPC, 2011) en el que se expresa el compromiso con la infancia y con la garantía de sus derechos reconocidos internacionalmente por la Convención de los derechos del niño y la niña.

Su caso nos lleva a una escuela pública urbana en la cual ha obtenido una plaza en 2018, que brinda educación a 209 niños y niñas de diverso origen en la provincia de Segovia, España. Durante el curso 2018-2019 la maestra es, por segundo curso consecutivo, la tutora de un grupo de 21 niños y niñas de último curso de Educación Infantil; durante el curso 2019-2020 es la maestra de un grupo de 25 niños y niñas de entre 2 y 3 años, que inician su etapa escolar en el colegio.

Nuestro estudio se centró únicamente en las interacciones que tenía la docente con los dos grupos de niños y niñas y con quienes prestaban colaboración para la realización de actividades educativas, entre quienes podemos mencionar a tres estudiantes de Magisterio en fase de prácticas y más de 15 voluntarios que colaboraron en actividades educativas y salidas al medio natural (estudiantes de primaria de la escuela, artistas, científicos, profesionales e integrantes de grupos familiares de los niños y las niñas). El trabajo no buscó estudiar la institución en la cual se desarrolló la investigación, sino la acción educativa de una maestra y los niños y niñas de dos aulas concretas.

### 3.4. *Técnicas de recogida de la información*

De acuerdo con las indicaciones de Yin (1989) diseñamos múltiples fuentes de evidencia durante la fase de recopilación de datos. Por medio de observación participante, entrevistas no estructuradas (3), entrevista en profundidad (1) y análisis documental (notas de campo, fotos, grabaciones de audio y vídeo y documentos educativos facilitados por la maestra) identificamos y caracterizamos los diálogos y describimos las acciones e interacciones que se daban en el marco de actividades comunes que diariamente realizaba la maestra y que poseen relación con las bases de la educación democrática y el ejercicio ciudadano (Ortiz *et al.*, 2018): parlamentos, conferencias, asambleas, salidas de campo y trabajo colectivo e individual.

Para la observación participante se utilizó una ficha de observación validada por expertos (Gajardo, 2019), la cual sirvió de guía para la toma de registros. Seguimos durante todo el proceso un protocolo de observación del ambiente de aprendizaje (Iglesias, 2008) en el cual contemplamos tres dimensiones: (1) dimensión física del ambiente analizado (estructura u organización del aula o lugar de aprendizaje); (2) dimensión funcional y tipo de actividades desarrolladas (actividades educativas,



formas de ejecución y finalidad); (3) dimensión relacional entre docente y alumnado y otros participantes (tipos de interacciones discursivas y dialógicas).

Las entrevistas no estructuradas (Trindade, 2016) con la maestra se concretaron en diálogos que se dieron fuera del horario laboral con la investigadora; en ellas se indagaron —bajo una lógica de reflexión pedagógica típica de la pedagogía crítica (Shön, 1992)— las características y el sentido de las actividades educativas y las modalidades organizativas.

La entrevista en profundidad se realizó al finalizar el proceso y se centró en conocer la historia de vida, las motivaciones y referentes de la maestra que guiaban su acción educativa.

### 3.5. *Trabajo de campo*

Como se ha anticipado, el trabajo de campo se desarrolló durante dos cursos escolares. Una investigadora de nuestro grupo asistió en ese período a 32 jornadas escolares (5 horas semanales durante 12 meses, excluidos los períodos vacacionales), en las que, además de desarrollar las tareas centradas específicamente en la investigación (toma de registros y cumplimentación de fichas de análisis), colaboró con la maestra y las personas y grupos citados realizando tareas educativas variadas durante la observación participante: guiar actividades de aprendizaje (acompañar a los niños y niñas mientras realizaban las tareas y acciones planteadas por la maestra), planificar actividades (reunirse con la maestra, las estudiantes en prácticas y/o voluntarios y voluntarias para generar acciones educativas para el alumnado), organizar material didáctico (ofrecer a niños y niñas el material didáctico seleccionado para cada actividad), dar instrucciones (reiterando lo que expresaba la maestra o explicando ella misma las actividades), realizar lecturas colectivas e individuales (lectura de cuentos o textos científicos cuando eran solicitados por el alumnado en momentos de juego libre en clase), procurar seguridad en las salidas pedagógicas, dialogar en situaciones de conflicto (siguiendo los ejemplos que le ofrecía la maestra), entre otras.

Fuera del horario escolar, nuestra investigadora se reunió con la maestra para realizar entrevistas no estructuradas que se transformaron en reflexiones pedagógicas dialógicas y la acompañó a seis actividades de formación docente.

### 3.6. *Técnica de análisis de información*

Para simplificar la integración de ejemplos de acuerdo con la finalidad del estudio, agrupamos todos los registros obtenidos (textos de las notas de campo, transcripción de audios, transcripción de entrevistas, fichas de observación participante, fotos y vídeos) y, con apoyo del software de análisis cualitativo *Atlas. Ti* (versión 7.5.4), codificamos las acciones y los textos orales de acuerdo con los

cuatro indicadores teóricos seleccionados de entre los propuestos por Ortiz *et al.*, (2018), determinando así las categorías del análisis:

TABLA 1  
INDICADORES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

<b>Indicador teórico</b>	<b>Categoría generada</b>
Predominio del diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto entre los diferentes colectivos de una escuela (Ortiz <i>et al.</i> , 2018)	Predominio del diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto
Educar en una visión positiva y crítica del conflicto, cuya resolución puede desembocar en un posible cambio, diálogo, pensamiento crítico y reflexión (Ortiz <i>et al.</i> , 2018)	Visión positiva y crítica del conflicto
Actuar en contra de aspectos negativos como el racismo, la injusticia, la pobreza, entre otras desigualdades, y defender la igualdad de oportunidades para todos (Ortiz <i>et al.</i> , 2018)	Promoción de la igualdad y denuncia de la injusticia
Generar relaciones frecuentes con el entorno (Ortiz <i>et al.</i> , 2018).	Fortalecimiento de las relaciones con el entorno

Fuente: Basado en Ortiz *et al.* (2018)

Se realizó una triangulación de datos a partir de la información recabada con las técnicas e instrumentos de recogida de información. Con dicha acción aseguramos la validez interna de nuestra investigación (Yin, 1989).

Posteriormente, seleccionamos fragmentos y recursos que mostraban elementos de desarrollo de estos ejes pedagógicos de la democracia y/o representaban justificaciones teóricas por parte de la docente. Finalmente, mediante un análisis de contenido cualitativo (Abela, 2002), elegimos las actividades y los intercambios expositivos y dialógicos que se daban en el aula y fuera de ella y que ejemplificaban esta fórmula de educación democrática, en función de las categorías indicadas.

### 3.7. Cuestiones éticas de la investigación

A lo largo de nuestra investigación generamos procedimientos que siempre eran conocidos y vinculantes con la maestra, el alumnado y quienes colaboraban en el aula (Tójar y Serrano, 2000). Hay que declarar que quienes interactúan con la filosofía educativa de la maestra están de acuerdo con el desarrollo de investigaciones de distinto tipo en el aula, principalmente las familias, quienes firman un consentimiento informado. Los registros obtenidos de las actividades (videos y fotos) fueron compartidos con las familias de los niños y niñas para que estos definieran si estaban de acuerdo con su uso e idoneidad.

Todos los nombres aludidos en la descripción de los resultados fueron reemplazados para proteger la identidad de las personas participantes.

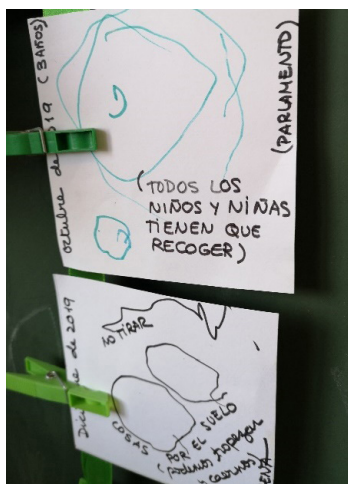
#### 4. RESULTADOS

La exposición de resultados se organiza en torno a las categorías generadas y las explicaciones teóricas obtenidas durante el trabajo de campo. En las transcripciones literales se indica quién o quiénes intervienen, así como el grupo clase y el mes en que se realizan

##### 4.1. Predominio del diálogo, la negociación y las relaciones sociales basadas en el afecto

El diálogo es la principal característica que identificamos en las sesiones de las que fuimos testigos. En el aula en la que trabajamos siempre se daban las condiciones para el desarrollo de actividades dialógicas: aquí, la voz del alumnado era la protagonista, al igual que los acuerdos y el consenso, explícita e intencionalmente fomentados por la maestra. Tanto en el aula de 4 y 5 años como en la de 2 y 3 años, observamos asambleas para organizar el trabajo y parlamentos en los cuales se acuerdan las leyes de la clase (con periodicidad diaria las asambleas y semanal los parlamentos). Niños y niñas generan leyes y las escriben en hojas de papel con fecha. La ley solo se escribe cuando todos los niños y las niñas están de acuerdo.

FIGURA 1  
LEYES DEL PARLAMENTO



Fuente: Elaboración propia

La maestra destaca la importancia del respeto para establecer relaciones dialógicas. Lo refuerza en múltiples ocasiones con frases como «En esta clase todos y todas nos respetamos porque nos queremos» (Maestra, grupo 2 y 3 años, septiembre 2019).

Las negociaciones dialógicas se dan tanto en las interacciones diarias del alumnado dentro y fuera del aula, como en el momento de definir las actividades y proyectos de aprendizaje:

Maestra: Ahora organizaremos el trabajo que tenemos. Sabemos muchas cosas sobre cómo nacen los perros y los gatos y sobre los animales en peligro de extinción (...) Tenemos que pensar muy bien qué cosas queremos aprender (...) entonces vamos a hacer un ejercicio de pensar: ¿qué es lo que realmente queremos aprender? (grupo 4 y 5 años, mayo 2019).

Los niños y niñas toman la palabra y exponen planes de trabajo partiendo de lo que quieren aprender:

Niños y Niñas: Sobre los perros y gatos queremos saber: si los perros y los gatos tienen hueso en la lengua; cómo nacen los perros; por qué van de paseo con las personas los perros; cómo salen los perros cuando nacen (...); cómo los gatos comen peces si temen al agua; por qué se pelean perros y gatos; por qué los animales están en peligro de extinción (resumen de propuestas, grupo 4 y 5 años, mayo 2019).

Para generar estas negociaciones dialógicas la maestra se toma tanto tiempo como es posible, desde una lógica, en palabras de la maestra, de «educación lenta» (nota de campo, mayo 2019). El proceso puede durar varios días (en este ejemplo duró una semana) y, generalmente, se trata en las asambleas. Al alumnado se le solicita sentarse en círculo en una zona amplia del aula con una instrucción clara: «todos y todas deben mirarse a la cara» (nota de campo, mayo 2019). Si existen personas adultas colaborando en el aula estas forman parte del círculo y siguen las mismas normas. La maestra invita a recordar lo aprendido y «este proceso suele demorar unos minutos, pero siempre los niños y niñas de la clase se animan a decir algo» (nota de campo, octubre 2019). La maestra se asegura de que todos digan algo, a no ser que un niño o niña declare que no quiere hablar. Todo se escribe en notas que luego se leen para que el alumnado pueda corregir su discurso y se cuelgan en un sector del aula accesible para todos y todas. Las negociaciones colectivas, como asambleas o parlamentos, pueden durar desde 5 minutos a 20 minutos, no más. Si no se llega a acuerdo y/o se nota el cansancio, la maestra felicita la paciencia de los y las asistentes y propone una nueva reunión para el día o días siguientes.

Los niños y niñas también, por decisión propia, pueden iniciar procesos de negociación dialógica con sus compañeros y compañeras y con las personas adultas que están en la clase cuando quieren dar a conocer un nuevo aprendizaje: «Traje un libro sobre dinosaurios de casa, mi favorito es el diplodocus (...) puedes leerlo» (Niño a investigadora, grupo 4 y 5 años, junio 2019). A lo largo del estudio notamos que esta acción se naturalizaba progresivamente, tras alentar la maestra a los niños y niñas a que enseñasen a sus compañeros y compañeras los aprendizajes que obtenían fuera del ambiente escolar:

FIGURA 2

CASCARÓN DE HUEVO. UNA NIÑA CON FAMILIARES GRANJEROS HABLA DE SUS POLLUELOS EN CLASE; AL CONOCER ESTO LA MAESTRA SOLICITA AYUDA A SU FAMILIA PARA INCUBAR HUEVOS EN LA CLASE



Fuente: Elaboración propia

En el aula hay una intención decidida de crear un clima de afecto y confianza que genere un sentimiento de pertenencia: es común escuchar frases como «en esta clase todo es para estar bien y no tener miedo» (Maestra, grupo 2 y 3 años, noviembre 2019) o «tendréis que poneros de acuerdo (...) porque la única cosa obligatoria en esta clase es que nadie sufra» (Maestra, grupo 4 y 5 años, abril 2019).

Esta intencionalidad se extiende también al niño o niña como sujeto de derechos y va siendo apropiada y practicada por los niños y niñas, como se muestra en acciones como:

- Solicitar el permiso de la persona de la cual se hablaría y hablar de ella solo si esta lo permite: «Álvaro ¿puedo hablar de ti un momento? [espera a que diga que sí] es que Álvaro es muy listo, pero sabéis que le pasa (...) como casi todos vosotros y vosotras, todo el rato está atento para ver qué es lo que puede aprender» (Maestra, grupo 4 y 5 años, abril 2019); «Lo que pasa es que (...) ¿puedo hablar de ti, Valentina?» (Maestra, grupo 4 y 5 años, marzo 2019).
- Realizar acciones y productos para las personas que queremos: «Quiero llevar este bizcocho a mamá, el bizcocho de San Frutos» (Niño, grupo 2 y 3 años, octubre 2019); «Debemos hornear al menos 5 galletas para que puedan disfrutarlas todos los niños con sus familias» (Maestra en prácticas, grupo 2 y 3 años, diciembre 2019).

- Reafirmar que somos personas valoradas por todos los integrantes del grupo y que los sentimientos son respetados: «Si alguien aquí, con todo el cariño del mundo, pero con todo el cariño del mundo quiere ayudar a María, se lo aceptaremos» (Maestra, grupo 4 y 5 años, mayo 2019), «Yo quiero ayudarla (...) yo también lloré porque tenía miedo» (Niña, grupo 4 y 5 años, mayo 2019); «Imagina: te atropellan y todos lloramos (...) tú en el hospital y nosotros llorando, porque pensabas que no te iban a atropellar» (Maestra, grupo 2 y 3 años, septiembre 2019).

#### 4.2. *Visión positiva y crítica del conflicto*

Para abordar los conflictos pequeños, como el compartir un juguete, la maestra propicia acciones en las que es el alumnado quien resuelve la situación y para ello el diálogo de las partes es imprescindible:

Maestra: ¿He sido yo quién se ha llevado tu juguete?

Niña: No, ha sido ella.

Maestra: ¿Entonces por qué no le preguntas a ella directamente y lo solucionáis juntas?» (Diálogo entre la maestra y una niña del grupo 2 y 3 años, octubre 2019).

No encontramos diálogos de este tipo en el grupo de 4 y 5 años, pues ya habían adquirido la costumbre de hablar sobre sus problemas antes de solicitar ayuda a la maestra, sabían que esos conflictos podían ser solucionados por ellos mismos sin recurrir a personas adultas.

En la clase de 2 y 3 años, se desarrolló un trabajo sistemático de afrontamiento de los conflictos cotidianos con el objetivo de comprender a los demás y de hacer patente la necesidad del diálogo y de establecer acuerdos:

Maestra: Somos 25 y solo hay 4 juguetes ¿entonces qué hacemos con ellos?

Niños y niñas: Pues los compartimos [contesta un coro].

Maestra: Jaime (...) mira no te pongas así [se dirige a un niño que se cruza de brazos y pone cara de enfado], si cuando os enfadáis os ponéis así, ya estás cerrado, ya no se va a arreglar (Diálogo entre la maestra y los niños del grupo 2 y 3 años, enero 2020).

Cuando los conflictos afectan al grupo completo, se realiza un parlamento. En la clase de 4 y 5 años el parlamento es promovido por los niños y niñas; en el grupo de 2 y 3 años es iniciado por la maestra:

Maestra: Es muy importante el parlamento, porque allí hacemos las leyes (...) levantaremos las manos para poder dar la palabra, aquí estamos tres maestras así que me ayudáis a ver las palabras porque a veces puedo no ser justa porque no veo las palabras (...) yo estaré moderando (grupo 2 y 3 años, octubre 2019).

Maestra: Tenemos dos cosas que voy a poner encima de la mesa (...) resulta que Alba tuvo problemas con cosas que había en el suelo. Alba, tienes la palabra.

Niña: Es que había una caja en medio que ha puesto alguien y me he tropezado.

Maestra: Esto es una cosa que pasa (...) si dejamos las cosas y no las volvemos a recoger, hay personas que se caen (...) ¿qué cosas debemos hacer para que esto no suceda? (...) Vamos a votar ahora ¿estáis de acuerdo todos en que tenemos que ir con cuidado? [todos levantan la mano] Por unanimidad todos estamos de acuerdo (...).

Maestra: Los que estáis de acuerdo con la propuesta de Josefa, que dice que no debemos jugar con las cosas que nos pueden hacer daño que levanten la mano [todos levantan la mano]. Por unanimidad, todas estamos de acuerdo. (Diálogos entre la maestra y los niños y niñas del grupo 2 y 3 años, noviembre 2019).

Al hacer que los conflictos se trabajen de forma cotidiana (figura 3), los niños y niñas los asumen de forma positiva, por lo cual fueron muy pocas las oportunidades en las cuales vimos a miembros del grupo ser sobrepasados por alguna situación y requerir de atención específica. Este es otro ejemplo en el que la conversación comienza con la «denuncia» que realiza una niña y la maestra vuelve a situarles en la situación de responsabilizarse de la resolución de sus conflictos:

Niña: Alfredo ha empujado a Carlos y le ha hecho daño.

Maestra: ¿Quién ha sido? ¿Por qué hablas tú si no le has pedido permiso a Alfredo? (...) ¿ha sido Alfredo? [Alfredo levanta la mano y dice que sí ha sido él]

Maestra: Alfredo, cuéntanos qué ha pasado ¿tú le diste un empujón? [el niño contesta que sí] ¡Has sido valiente!, te felicito, has sido capaz de contar una cosa que no todos contaríamos (...) cuando decimos la verdad las cosas se pueden solucionar (Diálogo entre una niña, la maestra y un niño ante el grupo 2 y 3 años, octubre 2019).

FIGURA 3

AFRONTAR EL CONFLICTO: NIÑOS Y NIÑAS DE 3 AÑOS LUEGO DE UN CONFLICTO GRUPAL  
REFLEXIONAN SOBRE EL RESPETO A LOS DEMÁS CON MAESTRAS EN FORMACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Cuando no hay acuerdos inmediatos entre el alumnado, o entre estos y la maestra u otros colaboradores, el conflicto se va tratando de forma paulatina a lo largo del tiempo: durante nuestras visitas al grupo de 2 y 3 años hubo conflictos con un pequeño que en medio de los juegos golpeaba a sus compañeros y compañeras; el problema se fue tratando en los parlamentos, entre los niños y las niñas en sus juegos, y entre la maestra y el niño, siempre con diálogos muy comprensivos:

Niña: Ahora no muerdes como cuando eras pequeño.

Niño: es que soy mayor.

Niña: hoy podemos jugar en la cocinita (Diálogo entre una niña y un niño, grupo 2 y 3 años, diciembre 2019).

El conflicto se solucionó en un par de meses, y cuando se le preguntó a la maestra, ella atribuyó el mérito al alumnado por su paciencia con su compañero y al mismo niño, por modificar un aspecto de su personalidad que le generaba sufrimiento.

#### 4.3. *Promoción de la igualdad y denuncia de la injusticia*

El discurso por la igualdad y la justicia es un hecho constante en las sesiones en las cuales participamos. La maestra aprovecha las ocasiones que surgen y habla de las injusticias e invita a niños y niñas a dar su opinión:

Maestra: Si tenemos patatas aquí en Segovia ¿por qué tenemos que traerlas en un avión y vamos contaminando el mundo? (grupo 4 y 5 años, marzo 2019).

Maestra: Leer y escribir fue una conquista de los trabajadores y las trabajadoras, porque ¿sabías lo que hacían? les escribían en un papel un contrato y les engañaban (...) ahora vosotros, cuando vayáis a trabajar podréis leer los contratos y decir: yo no encuentro esto justo (grupo 4 y 5 años, abril 2019).

En algunas ocasiones y bajo el amparo de los proyectos que realiza el alumnado en su proceso de aprendizaje, se abordan temas complejos como la igualdad de género, el respeto a los animales, el desarrollo de un mundo justo para todas las personas y se proponen acciones para hacer del mundo un lugar mejor. En esta ocasión se produce un debate comenzado por un niño en torno a la palabra huelga:

Niño: Yo le dije a mi hermana que voy a hacer una huelga, y voy a dejar de cuidarte y ella se quedó triste.

Maestra: Las huelgas se suelen hacer cuando trabajamos.

Niño: Por la palabra huelga ella se impresiona.

Maestra: Es que es una palabra que tiene mucha fuerza (...) pues ayer celebramos esto, es que hace cien años hubo una huelga muy fuerte y fue muy complicada (...) pero ¿sabes qué consiguieron los trabajadores y trabajadoras? Que los papás y las mamás solo tuvieran que trabajar 8 horas, porque antes trabajaban todas las horas (...) los



niños pequeños se quedaban solos (Diálogo entre un niño y la maestra ante el grupo 4 y 5 años, mayo 2019).

Esta conciencia de justicia, transversal a todas las acciones que se dan en el aula, se demuestra también en los diálogos del alumnado:

Niña: pero hay niños y niñas que quieren irse a casa (...) otras quieren jugar en las colchonetas.

Niño: es que nos cuesta escuchar (...) y estamos un poco alborotados.

Niña: eso no es justo para las maestras. (Diálogo entre niños y niñas, grupo 2 y 3 años, diciembre de 2019).

#### 4.4. Fortalecimiento de las relaciones con el entorno

Durante nuestro acompañamiento en aula fuimos testigos de 15 sesiones dedicadas al estudio del entorno (social, cultural y medio natural) que recurrían al desarrollo de aprendizajes por medio de intermediarios pertenecientes a la comunidad educativa.

- Salidas fuera de la escuela

Las salidas fuera de la escuela fueron comunes a lo largo del acompañamiento. En total realizamos 7 visitas para indagar el medio natural y 8 visitas para aprender sobre el medio cultural de la ciudad.

FIGURA 4  
SALIDA FUERA DE LA ESCUELA: NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS APRENDEN SOBRE ROCAS Y MINERALES EN COMPAÑÍA DE UNA GEÓLOGA



Fuente: Elaboración propia

En el grupo de niñas y niños de 2 a 3 años el énfasis del aprendizaje en las salidas estuvo en el autocuidado, el cuidado de otros y la experiencia de vivir acuerdos sociales. En este grupo se realizaron 4 visitas al parque y 3 recorridos por el patrimonio cultural de la ciudad.

Maestra: Nos vamos a ir a la catedral, que es muy bonita (...) para poder ir a la catedral tenemos que pasar por sitios un poco peligrosos, porque pasan los coches (...) tenemos que ir con cuidado (...) lo primero es la seguridad (grupo 2 y 3 años, septiembre 2019).

Niña: Vamos despacito sin que nos caigamos a la carretera (...) vamos despacito para que no nos pille un coche (3 años, septiembre 2019).

Niño: Si vamos corriendo, viene un coche a toda velocidad y si no miramos podría atropellarnos (2 años, septiembre 2019).

En el grupo de 4 y 5 años el énfasis de aprendizaje estuvo en la indagación, la exploración, el cuidado de otros y el cuidado del medio para aprender cosas nuevas sobre él. En este grupo se realizaron 2 visitas a museos, 2 visitas de exploración a la montaña, 3 recorridos patrimoniales y una visita a una granja.

Luego de las salidas, los niños y niñas siempre se reúnen en asamblea para analizar aprendizajes o situaciones y se producen diálogos como este:

Maestra: Ha sido un día muy bonito (...) hemos ido al parque, pero cuando he llamado a todos los niños y las niñas algunos no han venido (...) ¿hay algún niño o niña que no ha querido venir cuando yo lo he llamado?

Niño: Es que cuando tú nos llamaste yo me estaba sacado la arena que tenía en los zapatos.

Maestra: Pero ¿sabes qué pasa? (...) si hubiera un peligro tú tienes que venir igual y luego me pides tiempo para sacar la arena de los zapatos (Diálogo entre la maestra y un niño ante el grupo 2 y 3 años, enero 2020).

En el grupo de 2 y 3 años los diálogos imperantes se relacionan con el disfrute y el bien común. En el grupo de 4 y 5 años los diálogos señalan los aprendizajes y los acuerdos: «Yo he aprendido en la visita a la granja que las ovejas también comen piedras» (Niño, 5 años, mayo 2019); «;Yo aprendí que las ovejas no tienen cuernos» (Niña, 5 años, mayo 2019); «Aprendí que no debemos maltratar a los animales» (Niño, 4 años, mayo 2019).

Respecto a las acciones de la maestra se puede señalar que en las salidas:

- a) Ofrece espacios de autonomía sin olvidar cuidar la seguridad y el aprendizaje del alumnado: «los niños y niñas de esta clase han elegido este lugar, pero pueden elegir otro si quieren aprender cosas nuevas» (Maestra a investigadora, grupo 2 y 3 años, enero 2020)
- b) Da espacio para que niños y niñas planifiquen las acciones antes de cada visita, recordando itinerarios: «Saldremos a ver el acueducto y los chicos y las chicas se cuidarán de los coches, iremos lejos de la calle (...) yo iré al inicio y Alma detrás (...) ¿está claro?» (Maestra al grupo de 2 y 3 años, octubre 2019)

- c) Enmarca las salidas de campo en las elecciones de aprendizaje que realiza el alumnado en las asambleas.

FIGURA 5

EN EL MARCO DEL PROYECTO «CÓMO NACEN LOS ANIMALES» EL GRUPO DE 4 Y 5 AÑOS VISITA  
*LAS INCUBADORAS DE UNA GRANJA*



Fuente: Elaboración propia

- Visitas de integrantes de la comunidad a la escuela

Durante nuestro trabajo observamos variadas visitas de integrantes de la comunidad a la escuela, enmarcadas en los proyectos de aprendizaje que los grupos desarrollan y planificadas por la maestra o la comunidad educativa para que niños y niñas aprendieran de su medio social más directo.

En el grupo de 4 y 5 años se desarrollaron 4 visitas de expertos y expertas que realizaron conferencias científicas: experta en perros, con su perro (abril 2019); experta en gatos, con su gato (mayo 2019), un granjero (mayo 2019) y dos bomberos (junio 2019).

En el grupo de 2 a 3 años se desarrollaron dos visitas, una de un experto en derechos de los niños (noviembre 2019) y otra de una cuentacuentos (octubre 2019).

Por otro lado, cada jornada se puede observar a personas de la comunidad educativa que ingresan al aula en el marco de actividades cotidianas: visitas de niños de aulas de primaria que contaban cuentos a los niños y niñas (figura 6), visitas de familiares para apoyar actividades diversas: celebración de cumpleaños, construcción de espacios acogedores dentro del aula, creación de materiales para actividades de aprendizaje.

FIGURA 6

VISITAS DE NIÑAS DE PRIMARIA. DOS NIÑAS DE 5.º DE PRIMARIA CUENTAN UN CUENTO A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS



Fuente: Elaboración propia

#### 4.5. Referentes MRP en las acciones y discursos de la maestra

Como se ha indicado, es relevante la incorporación de modelos y de referentes teóricos en la configuración de la identidad docente. Visto lo expuesto, es natural que esta maestra utilice en su quehacer pedagógico a Freinet (1972), que mantiene que la moral no se enseña, se practica y que, para crear una atmósfera de confianza, regida por los principios básicos de libertad, disciplina y sentido de responsabilidad, se sirva de técnicas freinetianas como la asamblea. Sin embargo, la maestra es enfática en decir que esta elección no se sustenta en las técnicas,

sino en la coherencia filosófica que tiene con su referente: «aplicar métodos a lo loco es *practiconería*, no es algo de aplicar técnicas (...) es una filosofía educativa de la cual estoy convencida» (maestra a estudiante en prácticas, diciembre 2019).

Por otro lado, el uso del aprendizaje en el entorno y la libertad de elegir proyectos de aprendizaje de niños y niñas es una de las características de la pedagogía de Freinet que primero nos llamó la atención en nuestra observación. El alumnado de 4 y 5 años al finalizar sus proyectos suele crear revistas o exponer conferencias, en las que comunica sus aprendizajes a las familias y la comunidad educativa: «ella [la maestra] me dijo muy orgullosa: niños y niñas de 5 años dictando una conferencia, podemos aprender mucho de ellos y ellas, para mí esto es democratización del conocimiento» (nota de campo, junio 2019).

FIGURA 7  
REVISTA SOBRE «ANIMALES EN PELIGRO DE EXTINCIÓN» GRUPO 4 Y 5 AÑOS



Fuente: Elaboración propia

También es coherente con su pertenencia a los MRP el recurso al postulado freireano del diálogo como herramienta educativa fundamental, pues es la plataforma desde la que se afirma el sujeto y se destierra el lenguaje de la instrucción, de respuestas únicas (Freire, 1990). Por medio del diálogo se establecen las prácticas necesarias para la democracia:

La comunicación dialógica es algo del día a día, para que realmente se establezca una confianza, no debes transformar el diálogo en algo técnico (...) es algo que nace (...) algo humano (Maestra, entrevista en profundidad, agosto 2020).

En nuestras conversaciones percibimos también la influencia de la pedagogía de la escucha de Loris Malaguzzi (2001) y su teoría de los cien lenguajes: el niño no solamente se expresa a través del habla; si le ofrecemos los recursos, tiene cien lenguajes para hacerse escuchar, somos las personas adultas quienes debemos desarrollar la capacidad de entender esos lenguajes:

Para comprender a los niños y niñas primero el grupo tiene que consolidarse (...) tener un concepto de tribu (...) por ejemplo, Amelia [una niña con dificultades para comunicarse en el aula] nosotros vamos a aceptarla tal como es y vamos a aceptar su proceso, le decimos «queremos que seas así», ella ha visto esta manera y se ha dado cuenta de que debe cambiar, es un proceso de cada niño y niña (Maestra, entrevista en profundidad, agosto 2020).

Por otro lado, sobre la necesidad de tener referentes teóricos para conformar una práctica pedagógica coherentemente democrática, la maestra dice: «un buen educador tiene que saber mucho, haber leído mucho y tomar sus opciones, visto lo que los grandes maestros y maestras nos han enseñado y, a partir de ahí, tomar sus opciones» (Maestra, entrevista en profundidad, agosto 2020).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En nuestro estudio hemos evidenciado la posibilidad de articular procesos consistentes y reflexivos en niños y niñas que vivencian sus primeras experiencias de participación en comunidad. En el caso queda patente el desarrollo de una pedagogía de la escucha, el diálogo y la negociación afectuosa, sustentada en una visión competente de la infancia presente en el pensamiento pedagógico de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. Como en estas experiencias, destaca la enorme capacidad de escuchar de los niños y niñas y la importancia de la recíproca expectativa: niños y niñas «escuchan a la vida en todas sus formas y colores (...) escuchan a otros, adultos y compañeros (...), perciben cómo la escucha es esencial para la comunicación» (Rinaldi, 2001, p. 3).

La afectividad y el amor, presentes de forma transversal en los cuatro ejes analizados, son sustanciales en las acciones observadas. Cada una de las acciones educativas descritas implican un «vivir el servicio con alegría» y un desarrollo implícito de la pedagogía del amor (Jiménez, 2016). Nuestra maestra en cada diálogo, instrucción o acción educativa genera un ambiente acogedor, amoroso, propicio no solo para comodidad de niños y niñas —quienes aprenden de forma significativa— sino también para las personas que diariamente cooperan en el aula, que se contagian de esta filosofía educativa.

Este ambiente, en el cual predomina un diálogo transversal y transformador (Gergen, 1994), genera un contexto ideal para desarrollar una visión positiva y crítica del conflicto. Para ello la maestra impulsa ejemplos de tratamiento de conflictos desde una pedagogía para la convivencia (Uranga, 2007), sobre todo desde el

ámbito de la afirmación de la identidad de cada niño y niña, lo que posibilita un aprendizaje amable de comportamientos sociales claves, como la autorregulación, la autoestima y la autodisciplina.

Se concibe la participación del alumnado como un derecho pedagógico y la educación para la democracia se basa en cuestiones centrales de esta pedagogía: experimentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, la autonomía, el sentido crítico y dialógico de las personas (Lansdown, 2001), en coincidencia con los hallazgos que presentan McNally y Slutsky (2017) y Knoester (2015) en sus trabajos. También aparecen valores citados por Moss (2017): reconocimiento de perspectivas diferentes, respeto por la subjetividad y desarrollo del pensamiento crítico.

El aula se ha convertido en espacio público para participar y construir relaciones democráticas, para el desarrollo de la autonomía, sin eludir cuestiones complejas como las relativas al rechazo de la injusticia. Es visible la influencia de la identidad docente, forjada aquí en el compromiso ético del profesorado y en la defensa de la escuela pública, señas de identidad de los MRP.

En el aula los niños y niñas son impulsados a pensar por sí mismos, sin aislarse de la comunidad y teniendo en cuenta las distintas posiciones enfrentadas, lo que constituye un excelente aprendizaje para el desarrollo de la ciudadanía. Hemos visto cómo se construye democracia utilizando el diálogo como herramienta e impulsando el cuidado, la convivencia y la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Y lo hemos visto hecho realidad en niños y niñas de edades muy pequeñas y, por ello, se acrecienta nuestra esperanza en el poder transformador de la educación.

De la experiencia analizada pueden extraerse unas recomendaciones básicas, consensuadas con la maestra, para facilitar la incorporación de prácticas democráticas en educación infantil:

- Instaurar un clima de amor y respeto, que genere confianza en el alumnado.
- Trabajar el sentido de pertenencia al grupo desde ese clima.
- Impulsar procesos de escucha a niños y niñas y entre ellos mismos.
- Potenciar situaciones en las que el alumnado pueda decidir y tomar opciones y, a la vez, trabajar por el consenso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>

- Bernabé, M. M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil. ¿Qué sucede en las universidades valencianas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 328-348. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946018.pdf>
- Blanco, B. E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1019-1049. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000400003&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400003&lng=es&tlng=es)
- Boardman, K. (2018). Early Years Teachers as leaders of change through reflexivity praxis? *Early Child Development and Care*, 190(3), 322-332. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1471473>
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. <https://hdl.handle.net/10486/660702>
- Cameron, C., & Moss, P. (Eds.). (2020). *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education*. UCL Press.
- Carbonell, J., Martínez, M., Puig, J., Trilla, J., Uruñuela, P., Badia, P., Bujons, C., Fernández, C., Sacristán, J., Grado, A., Nieto, P., y Núñez, L. (2018, 14 de septiembre). Manifiesto por una educación democrática en valores. Convivencia y educación en valores. *Diario de la Educación*. <https://bit.ly/34sYBux>
- Casas, F. (2008). Los derechos de los niños y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 15-25. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165583>
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14271>
- Correa, J. M. C., Aberasturi, E., y Gutiérrez-Cabello, A. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 39-54. <https://relatec.unex.es/article/view/2578correa>
- Delgado-Salazar, R. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(7), 201-210. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-7.epcd>
- Dewey, J. (1946). *Democracia y Educación*. Losada.
- Domínguez, J. (2008). Centros democráticos. Los centros educativos democráticos como ecosistemas necesarios para los currículos democráticos. *Confederación MRP*. <https://bit.ly/34qlFtQ>
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didacticismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Laia.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.



- Gajardo, K. E. (2019, 18 de junio). *Prácticas docentes más citadas para la educación inclusiva ¿qué expone la literatura reciente?* [comunicación en Congreso]. I Congreso Seminario sobre Formación de Profesorado, Investigación y Justicia Social. Zaragoza, España. <https://bit.ly/3dkQW2m>
- Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones*. Paidós.
- Ghirotto, L., & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867166>
- González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Gutiérrez, M., Domene, S., y Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 85-110. <https://hdl.handle.net/10366/121598>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, (18), 81-105. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.86>
- Jiménez, M. (2016). Gerencia Académica de la Pedagogía del Amor. *Revista Científica*, 1(1), 267-276. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.15.267-276>
- Kanyal, M., Luff, P., & Osadiya, O. (2019). Advocating for democratic, participatory approaches to learning and research for sustainability in early childhood. En P. Bamber (Ed.), *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment* (pp. 122-131). Routledge.
- Knoester, M. (2015). *Democratic education in practice: Inside the Mission Hill school*. Teachers College Press.
- Labaha, B. (2014). Zapatillas para un día de lluvia. La participación de los niños y niñas en una escuela infantil noruega. *Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas*, (27), 11-12. <https://www.rosasensat.org/revista/construyendo-la-cualidad-en-la-escuela/>
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education-Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Tidskrift for Nordisk barnebagforskning*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.725>
- Liebel, M. (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia. *RES: Revista de Educación Social*, (28), 176-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6877393&orden=0&info=link>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.

- McNally, S. A., & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals' rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565-576. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779904>
- Moss, P. (2015). There are alternatives! Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 226-238. <https://doi.org/10.1177%2F2043610615597130>
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- MRPC. (2011). *Compromiso ético del profesorado*. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. <https://www.mrp.cat/admin/magatzem/inicides/compromisoeticoCAST.pdf>
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L., y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/29332/1/T35915.pdf>
- Puig, J. M.<sup>a</sup> (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200005>
- Rinaldi, C. (2001). Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa: Revista de una red de revistas europeas*, (1), 3-6.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Egido, L., & Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Santamaría-Goicuría, I., y Stuardo-Concha, M. (2018). Una Mirada a Prácticas Docentes desde un Marco de Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 177-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Práxis*, 3, 5-28. [https://webcasus.usal.es/orgyprof/\\_private/Lecturas/terren/educaciondemoc terren.htm](https://webcasus.usal.es/orgyprof/_private/Lecturas/terren/educaciondemoc terren.htm)
- Tójar, J. C., y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 6(2). [https://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2\\_2.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm)

- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- Torrego, L. E., y Martínez, S. S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini e I. Cortazzo (Eds.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 6-105). Edición Universidad de la Plata. [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=1#page=18](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_.pdf?sequence=1#page=18)
- Uranga, W. (2007). Mirar desde la Comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales. *Centro de Estudios Sociales*. <https://ces.unne.edu.ar>
- Verhellen, E. (1999). Facilitating children's rights in education: Expectations and demands on teachers and parents. *Prospects*, 29(2), 223-231. <https://doi.org/10.1007/BF02736915>
- Winter, M. D. (1995). *Children as fellow citizens. Participation and commitment*. Radcliffe Medical Press.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.