

Menos palabrería y más acción. Reflexiones propositivas para la inclusión educativa de escolares mexicanos¹

Norma Del Río Lugo²

Resumen

En este artículo analizaré los tipos de reflexiones y propuestas inclusivas que emergieron como resultado de la participación en un proyecto apoyado por UNICEF, con una duración de seis meses, llevado a cabo por organizaciones de la sociedad civil – miembros de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) –, en varios estados de México, para establecer redes de niños, niñas y adolescentes que acuden a escuelas públicas, y particulares en el caso de quienes estudian en el nivel de educación media superior.

Palabras clave

Participación infantil y adolescente; Inclusión educativa; Redes infantiles

Menos palavras e mais ação. Reflexões propositivas para a inclusão educativa de estudantes mexicanos

Resumo

Esse artigo analisará os tipos de reflexões e propostas inclusivas, que emerge como resultado da participação em um projeto apoiado pela UNICEF, com uma duração de seis meses, levado a cabo por organizações da sociedade civil – membros da Rede pelos Direitos da Infância no México (REDIM), em varios estados do México, para estabelecer redes de crianças e adolescentes, que auxiliem escolas públicas e privadas no caso daqueles que estudam no nível da educação média superior.

Palavras-chave

Participação infantil e adolescente; inclusão educativa; redes infantis

Less talk and more action: purposeful reflections for school inclusion by Mexican students

Abstract

In this article, I will analyze the reflections and inclusive proposals generated as a result of the participation of children and adolescents in a six month UNICEF supported project led by civil society organizations (members of the Children's Rights Network of Mexico, REDIM). The project established student networks within public elementary and middle schools, as well as two private high schools, located in six Mexican states.

Keywords

Child and adolescent participation; Inclusive education; Child and adolescent networks

Introducción

En la implementación de la Convención sobre los derechos del niño ha sido el de la participación, uno de los más omitidos. Cuando se enuncia en las legislaciones, se plantea de manera muy sucinta para aplicarse a casos individuales, sin vincularlo con el derecho a la asociación y a la organización, derechos que si se reconocen, ubican a la infancia en el espacio público. La posición de Hanna Arendt de mantener “protegidos” a las y los niños de los efectos devastadores de los conflictos en la arena pública, manteniéndolos “seguros” en el espacio privado, es comprensible después de haber vivido el adoctrinamiento nazi o de los sistemas totalitarios que arrasaban con cualquier sentido de agencia o cuestionamiento crítico. Lo privado se convierte en una esfera necesaria para poder realizar el ser y cultivar la riqueza potencial vital de la niña y niño, porque sólo ahí florece el amor, la intimidad y la natalidad.

Su oposición a la integración educativa forzosa implementada en los Estados Unidos en la década de los '60, producto del movimiento por los derechos sociales, civiles y políticos de los afroamericanos en contra de la discriminación, la segregación y el racismo, fue motivada por considerar que dicha medida ponía en el centro de la batalla a las y los niños y se les trasladaba la responsabilidad de resolver los conflictos raciales en las escuelas, negando la posibilidad de que pudieran crear su propio ambiente, dado que Arendt asumía que todavía no razonan ni pueden volar a otros mundos, por lo que la función social de la

educación debía prepararlos para que pudiesen entrar en el mundo que les tocó vivir (ARENDR, 1959; 1968³). Esta posición todavía es un asunto que sigue trayendo polémicas. La idea de que la participación infantil, quita responsabilidades y protagonismo al adulto de hacerse cargo de los problemas sociales, como un asunto de suma o resta algebraica.

Malcolm Hill y cols. (2004) argumentan por otro lado, que la participación está inextricablemente ligada a la inclusión, por lo que negar este derecho conlleva necesariamente a sufrir pasivamente los efectos del control adulto en la segregación de espacios sociales. La infancia bajo el modelo de participación no se ubica como reactiva, sino como protagonistas y actores, con posibilidad de recrear y sugerir nuevas formas de relación e interacción. Bajo esta mirada, Manfred Liebel (2012) profundiza en esta necesaria relación entre inclusión y participación:

Siempre somos parte, pero la posición que ocupamos en este “todo” puede variar: podemos tener o no poder, ser reconocidos o menospreciados. Cuanto más equitativo y abierto sea o se conciba el “todo”, menos opresión, coacción o sumisión supondría — el otro extremo también es posible: el individuo es “devorado” por la sociedad

... Nuestra propuesta es entender la participación tanto como un modo de individualización — más libertad — como de socialización — más pertenencia — y poner especial atención en la relación que puede haber entre ambas perspectivas...deberíamos poner la mirada en las interdependencias... (p.127)

Concuerda con Lévi-Strauss en el sentido de considerar el concepto de participación como una palabra con “significado flotante”, dado que su sentido estará dado por los objetivos que se persigan, así como los contextos y condiciones que determinen dichos objetivos, pudiendo ser estos deseables o abominables:

...es posible, por ejemplo, que los niños asuman bastante responsabilidad y participan ampliamente en los sucesos sociales sin tener el derecho explícito de hacerlo. Y a la inversa, puede ocurrir que los niños tengan amplios derechos, pero que su participación en la vida social sea mínima (p.129).

En este artículo analizaremos los tipos de reflexiones y propuestas inclusivas que emergieron como resultado de la participación en un proyecto con una duración de seis meses, llevado a cabo por organizaciones de la sociedad civil-miembros

bros de la Red por los Derechos de la Infancia en México -, en varios estados de México, para establecer redes de niños, niñas y adolescentes que acuden a escuelas públicas y particulares del nivel de educación media superior.

Método

Las organizaciones de la sociedad civil buscaron propiciar espacios sociales (en las mismas escuelas, en los espacios de las organizaciones, en espacios rentados) para que las niñas, niños y adolescentes activamente participaran y opinaran sobre los factores que propician la exclusión educativa y consideraran sus propias relaciones educativas desde una perspectiva de derechos, para proponer prácticas que lleven a transformaciones más democráticas e incluyentes para ejercer el derecho a la educación. Se dieron entonces consultas, reuniones informativas y diagnósticas con la comunidad escolar, y establecieron espacios y tiempos para la construcción, reflexión y discusión de propuestas que partieron de las niñas, niños y adolescentes para mejorar los índices de inclusión en su propia escuela.

Este trabajo utilizó las redes sociales y múltiples formas de documentación del proceso (bitácoras y transcripción de las sesiones, videos) para difundir sus perspectivas sobre las problemáticas que enfrentan y ponerlos en contacto virtualmente, para intercambiar, leerse y enterarse del trabajo en pro de la inclusión que pueden hacer niños y niñas de manera simultánea en distintos lugares, espacios y niveles escolares.

Características de la población infantil participante

Se trata de un mosaico diverso de infancias y adolescencias con distintas condiciones sociales que permean su propia relación educativa, tales como su pertenencia a programas oficiales o sociales de niños en riesgo o en condición de vulnerabilidad (Hidalgo, D. F.) su condición de indígenas migrantes trabajadores (Chiapas), o bien su condición de estudiantes de tiempo completo, sea en secundarias oficiales urbanas (Q. Roo, D. F.) o bachilleratos particulares religiosos de poblados pequeños (Veracruz, Oaxaca).

El cuadro No. 1 presenta los riesgos de exclusión educativa que presentó la población infantil participante de acuerdo con los puntajes críticos derivados de un Índice de inclusión educativa⁴ resuelto por los mismos niños, niñas y adolescentes. El mayor porcentaje se presenta en Hidalgo, cuestión muy preocupante, ya que ahí se encuentran los niños más pequeños como se muestra en el cuadro 2. En contraste, tenemos a los chicos y chicas indígenas trabajadores de Chiapas

que se sitúan con riesgos más bajos de exclusión educativa que los estudiantes de tiempo completo de las otras entidades.

Cuadro 1. Distribución de frecuencia de casos en riesgo de exclusión educativa en relación con la población participante por estado (elaboración propia)

ESTADOS	FRECUENCIA	POBLACION	%
Chiapas	1	12	8
D F	6	49	12
Hidalgo	7	29	24
Oaxaca	2	36	6
Q. Roo	6	31	19
Veracruz	5	34	14
Total	27	191	14

Cuadro 2. Edades promedio de los y las participantes en las seis entidades. (elaboración propia)

Edades	Chiapas	Veracruz	Q. Roo	D.F.	Hgo	Oaxaca	Total
Medias	13.0	16.2	13.8	12.8	9.9	16.5	13.7

Procedimiento

Los niveles de participación variaron según el nivel de contacto y trabajo previo con los niños, niñas y adolescentes (Chiapas, Oaxaca y Veracruz y algunos niños de Hidalgo), en contraste con las otras entidades donde se inició el contacto con los niños, niñas y adolescentes a partir del proyecto, dentro del margen de maniobra que permitieron las escuelas, con diversas restricciones para la participación voluntaria y asignación y selección de los grupos problemáticos por parte de los directivos(Q. Roo y DF), factores que condicionaron de entrada un nivel de participación más bajo (asignados pero informados).

Los adolescentes de mayor edad (nivel medio superior) en Veracruz, gestionaron todo el proyecto con apoyo de varios maestros, incluyendo organizar la presentación del proyecto en asamblea con los padres y los alumnos de la escuela para invitarlos a participar. El componente de convivencia entre el alumnado (mixto) fue fundamental para promover el cambio de clima educativo. En cuanto al Bachillerato en Oaxaca, se aprovechó el hecho de que la escuela y el internado tenía ya espacios de participación donde las y los jóvenes discuten la forma de organizarse y tomar

decisiones en conjunto; los maestros también tienen espacios de reunión colectiva. De tal modo, que la participación en esta localidad se situó en el nivel de iniciados por los adultos y compartido por las y los jóvenes. Las dinámicas establecieron momentos para compartir vivencias a veces dolorosas, silenciadas, ignoradas, reflejo de la violencia simbólica y estructural que permea las vidas de muchos de las niñas y niños participantes. En otros casos, se trató de mostrar la cara asertiva de la resistencia frente a la discriminación, al estigma que segrega y excluye. Las dramatizaciones buscaron descentrar a las niñas y niños para visualizar los lugares distintos que ocupan los actores educativos y analizar los discursos y prácticas para después discutir y pensar en modos alternativos que superaran los obstáculos y barreras para estar ahí presentes como sujetos de interlocución.

Las y los jóvenes de bachillerato utilizaron dinámicas originales que promovieran la confianza en los “otros” como semejantes, (hablar con “un compañero no identificado visualmente” a ojos cerrados); que aguzaran la capacidad de observación de lo que ya no se ve por haberlo naturalizado en los escenarios en donde cotidianamente ocurre (recorrido de observación por la escuela para también traer recuerdos de sucesos que quizá fueron callados u olvidados). La posibilidad de hablar públicamente de hechos o vivencias se facilitó por medio del llamado “Muro de los lamentos”, al poder escribir colectivamente, con una cierta dosis de anonimato semejante al muro de Facebook.

Resultados

Los testimonios recabados mediante estas experiencias hablan sobre lo que sustenta la cultura de la exclusión: ignorar al otro como sujeto de palabra (“cuando me callan”, “no ser escuchado”), la intolerancia a la expresión de opiniones divergentes, o bien la envidia que genera el trabajo sobresaliente. Pero la posibilidad de reflexión no sólo se obtuvo de los mayores, ya que encontramos en los más pequeños de Hidalgo la conciencia de alteridad, segregación y racismo descrita en estos siguientes testimonios:

nos tratan mal, no sabemos si es porque venimos al PAMAR⁵, las maestras nos regañan, nos ponen bajas calificaciones y nos castigan mucho.

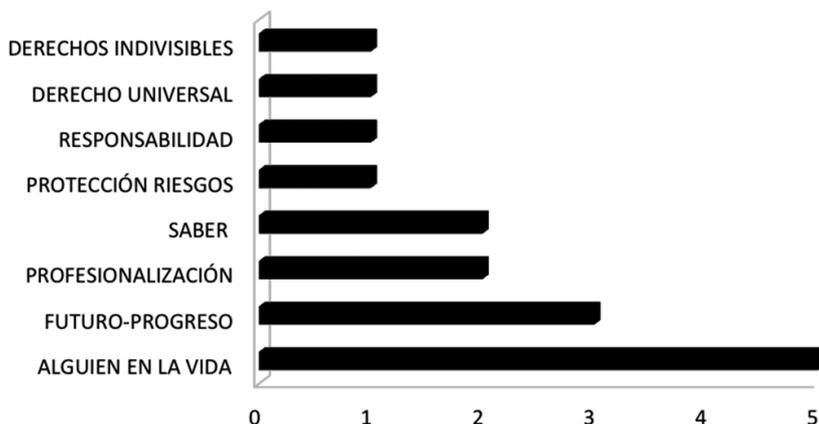
Yo tengo en la escuela un compañero que nació en Veracruz y como allá hace mucho calor se quemó y cuando hacemos equipos casi nadie lo escucha porque dicen que es negro y nos va a contagiar.

A mi hermano no lo quieren, porque dicen que es negro.

El género viene a ser aquí otra característica añadida para estigmatizar y diferenciar en el trato, además por la religión, la pertenencia a una etnia, la pobreza, la edad, la apariencia física, incluyendo el color de la piel, situaciones que contrastan con la resistencia que han encontrado los niños, niñas y adolescentes indígenas chiapanecos al identificarse como grupo de Estudiantes Trabajadores en Igualdad, Floreciendo.

De las diversas documentaciones, participaciones en el Facebook y transcripciones, pudimos obtener las siguientes acepciones sobre lo que implica el derecho a la educación para quienes participaron en el proyecto.

Gráfica 1. Dieciséis representaciones sobre el derecho a la educación



La gráfica n°1 muestra los conceptos y representaciones sociales asociadas ala importancia del derecho a la educación en sus vidas, siendo la más frecuente y con sus diversos matices el ser alguien en la vida. La educación vinculada a la formación de sujeto social y que viene a significar el sentido de la vida, a ser mejores personas, aunque eso se mantenga tan solo a nivel del derecho a soñar en caso de las niñas y niños con discapacidad: “Ser discapacitado no es impedimento para tener el sueño de aprender y para poder ser alguien en la vida” (adolescente de Cancún, Q. Roo).

Es interesante en el caso de las niñas y niños indígenas trabajadores de Chiapas, analizar sus respuestas, en donde puede leerse un cierto proceso de enculturación⁶ asimétrica en una de las respuestas, al centrar la educación en el proceso de “enseñanza”, que implica para ellos y ellas la entrada a otra cultura (marcado por una no persona en plural “ellos”): “Nos enseñan a educarnos”.

Otra respuesta de este mismo grupo de niños y niñas indígenas reescolarizados define la importancia del derecho a la educación en términos del acceso al saber y al conocimiento, matizándolo por este necesario cambio interno que tiene que darse: algo que te enseña. Es importante notar aquí que el saber ya no depende de una persona, pues el conocimiento tiene diversos portadores. Es un “algo”, un artefacto cultural a apropiarse.

Se discute también como trasfondo del derecho a la educación la idea de progreso, movilidad y construcción de futuro, junto con la de profesionalización y acceso al trabajo (esto último señalado por un joven de bachillerato). Destaca la posición individualista propia de la ideología neoliberal, en la que el sujeto tiene el poder de decisión de mantenerse en la escuela en los y las adolescentes de Quintana Roo, reflejado en el mensaje: “Todos los niños pueden estudiar pero no ponen de su esfuerzo” (*sic*)⁷.

Las niñas y niños de Hidalgo aportan casi la mitad de las definiciones. Es interesante apuntar que asocian el derecho con la obligación y la responsabilidad, así como la idea tan difundida de que la escuela protege de los peligros de la calle.

En las opiniones generadas sobre las razones por la que hay niñas y niños fuera de la escuela, es interesante anotar que las carencias económicas se convierten en la razón principal, aun cuando ésta no figuró como tal en los testimonios propios de exclusión. Es decir, cuando se objetiva ya como “otra población” (*ellos*) puesto que todas y todos los participantes estudian. La pobreza se objetiva como una de las condiciones necesarias que definen la educabilidad, así como la resistencia de los padres, quienes no pueden posponer la necesidad, por la gestión de lo posible⁸.

Aunque expresan que la discapacidad constituye una condición estigmatizada para impedir el acceso a la educación, todavía se centra en un joven bachiller la visión de que es la “incapacidad del niño” la que determina la exclusión, al definirlo como daño psicológico en *el niño*. Esto es más preocupante pues la escuela de donde proviene el comentario tiene un grupo de jóvenes con discapacidad, aunque en la disposición de aula contenida⁹.

La falta de acceso como un problema de ciudadanía social lo analiza un niño desplazado trabajador, apuntando que es por la falta de documentación, al no ser reconocido como ciudadano (uno de los obstáculos, por los que también pasó este grupo). Otro estudiante de bachillerato lo vincula con la desafiliación institucional que trae para los jóvenes el hecho de estar fuera de la escuela: la inseguridad social-renglón que define la primera carencia de la

población mexicana y sobre todo para las y los jóvenes de acuerdo con el último informe de la ENSANUT (2012)¹⁰, y un tercero alude a que este hecho refleja el desinterés social hacia los niños.

La reprobación y sobre todo la transición entre niveles, motivos de desescolarización plenamente probados por distintos estudios (UNICEF, 2014), se destaca como motivo de la tercera parte de las opiniones, colocando la decisión en la escuela, marcada por el verbo ‘SACAR’. La falta de pertinencia cultural se describe claramente en este ejemplo que proporciona un pequeño(a) de Hidalgo: “Que un maestro que era enojón y tenía un niño indígena que no sabía nada de la escuela...”, y que a la larga genera el “desinterés” transcrito en el siguiente comentario de un adolescente indígena de Chiapas: “...pierden las ganas y ya no quieren estudiar”.

Le sigue el clima hostil, humillante entre pares, señalados al menos una vez en las tres entidades. Los factores que son señalados como determinantes para explicar a los Niños Fuera de la Escuela (NFE), aparecen aquí aunque en menor medida: la economía y los padres quienes deciden “no mandarlos a estudiar” (Hidalgo) o “sacarlos” (Chiapas). Es interesante señalar que la participación de las niñas y niños que están en riesgo de desescolarización fueron los que más aportaron: la mitad de las opiniones fueron vertidas en Hidalgo y un poco más de la cuarta parte por las y los niños y adolescentes de Chiapas.

Iremos ahora a la construcción de propuestas para promover la inclusión expresadas en diversos niveles. Hemos distinguido tres tipos de propuestas:

- 1) propuestas basadas todavía en lo que se denomina derechos negativos, definidos como evitar el daño, o vividos como una norma interiorizada como “deber” en donde la libertad queda entredicha, o como consejos que debe seguir un “otro”. Hay que decir que estas fueron las menos, y que las y los niños y adolescentes de Chiapas no enunciaron ninguna propuesta en estos términos;
- 2) propuestas de cambio en donde hay una implicación personal o producto de la evaluación del proceso vivido;
- 3) propuestas ligadas a las necesidades para mejorar las condiciones de educabilidad de las niñas, niños y adolescentes.

Gráfica 2. Diecisiete propuestas basadas en la libertad negativa

La gráfica n°2 muestra el énfasis en el no-maltrato como principal propuesta. Después siguen varias basadas en la no-discriminación, no-exclusión (como respuesta ante el problema ya testimoniado de la exclusión por el color de la piel en Hidalgo), ligado a otra que se expresa como un no-prejuicio: No juzgar antes de conocer a los niños (Hidalgo), o bien en resistir (Oaxaca):

No te detengas. La meta es larga pero al final llegamos.

Si tienes la oportunidad de estudiar, aprovéchala. Si no la tienes, búscala.

Si se te pierde encuéntrala- Si te caes levántate, pero no desaproveches las oportunidades de ser joven.

Es interesante acotar el trabajo sobre el clima de intolerancia a las diferencias prevalente en las y los adolescentes que participaron en la ciudad de México. La construcción en grupo de una representación de un compañero “extraterrestre” que llega a la escuela generó burlas, bromas y expresiones del tipo: si es tan raro lo vamos a matar... Que se vaya a su planeta porque no nos gustan los raros, que tras una reflexión crítica generó malestar entre algunos y llevó a un planteamiento final basado en el no-daño, pero con un movimiento a ver en la alteridad el posible reflejo de sí mismo: no hay que hacer a otros, lo que no quieras que te hagan a ti.

La necesidad de establecer orden, sanciones, la obediencia y la denuncia establecen medidas de coerción para evitar daños diversos como lo propuesto por un niño de

Hidalgo: “Levantar denuncias a las personas que no les brinden educación a sus hijos”. Llama la atención que por a su corta edad estén planteando este tipo de propuesta y que quizá se relacione con que algunos han estado involucrados en este tipo de decisiones.

Pasemos ahora a la segunda categoría, la más productiva resumida en la gráfica n°3 sobre sus propuestas para construir una cultura inclusiva. El respeto viene a constituir la base de esta cultura, ligado también a la exigencia del cumplimiento de derechos, todavía muy centrada en la diferencia más que en la diversidad. El respeto es mencionado no sólo para regular las interacciones con adultos (maestros) sino entre pares, aspecto estrechamente relacionado después por las categorías que le siguen en frecuencia: la importancia de contar con espacios de convivencia social, siendo uno de ellos los valores más frecuentes que se dieron en el Índice de Inclusión: la escuela como espacio de socialización y amistad, puesto bellamente en palabras como “ser alegres de corazón”(estudiante marista de Veracruz). Sin embargo, apuntamos ya la alta frecuencia de la horizontalidad y reciprocidad como norma heterorreguladora en los adolescentes de bachillerato¹¹, en donde dicen: “podamos hablarnos de tú”¹² y que sea la confianza y la comprensión los que vengan a situarse en el diálogo cordial que se propone.

Gráfica 3. Setenta y cuatro propuestas para construir una cultura inclusiva



La proactividad se define en términos de ayuda (Q. Roo), en términos de crear o ampliar las redes sociales, de ir más allá del espacio escolar, de dar y tomar la iniciativa para buscar la relación, de nuevo fraseado por un(a) estudiante de

bachillerato de Veracruz: “menos palabrería y más acción”. El equipo como clave de aprender en la diversidad expresado por los y las pequeñas de Hidalgo como juntarse para entre todos entender un tema y apoyarse, demandan el cambio de práctica de la enseñanza basada en la competencia y no en la colaboración. Los y las estudiantes de Veracruz solicitan además más convivencia con otros grados escolares como un punto muy interesante a trabajar en la política educativa.

Ponemos aparte la agencia para el cambio cultural, en donde no solo la escucha, sino la visibilidad de los demás depende del reconocimiento tal y como lo expresan: hay que hacerse presente en la vida escolar y acabar con paradigmas y barreras que impiden vernos como amigos o como hermanos. La escucha constituye un punto fundamental de evaluación de los jóvenes gestores líderes de Veracruz para medir los logros del proyecto sus voces se escuchan cada vez más nítidas... así como la recuperación del compañerismo como indicadores de inclusión y su contraparte el derecho a la expresión: ser tomados en cuenta, y poder hacer uso de la palabra.

Coinciden cinco muchachos en proponer la expansión y valoración del arte en la currícula para todos, y cuatro enfatizan que dado el acceso a oportunidades educativas, pueden aportar en el clima de diversidad cuando son reconocidos como sujetos (Chiapas):

Que son más respetuosos los que vienen de comunidad que los que vienen de ciudad, eso dicen las maestras.....

Si nos aceptan por ser trabajadores, nos apoyan y nos dicen: échale más ganas.

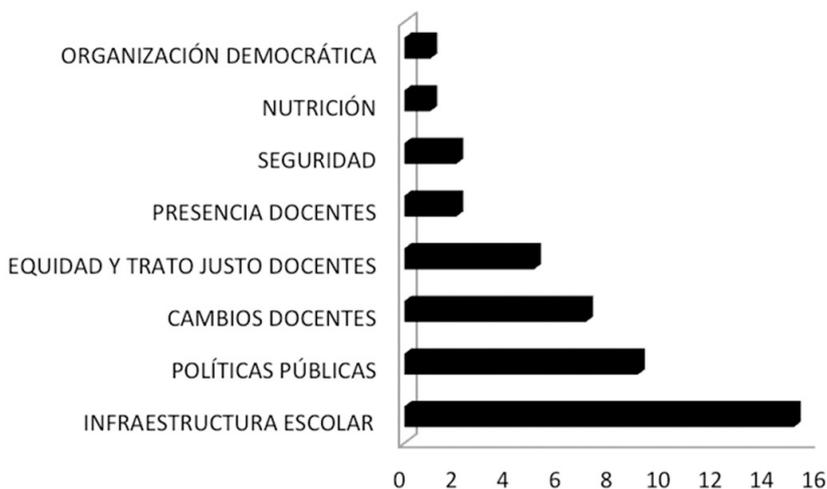
La organización de comisiones para hacer campañas de difusión de información o de cuidado y mantenimiento, entran como propuestas de co-responsabilidad señaladas por los estudiantes de secundaria de Q. Roo, enfatizando el cuidado del agua (elemento faltante en esta escuela según el Censo de Escuelas, y que quizá su provisión sea inconstante). Estos elementos son interesantes ya que la cultura de inclusión se engarza con el desarrollo sustentable y que complementan las demandas que veremos después de mejora de infraestructura en la tercera categoría de propuestas.

Las acciones definidas desde lo individual son las menos numerosas, expresadas como una visión de “me gustaría” o de compromiso individual de los estudiantes de secundaria de la secundaria de Quintana Roo para estudiar, no copiar o hacer las cosas por uno mismo o como un deseo de mayor asertividad individual por los bachilleres de Veracruz: “ser más seguros, no ser tan tímidos”.

Por último, planteamos las propuestas relacionadas más con necesidades que debieran ser satisfechas para mejorar las condiciones de educabilidad (Gráfica n°4).

Las mejoras en la infraestructura (que incluye sillas en las aulas o bancas en el patio) y la ampliación al acceso de computadoras, espacios de recreación o adecuaciones para la accesibilidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, configura la propuesta común más frecuente. Vienen después planteamientos de niñas y niños de Hidalgo que tienen que ver con política pública: becas y apoyos para estudiar. Probablemente algunos sean beneficiarios(as), dado que participan en programas focalizados del DIF¹³. En la colonia Morelos de la ciudad de México, hablan de movilizar y distribuir de acuerdo a necesidades educativas de demanda no satisfecha: “enviar a maestros desempleados de aquí para allá”. Útiles y transporte, que conforman los gastos ocultos de la “educación gratuita” son mencionados en Veracruz; uno expresa una necesaria condición simplemente en términos de “nutrición”; dos en términos de “seguridad”; todos elementos que contribuirían a disminuir la distancia social en la que está la escuela en la actualidad.

Gráfica 4. Cuarenta y dos necesidades de cambio educativo



Los cambios docentes no sólo incluyen capacitación, sino parten de que primero estén presentes en el aula, y se trabaje en un acercamiento y cambio en la relación docente-alumno (“que pongan atención a sus alumnos”), que se manejen con equidad y trato justo, sin decisiones sesgadas por prejuicio.

Finalmente hay solo una propuesta de organización democrática en Oaxaca, proponiendo la creación de la Comisión mixta alumnos/maestros para difundir derechos y mediar conflictos.

Discusión

La duración del proyecto no permite establecer la sustentabilidad de las redes de niños, niñas y adolescentes promovidas, aunque sí hubo interés en cuatro de las seis escuelas para continuarlo en el siguiente ciclo escolar. Sí da cuenta de que es posible pensar en el derecho a la participación infantil no sólo como derecho individual, sino como grupo que puede movilizar, opinar, reflexionar y generar propuestas viables para la transformación de relaciones entre pares, con adultos y con la comunidad en general. Aunque no es tema de este artículo, se logró permear también a los padres y maestros al incluirlos también en la consulta mediante la aplicación del Índice de Inclusión Educativa y la retroalimentación de los resultados y propuestas generadas. En los casos de previo trabajo con los niños, se logró que tomaran las riendas del proyecto, proponiendo ellos las dinámicas y difundiendo mediante convocatoria e invitación a autoridades educativas los resultados, lográndose entonces un nivel de participación política infantil significativa como sujetos sociales.

Hill (2006) señala que el medio de participación tiene que ser evaluado cuidadosamente, dado que para algunos el acceso, por ejemplo, a los medios tecnológicos les ha sido vetado, por lo que no han tenido oportunidad de generar competencias para participar en igualdad. Esto se puso en evidencia en el caso de los más pequeños de Hidalgo, quienes tuvieron que tener apoyos y andamiaje adulto para poder realizarlo. En las secundarias hubo que negociar con las autoridades por las restricciones existentes para que los alumnos navegaran por internet y aunque había los equipos, en un caso, se tuvo que traer el modem para poderlos conectar. Este fue uno de los puntos donde se encontró mayor resistencia. Hay que decir que hubo mucho cuidado con respecto al consentimiento informado para participar, así como por las normas de confidencialidad y privacidad de los alumnos. Sin embargo, en otros grupos, los niños y niñas elaboraron videos de entrevistas y guiones para subir al Facebook y mostrar su posición como grupo.

Aun cuando se vivieron estas restricciones en los casos que se trabajaron en algunas escuelas, es importante hacerlo en este escenario por la visibilidad que adquiere y la necesaria sensibilización a la comunidad educativa, pues el valor de la participación se potencia cuando se establece como bien, dice Manfred Liebel,

como una parte del todo. No se logró incorporar a niños y niñas con discapacidad, pero hay que hacer notar que varios grupos sufrían el estigma de ser problemáticos y requerir del psicólogo, situación que hubo que trabajar para recolocar el papel del adulto participante del proyecto.

El proceso de apertura en las escuelas para posibilitar escuchar y tomar en cuenta reflexiones y propuestas de los niños y niñas — como las descritas en este artículo — requiere el reconocimiento como productor cultural y no sólo como sujeto a ser socializado o educado, y pensarnos también como sujetos en permanente construcción y formación. Las cosas podrían ser muy distintas, como afirma Katerina Tomasevski: “si en lugar de impartir educación para los derechos humanos (lo cual de por sí ya es un logro considerable), las escuelas comenzasen a educar a los niños en tanto que personas con derechos” (2004, p. XX).

Entre las metas educativas 2021 (OEI, 2010) acordadas como un reto regional iberoamericano para perfilar la educación de la generación de los bicentenarios, destaca en primer lugar el reforzamiento y ampliación de la participación social en la acción educadora y propone como indicador el registro de proyectos innovadores de la comunidad existentes que reúnan esa característica de participación e integralidad.

El sentido de comunidad no se logra por la simple co-presencia de múltiples actores, cada quien con funciones distintas. Hay que ir construyendo redes de interacción que vayan en ambos sentidos, que dejen de ser asimétricas. La comunicación no sólo debe fluir del responsable al maestro o asistente o al padre, sino también en el sentido inverso. Esto implica crear diversos instrumentos que aseguren la participación de sus integrantes y que nadie quede fuera. Esperamos que esta corta experiencia aporte en este sentido para seguir adelante en el fortalecimiento de la cohesión social tan necesaria en estos tiempos de violencia e incertidumbre.

Referencias

ARENDDT, Hanna. *Reflections on Little Rock*. Dissent, nº6, 1959, p45-56, 1959.

ARENDDT, Hanna. *The Crisis in Education, in Between Past and Future*. Baltimore: Penguin, 1968.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. *Gente de costumbre y gente de razón*. Las identidades étnicas en México. México: Siglo XXI-INI, 1997.

BOOTH, Tony *et al.* *Índice de inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UNESCO, 2000.

BRUNER, Jerome; HASTE, Helen. *La elaboración del sentido*. La construcción del mundo por *el niño*. Barcelona: Paidós, 1990.

ELSHTAIN, Jean Berkhe. *Political Children*. In: HONIG, Bonnie Ed. *Feminist Interpretations of Hannah Arendt*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1995, pp. 265-283.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. *La educación especial*. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

HILL, Malcolm. *Children's voices on ways of having a voice*. Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, v 13, n° 1, 2006, p.69-89.

_____ *et al.* *Moving the Participation Agenda Forward*. *Children and Society*, v°18, n°1, 2004, p.77-96.

INSP. *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012*. Resultados Nacionales. Síntesis ejecutiva. México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2012.

LIEBEL, Manfred; SAADI, Iven. *La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural*. *Desacatos Revista de Antropología Social*, n° 39, 2012, p.123-140.

LÓPEZ, Néstor; TEDESCO, Juan Carlos. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina Documento para discusión*. Versión preliminar. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, 2002.

MENDOZA, Silvia. *México: Experiencia en Integración en Escuelas Maristas*, 2003. Disponible en: <<http://www.pasoapaso.com.ve/index.php/temas/item/1385M%C3%A9xico%20Experiencia%20en%20Integraci%C3%B3n%20en%20Escuelas%20Maristas>>. Acceso en: ago. 2014.

OEI. *Metas educativas 2021*. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: CEPAL, OEI, Secretaría General Iberoamericana, 2010.

TOMASEVSKI, K. *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación*. ONU, Comisión de Derechos Humanos. 60o período de sesiones, 25 ene. 2004. Report No: E/CN.4/2004/45. Contract No: E/CN.4/2004/45.

UNICEF. *Iniciativa Global*. Niños fuera de la escuela. Capítulo México. México: UNICEF, Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

WERTSCH, James. *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

Notas

- 1 Este proyecto fue apoyado por UNICEF y la Red por los Derechos de la Infancia en México, REDIM. Texto elaborado como parte de la X conferencia internacional de la Red Latinoamericana y del Caribe Childwatch Infância e Juventude: Processos de vulnerabilização e estratégias de resistência. PUC-Rio\ CIESPI. Rio de Janeiro, Brasil, 23 de octubre de 2014.
- 2 Coordinadora del Programa Infancia-Universidad Autónoma Metropolitana. Asesora y redactora del informe final del Proyecto *Promoción de la inclusión escolar desde redes de niñas, niñas y adolescentes en comunidades educativas de Chiapas, Hidalgo, Distrito Federal, Oaxaca y Quintana Roo y Veracruz*. El Programa Infancia pertenece a la Red por los Derechos de la Infancia en México. Agradezco la oportunidad de poder difundir el trabajo de los niños, niñas y adolescentes que con los miembros de la REDIM, son los verdaderos autores, siendo yo sólo portavoz de su obra. Email: nadelrio@gmail.com
- 3 Cit. en ELSHTAIN, J. B. (1995).
- 4 Para su elaboración se partió del Índice de Inclusión propuesto por Tony Booth y Mel Ainscow (2000).
- 5 Programa de Atención a Menores y Adolescentes en Riesgo, del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF.
- 6 Este proceso por el cual una persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive, es particularmente importante en el caso de la formación identitaria de miembros de culturas étnicas de resistencia, que en el caso de las niñas y niños de Chiapas, se encuentra reconfigurándose por haberse desplazado de sus comunidades a la zona urbana y el acceso a una cultura escuela distinta a la que pudiera darse cuando se asiste a una escuela de modalidad indígena-bilingüe intercultural. Dice al respecto Miguel Alberto Bartolomé (1997): “La forma en que se perciba a los otros estará también condicionada por la forma en que se perciba el nosotros. Una autoconceptualización positiva influirá en la percepción de los otros tanto como una negativa; en ambos casos los distintos al nosotros social serán vistos como inferiores, iguales o superiores respectivamente. Es ésta una relación dialéctica ya que la autoimagen dependerá también de una específica historia de interacción étnica, generalmente condicionada por las posiciones de poder de los grupos articulados. Con mucha menos frecuencia se tendrá una visión equilibrada o igualitaria de la diferencia...” (p.78)
- 7 Se respetó la ortografía original de los niños y niñas.

- 8 Cf. LÓPEZ, Néstory Juan Carlos, TEDESCO. (2002).
- 9 Este término ‘aula contenida’ de acuerdo con el Informe Warnock (1978) alude a la integración física que se produce cuando las unidades de educación especial se anexan a la escuela regular en los que se denominan “centros o aulas de recursos”. Estos centros siguen manteniendo una organización independiente [de educación especial] y sólo comparten con la escuela regular el patio de recreo y algunas actividades secundarias (Cit. en GÓMEZ PALACIO, 2002: p.27). En el caso de las escuelas maristas, “Solo se integran con los grupos de iguales edades cronológicas en actividades no competitivas, música, deportes, computación, etc, con lo que con ello se da también cierta integración social” (MENDOZA, 2003).
- 10 La ENSANUT 2012 identificó un decremento de 32% en la aproximación estimada del porcentaje de la población con carencia por acceso a servicios de salud, de 31.7% reportado por el Coneval en 2010 a 21.4% en 2012...La carencia social más prevalente en la población mexicana fue la falta de acceso de seguridad social, que para el 2012 aumentó 4% de lo reportado con el Coneval en 2010...
En los jóvenes de entre 15 y 30 años es donde se incrementa de forma importante la proporción de los que se reportan sin protección en salud, cifra que llega a 33%, que dejan de estudiar y no se han colocado en el mercado laboral formal (INSP, 2012).
- 11 El término alude a la perspectiva sociohistórica de la función reguladora del lenguaje desarrollada por Vigotsky que parte de la función comunicativa del habla, a la función autorreguladora del lenguaje interno, estrechamente relacionada con el concepto de conciencia humana y con la capacidad de planeación y ejecución de una tarea. Otros teóricos como Jerome Bruner han elaborado este concepto, al describir los orígenes sociales de la referencia lingüística y la negociación social del significado a partir de la heterorregulación de la acción y de la intersubjetividad. Este concepto ha tenido múltiples aplicaciones para el diseño de programas de educación a distancia, de metacognición o de comunicación. (Cf. WERTSCH, 1988; BRUNER Y HASTE, 1990).
- 12 Probablemente dirigido a los adultos
- 13 DIF: Sistema Nacional del Desarrollo Integral de la Familia

Artigo recebido em dezembro de 2015 e aprovado para publicação em fevereiro de 2016.