



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

*La Red de Participación Infantil para el fortalecimiento de la Apropiación Socioeducativa.
Una experiencia escolar en contextos de ruralidad en México y Colombia*

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA

Lic. Diana Alexandra Zamora Yusti

TUTORA

Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinaria

Ciudad de México, febrero de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Si los niños y niñas pudiesen decir con libertad lo que sienten y piensan, ser escuchados con una intención de respeto, responsabilidad e inclusión, no por sus pocas experiencias, sino por ser tan significativas; los proyectos familiares, comunitarios o institucionales serían vistos desde la intención, no desde el beneficio. Quizá la inocencia que acompaña la interpretación de la vivencia en un niño pudiese permitirnos olvidar el fracaso y construir desde el presente un trayecto hacia adelante para la transformación.

Diana Zamora (miembro de la Red Colombo Mexicana Grandes Ideas)

Agradecimientos

A todos los niños, niñas, adolescentes estudiantes, docentes y colaboradores que integran la Red colombo mexicana Grandes Ideas, mis más sinceros agradecimientos por su trabajo plasmado en este documento y en tantas experiencias de aprendizaje. Hemos iniciado un camino y una Red que seguirá tejiéndose para visibilizar la voz de los estudiantes sin muros o fronteras.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a la coordinación de la Maestría en Trabajo Social y al programa de becas por su inmenso apoyo, por abrirme las puertas para estudiar de manera gratuita, ejerciendo mi derecho a la educación como alguna vez Paulo Freire lo soñó. Mi compromiso en correspondencia al gran respaldo que me han brindado, será aportar mis conocimientos desde y para nuestros pueblos latinoamericanos.

A la Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano, todo mi respeto y admiración. Más que mi asesora de investigación, ha sido una maestra en el sentido más profundo de la palabra, llegando a mi corazón con su manera de creer en lo que para muchos resulta imposible.

A mi madre, maestra, confidente, amiga, cómplice y todo, Bárbara Yusti. Me siento muy afortunada de ser ¡tú hija!

A mis padres Augusto Zamora y Antonio Hernández, a mis hermanas Andrea, María Isabel, Bárbara y mi hermano Miguel Ángel, y a toda mi inmensa familia de sangre, causalidades y afinidades. María Isabel gracias por tu apoyo de principio a fin.

A todo el equipo de trabajo del programa de Maestría en Trabajo Social con sede en el CRIM, por su enorme apoyo y confianza.

A mi entrañable amiga Estefany, gracias por tanto, eres un dulce en mi vida.

A Isabella, Mayte, Horacio, Elena, Hada, Gema, Miriam, Daniel, Marisol, Lynna, Gabby, Angie, Paty, Mónica, Johnny, Catalina, Orlando, María Isabel, doña Ofi, Emi, Eva, Ana Milena, Brenda, Yazmin, Margarita, Blanca Paulina, Juanita, Rossana, Fidel, Irene y todas las personas que apoyaron mi paso por México, Colombia y Costa Rica extendiendo la Red con sus grandes vínculos de afecto.

A William por su incondicional apoyo.

A la Dra. Ileana Castillo y a la Universidad Nacional de Costa Rica por su apoyo fraterno y acompañamiento en la formación académica, espiritual y humana.

A todas las comunidades campesinas y rurales, su sonrisa fue la fuerza que impulso este camino.

A todos los niños, niñas y adolescentes, gracias por ser la voz de las buenas noticias, la magia, la alegría, el juego de la luz, gracias por ser la poesía del mundo.

Diana Alexandra Zamora Yusti

CONTENIDO

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	18
UNA ESTRATEGIA PARA REPENSAR LA ESCUELA.....	18
1.1 La Ausencia de la figura de la Niñez en procesos de participación dentro de contextos educativos.....	19
1.1.1 La Ausencia de la Niñez en el modelo de Educación Tradicional.....	20
1.2 El ejercicio de la Participación Infantil en las Escuelas	25
1.2.1 La Participación Infantil como Derecho.....	25
1.2.2 ¿Qué se entiende por Participación Infantil?	27
1.2.3 Desarrollo de Capacidades.....	32
1.2.4 El Derecho a la Participación Infantil en la Escuela	33
1.3.1 Apropiación Socioeducativa.....	39
1.3.2 Redes	44
CAPÍTULO II	48
EL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN REFLEXIVA.....	48
2.1 Repensar la Escuela desde la investigación en Trabajo Social	53
2.2.1 Aproximación Metodológica	60
CAPÍTULO III	81
UNA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE RURALIDAD	81
3.4 Colombia: Generalidades del país	86
3.4.1 Sistema Educativo colombiano.....	88
3.4.2 Educación Rural en Colombia	91
3.5 Perfil Geográfico	93

3.6 Institución Educativa Noroccidente la Tetilla. La Tetilla, Popayán-Cauca (Colombia)	96
3.6.1 Nuestro colegio es Agropecuario.....	99
3.6.2 Sobre la participación estudiantil en la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla	112
3.1. México: Aspectos Generales.....	119
3.1.1 Sistema Educativo mexicano	123
3.1.3 Educación Rural en México	126
3.2 La comunidad de San Andrés Tenextitla	129
3.2.1 Perfil Geográfico	129
3.3 Escuela Primaria Benito Juárez. San Andrés de la Cal, (Tepoztlán Morelos, México)	133
3.6.1 Una Escuela Rural con todos los Servicios	136
3.6.2 Sobre la Participación estudiantil en la Escuela Primaria Benito Juárez	145
CAPÍTULO IV	149
RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN RED	149
4.1 El Nacimiento, Principio y Desarrollo de la Red en los dos Escenarios.....	153
4.1.2 Recorridos de la Identidad colectiva: Configuración y dinámica de la Red Colombo Mexicana <i>Grandes Ideas</i>	181
4.2 Las Huellas de la Participación Infantil.....	184
4.3 Matices de la Apropriación Socioeducativa	187
CONCLUSIONES.....	187
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	195

ANEXOS	210
ANEXO 1	210
CONSENTIMIENTO INFORMADO	210
Asentimiento de menor de edad voluntario	210
ANEXO 2	211
CONSENTIMIENTO INFORMADO	211
Asentimiento de padres de familia y acudientes de menor de edad	211
ANEXO 3: Cuestionario de pregunta abierta aplicado a los docentes	212
ANEXO 4	213
Cuadernillo de la Red en Colombia.....	213
ANEXO 5: Algunas producciones de los miembros de la Red	213
Institución Educativa Noroccidente la Tetilla (Colombia)	214
ANEXO 6	214
Intercambio de cartas. Entre estudiantes de los dos escenarios.....	215
Intercambio de cartas entre docentes de los dos escenarios	216
ANEXO 8: Algunas imágenes del proceso de animación de la Red en los dos escenarios.....	218
ANEXOS: TABLAS.....	220

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Antecedentes teórico-metodológicos del trabajo	61
Tabla 2. Integrantes de la Red Colombo mexicana Grandes Ideas	69
Tabla 3 Técnicas de investigación	74
Tabla 4 Técnicas aplicadas por los miembros de la Red en Colombia.	79
Tabla 5. Categorías deductivas e inductivas	81
Tabla 6. Dificultades de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas	107
Tabla 7 Fortalezas de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas	107
Tabla 8. Estrategias pedagógicas del docente para fortalecer la apropiación en base a la frecuencia de respuestas	113
Tabla 9. Indicadores demográficos de la población en México	121
Tabla 10. Fortalezas de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas	141
Tabla 11. Dificultades de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas	141
Tabla 12. Estrategias pedagógicas del docente para fortalecer la apropiación, en base a la frecuencia de respuestas	144
Tabla 13 Motivaciones expuestas por los estudiantes de Colombia para ingresar a la Red	217
Tabla 14 Intereses de trabajo de los miembros de la Red en Colombia.	218
Tabla 15 Intereses de participación de los miembros de la Red en Colombia	220
Tabla 16. Intereses de vinculación e intercambio de los miembros de la Red en Colombia	221

Tabla 17 Miembros de la Red en Colombia y en México	222
Figura 1. La escalera de la participación de Rogert A. Hart	34
Figura 2: Comprensión del problema a partir del carácter multidimensional de las configuraciones en Red	55
Figura 3. Mapa de Colombia	86
Figura 4. El Cerro la Tetilla	95
Figura 5. Los integrantes de la Red evidencian la falta de agua en el Colegio	100
Figura 6. Los integrantes de la Red representan las tareas realizadas en la huerta del colegio	105
Figura 7. Beneficios que los docentes otorgan a la participación en Red	118
Figura 8. Estados Unidos Mexicanos	121
Figura 9. Relación de interdependencia entre la participación y la apropiación socioeducativa	179

RESUMEN

El proyecto de investigación: “la Red de participación infantil para el fortalecimiento de la apropiación socioeducativa. Una experiencia escolar en contextos de ruralidad en México y Colombia”, sigue los principios metodológicos de la Investigación Acción Participativa. Con esta investigación se busca animar una Red de participación infantil, a partir de los sentidos, intereses e ideas de los estudiantes de dos escenarios educativos: Institución Educativa Noroccidente La Tetilla (zona rural de Popayán, Cauca, Colombia) y la escuela primaria Benito Juárez (San Andrés de la Cal, Tepoztlán, Morelos, México). Desde el paradigma de la complejidad, las Redes proponen el relacionamiento horizontal y heterárquico entre todos los miembros que la componen. El estudio encontró que el reconocimiento de los saberes de los estudiantes a partir de espacios de participación, la materialización de sus producciones y el intercambio epistolar entre las dos escuelas, refleja sentidos y significados de los niños, niñas y adolescentes relacionados con lo transnacional, las fronteras políticas; además de un proceso de reapropiación de bienes culturales, relacionales, escolares y comunitarios. Por último se enfatiza en la necesidad de abrir caminos para la articulación de todos los actores que conforman las comunidades educativas rurales, teniendo en cuenta la participación auténtica de los estudiantes en la búsqueda de soluciones frente a problemáticas emergentes.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se elaboró con base en un proyecto de investigación intervención reflexiva, que tuvo por interés inicial contribuir al abordaje de los problemas sociales desde la construcción colectiva de conocimiento entre el saber académico, los saberes escolares y el saber popular (Argueta Villamar, 2012).

El Trabajo Social para autores como Kisnerman (1998) persigue el mismo fin, al buscar entre otros objetivos, que los sujetos se posicionen como actores al interior de sus territorios, con la capacidad de agenciar procesos de transformación y autogestión.

Este trabajo asume una perspectiva relacional y participativa en la que se busca situar a los niños, niñas y adolescentes como actores dinámicos, en la cual, además de atravesar jerarquías y roles de autoridad, se posibilita la articulación de relaciones entre estos actores dentro del entorno institucional.

Las preguntas de investigación¹ fueron:

¿Qué tipo de participación tienen los estudiantes en la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla (zona rural del municipio de Popayán, departamento del Cauca, Colombia), y la Escuela Primaria Benito Juárez (San Andrés de la Cal, municipio de Tepoztlán, estado de Morelos, México)?

¿Cómo tienen lugar los procesos de apropiación socioeducativa, dentro de una organización en Red de participación infantil?

El **objetivo general de** la presente investigación fue reflexionar sobre el ejercicio de la Participación Infantil en dos contextos escolares de ruralidad, a partir de una experiencia de Investigación Acción Participativa en Trabajo Social.

¹ El tercer y cuarto capítulo dan respuesta a las preguntas de investigación.

Los objetivos específicos, teniendo en cuenta a la Investigación Acción Participativa como enfoque de trabajo, buscaron:

- Identificar las características de cada uno de los contextos respecto a la dinámica de las escuelas, las relaciones entre actores y el tipo de participación de los estudiantes.
- Animar una Red para promover la inclusión de los estudiantes en los procesos participativos de cada una de las instituciones educativas seleccionadas.
- Promover la sensibilización de los docentes respecto al valor de la Participación Infantil en los procesos y acciones socioeducativas de la escuela.
- Favorecer la apropiación socioeducativa entre los diferentes miembros o actores de la comunidad escolar a partir de su participación en Red.
- Acordar, definir y desarrollar en Red un plan de trabajo para la realización de una tarea conjunta como comunidad educativa.
- Promover la interacción y el vínculo en Red entre miembros de la comunidad educativa de dos escuelas rurales de México y Colombia.

Los escenarios de estudio fueron dos contextos escolares de ruralidad: la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla (zona rural del municipio de Popayán, departamento del Cauca, Colombia) y la Escuela Primaria Benito Juárez (San Andrés de la Cal, municipio de Tepoztlán, estado de Morelos, México). El primero es un colegio que cuenta con educación básica y media, y la segunda es una escuela que cuenta con educación básica. A pesar de ser instituciones rurales, ninguna de ellas es multigrado. El escenario de estudio en Colombia fue el referente para la elaboración del proyecto inicial, así como el punto de partida de la investigación en donde se inició el tejido de la Red. En una segunda fase del trabajo de campo en México², se decide por parte de los actores de la escuela

²En el capítulo tres se ofrece una revisión del contexto nacional, educativo y local de los dos escenarios, sin embargo la implicación de los estudiantes en la Red y el trabajo de análisis sobre lo local en la escuela primaria Benito Juárez, no fue el mismo que en la IEN la Tetilla. La problemática de estudio se ubica en Colombia y la animación de la Red inicia en ese país para ser extendido en México.

Primaria Benito Juárez, pasar a formar parte de la misma Red de Colombia y con ello continuar el trabajo sobre lo que ya había sido tejido en ese país, es decir, participar en el proceso de intercambio cultural y promocionar la participación social de los estudiantes en su escuela.

La identificación de una problemática

Los altos índices de deserción, reprobación y abandono escolar en educación básica y media en América Latina se suelen concentrar en las zonas rurales de los países de la región. Esto llevó a ubicar la situación primero en Colombia, para contar con elementos en la definición del proyecto de investigación.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016)³, la deserción escolar a nivel rural es del 10.9%, mientras que en las ciudades es del 2.5%.

El plan sectorial de educación de Colombia (2010-2014) afirma que uno de los principales factores causales de orden psicosocial que rodean la problemática de la deserción escolar en contextos rurales, responde al escaso interés del estudiante hacia su proceso educativo. Detrás de esta problemática se encuentran el abandono, el ausentismo y el desaprovechamiento escolar, como antecedentes de la deserción escolar que también se pueden derivar del predominio de un modelo pedagógico tradicional que sitúa al estudiante desde un rol pasivo.

Los programas del gobierno para atender el rezago educativo y la brecha que separa a la educación rural de la urbana, han estado centrados en el mejoramiento de la infraestructura, la asistencia económica y el diseño de planes para el fortalecimiento de habilidades para la vida, que los docentes se ven obligados a ejecutar sin ningún acompañamiento.

³ www.mineduccion.gov.co/1691/article87159.html

Todos estos intentos no atienden las causas psicosociales de la desafiliación progresiva del estudiante hacia su proceso educativo. Según el informe de la Contraloría General de la República de Colombia (2005), para solucionar el problema de la deserción no basta con escuchar a los niños y jóvenes sobre los problemas del país ni tampoco escuchar al resto del país sobre los problemas de los niños y los jóvenes, sino buscar la sinergia entre todos los actores.

La investigación que aquí se reporta, tomó como una vía de atención a la problemática de la deserción escolar, la presencia de modelos pedagógicos tradicionales en las escuelas rurales (Palacios, J; 1984; Najmanovich, D; 2008), basados en relaciones verticales bajo el mando de figuras de autoridad que favorecen el escaso interés y apropiación socioeducativa del entorno escolar, por parte de los estudiantes.

El poder de decisión y participación, históricamente ha estado concentrado en el adulto. La construcción social *adultocéntrica*⁴ (Gaitán, 1998) del niño, niña o adolescente concibe sujetos inacabados, dignos de instrucción, receptores de mensajes, muchas veces educados para obedecer y reproducir patrones culturales. “El adulto del mañana” es la frase que resume esta visión, a pesar de que en el año 1989 la Convención Internacional de los Derechos del Niño reconoció para los niños, niñas y adolescentes, *menores de edad* de acuerdo a las leyes de cada país, el derecho a la participación.⁵

Este derecho versa sobre la capacidad de incidir en los aspectos que les conciernen, ser informados, consultados, expresar sus opiniones libremente y ser respetados en su derecho a la libertad de pensamiento, consciencia o religión.

⁴ Angel Gaitán (1998) refiere el concepto de *Adultocentrismo* como el poder y autoridad de los adultos en la toma de decisiones.

⁵ Mencionado en los artículos no. 12, 13, 14, 15 y 17 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Respaldos analíticos conceptuales

Rogert Hart (1993), propone la escalera de la participación como marco de referencia para estudiar la Participación Infantil como un proceso en el que se ubican niveles de participación auténtica o simbólica.

El presente trabajo se apoya en los anteriores antecedentes jurídicos y teóricos, además de lo encontrado en el trabajo de investigación sobre cada una de las escuelas; para sustentar el interés por estudiar y promover la Participación Infantil en las comunidades escolares, a partir de un trabajo en Red como espacio y ambiente seguro para el ejercicio de este derecho.

Para Najmanovich (2001) y Gutiérrez (2009), las Redes dinámicas, vistas desde el paradigma de la complejidad, son configuraciones con características como: la confluencia de interacciones horizontales; la heterarquía o participación de actores de diversa naturaleza (instituciones, actores de distintas edades y formaciones, externos o internos a la comunidad); *no hablan de resultados, sino de procesos*; son transitorias y cambiantes; permiten la implicación; están basadas en la *colaboración, el intercambio, la confianza y la flexibilidad*; se logran voluntariamente, sin imposición ni presión.

La complejidad de las Redes se basa en que no son entidades fijas. Najmanovich (2001, p. 19), hace referencia a esto desde el carácter independiente y móvil de los vínculos en la Red.

De esta manera, las configuraciones en Red son empleadas para promover la participación infantil desde la interacción horizontal de los estudiantes con otros de edades o grados diferentes, actores diversos como docentes, colaboradores, la propia investigadora, y sujetos externos a la comunidad o al contexto nacional, como el caso de la relación de intercambio que se propone entre Colombia y México. Todos ellos activos participantes que como actores, se comprometen en una dinámica de coproducción de conocimiento, a partir de la cual también

operan procesos de apropiación.

Para Rossana Podestá (2007, p. 20) los procesos de apropiación pueden ser estudiados mediante dinámicas de intercambio dentro de las cuales *los actores exploran un proceso identitario básico: “quién soy yo frente al otro”*. En este camino, la presente investigación retoma la propuesta de Podestá⁶ para animar una Red que en su dinámica de trabajo e intercambio, sobre la base de los intereses de los estudiantes de las dos instituciones, genera un proceso de re-apropiación sobre bienes escolares, culturales, comunitarios, relacionales, familiares, entre otros. Rockwell & Ezpeleta (1983) hacen referencia a estos *bienes* como: “los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que han sido apropiados, desde la acción individual o colectiva, para dar contenido a la relación establecida en la escuela” (p.7).

El **supuesto** que antecede a la iniciativa de animar una Red con estas características, considera la participación estudiantil como un elemento necesario para la apropiación socioeducativa, que podría incidir en el fortalecimiento del vínculo entre el estudiante y la comunidad educativa, y así evitar entre otros problemas, el de la deserción escolar.

Atender el tema de los factores psicosociales que rodean los problemas de la educación rural, requiere de un acercamiento a los contextos y situaciones particulares en las que se desenvuelve este tipo de educación, no solo para comprender la naturaleza y dinámica de estos temas, sino también para encontrar mejores posibilidades de incidir o intervenir en estos espacios.

⁶ En su libro: “Encuentro de miradas el territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá” (2007), Rossana Podestá busca mostrar los resultados de su investigación sobre las representaciones sociales de los niños nahuas de tres escuelas del estado de Puebla que contrastan con su situación geográfica, social y lingüística. Niños indígenas (11 a 13 años) de dos comunidades rurales (Santa María Yancuitalpan y San Miguel Eloxochitlán) y una urbana (Colonia Loma bella de la ciudad de Puebla). Este trabajo es uno de los antecedentes teórico-metodológicos del presente estudio.

Por lo anterior, se considera pertinente la Investigación Acción Participativa desde el enfoque disciplinar del Trabajo Social, para atender los factores psicosociales implicados en problemáticas como el abandono, el ausentismo y la deserción escolar.

Ezequiel Ander Egg, (2003), uno de los teóricos más sobresalientes en el campo del Trabajo Social, en su libro *Repensando la Investigación Acción Participativa*, hace referencia a la IAP:

En tanto investigación se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica; en cuanto acción, indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento; y, por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores, como las mismas gentes destinatarias. (p.4)

El presente documento da cuenta de un proceso de Investigación de los contextos, **Acción** en los contextos y **Participación** activa de los actores de cada uno de los contextos (IAP), en el cual se reconfigura el orden de las relaciones entre los distintos actores dentro y fuera de los muros de la escuela. Por lo anterior, el enfoque de IAP, no solo es metodológico, es una mirada ética, política, social y teórica, transversal a todo el trabajo.

La sistematización de la investigación y la experiencia de intervención, busca ofrecer una guía metodológica para futuras investigaciones y generar reflexiones, no solo para la producción de conocimiento en Trabajo Social, sino también para contribuir a la transformación de problemas *in situ*. La estrategia en Red sitúa al

estudiante como interlocutor válido dentro de un modelo pedagógico tradicional, en este sentido se discute el efecto de la Red como dinámica transgresora al incluir al estudiante dentro de un proceso social participativo.

Alterar los modos de relación entre los adultos y los niños, los docentes y los estudiantes, en el sentido más amplio, implica reconocer otras dicotomías que marcan relaciones verticales y asimétricas: Investigador sujeto, local-internacional, teoría-intervención, cuantitativo-cualitativo, conocimiento académico-conocimiento popular, objetividad-subjetividad. En el curso de la investigación se intentó superar estas separaciones por medio de dinámicas horizontales, cíclicas, transdisciplinarias, transnacionales y diversas socioculturalmente.

Este trabajo se desarrolló en el marco de sucesos políticos y sociales como la reforma educativa en México y los acuerdos de paz en Colombia, eventos que extienden su impacto frente a la manera de abordar los contextos escolares de ruralidad. En el caso de Colombia el gobierno busca alternativas para asegurar la permanencia escolar teniendo en cuenta la reinserción social de miles de desmovilizados y actores del conflicto armado. En el caso de México, los maestros y maestras ven en riesgo su estabilidad laboral y manifiestan las tensiones ligadas a la reforma educativa impidiendo el acceso de prácticas de investigación en sus instituciones escolares, o se valen de los mismos proyectos para dar cuenta de su gestión y eficiencia, como sucede en este caso⁷.

El presente trabajo, cuenta con cuatro capítulos, conclusiones y anexos.

⁷Antes de llegar a la escuela primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal, tres escuelas del estado de Morelos negaron el acceso a la investigadora expresando sentir amenazada su gestión. En el caso de la escuela primaria Benito Juárez la directora incorporó el proyecto al plan de mejoramiento institucional.

El educador argentino Alfredo Ghiso, afirma que la naturaleza del quehacer educativo es relacional y dialógico, en este camino el documento presenta en su primer capítulo una aproximación a la definición de los principales conceptos y marcos de referencia para dar a conocer la mirada transversal que se adopta a lo largo de todo el trabajo de Investigación Acción Participativa, y el enfoque relacional desde la perspectiva de las Redes como configuraciones sociales.

El segundo capítulo expone los principios epistemológicos, éticos y metodológicos que sustentan el trabajo, visto como una IAP, renombrada como Investigación Intervención reflexiva en Trabajo Social, teniendo en cuenta el carácter casi identitario de la acción en esta disciplina, muchas veces criticado (Foucault, 1992; Corvalán, 1996, Saavedra, 2015), reconocido en esta propuesta como fuente de conocimiento inagotable.

La IAP supone un esfuerzo riguroso por parte de la figura del investigador, no solo para animar y facilitar la acción colectiva, sino también para investigar los contextos desde una mirada multisistémica e histórica que favorezca la elaboración precisa de un panorama o diagnóstico sobre la base de los temas de estudio trazados. Por lo anterior, en el tercer capítulo se presentan todos los resultados y el análisis de los mismos, respecto al trabajo de investigación en campo, realizado en algunos momentos por los miembros de la Red, y la investigadora, para dar cuenta del estado de la participación infantil, las dinámicas de las dos comunidades escolares rurales, la relación entre los actores y los antecedentes macrosociales que permean los escenarios locales. Este tercer capítulo es quizá, la muestra más clara del reto que implica hacer IAP, un trabajo profundo y extenso, pero necesario para iniciar procesos de transformación.

En el cuarto y último capítulo, se intenta alcanzar este propósito, narrando la experiencia y *narrándome* como investigadora y participante. Este relato se ubica

como el análisis del proceso de animación y desarrollo de la Red, teniendo en cuenta su plan de trabajo, el intercambio entre los dos escenarios de estudio y los productos derivados de la acción colectiva.

Posteriormente se discuten algunas consideraciones sobre la participación infantil y la apropiación socioeducativa, en relación a lo encontrado dentro del proceso de investigación, educación, y acción en los contextos de estudio.

El documento cierra con las conclusiones derivadas de la reflexión, que permiten la concreción de una experiencia y el inicio de un camino hacia la participación en Red, así como la construcción de estas y otras propuestas que apunten a repensar el lugar del estudiante dentro de la comunidad escolar, el lugar de los niños, niñas y adolescentes dentro de la sociedad, el lugar de los actores de escenarios rurales dentro de los procesos de participación global; investigaciones que cuestionen el monopolio del poder y propongan otras miradas en el debate sobre las causas de la exclusión, en este caso una mirada crítica y praxiológica sobre el *adultocentrismo*.

CAPÍTULO I

UNA ESTRATEGIA PARA REPENSAR LA ESCUELA



«Cuando el niño (Aureliano) tuvo la clarividencia de que la olla se iba a caer, Úrsula, alarmada, le contó el episodio a su marido, pero éste lo interpretó como un fenómeno natural. Así fue siempre ajeno a la existencia de sus hijos, en parte porque consideraba la infancia como un período de insuficiencia mental, y en parte porque siempre estaba demasiado absorto en sus propias especulaciones quiméricas».

Gabriel García Márquez, Cien años de soledad.

En el presente capítulo se hace referencia al panorama de la educación tradicional en términos de las dificultades que subyacen a la ausencia de los niños, niñas y adolescentes en procesos de participación, así como las barreras que impiden que la educación sea una experiencia de sentido y apropiación más allá de la carrera por el saber. Posteriormente, se desarrollan los conceptos principales que le dan vida al presente trabajo de Investigación Acción Participativa en Trabajo Social, relacionando cada uno de ellos con la intención de repensar la escuela a partir de prácticas que transforman los modos de organización y relación que se han encontrado en los modelos de educación tradicional, en especial en las dos escuelas rurales que constituyen los escenarios de estudio.

1.1 La Ausencia de la figura de la Niñez en procesos de participación dentro de contextos educativos

Todo planteamiento de problema sobre la educación está determinado por las condiciones socioculturales y económicas de la época; no es lo mismo pensarlo a la luz de la democracia de la antigua Grecia que en la democracia liberal o el capitalismo autoritario de China. El discurso de la educación ahora toma sus propios matices, condiciones y limitaciones. Lo que sí es verdad es que se dibuja a partir de una crisis: la de su propio despliegue y los actores en juego.

Para el presente caso, se atiende el problema de la participación de los niños, niñas y adolescentes. En primera instancia se plantean los siguientes interrogantes como directrices: ¿Qué es un niño⁸ para el sistema escolar? ¿El interés de la educación está desde un principio centrado en el niño? ¿Cuál es el lugar del niño en el sistema escolar? Esto delimita lo suficiente el problema que se trata de abordar en tanto sitúa el objeto de la educación únicamente en la infancia y lo que esta comprende.

⁸ En algunos momentos utilizaremos la palabra niño, sin desconocer la necesidad de emplear un lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género. Esto no será recurrente, intentaremos hablar de niños, niñas y adolescentes a lo largo del documento.

Esta ubicación no es una elección espontánea; tiene su razón de ser en tanto que la educación formal inicia en esta etapa del desarrollo, y si la educación plantea problemas insoslayables para la sociedad, la cultura y la política es porque probablemente, aún no se ha podido asir, bajo ningún programa, el deseo de aprender, que caracteriza al niño, con el de enseñar.

Uno podría esperar que los niños tuviesen mayor participación en el objeto de la educación. ¿Hacia dónde se dirige la educación? hacia una mejor sociedad, por lo tanto hacia la mejoría del ser humano. Sí hay un ideal del ser humano inscrito de manera tácita en el objeto de la educación en general, existe desde luego un ideal de la niñez, en tanto que sujeto prototípico donde la educación formal y familiar está avocada a lograr efectos de formación. El problema está en que este tácito ideal del niño en el objeto de la educación *no es el niño*, difícilmente correspondería con la realidad. Ante esto uno se pregunta, ¿qué quiere un niño? Esta pregunta es una de las que tendría que responder todo proceso de enseñanza. ¿Y si lo que quiere un niño no pasa bajo las formas de asumir la enseñanza? Es por eso que la participación de los niños, niñas y adolescentes debe ser el punto de partida tanto de las políticas educativas, como de la metodología y los contenidos a enseñar.

Ahora bien, para comprender la magnitud del problema vamos a analizar el lugar del niño en el sistema educativo partiendo de los modelos de educación tradicional hasta las posturas teórico-prácticas que hoy día operan.

1.1.1 La ausencia de la niñez en el modelo de Educación Tradicional

Según Jesús Palacios (1984) la escuela tradicional tiene su origen en el siglo XVII, ésta plantea un sistema pedagógico de vigilancia a cargo de religiosos de la orden de los jesuitas. Este sistema se desarrolla en recintos cerrados llamados internados, cuyo papel, en palabras de Snyders (citado en Palacios, 1984): “es el de instaurar un universo pedagógico, un universo que será solo pedagógico, y que

estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno”.

Al realizarse el sistema educativo en recintos cerrados la escuela se impone como duplicado del sistema de formación religiosa y la vigilancia es la misma, incluso en el sentido, que los ha formado a ellos: «separación del mundo» y «vigilancia constante, ininterrumpida». El estudiante es concebido a partir de esta imagen del enclaustrado por fé; por lo tanto, el deseo de conocer que caracteriza a la niñez, es equiparado a la entrega a dios del religioso; la curiosidad tan abierta y potente del niño queda Reducida, limitada al ideal pedagógico de restricción direccionada hacia unos contenidos específicos cuya base de transmisión se funda en la religiosidad de quien la imparte. Los contenidos están en miras de objetar lo que en la realidad exterior puede generar tentación; este sistema toma a la educación como resistencia a la tentación del mundo exterior; el universo escolar se ampara en un imaginario de pureza que da su lugar al niño; un lugar de bienestar impuesto por ideología.

De esta manera se comienzan a dibujar los bordes de un lugar del niño en la escuela tradicional que en su concepto plantea la ausencia de la niñez. Si en este lugar el niño falta, ¿qué hay en su lugar? El problema es qué tipo de niño hay en este lugar donde lo que caracteriza a la niñez está constreñido (la curiosidad, la imaginación, la investigación propia, el libre fluir del interés).

El ideal de niñez en la escuela tradicional plantea un niño capaz de resistirse a su naturaleza; un niño sin mundo más allá del claustro, y que una vez afuera lleve el claustro que lo formó en sus maneras, en su discurso, ampliando ese mundo de restricción hacia el exterior. La formación, vista de este modo, plantea una barrera entre la naturaleza del niño, es decir, lo que debería pesar en la formación del niño, y el mundo exterior en general, aquello hacia lo que está abocado a enfrentar al culminar su formación; en palabras de Palacios (1984): “Por lo que al contenido de la enseñanza se refiere, su característica más acusada es el retorno a la antigüedad, retorno en el que queda definida su separación del mundo

exterior del momento, a, mejor, su oposición a él”. ¿No debería el niño conocer la realidad exterior en lugar de enfrentarla y distanciarse al mismo tiempo? ¿No debería la formación abrir campo al conocimiento de la realidad en lugar de establecer barreras y distancia? El problema es que la realidad exterior se plantea como el lugar de la realización de las apetencias y deseos, pero esta realización adquiere un aspecto moral nefasto en tanto que la formación está determinada a hacerle frente.

El mundo es así el lugar de los vicios hacia los que la niñez tiende de forma natural. Esta moralización del mundo desde la pedagogía religiosa irá perdiendo paulatinamente su aspecto; sin embargo, el objetivo determinado por los contenidos, la distancia con la niñez, y el apartamiento del mundo van a ir adquiriendo otros fundamentos a lo largo de la aplicación del sistema tradicional de enseñar bajo influencia de la cultura y cambios sociales en el tiempo, como menciona Najmanovich (2008): “El contexto incide de manera eficaz, potente y compleja sobre las prácticas educativas. No es aquello que está afuera, sino que atraviesa y constituye la trama del aprendizaje” (p. 78). De este modo se puede entender que la posición del niño en la escuela tradicional se debe tanto a los intereses religiosos de quienes se encargan institucionalmente de la enseñanza como de los parámetros sociales y culturales en los que surge el sistema.

De que el niño sea visto como un receptáculo lleno de apetencias y deseos a vaciar para llenarlo de las ideas y costumbres que eviten la natural consecuencia de su sentir y pensar por fuera del ambiente controlado, obedece a una perspectiva de orden y control social, a un ideal cultural y moral propio de la época. El claustro educativo no es más que un laboratorio que produce un sujeto ajustado al orden impuesto; un sujeto que no participa del proceso de educación más allá de la posición pasiva de recibir contenidos y someterse a los lineamientos morales institucionales a costa de desnaturalizarse en el proceso. En su versión moderna la escuela tradicional se ampara en el ideal democrático de inclusión. Como señala Saviani (1983): “Su organización se inspiró en el principio según el cual la educación es el derecho de todos y deber del Estado. La idea es llevar la

educación a todos sin distinción. Hacer partícipes de la educación a ciertos sectores marginados por el sistema anterior.” (p.2)

En este modelo el problema que se intenta abordar es el de la diferencia social, y la educación se convierte en el medio de intervención para hacer de la sociedad un espacio igualitario. Hay un interés y objeto político que asume el dispositivo escolar más allá del moral que direccionaba a la primera versión del sistema.

En esta versión de la escuela tradicional, la dirección religiosa es remplazada por una dirección político-social y la figura del maestro adquiere mayor importancia, en tanto que -su papel es difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados. El maestro será el artífice de esa gran obra. La escuela se organiza, entonces, como una actividad centrada en el docente, el cual transmite siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. Centrados en el docente más no en el niño, la posición del niño no varía mucho; sigue siendo un receptáculo, alguien cuyo deber es adquirir y asimilar conocimientos. Asumiendo este deber se presume que el alumno sale de la ignorancia y por lo tanto de la marginalidad; es incluido en el proyecto democrático de homogeneizar el conocimiento haciendo partícipes a todos de la educación. La participación del estudiante es en últimas ingresar al sistema y recibir instrucción detallada y precisa.

En este proyecto democrático de inclusión se observa la intención de normalizar a partir de la educación. El estándar social del proyecto democrático abre una brecha no premeditada en lo social, sino por consecuencia de ideales demasiado abstractos. Esta brecha demuestra el fracaso del sistema, un vacío en el objetivo de educar que se relaciona directamente con el alumno, haciendo ver la disparidad entre el deseo de enseñar y el de aprender, justamente en ese no ajustarse a lo socialmente esperado de los exitosos en el sistema, como también en los que fracasan, constituyendo una nueva significación de marginalidad.

La marginalidad renovada, resignificada por el fracaso de la escuela tradicional da pie a una escuela nueva que surge como su antítesis, su crítica, en palabras de Snyders (citada en Palacios, 1984): “Históricamente, la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional, la escuela nueva comienza interviniendo este grupo marginado para extrapolar métodos y estrategias hacia la generalidad; esto por un lado, por otro, da vuelta a la concepción de infancia que plantea de manera tácita la escuela tradicional, plantea a la niñez como un periodo importante del desarrollo con unas características a explorar y dejar expresar libremente” (p.17). Según Palacios (1984): “Para la nueva pedagogía, la infancia no es un estado de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y que está regida por leyes propias. La educación debe garantizar al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños” (p.18). De esta manera se pasa de lo general, lo social a lo individual, lo singular. Se tiene en cuenta el conocimiento científico del desarrollo infantil (psicología del desarrollo), las capacidades cognitivas, imaginativas, la espontaneidad y libertad. Y la escuela como espacio de formación pasa del aislamiento moral y distanciado de la realidad a una realidad, igualmente artificial, pero idónea para el libre desarrollo de la infancia.

A pesar de estas ventajas de concepto y práctica de la educación, que da origen a una participación del niño en la dinámica educativa, la escuela sigue siendo, como sistema, una institucionalización parcial. La *escuela nueva*⁹ sólo se ha desarrollado en la urbe, en la ciudad, dejando en el olvido a la educación rural, a la periferia de las grandes ciudades, aunque se plantee universalizante y homogénea en su actuar.

⁹ Al mencionar el término Escuela Nueva no estamos haciendo referencia al modelo de escuela rural colombiana que nació en 1975, sino a la tradición renovadora que describe Jesús Palacios. Uno de los grandes obstáculos según el autor, ha sido la falta de acceso a este tipo de educación por parte de sectores marginales. En el ámbito de lo público, la educación tradicional ha prevalecido por encima de estos modelos.

Redefinición tras Redefinición, la cuestión educativa sigue dejando espacios inabordables, vacíos, ausencias, tanto teóricas como prácticas. Es en este punto donde se plantean interrogantes, revisiones críticas a la nueva escuela desde un punto de vista psicosocial y social-político; un enfoque que se gesta en las periferias, en la marginalidad, en la participación activa y propositiva de espacios de interacción humana considerados invisibles o ignorados.

1.2 El ejercicio de la Participación Infantil en las Escuelas

La revisión crítica respecto a la ausencia de la figura de la niñez en el modelo de educación tradicional y los límites de la *escuela nueva o la tradición renovadora*, no agotan el debate sobre la participación. Resulta importante tener en cuenta el lugar de la Participación Infantil¹⁰ como derecho reconocido en el plano nacional (México y Colombia) e internacional. La participación de la niñez en contextos escolares, no solo encuentra omisión por parte de los modelos pedagógicos, también en su carácter legal. A continuación iniciaremos un recorrido por las principales acepciones que emergen en relación al componente jurídico y conceptual de la Participación Infantil.

¹⁰El derecho a la participación declarado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño en los artículos 12, 13, 14, 15 y 17, involucra la participación de los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a su edad y madurez, sin embargo no abordaremos las características de cada una de las etapas de desarrollo psicosocial y las edades incluidas dentro de las mismas. El objetivo transversal subyace al valor del ejercicio del derecho a la participación infantil para el conjunto de esta población. Dentro de la Convención sobre los Derechos de la Niñez se define al niño o niña como todo ser humano menor de 18 años. Los miembros de la Red en México incluyen la participación de niños y niñas menores de 11 años, no obstante los integrantes de la Red en Colombia son niños, niñas y adolescentes entre los 6 y 17 años, por tanto hablaremos de la participación infantil incluyendo en cada reflexión los términos niños, niñas y adolescentes.

1.2.1 La Participación Infantil como Derecho

De acuerdo a la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez (UNICEF 1989), los Estados dan lugar a la importancia de la participación de niños, niñas y adolescentes teniendo en cuenta este derecho como la posibilidad de expresar su opinión frente a los asuntos que les competen relacionados con su familia, comunidad y desarrollo propio, e incidir en la toma de decisiones, en función de su edad y madurez.

México¹¹ ratifica lo declarado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) el 21 de septiembre de 1990. De acuerdo a lo establecido en el artículo 4to y 133 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, el país asume el compromiso de brindarle un carácter legítimo, jurídico y administrativo a lo declarado en la CDN, además de considerarla como una norma de derecho interno.

Respecto a los derechos del niño, el artículo 4to de la Constitución¹² hace referencia al derecho a la identidad, el registro inmediato después de nacer, a la satisfacción de necesidades como la alimentación, salud, educación y el sano esparcimiento para su desarrollo integral, no obstante omite de manera clara el derecho a la participación, manteniendo una visión de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de protección y no de actuación. De acuerdo a lo señalado por Robert Cohen¹³ en 1994 el Comité de la ONU de los Derechos de la Niñez recomendó al gobierno mexicano ajustar la legislación federal y estatal con lo dispuesto en la CDN.

¹¹El presente trabajo de investigación intervención reflexiva contempla dos escuelas ubicadas en México y Colombia, por tanto se incluye en este apartado, la revisión del marco jurídico y legal de la participación en los dos países.

¹² Ver: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

¹³ Robert Cohen: *Infancia y Legislación, hacia leyes mexicanas acordes con la Convención de los Derechos de la Niñez* (2000). En Corona, (2000) *Infancia, Legislación y Política*. (pp. 18-19) Universidad Autónoma Metropolitana, UNICEF, México.

En 1997, la Comisión de los Derechos Humanos publicó un análisis comparativo de las leyes mexicanas de infancia con la CDN, formulando diversas alternativas para adecuar la legislación nacional a los compromisos internacionales. El 29 de mayo del año 2000 surge en México *la Ley para la protección de niños, niñas y adolescentes*, como un intento por extrapolar el espíritu de la CDN al caso mexicano; lo concerniente a la participación infantil queda consignado en el capítulo XIII. El último intento por legitimar lo declarado en la Convención, corresponde a la *Ley general de los derechos de niños, niñas y adolescentes*,¹⁴ publicada el 4 de diciembre de 2014 con vigencia hasta la fecha. La ley contempla el derecho a la participación en el capítulo XV y en el capítulo XVI el derecho a la libre asociación.

En el caso de Colombia, lo declarado por la CDN es reconocido por la Constitución política de 1991 y la ley 1098 de 2007 (Código de Infancia y Adolescencia)¹⁵. De acuerdo a lo enunciado por (Castañeda y Estrada, 2012), El artículo 31 del código de Infancia y Adolescencia hace referencia al Derecho a la Participación de los niños, niñas y adolescentes. Dentro de este artículo se contempla el derecho a participar en espacios como la familia, las instituciones educativas, asociaciones, los programas estatales y locales que sean de su interés. Seguidamente, la ley reafirma el compromiso del Estado y la sociedad, de propiciar la participación infantil en instituciones públicas y privadas que tengan a cargo la educación y protección de la infancia y la adolescencia.

¹⁴ Ver: Ley general de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). Cámara de Diputados. Recuperado 10 Marzo 2016, a partir de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf

¹⁵Datos extraídos del portal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado el 13 de abril de 2015, de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ICBFNinos/ABCderechosninos>.

1.2.2 ¿Qué se entiende por Participación Infantil?

Dejando a un lado la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Participación Infantil involucra grandes desafíos y dilemas que incluso parten del intento por definir y clasificar lo que es y no es la participación de los niños, niñas y adolescentes.

Sauri, Negrete & Viveros (2000), hacen referencia a la participación como:

La posibilidad de ser tomados en cuenta, sobre todo en aquellos aspectos que nos afectan como sujetos, tanto en lo individual como en lo colectivo. Es decir, se trata de la capacidad, tanto de ser escuchados por quienes dentro de los sistemas establecidos toman las decisiones, como de incidir en las mismas. (p.4)

De acuerdo a estos autores, la participación debe darse en condiciones relacionadas con la posibilidad de recibir información concerniente, opinar desde la condición personal de cada individuo, la oportunidad de intercambiar ideas, organizarse para actuar frente a una situación de interés común y establecer acuerdos.

Roger Hart uno de los principales referentes teóricos de la participación infantil, ofrece dentro de sus principales aportes, la adaptación de la escalera de la participación creada por Sherry Arnstein¹⁶ (1969), para enmarcar las prácticas y acciones que alcanzan niveles de participación auténtica a diferencia de las que se ubican en niveles de participación de tipo simbólico o aparente.

Los niveles de no participación propuestos por Hart, (1993) son:

1. Manipulación: Acciones que los niños y niñas no entienden y que responden a intereses ajenos.

¹⁶ Imagen 1. Hart, (1993). La participación de los Niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti No 4, UNICEF* (p.10).

2. Decorativa: Se utiliza a los niños o niñas para decorar o animar una actividad, al margen de la consciencia y voluntad real de ellos.
3. Participación simbólica: Los niños o niñas son preparados por los adultos para hablar de un tema, sin ninguna consulta o conocimiento real sobre lo que ellos están representando.

Niveles de participación auténtica:

4. Asignados pero informados: Se incorpora la participación de los niños y las niñas en un proyecto, delegando tareas, sin tener en cuenta su opinión en la planeación o en las decisiones finales.
5. Participación con información y consulta: Se aceptan propuestas de los niños o niñas por parte de los agentes externos de desarrollo, pero no se les permite incidir sobre las decisiones finales.
6. Participación iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños y niñas: Posibilita la participación de los niños y niñas en la planificación de las acciones.
7. Participación iniciada y dirigida por los niños y niñas: No hay relación con los agentes externos de desarrollo. Los niños y niñas ejecutan todas las acciones.
8. Participación iniciada por los niños, niñas, decisiones compartidas con los adultos: Acciones pensadas por los niños y niñas, que son compartidas con los agentes externos de desarrollo.

Los niños, niñas y adolescentes manifiestan de diversas formas las capacidades que poseen de acuerdo a la evolución de sus facultades desde el momento en el que nacen, sin embargo el desconocimiento de su lugar como interlocutores válidos, reproduce modelos de participación en los que la niñez se ve manipulada.

Respecto a los niveles de participación auténtica, el autor refiere que las acciones deben comprender que los niños, niñas y adolescentes conozcan los objetivos del proyecto, sean conscientes de su organización y el lugar que ellos ocupan en este; que sean incluidos en el diseño, planeación y toma de decisiones frente a la propuesta, además de respetar su deseo de permanecer o retirarse del proceso.

En la mayoría de experiencias de participación auténtica señaladas por Hart, (1993), los niños, niñas y adolescentes han contado con el apoyo de consultores, organizaciones, políticos, grupos de estudio y adultos interesados.

Para (Castañeda & Estrada, 2012), estos adultos en el contexto de la participación son denominados mediadores y en este caso representan:

El conjunto de actores que facilitan la transmisión de saberes propios, locales y colectivos, históricamente contruidos para la consideración de los niños y niñas como interlocutores válidos en su relación con la cotidianidad, en capacidad de crear y transformar ámbitos. Los mediadores pueden ser: cuidadores primarios en ámbitos naturales; maestros, agentes de salud, promotores sociales y culturales en ámbitos institucionales y madres comunitarias, en ámbitos comunitarios. (p.8)

De acuerdo a lo anterior, los *mediadores* son adultos conscientes del ejercicio del derecho a la Participación Infantil, además de otros derechos de la niñez, que cuentan con el interés personal o institucional de propiciar cambios en la noción histórica que ha situado al niño, niña o adolescente en el lugar de *Sujeto inacabado*, como diría Meirieu (2004), apto para ser moldeado y formado en torno

a las necesidades del adulto.

Al igual que Roger Hart, Jaume Trilla y Ana Novella son reconocidos por su esfuerzo al formular diferentes tipos de participación. A diferencia de Hart, Trilla & Novella (2001) caracterizan cuatro niveles denominados: *Participación simple*, *Participación consultiva*, *Participación proyectiva* y *Metaparticipación*.

Dentro de las salvedades expuestas por los autores¹⁷, mencionan que los niveles no son excluyentes entre sí y en cada uno de ellos pueden darse iniciativas de mayor o menor valor de acuerdo a las situaciones puestas en contexto. Refieren que incluso en una experiencia situada en el nivel de la *metaparticipación* pueden producirse acciones de manipulación de la infancia. Para explicar mejor estos hechos, los autores refieren cuatro criterios o factores moduladores de la participación, titulados como: *Implicación*, *Información/conciencia*, *capacidad de decisión*, *compromiso/responsabilidad*.

Cada uno de estos criterios favorece el análisis de una experiencia de participación con el fin de definir el lugar que el niño, niña o adolescente ocupa dentro de una acción determinada.

¹⁷Para conocer más acerca de la definición de cada uno de estos niveles y los factores moduladores de la participación que proponen estos autores, consultar: Trilla, J. y Novella, A (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* No.26, pp.137-164.

La escalera de la participación de Roger A. Hart

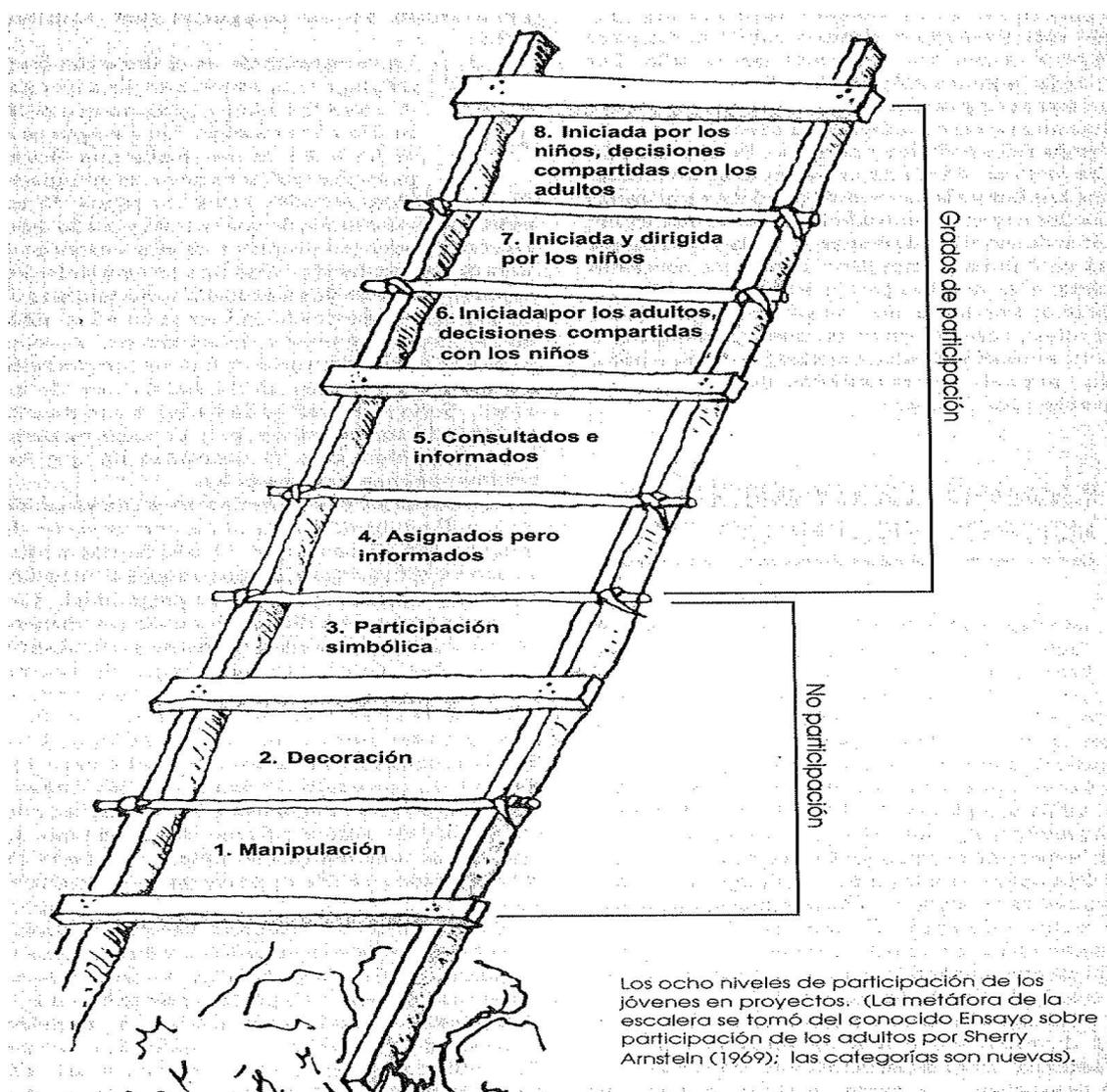


Figura 1. La escalera de la participación de Rogert Hart (1993)

Para que la evaluación de una iniciativa de Participación Infantil sea considerada como real y efectiva, los autores señalan ciertas condiciones para garantizar su feliz término: Reconocimiento del derecho a participar, reconocimiento de las capacidades de los niños, niñas y adolescentes para participar (y prepararlos para que puedan continuar desarrollando cada una de estas capacidades); y que existan los medios o espacios adecuados para la participación.

1.2.3 Desarrollo de Capacidades

Sauri, Negrete & Viveros (2000) establecen tres categorías para indicar las capacidades que el niño, niña o adolescente desarrolla o fortalece a través del ejercicio del derecho a la Participación Infantil.

- i. En lo *individual*: capacidad de *reflexión*, que incluye la mirada del niño, niña o adolescente sobre sus propias experiencias, actitudes y sentimientos.
- ii. En lo *grupal*: *puesta en común*, que alude a que el niño, niña o adolescente exponga sus opiniones, iniciativas o experiencias, logre respetar turnos, aceptar la diferencia y establecer acuerdos.
- iii. En lo *colectivo*: *visión de lo que sigue*, lo que sugiere la idea de que el niño, niña o adolescente junto con su grupo de pares, será capaz de proyectar metas de acuerdo a logros alcanzados, así como aprender del pasado o el presente para visualizar iniciativas futuras.

Estas y otras capacidades pueden ser desarrolladas mediante la apertura de espacios seguros para la participación en las escuelas, por tanto, a continuación se analizarán los retos que supone, para el sistema escolar, la promoción de la Participación Infantil, incluyendo el lugar del trabajador social como posible mediador dentro de estos procesos de transformación para el ejercicio de este derecho.

1.2.4 El Derecho a la Participación Infantil en la Escuela

La Convención Internacional de los derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, no es una simple declaración de intenciones, implica un consenso legalizado por todos los países que aceptan y validan su estatus de ley.

Si la convención no es abordada en su carácter pedagógico, muchos podrían rechazar la idea de la participación infantil aludiendo a la idea de la protección y la visión de los niños y las niñas como sujetos *inacabados*¹⁸.

Visiones totalizantes y radicales, en muchas ocasiones carentes de profunda reflexión sobre el ejercicio del poder, el origen de la vulnerabilidad del infante o su visión como, menor de edad, conducen a pensar que el derecho a la participación se Reduce a un ideal difícilmente transferible a la práctica.

Entender la convención, como afirma Meirieu (2004), requiere abandonar la idea del niño como un *adulto en miniatura* y reconocerlo como un ser humano de pleno derecho, esto significa que el niño tiene un presente que no implica realizar actividades para llegar a ser adulto. Ver al niño en su dimensión auténtica y transformadora abarca la posibilidad de que el adulto pueda acompañar el proceso de descubrimiento del mundo y el reconocimiento del cambio, la idea de que el niño pueda por sí mismo dotar de sentido las actividades, los espacios, las relaciones, los encuentros, la cultura, y su proceso educativo.

¹⁸ Una mirada literal de la Convención (CDN) podría llevarnos a considerar que existe una contradicción entre el artículo 5 y 6, que alude a los deberes del adulto respecto a la protección y el desarrollo del niño, los artículos 28 y 29 que señalan el derecho a la educación y el artículo 12 que hace referencia al derecho a la participación. En medio de la protección y la educación queda el dilema de la participación. Para Meirieu (2004), el niño y el adulto en esencia son seres *inacabados*, el niño al igual que el adulto tiene derecho a significar el mundo participando en el proceso de comprensión del mismo. Para la convención, en medio de los deberes del adulto se encuentra la identidad del niño, el derecho a ser reconocido y su lugar como ser en sí mismo.

La convención establece un puente entre los derechos legales y el conocimiento del desarrollo del niño, proponiendo, como afirma Maalfrid (citada en Meirieu, 2004) conocer las necesidades de la infancia para llevar a la práctica lo propuesto por la convención. En este sentido, los maestros cuentan con la preparación para hacer efectivas dichas necesidades, y el trabajador social posee las herramientas para asumir un rol mediador en el proceso de identificar los retos y potencialidades de los actores, para aportar en la construcción de relaciones de participación horizontal entre los mismos.

En el intento por establecer una relación entre los derechos de la infancia y la escuela, Meirieu (2004) alude a los artículos 12 y 17 de la CDN, concernientes al derecho a la participación infantil:

El respeto a la opinión del niño; la libertad de expresión; la libertad de pensamiento, conciencia y religión; la libertad de asociación, y la protección de la vida privada y el acceso a una información adecuada. Son los artículos que ayudan a ser persona, los que favorecen la adquisición de responsabilidades, los que sirven para un diálogo real con los adultos; es decir, son los derechos de la pedagogía. (p.9)

En este sentido, atender el derecho a la participación implica otorgarle un lugar al estudiante frente a la puesta en cuestión de su proceso educativo, tener en cuenta su lugar en la toma de decisiones sobre lo pedagógico, lo administrativo, lo social y lo comunitario. Un estudiante que participa sin ser visto como un *adulto en miniatura*, precisa el encuentro con la reflexión. En ese sentido su descubrimiento del mundo se realiza a partir de la idea de comprender y conocer, sin la imposición de lo que debe rescatar para el futuro, sin la noción del saber por el hacer; *la educación como práctica de la libertad* en palabras de Paulo Freire.

En esta conquista del niño, niña o adolescente, el adulto cumple un papel mediador, además de una función reguladora que conduce a la comprensión de las normas de convivencia y adaptación en el mundo al interior de una cultura. El maestro cuenta con la preparación y el espacio para impulsar la formación para la ciudadanía y favorecer el ejercicio del derecho a la participación infantil, sin embargo, ¿porqué esto no ocurre?, ¿Por qué a la educación tradicional le resulta difícil establecer espacios auténticos de participación infantil? ¿Los maestros saben que hacer respecto a la participación?

Sería arriesgado brindar una respuesta precisa a cada una de estas preguntas, sin embargo es necesario considerar lo que Jean Le Gal (2002), refiere como obstáculos para el ejercicio eficaz del derecho a la participación del niño, niña y adolescente en la escuela:

Para el maestro la mirada de la participación infantil implica transformar la relación asimétrica que sostiene con los niños, niñas y adolescentes de su clase, compartir el poder sobre la organización institucional y pedagógica, además de cuestionar su lugar como dueño de la verdad y la razón. El imaginario que subyace al ejercicio de la participación supone la pérdida de toda autoridad, la pérdida del control en la carrera por dar espacio a las *libertades*.

La Secretaría de Educación Pública (México) y el Ministerio de Educación Nacional (Colombia), han mantenido en un plano secundario el deber de dar a conocer la Convención Internacional de los Derechos del Niño y sus implicaciones en la escuela a maestros, estudiantes y familias vinculadas.

En el caso de Colombia, la participación se ha visto limitada a situaciones momentáneas de carácter simbólico tales como el programa de Gobierno Escolar y en el caso de México “El parlamento de los niños¹⁹”.

El ejercicio de la ciudadanía requiere un proceso de preparación, en el cual el derecho a la participación no ha sido contemplado en su carácter transversal y formativo. En palabras de Claudine Leleux, (citada en Le Gal, 2002): “En el momento en que el mundo escolar insiste en la formación para las competencias básicas, es una lástima no dar el lugar que merecen a las competencias morales y ciudadanas: juzgar, escoger, decidir, argumentar y discutir, responder y comprometerse, en todas las cuestiones de la clase y de la vida según una pedagogía apropiada” (p.75).

Los ejercicios o espacios de participación en la escuela como reuniones, consejos, asambleas o la elección democrática de representantes estudiantiles, no son analizados para valorar su impacto y proponer modificaciones. Los estudiantes y maestros no son acompañados frente a la realización y reflexión de estas prácticas para situar su importancia y los alcances de las mismas.

¹⁹ Para profundizar en los ejemplos dados en cada caso, consultar: Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp.81-93.
Cubides, H. J. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, (15), pp.10-23.

En el caso de las dos escuelas rurales que contempla el presente trabajo, los docentes y directivos afirman no contar con espacios de capacitación y acompañamiento para implementar todas las acciones demandadas por el ministerio de educación nacional (Colombia) o la secretaria de educación pública (México); así como la atención de profesionales idóneos, como los trabajadores sociales, para facilitar la implementación de planes relacionados con la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en estas Instituciones educativas.

Además de las dificultades que expone Le Gal, resulta importante mencionar que las escuelas tradicionales en muchas ocasiones no promueven espacios seguros para la participación de la infancia. Los niños, niñas y adolescentes se ven amenazados por la burla de su grupo de pares o de adultos que privilegian iniciativas u opiniones por encima de otras. De acuerdo a lo señalado anteriormente sobre el rol de los mediadores (Castañeda y Estrada, 2012), es indispensable que los maestros también cuenten con una formación para promocionar ambientes de participación horizontal y auténtica que les permita incorporar la mirada de la participación no solo dentro de sus prácticas pedagógicas, sino también en la vida cotidiana.

Necesidades que el Trabajo Social puede atender desde la investigación y la acción para el ejercicio de derechos como el de la participación infantil.

Frente a las barreras de acceso a niveles auténticos de participación en las escuelas, coincidimos con Le Gal al considerar que la administración debe impulsar el sostenimiento a largo plazo de los espacios de participación implementados en cada una de las escuelas (como asambleas, reuniones, consejos o la elección democrática de representantes estudiantiles), así como la creación de nuevas prácticas y equipos innovadores. En palabras de Le Gal (2002): “Para instaurar la democracia en la escuela hace falta determinación y un

compromiso profundo de quienes trabajan sobre el terreno, pero también conocimientos sobre la realización de un proyecto de innovación, sobre los fenómenos de grupo y sobre las prácticas institucionales” (p.77).

La participación infantil como proceso supone que su ejercicio no se Reduzca a la realización de eventos puntuales y esporádicos. Pensar la participación de manera transversal envuelve grandes desafíos que nos remiten a las dificultades del ejercicio de la ciudadanía y la democracia, prevalentes aún en los adultos.

Es preciso mencionar que la participación infantil no traduce el culto a la infancia y la libertad sin límites, o la no participación de los adultos. En esta tesis se resalta lo anterior, ya que maestros y algunos miembros de las comunidades seleccionadas, participan activamente en la Red²⁰ y contribuyen a impulsar el intercambio horizontal en las dos escuelas.

Las instituciones educativas están llamadas a asumir el compromiso de incluir a la infancia. En este sentido se planteó la animación de una Red como espacio múltiple en tiempo y lugar, que invitó a conocer la participación infantil como derecho a configurar otros modos de relacionamiento donde los actores de la escuela pueden reapropiarse del espacio y las practicas socioeducativas que tejen conocimientos escolares, culturales y comunitarios.

A continuación haremos referencia a las bases conceptuales de esta iniciativa.

²⁰ En el capítulo IV se expone el proceso y la dinámica de diálogo y participación que surgió al interior de la Red.

1.3 Atravesar las Barreras de la Escuela en Red: Una configuración para estudiar la Apropiación Socioeducativa desde una perspectiva Relacional

Para abordar la perspectiva relacional, como enfoque analítico del presente trabajo, inicialmente se exponen algunos aspectos encontrados en el momento de contacto y exploración de las particularidades de las dos escuelas seleccionadas, en términos de las relaciones que establecen con el entorno, la comunidad y en su dinámica interna.

Respecto a las relaciones con el entorno, pudimos advertir que una parte de la cotidianeidad de las escuelas indica que estas se muestran distantes frente al establecimiento de vínculos con otros actores institucionales y disciplinarios.

En tiempos de reforma educativa y evaluación de maestros en México, algunos miembros de la escuela comentaron que se sentían presionados y la participación de agentes externos, representaba una mirada evaluadora que implicaba trabajo adicional. En el caso de Colombia, los maestros mencionaron que los investigadores y profesionales que habían realizado prácticas en la escuela no daban cuenta de sus resultados o del proceso que habían hecho con los miembros de la Institución. Frente a la relación con agentes externos, las dos escuelas se mostraron esquivas, permitiendo el acceso para la realización de la propuesta, en el caso de Colombia a partir de los vínculos personales que relacionaban al director de la escuela con la investigadora adscrita, y en el caso de México por un referente de investigación anterior²¹, que involucra vínculos académicos con un miembro de la ayudantía. Otro factor que facilitó el acceso fue la propuesta de investigar e intervenir. Los actores institucionales se interesaron por la idea de implementar una acción de mejoramiento que pudiese ser valorada en el plan de desarrollo institucional.

Respecto de las relaciones al interior de la escuela, se encontró el establecimiento de relaciones jerárquicas, verticales y autoritarias que limitan la integración de los

actores y su visión como comunidad educativa. Los padres y madres de familia no suelen participar en los espacios pedagógicos; los maestros no posibilitan niveles de participación auténtica en los estudiantes, los espacios de intercambio entre maestros son escasos. Lo mismo ocurre respecto a espacios de consulta, incluso frente a las inconformidades de familias, maestros o de los estudiantes en la institución. Frente lo anterior, también se puede inferir que las instituciones no favorecen una reflexión colectiva del sentido y función de la escuela rural en las comunidades seleccionadas.

Teniendo en cuenta este breve panorama de las relaciones con el entorno y al interior de la escuela, ¿qué entendemos por apropiación socioeducativa?

1.3.1 Apropiación Socioeducativa

En su obra “La Apropiación”, Reygadas (2008) analiza cómo se produce la desigualdad social en tiempos de globalización, apelando a una mirada multidimensional sobre los procesos que inciden en la distribución asimétrica de bienes.

Para este autor todos los bienes y servicios, sean materiales o inmateriales, mercancías o no mercancías, objetos o ideas, tienen un valor de uso, de cambio o simbólico que es susceptible de ser apropiado.

Pierre Bourdieu (citado en Reygadas, 2008) afirma: “Las luchas por los bienes económicos y culturales son inseparablemente luchas simbólicas por la apropiación de esos signos distintivos que son los bienes o las prácticas enclasadadas y enclasantes, o por la conservación o la subversión de los principios de enclasmiento de esas propiedades distintivas” (p.33).

²¹ Trabajo de investigación: “Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva en torno al maíz” (Gutiérrez, 2010). Investigación que se realizó en la escuela primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal (Tepoztlán), entre los años 2006 y 2008.

Sin olvidar el carácter multidimensional que Reygadas destaca en su obra, está visión de la apropiación parecería una acción de dominio o ventaja sobre bienes que tienen un valor frente a intereses particulares de poder o riqueza.

Para Elsie Rockwell el concepto de apropiación ha sido utilizado por los entes de poder y control, sin embargo para la autora este concepto puede tener múltiples connotaciones. Rockwell define la apropiación como “un proceso activo, constante y transformador de la acción humana sobre bienes, recursos y prácticas culturales y para *hacer uso* de los mismos” (Citada en Levinson, Foley & Holland, 1996; p.2). En concordancia con Reygadas, para Rockwell la apropiación también implica reconocer las jerarquías y posiciones de poder que influyen sobre lo que se apropia y los sujetos de la apropiación.

Rockwell & Ezpeleta (1983) agregan que:

El proceso de apropiación vincula al sujeto con su historia, para reproducirla o transformarla. Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que han sido apropiados, integrados desde la acción individual o colectiva, se ponen en juego en la cotidianidad y entran como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela. (p.7)

Al desarrollar su concepto de *participación guiada*, Rogoff (1997) nos habla de la *apropiación participativa*, término ligado de manera clara a lo que entendemos por apropiación en el plano de la participación al interior de la Red:

Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. (p. 34)

Esta definición confluye con nuestra idea de promover espacios de participación asociados a proyectos y actividades construidas de manera colectiva, sin embargo en esta misma definición es dejado de lado aquello que propone Rockwell como el proceso *sobre y para hacer uso* de los bienes educativos y socioculturales en la escuela como base para la filiación, y que también para este trabajo resulta sustancial.

¿Es posible apropiarse sin contexto?

Al respecto Cole (2003) explica que el sujeto mantiene una relación intrínseca e interdependiente con la cultura. Para este autor la cultura no es algo externo, de igual manera se puede entender que el contexto no es algo externo a la escuela, el aprendizaje ocurre en relación con.

Para Rogoff (1982) toda la actividad humana se encuentra enraizada en el contexto:

La perspectiva contextual, significado y contexto no son elementos que puedan animarse separadamente o derivarse de una suma de elementos. El contexto no es tanto una serie de estímulos que afectan a la persona, como una Red de relaciones, entretejida para dar forma a la estructura del significado. (p. 149)

¿Entonces, que se entiende por apropiación socioeducativa?

Después de revisar estos autores, quisiéramos exponer el intento por construir una visión interpretativa de la apropiación socioeducativa como categoría orientadora de la tarea analítica dentro de este trabajo.

Tomando en cuenta la imposibilidad de apropiarse sin contexto, partimos del supuesto de que no se puede apropiarse lo educativo sin poner en juego lo socio

cultural. En esa dirección el término *apropiación socioeducativa* alude a la relación de interdependencia, como diría Rogoff, entre escuela y comunidad.

A nuestro parecer, la construcción que el sujeto hace sobre los bienes (culturales, simbólicos, materiales, educativos y sociales) no puede ser apropiado por otros. En este sentido, se hace referencia a un conocimiento tácito difícil de pesquisar y asir más allá de la experiencia del sujeto con el conocimiento y con su propia interpretación y valoración del mismo. Teniendo en cuenta las acepciones planteadas por Reygadas y Rockwell, podemos decir que la apropiación socioeducativa, no se constituye mediante una relación de dominio o ventaja sobre los bienes socioculturales o educativos, sino como una acción de investimento²² individual o colectivo sobre bienes institucionales, educativos, culturales, comunitarios o relacionales, asociados a las prácticas, saberes, usos o espacios que conforman la relación de interdependencia entre la comunidad y la escuela rural. El proceso de dar valor a partir de la acción sobre los mismos, de la experiencia, el entendimiento y la interpretación subjetiva de estos.

Al hablar de *subjetivo* no se pretende llevar al lector a creer que solo se acoge el plano de lo individual, ya que así como no puede haber participación sin contexto, tampoco se puede pensar en dar valor (investimiento) sin intersubjetividad.

²²En el campo del psicoanálisis Freudiano, el término *investimiento* es mencionado en la teoría de la libido para hacer referencia al desplazamiento de la energía hacia un objeto que es *invertido libidinalmente*, por tanto cobra valor e interés para el sujeto. Para Freud (1922) el *investimiento* puede darse desde una experiencia de satisfacción (libidinal) o frustración (antilibidinal) con el objeto, sin que este pierda el valor que ha adquirido.

La apropiación desde la perspectiva relacional, alude a la dimensión dialógica que ocurre en la medida en que el sujeto se autoreconoce en relación con los bienes socioculturales y educativos para interactuar con los otros y sus diálogos con esos u otros bienes. De esta manera, la Red propuso un proceso de intercambio, sobre los intereses de los estudiantes de las dos escuelas, que confluyó en el reconocimiento y movilización del universo de bienes culturales, escolares y sociales que los actores compartieron para derivar de ahí nuevas apropiaciones sobre los mismos.

Para Etienne Wenger (2001), la escuela se construye socialmente y el aprendizaje también. Por ejemplo los contenidos formulados en el aula de clase son apropiados por el estudiante quién en diferentes momentos comenta con otros sobre posibles relaciones entre lo aprendido, realiza interpretaciones, contextualiza, critica y pone el conocimiento en el plano de lo colectivo. Pero además de ello, este autor agrega que el aprendizaje también reside en la participación social, en el compromiso con las prácticas de las comunidades y en construir identidades en relación con estas comunidades. Formar parte de un equipo de trabajo es al mismo tiempo un tipo de acción y una forma de afiliación.

La participación en Red como forma de afiliación y práctica de las comunidades escolares, permitió el encuentro y reconocimiento de saberes vinculados a la identidad personal, escolar y sociocultural de pertenencia.

Atravesar las barreras de la escuela en Red, alude al intercambio entre dos escuelas rurales ubicadas en México y Colombia, mediante una propuesta alterna a las iniciativas institucionales, con la cual se insistió en el abordaje de sistemas de interacción heterogéneos, diversos y abiertos, basados en el reconocimiento y

el impulso de valores de reciprocidad. Al mismo tiempo, repensar la escuela en nuestros días incluye promover su adaptación a un contexto global en el que resulta imprescindible interconectar realidades locales de espacios regionales aislados o incluso reconocer lo propio en la interacción con contextos cercanos culturalmente y lejanos geográficamente.

1.3.2 Redes

En ocasiones nombrar el concepto de Red conduce a la idea de internet y Redes sociales de interacción virtual. Fuera del ámbito académico, se podría desconocer que existen diferentes tipos de Redes que han sido conceptualizadas conforme al estudio de sus características y las funciones que pueden cumplir de acuerdo a distintos intereses.

La noción de Red en el ámbito académico adquiere fuerza con los trabajos de Manuel Castells desde los años ochenta. Con el concepto de “Sociedad Red”, Castells (1999) concibe las Redes como estructuras sociales que se caracterizan por una morfología que produce un efecto del mismo orden sobre la acción social, situado en la transformación de las formas de trabajo, la comunicación, la interacción social, la descentralización de entes de poder, las dinámicas de operación de empresas, organismos, grupos, instituciones y personas que se conectan sin barreras temporales, espaciales o geográficas.

En el presente estudio se comparte la relevancia de la noción de Red para entender la complejidad de procesos sociales emergentes, así como concebir tejidos dinámicos, flexibles y abiertos, capaces de transformar los modos de relacionamiento, aprendizaje e identificación con el territorio y la cultura.

Se retoma la idea de configuración como la movilización de códigos (científico cognitivos, valorativos, sentimentales y estéticos) y significados de distinto orden, que suponen la relación entre diversos actores, subjetividades y conceptos. Desde esta perspectiva, se desprende la posibilidad de acción colectiva más allá de la existencia de una identidad compartida o experiencia situada en un contexto concreto (Gutiérrez, 2009).

A partir del concepto de –configuración social se deriva la noción de Red como organización posible para promover procesos de participación donde los niños, niñas y adolescentes puedan situarse como interlocutores válidos en contextos rurales marcados por un modelo pedagógico tradicional que impide la relación horizontal entre los estudiantes y los adultos que conforman las comunidades educativas de estudio.

Para comprender el carácter horizontal, es necesario aludir al concepto de “Redes dinámicas” que propone Denise Najmanovich, quien adopta el pensamiento complejo propuesto por Edgar Morín para entender las Redes como sistemas que son más que el abordaje del todo o las partes. Para Najmanovich (2008) esta perspectiva supone:

Los *enfoques dinámicos complejos* permiten pensar en términos de configuraciones: Sistemas Complejos Evolutivos, Estructuras Disipativas, Redes, Constelaciones, etc. Todas las configuraciones son temporales pues nacen, viven y mueren. En su devenir pueden atravesar períodos de gran estabilidad cuando su dinámica es conservadora de la forma, pueden tener mayor o menor rigidez o consistencia y variar con amplitud y velocidades diversas (p. 17).

Así se describen estas Redes como organizaciones abiertas, variables, renovables y activas, compuestas por unidades heterogéneas. En su artículo “La organización en Redes de Redes y de organizaciones” Najmanovich (2008) expone otras características, de las cuales interesa resaltar que:

Las Redes dinámicas son maneras de entender un mundo complejo, fluido y globalizado.

Las Redes abordan procesos, no productos u objetos.

La organización dinámica está en constante intercambio con el medio, por eso es importante identificar los procesos de conexión y desconexión, cohesión, transformación o mutación.

Las Redes poseen *límites Habilitantes* que emergen de la interacción en Red a nivel interno y externo en su relación con el ambiente. Esta interacción puede ser sinérgica, inhibidora, conservadora o transformadora.

Las Redes plantean el cambio de organizaciones jerárquicas por organizaciones heterárquicas y adhocrásticas donde el poder circula sin una dirección fija y la configuración es un resultado *adhoc* de los encuentros.

Configuran recorridos, afluentes múltiples, entrecruzamientos y temporalidades no lineales.

La noción de Red vincula los elementos que habían estado presentes en debates o dicotomías clásicas. Rompe con el dualismo o monismo y estudia la interacción de, que le permite construir categorías como sujeto entramado Unidad heterogénea donde los opuestos conviven de múltiples formas en un proceso activo y temporal.

El pensamiento de Redes dinámicas postula un ser inmerso en múltiples configuraciones vinculares. Lo que es considerado como parte o sistema, depende de la interrogación e interacción propuesta.

En contraparte, como una metáfora del modelo pedagógico tradicional, la mirada de la simplicidad descrita por Morín²³ y citada por Najmanovich (2008) representa:

La existencia de unidades inmutables y fijas

Sistemas mecánicos cerrados

Límites limitantes

Espacios estáticos, inertes y homogéneos

Relaciones determinadas por jerarquías apriori

Independencia de las partes

Respecto a lo anterior, como una Investigación Acción Participativa se presenta el desarrollo de una propuesta teórico-metodológica para reevaluar los caminos de la *simplicidad* y promover la participación, la coproducción y el *interaprendizaje* en Red como elementos favorables para movilizar procesos de apropiación socioeducativa.

²³ Véase: Edgar Morín (1986). La Methodé.

El carácter heterárquico y la circulación cambiante del poder que anuncian las Redes dinámicas, supone que estas configuraciones pueden ser desarrolladas intencionalmente, de acuerdo al interés de actores heterogéneos (adultos, instituciones, niños y niñas, adolescentes, familias, docentes, profesionales, ciudadanos de distintos lugares de origen) que se vinculan como nodos interconectados. En este sentido, la organización en Red posibilita de acuerdo con sus características, las acciones transversales y la posibilidad de articulación entre actores. Es decir, que la responsabilidad no recae en un solo tipo de actor. Los compromisos son compartidos en tanto tenga lugar el intercambio y el acuerdo negociado entre todos los actores.

La decisión de mantener, deteriorar o transformar esta dinámica organizativa, depende de la interacción y relacionamiento de toda la comunidad educativa en su dinámica interna y externa con el ambiente. De acuerdo a lo anterior, es necesario mencionar que la investigadora buscó animar la Red, más no mantenerla, ya que su permanencia depende de la articulación y consenso entre todos los actores.

CAPÍTULO II

EL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN REFLEXIVA



“No existe una única y, menos aún, una verdadera definición de Redes sino múltiples enfoques posibles. Ninguno de ellos puede pretender mayor veracidad o precisión que las demás: cada uno hace existir un mundo, posibilita un modo de encuentro, permite observar ciertos fenómenos y deja otros en la penumbra y oscuridad. Ninguno puede vanagloriarse de poseer una capacidad omnisciente pues todos funcionan como cartografías que incluyen a quien las realiza”.

Denise Najmanovich

En este capítulo haremos una reflexión sobre el lugar de la Investigación Acción Participativa y el trabajo en Red para la investigación en Trabajo Social. Este propósito atraviesa todo el documento de tesis, no obstante se enfatiza en este punto, para indicar la postura que la investigadora desea acoger en términos de una visión ética, estética, relacional y praxiológica de hacer investigación en trabajo social, así como el intento por establecer relaciones dialógicas y coherentes entre los referentes teóricos y metodológicos que anteceden la experiencia de campo. Para explicar con mayor claridad la distinción de esta mirada respecto a otras *maneras de conocer y andar* el camino de la investigación, encontraremos mayores precisiones en el apartado: *La Investigación Acción Participativa como fuente colectiva de construcción de conocimiento en Red*. Antes y después de este momento, se ofrecen elementos para justificar la pertinencia de la presente investigación en Trabajo Social, y finalmente mostrar el recorrido metodológico del trabajo.

La noción de intervención para el Trabajo Social ha cobrado una relevancia casi identitaria y distintiva del ejercicio profesional en este campo. Para Galeana de la O & Tello, (2008), la intervención es un hacer intencionado que da cuenta de unos principios teórico metodológicos que buscan transformar o estabilizar. Para esta autora, intervenir en lo social implica articular un conjunto de acciones de manera organizada para actuar frente a problemáticas o situaciones complejas de los individuos, grupos, comunidades o colectivos sociales, ofreciendo caminos que contribuyan a potenciar los recursos existentes en los propios sujetos y su entorno. De acuerdo a lo anterior, Esperanza Molleda (2007) agrega a la noción de intervención no solo un carácter transformador o estabilizador, sino también de prevención y promoción, teniendo en cuenta procesos de inclusión y participación social.

Pensar en la intervención reflexiva podría parecer una obviedad partiendo del carácter organizado, intencionado, dirigido y formal que supone este proceso de acción. Sin embargo, para los fines del presente trabajo hemos optado por denominar este capítulo como *el proceso de la intervención reflexiva*, teniendo en

cuenta que por reflexión aludimos al carácter teórico e investigativo que acompaña la acción en el marco de lo que conocemos por Investigación Acción Participativa.

Pensar en una intervención reflexiva supone que tanto los antecedentes, modelos y teorías como la estrategia de intervención o acción puesta en marcha se conciben en una relación dialógica y dinámica que se mantiene en constante construcción, permaneciendo abierta a nuevas transformaciones que desmitifican la postura estática del trabajador social en la acción y la adopción de marcos conceptuales específicos para explicar los fenómenos sociales y sus variantes.

En esta vía de argumentación, el enfoque de la complejidad de Edgar Morín plantea la interpretación como base para la intervención. Teresa Matus (citada en Saavedra, 2015) refiere que en “la intervención no se trabaja con individuos, sino con categorías analíticas que deben ser abordadas de manera profunda en términos de la interpretación de la compleja Red de significados que configuran los problemas sociales” (p. 27).

Entender que detrás de cada problema social existen múltiples aristas y factores que parten de la misma complejidad que plantea nuestro reconocimiento como seres entramados en múltiples y diversos sistemas nos lleva a inferir que no existen verdades o diagnósticos absolutos que determinen nuestro lugar en la realidad, la visión de la realidad y las causas o caminos que rodean a la misma.

Un antecedente que apoya la postura que acabamos de exponer, deviene del planteamiento del problema social a investigar en el marco del proceso de construcción del anteproyecto que dio sustento al presente trabajo.

“La intervención implica trascender lo racional y objetivo para comprender la cotidianidad desde la mirada del otro”

Alfredo Carballeda

En un principio, se pensó en la deserción escolar como problema sustancial a atender teniendo en cuenta la brecha que separa la educación rural de la educación urbana en términos de permanencia y desempeño escolar. Abordar el problema de la deserción desde investigaciones que contemplaban las causas *macro, meso y micro sociales* del problema, permitió la identificación de distintos factores que desencadenaban subproblemas en donde todo podía vislumbrarse como una Red de elementos conectados entre sí, entre los cuales ninguno suponía un orden superior de influencia en comparación a los otros. Es entonces como además de pensar en las configuraciones en Red para diseñar una estrategia de intervención, se pensó en estas configuraciones como cartografías que también favorecen el entendimiento de la complejidad de lo social²⁴.

Este proceso de aprendizaje y deconstrucción de esquemas teórico–metodológicos sobre la base de la Investigación Acción Participativa (IAP) nos condujo a reafirmar el carácter cambiante, complejo, dinámico y transformador de la experiencia, desde el desarrollo inicial de la propuesta.

Para Carballada (2013) la intervención se plantea desde diferentes formas de aproximarse a los problemas sociales emergentes de la cuestión social desde diversas categorías teóricas, con la finalidad de generar transformaciones sobre ellos. La intervención en lo social es un espacio de encuentro entre subjetividad y contexto, atravesado por lo histórico, social, cultural, político y territorial. Estos ejes pueden pensarse en espacios micro, meso y macrosociales, sentando una relación entre acontecimiento, espacio y tiempo.

²⁴Durante la formulación del proyecto de tesis en un inicio se pensó en atender el tema de la deserción escolar en la educación rural, sin embargo al avanzar en la propuesta de investigación, la atención se replanteó hacia una visión sobre la complejidad de esta problemática que condujo a descubrir factores asociados a la misma como la escasa participación social de los estudiantes y la carente apropiación de la escuela rural como espacio formativo y cultural por parte del sujeto de la deserción. En el capítulo IV se narran detalles sobre el proceso de análisis del problema en el marco del trabajo tutorial y de campo.

En esta dirección, asumir el proceso de intervención reflexiva teniendo en cuenta la participación de dos escuelas en contextos de ruralidad situadas en geografías culturales y sociopolíticas diferentes, supone el reto de comprender las dinámicas y cotidianidades desde la mirada de los participantes.

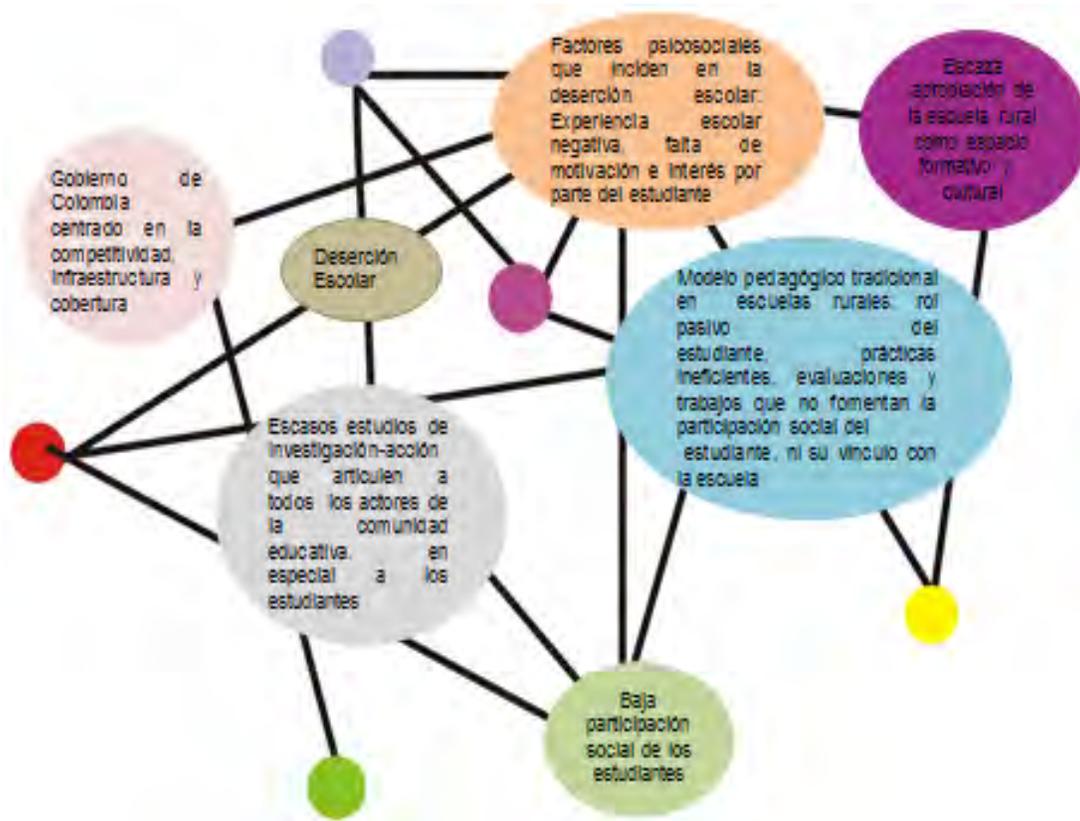


Figura 2: Comprensión del problema a partir del carácter multidimensional, heterogéneo, en espiral, abierto e ilimitado de las configuraciones en Red (elaboración propia).

Esta visión nos llevó a emprender la comprensión de los escenarios desde la perspectiva compleja y singular que supone cada contexto, dentro de un tejido de significados y símbolos que proyectan horizontes de sentido, identidad y pertenencia.

Abordar el territorio, la intervención y al sujeto de la intervención desde el paradigma de la complejidad implica, como describe Najmanovich (2008), que estos constituyen unidades entramadas, heterogéneas, abiertas, dinámicas y

variantes que pueden ser parte o sistema de acuerdo a las interacciones que establezcan. Unidades que en el ejercicio de su estudio y comprensión no podrán ser definidas en totalidad, más allá de la interpretación que en su momento se haga de ellas.

Con tal postura, el desafío inicial ha supuesto el abordaje de contextos escolares de ruralidad desde la investigación intervención reflexiva en Trabajo Social.

2.1 Repensar la Escuela desde la investigación en Trabajo Social

Al atender los problemas sociales, el Trabajo Social se forma de la consideración de factores políticos, culturales, sociales y económicos, asumiendo una mirada disciplinar desde los estudios sociales para entender fenómenos como la globalización, el auge de las Redes, la era de las tecnologías de la información y su confluencia en el abordaje de dichos problemas.

La perspectiva compleja es explicada por Najmanovich (2012):

En la Red lo singular y lo colectivo esta entramado, atravesado y enlazado en una dinámica de intercambios incesantes, no existen actores independientes ni unidades elementales aisladas. El colectivo está formado por una infinidad de partes vinculadas. Estas partes adquieren su modo de existencia en la relación mutua, y también con su ambiente en el que se desarrollan y al que contribuyen a formar (p. 67)

Lo anterior explica una de las intenciones iniciales en cuanto a atravesar las barreras de la escuela, como se mencionó en el primer capítulo. Para hacer investigación en Trabajo Social sobre la base del enfoque de la complejidad (propuesto por Edgar Morín) del cual deviene el concepto de Redes, se proponen vínculos transnacionales como la comunicación e intercambio entre dos escuelas ubicadas en países distintos y distantes.

Para Molleda (2007) la investigación en Trabajo Social carece de profundización teórica debido a la omisión que se tiene de la ubicación socio-histórica y cultural de la profesión y los servicios que ofrece. Para la autora pensar que el único fin del Trabajo Social es intervenir o atender los problemas sociales, ignora que, como señalaba Foucault (citado en Molleda, 2007) el sujeto de la intervención, que por lo general es situado en el plano de la exclusión, procede de un momento histórico determinado por factores culturales, políticos, económicos y sociales.

En este sentido, para la autora, descubrir a partir de la investigación los factores socio-históricos y culturales que permean los problemas sociales podría dar mayor valor y límite a la *acción* que caracteriza desde su definición al Trabajo Social.

Sumado a lo anterior, es importante mencionar que además de identificar los diversos aspectos que envuelven los problemas sociales, es necesario ofrecer desde los hallazgos de la investigación y su reflexión, alternativas para desvirtuar la posición de los sujetos de la intervención como *víctimas* y proponer mediante el conocimiento ejercicios de movilización puestos en contexto para ser sistematizados con el fin de articular la investigación y la intervención desde la participación y agencia de los actores involucrados.

Teniendo en cuenta que el sello característico del Trabajo Social es la intervención, la investigación en este campo no solo es necesaria para garantizar la acción organizada y planificada, sino también para conjugar el saber del investigador con el saber local o de la comunidad sobre una visión reivindicadora del sujeto de investigación.

La investigación de contextos educativos desde el Trabajo Social es un nicho necesario y poco estudiado desde recorridos relacionales y de colaboración. Intentar una aproximación al respecto, fue uno de los propósitos del presente trabajo.

2.2 La Investigación Acción Participativa como fuente colectiva de construcción de conocimiento en Red

Se ubica el inicio de la Investigación Acción en el trabajo del psicólogo prusiano Kurt Lewin (1946), a razón de la necesidad del gobierno norteamericano de atender problemas sociales derivados de la segunda guerra mundial. El objetivo era resolver situaciones urgentes en conjunto con la población a quien iba dirigida la intervención. Lewin defendía la idea de articular el conocimiento científico con la intervención en la esfera de lo social a partir del análisis del contexto.

Posteriormente, Fals Borda (Citado en Pérez Serrano, 2000) hablaría de Investigación Acción Participativa (IAP) haciendo énfasis en el análisis de las condiciones históricas, culturales y sociopolíticas, además del desarrollo de procesos de gestión y cambio a partir de asociaciones, organizaciones y grupos de acción dentro de las comunidades, teniendo en cuenta la participación activa de los actores y del investigador en dichos procesos. Es por lo anterior que el autor agrega a la Investigación Acción de Kurt Lewin la -P- de participativa.

*Convertir el sentido común
en "buen sentido"*
Antonio Gramsci

Para Fals Borda (citado en Pérez Serrano, 2000) la IAP: "Ubica el intercambio entre la ciencia explícita y la implícita, o entre el conocimiento cartesiano y el conocimiento popular, dentro de un contexto práctico" (p. 57). Para este precursor de la IAP en el mundo, se busca equilibrar la balanza entre estos dos conocimientos sin privilegiar el saber académico.

En términos de la transformación del vínculo *investigador investigado*, Fals Borda refiere que:

La participación inscrita en la IAP no apunta al paso de la autocracia a la democracia participativa, como se alude comúnmente. Significa romper por medio de vivencias aquella relación asimétrica de sujeto a objeto de sumisión, dependencia y explotación que existe entre las personas, los grupos y las clases sociales (p.63).

Al inicio del capítulo mencionábamos que para Molleda (2007) el concepto de intervención incluye la promoción de la participación e incidencia social de los sujetos de la intervención. En este caso, la apuesta de Fals Borda parte de compartir el poder entre miembros de una comunidad, mediante la transformación de condiciones de opresión y marginación por la vía del desarrollo de capacidades para liderar procesos de gestión y participación que permitan su formación como actores sociales.

Para intervenir, la IAP propone una acción colectiva y mancomunada sobre una perspectiva horizontal donde para Fals Borda (citado en Pérez Serrano, 2000) el investigador participa en la transformación y explicación de representaciones ideológicas existentes, muchas veces alienantes, por medio del *conocimiento científico como agente liberador* (p.69).

En el caso del estudio que aquí se presenta, superar la concepción del niño como sujeto pasivo y reconocer los saberes derivados de las socializaciones primarias, particularmente la voz de los estudiantes miembros de la Red, en relación con sus expresiones de participación en torno a la cultura, la comunidad y la escuela de pertenencia.

Las actividades centrales de la IAP suponen tres fases denominadas: *Investigación, educación y acción*. Teniendo en cuenta la relación entre el proceso de investigación intervención reflexiva del presente trabajo y la definición de dichas fases referidas por Balcázar, F. E. (2003), la etapa de *investigación* sobre las dinámicas de la institución y el panorama de la participación infantil fue llevado a cabo por los integrantes de la Red en Colombia y la investigadora, a partir de técnicas de investigación cualitativa (que serán detalladas en el siguiente apartado), la fase de *educación* fue desarrollada en los espacios de encuentro con los integrantes de la Red y los talleres con docentes y personal administrativo en México y Colombia; después de animar la Red, la fase de *acción* fue llevada a cabo mediante el desarrollo de los objetivos de trabajo trazados por sus integrantes, a través del cuadernillo publicado por la Red en Colombia (sobre los

problemas del colegio, las comidas típicas, la participación estudiantil, el enfoque agropecuario, los proyectos de la Red, entre otras), los productos de apropiación y participación de los miembros de la Red en México (diccionarios de náhuatl, relatos sobre mitos y leyendas, diarios personales, narrativas sobre tradiciones, costumbres y vida en comunidad), y el proceso de intercambio cultural y epistolar de los actores de la Red en los dos países.

Hablar de la promoción de la participación infantil, implicó entonces investigar los aspectos socio históricos, culturales y sociales constitutivos presentes en el ejercicio de la participación²⁵. Por tanto, podríamos decir que los elementos teóricos y prácticos se conjugan en una relación dinámica que no garantiza la permanencia de las acciones de transformación a lo largo del tiempo, pero representa un paso significativo para iniciar el camino hacia el abordaje crítico y reflexivo de la problemática de estudio.

La construcción de conocimiento y acciones en Red desde el enfoque de la complejidad (Morín, 1986 & Najmanovich, 2008) y la Investigación Acción Participativa de Fals Borda (citado en Pérez Serrano, 2000), son los marcos teórico-metodológicos que atraviesan el presente trabajo. Para llegar a cumplir con el objetivo de promover la participación infantil como una necesidad compartida con los actores de la comunidad, fue fundamental establecer una relación de coherencia entre los referentes teóricos y metodológicos. Los conceptos utilizados en el planteamiento del tema de estudio corresponden con los principios propuestos por las bases metodológicas de manera dialógica e interdependiente, no separada o dicotómica.

Para explicar este punto, se plantea una relación entre los logros alcanzados, los referentes teórico-metodológicos y los objetivos propuestos.

²⁵ Ver el contenido del primer capítulo de este documento

Tabla 1. Antecedentes teórico-metodológicos del trabajo

QUÉ	CÓMO		ANTECEDENTES	LOGROS
Referentes Teóricos	Referentes Teóricos	Referentes Metodológicos		
<p>Participación Infantil Los niños, niñas y adolescentes son reconocidos como interlocutores válidos. La participación infantil es un derecho reconocido por la Convención Internacional de los Derechos del niño. Los niños, niñas y adolescentes son sujetos activos capaces de incidir en la toma de decisiones, ser escuchados, consultados, proponer iniciativas para el cambio y la transformación social.</p>	<p>Las Redes Dinámicas (Denise Najmanovich) cuentan con características como: Interacciones horizontales, heterogéneas, dinámicas, heterarquicas. Multidimensionales, no lineales, abiertas al cambio. Adhocráticas, fluidas, autotransformadoras. Toda Red puede crecer, transformarse, reconfigurarse. Los ensambles dinámicos no tienen origen ni finalidad, se hacen -al andar.</p>	<p>Investigación Acción Participativa (Orlando Fals Borda) Trasciende la relación <i>sujeto-objeto</i> de investigación, para situar el conocimiento local dentro de una relación horizontal <i>sujeto-sujeto</i> en conjunción con el conocimiento académico; en este caso el conocimiento de los niños, niñas, adolescentes, docentes y colaboradores de la Red. Participación e implicación de los actores de la comunidad, así como de la investigadora en el proceso de diseño, desarrollo y producción del trabajo. En este caso, los integrantes de la Red son posicionados como autores. Un ejemplo de ello es que sus nombres son</p>	<p>Investigación realizada por Rossana Podestá Siri (2007). La autora propone el concepto de <i>Interaprendizaje</i> para aludir a la posibilidad de las poblaciones dominadas de expresar e instaurar vías de bienestar según sus propias modalidades y visiones, y la función del intelectual como promotor, facilitador e impulsor de estos procesos.</p> <p>Este trabajo nos llevó a contemplar dos escenarios desde sus particularidades,</p>	<p>Los miembros de la comunidad educativa participaron en la etapa de discusión del problema de estudio. En este caso, los problemas detrás de la deserción, como la escasa participación y la falta de inclusión social de los estudiantes. Las iniciativas y expresiones de los actores de la Red, en especial de los niños, niñas y adolescentes, fueron respetadas en estricto sentido. Se sitúan como co-autores en la construcción y sistematización de la experiencia. Los encuentros y el trabajo de la Red buscó proponer interacciones horizontales entre niños, niñas, adolescentes y adultos. Los estudiantes de Colombia asumieron una</p>
<p>Apropiación socioeducativa (Elsie Rockwell) Proceso activo, constante y transformador de la acción humana sobre bienes, recursos y prácticas culturales y para <i>hacer uso</i> de los mismos (Rockwell, 1996, p. 2).</p>	<p>Las Redes dinámicas, como el rizoma: atraviesan fronteras, crean nuevos dominios de experiencia, perforan los estratos, proveen múltiples itinerarios</p>			

<p>La apropiación implica reconocer las jerarquías y posiciones de poder que influyen sobre lo que se apropia y los sujetos (en este caso, niños, niñas y adolescentes) de la apropiación.</p>	<p>(Najmanovich, 2012) La pertenencia a una Red corresponde a un interés en común, la permanencia o salida de la Red es voluntaria. Las Redes posibilitan la interacción con elementos de distinta naturaleza como actores institucionales, de la comunidad, personas interesadas en el objetivo que se persigue, instituciones, convenios, entre otros.</p>	<p>reconocidos en el trabajo y sus aportes son incluidos en la construcción de la experiencia y su sistematización. Proceso dinámico y cíclico donde la investigación, la acción y la participación son interdependientes. Este ciclo permite que la acción se convierta en una fuente de conocimiento que es retroalimentada con la reflexión teórica y los datos recabados en el trabajo de investigación sobre los escenarios participantes (ver capítulo III y IV). Reconocimiento de la historia y los factores políticos, económicos, sociales y culturales que permean cada uno de los escenarios de estudio; en este caso contextos escolares de ruralidad.</p>	<p>significados y dinámicas, sin la pretensión de realizar un estudio comparativo. Investigación: -Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva en torno al maíz, (Gutiérrez, 2010). Trabajo que se realizó en la escuela primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal (Tepoztlán), entre los años 2006 y 2008; bajo el enfoque de producción conjunta de conocimiento. Los niños y niñas son reconocidos como autores al igual que los miembros de la comunidad.</p>	<p>posición crítica y colaborativa en el trabajo dentro al interior de sus comunidades escolares. Los miembros de la Red en Colombia avanzaron en el desarrollo de capacidades para la comunicación oral, así como la participación en proyectos alternos de la institución. se cumplió con el objetivo de iniciar procesos de intercambio sobre prácticas, saberes, y bienes escolares, sociales y culturales para la apropiación socioeducativa, entre los actores de la Red en las dos escuelas.</p>
--	--	---	--	---

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el hacer investigativo es visto como un proceso que en su desarrollo, intentó articular perspectivas de análisis, metodología, teoría y problematización para dar cuenta de un acercamiento a la transformación de las relaciones entre niños, niñas y adolescentes estudiantes y adultos miembros de las comunidades educativas. Los logros que la tabla enuncia, resaltan la implicación de los actores sobre la base de su participación y protagonismo.

2.2.1 Aproximación metodológica

“No hay método, no hay receta...sólo una larga preparación”

Gilles Deleuze

El desarrollo de la investigación que aquí se reporta se fundamentó en un enfoque cualitativo interpretativo, mediante el cual fue posible articular las formas y técnicas apropiadas que permitieron guiar el trabajo de Investigación Acción Participativa.

Tal postura encontró eco y apoyo en aquella otra que considera que el oficio de escribir y construir investigación en Trabajo Social supone una narrativa como “...la forma de comprender, de interpretar, de darle sentido a la experiencia para compartirla con el resto de las personas para buscar nuevos significados y construcciones colectivas” (Navarro, 2004; p.23).

La propuesta de trabajo en Red se apegó a la perspectiva de la misma como una configuración en la cual “la Red no tiene recorridos ni opciones predefinidas (aunque desde luego pueden definirse y también congelarse). Las Redes dinámicas son adhocráticas, fluidas, autotransformadoras [...] Los ensambles dinámicos no tienen origen ni finalidad, se hacen al andar” (Najmanovich, 2012; p.68).

Por lo anterior, la aproximación metodológica o camino para el desarrollo de la Red partió de guías generales y no de un itinerario completo preestablecido. En el curso mismo de la investigación se fue afinando la aproximación metodológica.

Postulados metodológicos o guías principales para la acción

- Acompañamiento y mediación por parte de la investigadora
- Reconocimiento de los participantes como sujetos de conocimiento y como miembros activos dentro de la Red
- Elaboración de acuerdos conjuntos y en Red para la acción

El anteproyecto de investigación para la tesis de Maestría contemplaba la animación de la Red en Colombia como medio para promover la participación infantil y la apropiación socioeducativa. En la versión final de dicho proyecto fue posible incluir la extensión de dicha Red en México, mediante la conformación de una Red similar en México a la de Colombia, que posibilitaría el intercambio cultural que al final dio cuenta de un proceso de reconocimiento de lo propio en relación a un *Otro* ubicado en un contexto escolar rural similar, pero distinto en cuanto región geográfica, en lo sociopolítico y en lo cultural.

Desde dichos enfoques, cualitativo-interpretativo, de la IAP y del enfoque de Redes, se desprenden una serie de postulados o guías de acción, y también se integraron las estrategias y herramientas metodológicas más pertinentes a los sujetos y escenarios de estudio. Estrategias y herramientas que posibilitaron una acción de intervención y de investigación, llevando a la reflexividad sobre dicha acción.

A continuación, se exponen de manera sintética los momentos más significativos del recorrido del trabajo, que se fueron definiendo de acuerdo a los postulados de la IAP:

Fases

I. Enlace y presentación

Acercamiento y enlace con cada escenario por medio de los actores de las propias Redes de la investigadora, que permitieron acceder al campo, o de lo que se conoce en antropología como la identificación de quienes hacen *la labor de porteros*. El padre tutelar de la investigadora para el Colegio La Tetilla, la asesora de tesis en la maestría en Trabajo Social y un compañero del Seminario de Pedagogía en la UNAM, para la escuela primaria de México.

- 1.1 Visita a la Institución Educativa Noroccidente la Tetilla (Departamento del Cauca, Colombia). Diseño inicial del anteproyecto.
- 1.2 Visita a tres escuelas rurales de Morelos.
- 1.3 Visita a la escuela primaria Benito Juárez, San Andrés de la Cal (Tepoztlán, Morelos, México). Contacto (aceptación de la propuesta).
- 1.4 Segunda visita a la Institución Educativa Noroccidente la Tetilla (Departamento del Cauca, Colombia).

II. Exploración

- La entrada a los escenarios escolares y la presentación de la investigadora con las autoridades de cada espacio, para mostrar las intenciones del proyecto de investigación de la maestrante y solicitar autorización y apoyo en el desarrollo de la investigación. La conversación posterior con los docentes y con los niños, para llevar a cabo la presentación personal y levantar los primeros datos de información sobre la exploración del campo.
- 2.1 Levantamiento de información sobre la dinámica interna de las escuelas, participación infantil y participación social de los estudiantes (aplicación de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios de pregunta abierta, observación participante, sesiones de observación no participante, revisión documental).

- 2.2 Sensibilización grupos focales, presentación de la experiencia en México (Libro de trabajo producto de la investigación: "Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva en torno al maíz". Realizada en la escuela primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal).
- 2.3 Exploración, levantamiento de información sobre participación infantil y relación docente-alumno, sensibilización grupos focales, presentación de la experiencia de Colombia para observar posibilidades de animación de la Red en México.

III. Trabajo de campo. Conformación de la Red en Colombia

Este trabajo supuso en Colombia ocho semanas de visitas diarias, además de una comunicación semanal vía internet con las docentes colaboradoras del colegio, durante nueve meses. En México, el trabajo duro siete meses con visitas de un día por semana.

- 3.1 Conformación de la etapa inicial de la Red en el Colegio La Tetilla (Colombia). Espacios de sensibilización dirigidos a los docentes respecto al valor de la Participación Infantil en los procesos y acciones socioeducativas; trabajo de animación y desarrollo de la Red en Colombia

3.1.2 Producto alcanzado en un cuadernillo ilustrado con producciones de los integrantes de la Red (estudiantes, docentes, investigadora) y financiamiento de colaboradores (padres de familia, personal administrativo, fondos recaudados por los estudiantes vinculados a la Red); Definición de plan de trabajo de la Red (Colombia); Elaboración de cartas por parte de los estudiantes miembros de la Red para propiciar la comunicación e interacción con los estudiantes de México.

3.2 Los niños de la escuela de San Andrés deciden integrarse en su totalidad a la Red del Colegio La Tetilla en Colombia, con lo que inicia una segunda fase de la Red, a través del intercambio epistolar y de productos creados de acuerdo a los intereses de los estudiantes y docentes.

3.2.1 Los productos elaborados en México: diccionarios de Náhuatl, mitos y leyendas, relatos sobre tradiciones y costumbres de la comunidad de San Andrés, diarios personales y dibujos sobre el intercambio en Red.

IV. Construcción y análisis de los hallazgos encontrados en el trabajo de investigación de campo en los dos escenarios.

V. Análisis de la Red

VI. Construcción narrativa del proceso y propuesta analítica

VII. Socialización del documento final con los integrantes de la Red en las dos instituciones (pendiente).

Tiempo y espacio

El trabajo de campo en ambos escenarios se realizó entre julio de 2015 y abril de 2016. En el mes de septiembre de 2014 inició el acercamiento a la Institución Educativa Noroccidente la Tetilla (Colombia) para identificar problemas y necesidades de tipo psicosocial, como base para el diseño del anteproyecto de investigación.

Durante los meses de julio y agosto de 2015, se realizó el trabajo de campo en Colombia contando con la inmersión y estancia de la investigadora en la comunidad que habita la vereda la Tetilla, además de visitas diarias al Colegio. Para los encuentros de la Red, el director de la institución autorizó el horario de 9:00 a 10:00 de la mañana, solicitando a los docentes que permitieran la salida de

los estudiantes integrantes de la Red para su participación en los encuentros.

En los meses de octubre de 2015 a abril del año 2016 se realizó el trabajo de campo en México, en la escuela primaria Benito Juárez. Las visitas a la escuela fueron de un día (jueves) a la semana, contando con la última hora de la jornada para los encuentros de la Red.

Se conformaron dos espacios de encuentro con los docentes de cada centro escolar, en los cuales se atendían aspectos de sensibilización y socialización del proyecto. Para la aplicación de las técnicas de recolección de información se dispuso de los espacios de receso dentro de las jornadas escolares, y citas planeadas en horarios extracurriculares.

En los meses de octubre de 2015 a abril de 2016, se realizó el proceso de intercambio cultural y extensión de la Red con México con la variedad de productos, como fueron cartas, dibujos, cuadernillos editados por cada escuela, diccionarios y otros. Cada producto de intercambio fue recibido y socializado con la ayuda de los y las docentes colaboradoras de la Red en México y en Colombia.

El tiempo de trabajo y la frecuencia de las visitas a cada una de las instituciones educativas fueron planeadas de acuerdo a los tiempos permitidos por el programa de maestría. En el caso de Colombia el periodo vacacional entre el primer y segundo semestre, en el caso de México el día de la semana en el que la investigadora no asistía a cursos del programa.

Para acompañar el proceso de desarrollo y trabajo de la Red en ambos países, pero particularmente en Colombia mientras se llevaba a cabo el trabajo de campo en México, se estableció comunicación semanal con los docentes colaboradores vía correo electrónico o video llamada. La comunicación consistió en explorar el proceso de trabajo de la Red sin la presencia de la investigadora,

además de las impresiones de los estudiantes respecto a la lectura y socialización de los productos de intercambio.

Participantes

Por participantes²⁶ se hace referencia a los integrantes de la Red en cada institución. Como una propuesta que buscó la participación y desarrollo de la iniciativa desde y con las comunidades escolares, los actores centrales de la Red fueron los estudiantes, también se integraron algunos docentes que se interesaron por participar dentro de la Red y directivos y miembros del personal administrativo de cada institución, estos últimos como colaboradores de la Red, lo que favoreció una participación *auténtica* de acuerdo con los planteamientos de Hart, revisados en el capítulo anterior.

Tabla 2. **Red Colombo-mexicana *Grandes Ideas***

Países	Niños	Docentes	Directivos y personal administrativo	Otros
Colombia	16	2	1	Hermana de un estudiante vinculado
México	104	6	1	

Los estudiantes se integraron de manera voluntaria, y en el caso de Colombia estuvieron entre las edades de 8 a 16 años. En el caso de México, se contó con estudiantes entre los 6 y 12 años de edad.

²⁶También se realizaron entrevistas a expertos en Participación infantil como María Morfín (directora de la Asociación Civil *la Jugarreta*, México) y Rodolfo Vicente Salazar (Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, Universidad Nacional de Costa Rica), para profundizar en este tema, desde su ejercicio y desarrollo en el contexto latinoamericano.

Los estudiantes de Colombia se encontraban vinculados a los grados de tercero a quinto de primaria, así como de sexto al grado once de bachillerato. Los estudiantes de México, a los grados de primero a sexto de primaria.

La participación en la Red no tuvo en cuenta condiciones de edad o género. Todos los adultos, niños, niñas o adolescentes interesados en ingresar fueron partícipes, en correspondencia con características de las Redes como *la heterarquía, la flexibilidad, la movilidad y la autonomía*, sobre las cuales se alude a la articulación de actores diversos, el trato horizontal, la permanencia o retiro voluntario y la implicación de los actores conforme a su posibilidad de decidir en qué involucrarse.

Informantes

Para recabar información sobre la dinámica del contexto escolar y comunitario, se recurrió a la realización de entrevistas y aplicación de cuestionarios con miembros de la Red y otros actores de la comunidad escolar de cada una de las poblaciones en las que se encuentran ubicados los escenarios de estudio. Los temas a tratar versaron sobre: relación comunidad-escuela, participación estudiantil, necesidades y problemas de cada institución, relación docente-estudiante, dinámica interna de las instituciones.

En el caso de Colombia se entrevistaron los 16 niños, el director, la coordinadora y los docentes integrantes de la Red, así como una estudiante ya egresada del Colegio La Tetilla. Así mismo, se aplicaron entrevistas a tres habitantes de la comunidad.

Los cuestionarios de pregunta abierta fueron aplicados a los doce docentes de la institución, así como a la coordinadora del colegio.

En el caso de México, se entrevistaron dos docentes, la directora de la escuela y cuatro estudiantes vinculados a la Red, así como dos estudiantes no vinculados. Los cuestionarios fueron aplicados a los seis docentes de la institución. Para conocer aspectos relacionados con la comunidad y la relación escuela-comunidad, también se entrevistó al responsable de la ayudantía de San Andrés de la Cal.

La visita preliminar a las tres escuelas de Morelos que no permitieron el acceso de la investigadora para el desarrollo de la propuesta, constituyó un acercamiento necesario para identificar características relacionadas con los contextos escolares de ruralidad educativa mexicana, y eventos emergentes como la reforma educativa y su impacto.

La selección de los informantes y las técnicas aplicadas para cada uno de ellos, respondieron a la intención de lograr una caracterización de los contextos comunitarios y escolares de ruralidad.

La cantidad de informantes en el caso de las entrevistas aplicadas, respondió a factores como la participación voluntaria y las necesidades de información respecto a temas específicos por explorar. En el caso de la Red, el número de integrantes entrevistados en Colombia fue mayor que en México, teniendo en cuenta que los encuentros de la Red en la IEN La Tetilla fueron dados con 16 estudiantes y en el caso de México se vincularon 104 estudiantes, que expusieron sus percepciones sobre el contexto y la propuesta durante los encuentros grupales.

Instrumentos

Los instrumentos que facilitaron el registro de la información fueron: el diario de campo, el registro de imágenes (por medio de una cámara fotográfica), la grabadora, las matrices de análisis y las rejillas de observación. Para conocer las políticas y lineamientos institucionales, así como los proyectos relacionados con las posibilidades de participación de los estudiantes, se revisaron documentos oficiales tales como el manual de convivencia, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el plan de mejoramiento anual. La revisión de artículos publicados en diarios informativos, en el caso de la IEN La Tetilla, favorecieron la elaboración del perfil educativo e institucional del colegio.

Técnicas de investigación

Podemos diferenciar dos tipos de técnicas²⁷ que se aplicaron en el proceso de investigación. Aquellas técnicas cualitativas que permitieron la intervención y la investigación en el escenario de estudio y las técnicas de levantamiento de datos y de recuperación de información en el proceso de desarrollo de la investigación.

²⁷Para la definición de cada una de las técnicas, se consultaron las siguientes fuentes bibliográficas:

Monje Álvarez, C.A (2011) Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Guía didáctica. *Universidad Surcolombiana*, Neiva.

Recuperado de:

<https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista, P (1996). Metodología de la Investigación. México: Mcgrawhill.

Tabla 3. Técnicas de Investigación

Entrevista semiestructurada	Definición	Corresponde a objetivos específicos como...	Observaciones
	<p>Esta técnica facilita el flujo de información, teniendo en cuenta una guía de temas. El entrevistador permite que los informantes expresen sus ideas abiertamente, utilizando en este caso, la grabadora como instrumento para registrar las respuestas. Esta técnica busca descubrir los significados profundos sobre cada tema, al abordar al sujeto en su contexto, singularidad e historicidad.</p>	<p>Identificar las características de cada uno de los contextos respecto a la dinámica de las escuelas, las relaciones entre actores y el tipo de participación de los estudiantes.</p> <p>Animar una Red para promover la inclusión de los estudiantes en los procesos participativos de cada una de las instituciones educativas seleccionadas.</p> <p>Favorecer la apropiación socioeducativa entre los diferentes miembros o actores de la comunidad escolar a partir de su participación en Red.</p> <p>Promover la interacción y el vínculo en Red entre miembros de la comunidad educativa de dos escuelas rurales de México y Colombia.</p>	<p>Las entrevistas proporcionaron información sobre:</p> <p>Percepciones respecto a las relaciones entre actores, la dinámica de cada escuela, el contexto comunitario, así como la participación infantil y su ejercicio en cada institución.</p> <p>Las necesidades y problemas que los actores identificaban en su contexto escolar y comunitario.</p> <p>Percepciones de los estudiantes respecto a su interés por ingresar a la Red y participar en la realización del plan de trabajo acordado.</p> <p>Experiencias o aprendizajes significativos de los actores respecto a la experiencia de intercambio cultural y participación en Red.</p> <p>Percepciones de los estudiantes y docentes respecto al trato horizontal y la relación entre actores heterogéneos, que propuso la Red.</p> <p>Identificar los temas de interés que los estudiantes de la Red querían compartir con la institución coparticipante, para pesquisar su relación con la apropiación del contexto socioeducativo.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Cuestionario de pregunta abierta</p>	<p>Esta técnica plantea un formato con preguntas sin la existencia de respuestas predeterminadas. Las preguntas son autodiligenciadas por los informantes de manera escrita, Reduciendo sesgos que puedan ser generados ante un posible acompañamiento del investigador. Este tipo de cuestionario recoge información relacionada con los temas de estudio, posibilitando la organización y clasificación de la información recabada.</p>	<p>Identificar las características de cada uno de los contextos respecto a la dinámica de las escuelas, las relaciones entre actores y el tipo de participación de los estudiantes.</p> <p>Animar una Red para promover la inclusión de los estudiantes en los procesos participativos de cada una de las instituciones educativas seleccionadas.</p>	<p>Con el objetivo de lograr una aproximación a las realidades y particularidades de cada una de las instituciones, se aplicaron cuestionarios de pregunta abierta, a todos los docentes de las dos instituciones.</p> <p>La información recabada en las entrevistas semiestructuradas, posibilitó la construcción del formato de cuestionario de pregunta abierta.</p> <p>Dentro de las preguntas formuladas se incluyó la propuesta de participación en Red, con preguntas como:</p> <p>- ¿Qué opina del trabajo de la Red hasta el momento (debilidades y fortalezas)?, ¿Qué opina de la permanencia del trabajo en Red a largo plazo? Explique su respuesta. (Ver anexo 3).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Observación no participante</p>	<p>Esta técnica busca comprender un tema específico mediante la observación del medio sin la interferencia del investigador. En este caso la observación de sesiones de clase permitió recabar información asociada al ejercicio de la participación y la relación entre docentes y estudiantes.</p>	<p>Identificar las características de cada uno de los contextos respecto a la dinámica de las escuelas, las relaciones entre actores y el tipo de participación de los estudiantes.</p>	<p>Se realizaron sesiones de observación no participante sobre actividades pedagógicas o institucionales como sesiones de clase, eventos institucionales y celebraciones culturales; con el fin de obtener información <i>in situ</i> sobre los temas de estudio.</p>

<p style="text-align: center;">Observación participante</p>	<p>Esta técnica permite que el investigador pueda obtener información, involucrándose directamente con el objeto de la observación. El fin es comprender el comportamiento de los sujetos o colectivos, rescatando aspectos como los silencios, el lenguaje corporal y acciones perceptibles que posibilitan la exploración de temas como la dinámica cultural o relacional. El diario de campo es un instrumento utilizado para registrar elementos concretos como las afirmaciones textuales de los sujetos observados, así como los sucesos o expectativas dadas en el transcurso de la investigación.</p>	<p>Animar una Red para promover la inclusión de los estudiantes en los procesos participativos de cada una de las instituciones educativas seleccionadas.</p> <p>Promover la sensibilización de los docentes respecto del valor de la participación infantil en los procesos y acciones socioeducativas de la escuela.</p> <p>Acordar, definir y desarrollar en Red un plan de trabajo para la realización de una tarea conjunta como comunidad educativa.</p> <p>Promover la interacción y el vínculo en Red entre miembros de la comunidad educativa de dos escuelas rurales de México y Colombia.</p>	<p>Para lograr involucrarse directamente con el objeto de observación, la investigadora buscó la implicación e integración en la Red, así como ser acogida por el personal administrativo y el grupo de docentes de cada institución.</p> <p>Los encuentros de la Red, la convivencia e interacción con los actores en espacios de receso dentro de la jornada escolar, los talleres sobre participación infantil, actividades pedagógicas e institucionales y la observación del territorio comunitario, fueron fuente de información para responder a los objetivos propuestos.</p>
--	---	--	---

Grupo focal	<p>Esta técnica plantea la interacción de un grupo (con un máximo de 6 a 15 individuos) con la guía de un moderador que plantea la discusión libre de una temática. Se denomina -focal porque centra su atención en un tema específico de estudio. El objetivo principal es descubrir sentidos, consensos, representaciones y significados compartidos. Los participantes deben ser seleccionados teniendo en cuenta sus características y la heterogeneidad de su grupo de origen.</p>	<p>Animar una Red para promover la inclusión de los estudiantes en los procesos participativos de cada una de las instituciones educativas seleccionadas.</p> <p>Promover la sensibilización de los docentes respecto del valor de la participación infantil en los procesos y acciones socioeducativas de la escuela.</p> <p>Favorecer la apropiación socioeducativa entre los diferentes miembros o actores de la comunidad escolar a partir de su participación en Red.</p> <p>Acordar, definir y desarrollar en Red un plan de trabajo para la realización de una tarea conjunta como comunidad educativa.</p>	<p>Los grupos focales permiten recoger información diversa a través de la interacción de valores, creencias y percepciones que sobre el sentido común son guiadas por la investigadora para dar respuesta a los interrogantes del estudio. Con estudiantes y docentes, se quiso indagar aspectos relacionados con la apropiación socioeducativa, las percepciones e imaginarios sobre la participación infantil y lo que ellos perciben como posibles problemas, necesidades o fortalezas de la comunidad educativa. De igual manera, los grupos focales también fueron una técnica utilizada para la fase de animación de la Red y construcción del plan de trabajo de la misma.</p> <p>Los encuentros de la Red en Colombia son tomados como grupos focales al fomentar la participación de sus integrantes, la discusión de temas derivados de sus intereses e inquietudes, y el acompañamiento de la investigadora desde un rol mediador o moderador.</p> <p>En el caso de México, al dividir el trabajo de la Red por grupos, se sitúa esta técnica dentro de la discusión de temas de interés y la organización del trabajo de la Red en cada uno de ellos.</p>
--------------------	---	--	---

<p style="text-align: center;">Relato de la experiencia</p>	<p>La construcción de una narrativa sobre el trabajo de IAP, expuesta en el cuarto capítulo del presente documento, es situada como una técnica de investigación, ya que posibilita el meta análisis de la experiencia de campo, teniendo en cuenta la implicación de la investigadora, sus sesgos, interpretaciones y la reflexión sobre su rol, en este caso como mediadora y animadora de la Red. Esta herramienta contribuye a la realización de futuras experiencias de IAP, teniendo en cuenta el carácter polifónico, participativo, etnográfico y cualitativo de la misma.</p>	<p>Identificar las características de cada uno de los contextos respecto a la dinámica de las escuelas, las relaciones entre actores y el tipo de participación de los estudiantes.</p> <p>Animar una Red para promover la inclusión de los estudiantes en los procesos participativos de cada una de las instituciones educativas seleccionadas.</p> <p>Favorecer la apropiación socioeducativa entre los diferentes miembros o actores de la comunidad escolar a partir de su participación en Red.</p> <p>Acordar, definir y desarrollar en Red un plan de trabajo para la realización de una tarea conjunta como comunidad educativa.</p>	<p>Es importante recordar que en México se vincularon 104 estudiantes de todos los grados.</p> <p>El relato o narración de la experiencia busca responder de manera específica a las preguntas de investigación, atendiendo la lógica de proceso que postula la IAP</p> <p>Las preguntas de investigación son:</p> <p>¿Cómo tienen lugar los procesos de apropiación socioeducativa, dentro de una organización en Red de participación infantil?</p> <p>¿Qué tipo de participación tienen los estudiantes en cada una de las instituciones educativas seleccionadas?</p> <p>El relato se ubica como el análisis del proceso de animación y desarrollo de la Red, teniendo en cuenta su plan de trabajo, el intercambio entre los dos escenarios de estudio y los productos derivados de la acción colectiva.</p>
--	--	---	--

A continuación se presentan las técnicas de recogida de información aplicadas por los estudiantes miembros de la Red en Colombia, según el tema de interés²⁸ a estudiar y los actores informantes, seleccionados por ellos. En este punto se busca resaltar el posicionamiento de los actores de la Red como coautores y participantes activos dentro de la experiencia de IAP.

Tabla 4. Técnicas aplicadas por los estudiantes miembros de la Red en Colombia

Técnicas aplicadas	Actores informantes	Tema	Observaciones
Entrevista semiestructurada	Entrevistas aplicadas al director del colegio y la coordinadora	Necesidades del colegio	Evidencias: imágenes audiovisuales y relato sobre el tema publicado en el cuadernillo de la Red. Investigadores: Anyi Melisa Ramos (octavo de bachillerato), Yilmer Alejandro Rivera (quinto de primaria), Camilo Serna Palechor (novenio de bachillerato).
Entrevista semiestructurada	Entrevistas aplicadas a los docentes de ciencias agropecuarias y ciencias naturales.	Carácter agropecuario del colegio	Evidencias: imágenes audiovisuales y relato sobre el tema publicado en el cuadernillo de la Red Investigadores: Iván Antonio Chaguendo (tercero de primaria), Jesús Madroñero Castro (quinto de primaria), Darley Esteban Velasco (cuarto de primaria).
Entrevista semiestructurada	Entrevistas aplicadas a estudiantes del colegio	Participación social de los estudiantes	Evidencias: Relato sobre el tema publicado en el cuadernillo de la Red Investigadores: Camilo Serna Palechor (novenio de bachillerato), Andrés Felipe Rivera (once de bachillerato).

²⁸ Los niños, niñas y adolescentes recogieron información sobre el colegio de acuerdo a sus intereses. En este punto se destaca su trabajo de investigación sobre temas como las necesidades del plantel, la participación estudiantil y el carácter agropecuario. Ver el cuarto capítulo para conocer el origen y desarrollo de esta iniciativa en el marco del proceso de IAP.

En el caso de México, los estudiantes de la Red investigaron sobre temas relacionados con su contexto familiar, escolar, comunitario y sociocultural, de acuerdo a sus intereses de intercambio con los integrantes de la Red en Colombia. En este punto, es necesario recordar que la escuela primaria Benito Juárez fue vinculada como una extensión de la Red tejida en Colombia.

Sistematización y análisis

El objetivo general del presente documento, plantea la reflexión sobre una experiencia de IAP en Trabajo Social. En este sentido, resulta importante considerar que según lo mencionado por Kisnerman (1998):

El Trabajo Social como disciplina se ocupa de conocer las causas-efectos de los problemas sociales y lograr que los hombres asuman una acción organizada, tanto preventiva como transformadora que los supere. Interviene en situaciones concretas, investigando y coparticipando con los actores en un proceso de cambio. (P.97)

La IAP, en consonancia con esta definición sobre el Trabajo Social como disciplina, plantea la construcción de una experiencia conjunta entre el investigador y los actores, para ser sistematizada como un saber pertinente para atender problemas específicos.

El análisis y recolección de la información derivada del presente trabajo, atiende los principios teórico-metodológicos de la IAP de Fals Borda y el Trabajo Social. De acuerdo a lo anterior, la investigación, la educación y la acción participativa se ubican como ejes para la obtención de categorías deductivas e inductivas. Las categorías deductivas responden a los temas que permiten la aproximación a la realidad estudiada, emergentes de los referentes teórico metodológicos. Las categorías inductivas se derivan de conceptos que se construyen de manera específica al ser relacionados con regularidades empíricas y datos obtenidos en el trabajo de campo.

Tabla 5. **Categorías deductivas e inductivas**

Ejes	Categorías deductivas	Categorías inductivas
Investigación	<p>Contexto socioeducativo (bases teórico metodológicas para la IAP, de Orlando Fals Borda)</p> <p>Nivel de participación infantil que alcanzan los estudiantes en cada escuela (teoría de la participación infantil y escalera de la participación de Rogert Hart)</p> <p>Relación entre actores vinculados a la comunidad escolar (Teoría de Redes dinámicas, Denise Najmanovich)</p>	<p>Archipiélagos</p> <p>Contextos escolares de ruralidad</p>
Educación	<p>Promoción del derecho a la participación infantil (María Morfín, Convención Internacional de los derechos del niño, Rossana Podestá con el concepto de Interaprendizaje)</p>	<p>Participación con información y consulta</p>
Acción Participativa	<p>Intercambio cultural en Red para favorecer la apropiación socioeducativa (Rossana Podestá y Elsie Rockwell)</p> <p>Diseño y desarrollo del plan de trabajo de la Red en cada escuela (Denise Najmanovich, Rossana Podestá, Norma Georgina Gutiérrez)</p>	<p>Autoreconocimiento</p> <p>Implicación</p>

En este punto, se presentan las consideraciones éticas ya que al tratarse de una investigación de tipo cualitativo y social, se piensa que la metodología no puede concebirse sin tener en cuenta el lugar que el trabajo le brinda a la población participante, en este caso, coautora de la investigación.

A diferencia de otros estudios, en el presente documento los nombres de los participantes son publicados después de haber recibido su consentimiento, además de ser situados como coproductores de conocimiento en el marco del trabajo de la Red. Cuando se emplean frases como la docente, el estudiante, entre otras, hacemos referencia a las personas que no se encuentran vinculadas a la Red o no autorizaron su participación en el trabajo.

Para Gutiérrez (2011; pp. 26-28), la perspectiva de las investigaciones que refieren procesos de coautoría y producción conjunta de conocimiento presentan las siguientes características:

- El sujeto de investigación se ubica, toma un lugar dentro del proyecto.
- No solo se explora la subjetividad, sino también se elaboran propuestas desarrolladas con el sujeto mismo.
- La intervención educativa se sustenta en relación con la dimensión ética del sujeto, el respeto por el otro y la capacidad del sí mismo de reconocerse como actor, participante y agente.
- El sujeto no sólo es considerado como una fuente de conocimiento, sino como una persona digna de respeto y reconocimiento.
- Se investiga con el otro, situando el protagonismo de los sujetos sobre su propia realidad.

Encontrar lugares comunes sobre las opiniones de los actores de una comunidad educativa no es una tarea fácil, sin embargo, de acuerdo a la información recabada, para delimitar el trabajo se tuvieron en cuenta los elementos y características recurrentes al conjunto de personas abordadas en el trabajo de campo, teniendo en cuenta el diseño de cada una de las técnicas aplicadas.

Al interior del proceso de animación de la Red, en la definición del plan de trabajo dentro de la misma y su desarrollo, se respetaron en estricto sentido los aportes y las producciones de los niños, niñas y adolescentes. De acuerdo a los niveles auténticos de participación infantil señalados por Hart, (1993), se inició el camino hacia la promoción de la participación de los estudiantes a través de su implicación en la Red. Con esto se buscó alcanzar un trabajo articulado y horizontal por parte de todos los actores de la comunidad educativa, considerando el concepto de *Interaprendizaje* que propone Rossana Podestá (2007), en lo concerniente al reconocimiento de que todos pueden enseñar tanto como aprender.

En varios momentos del documento se emplea el término *actor* para denotar las posibilidades de agencia, participación, autodeterminación y acción que se proyectan en los sujetos. Para Michel Crozier (citado en Gutiérrez, 2011) *actores en escena institucional*.

La epistemología nace del intento por otorgarle un carácter reflexivo y riguroso al conocimiento y los métodos necesarios para llegar a este. La investigación cualitativa, de acuerdo a lo mencionado por Gutiérrez (2011; p.19), plantea la relevancia del sujeto, la cultura local y el escenario como elementos indispensables para interpretar la realidad. Este enfoque emplea técnicas que favorecen el encuentro amplio y extenso con el *otro*, que para otras corrientes metodológicas es abordado como objeto de estudio, para convertirse en el actor que despliega relatos sobre el mundo de significados que han sido tejidos para dar cuenta del punto que se desea investigar. Es así como en el trabajo de la Red se observó un panorama amplio de representaciones y sentidos a partir de lo narrado por los actores.

A continuación, se expondrá un fragmento de la entrevista realizada a un niño de quinto de primaria, vinculado a la Red en Colombia:

Investigadora: ¿Qué sientes al pertenecer la Red?

Entrevistado: Yo me siento bien, porque con la Red hemos aprendido muchas cosas nuevas como cuidar el medio ambiente, tener respeto por los compañeros y cuidar el colegio.

Investigadora: ¡Qué bien! y cuéntame, ¿qué opinas de lo que han acordado con la Red como el cuadernillo, el proyecto de medio ambiente, la página web...?

Entrevistado: Me gusta porque nosotros aprendemos y eso lo comunicamos con otros para tener nuevos resultados. Yo ya no siento tanta pena, ahora soy amigo de estudiantes de los demás cursos porque yo antes sufría de mucha vergüenza.

En el anterior fragmento, se ilustran los alcances de técnicas como la entrevista para reunir las emociones, percepciones y significados implícitos a los mensajes expuestos por los actores de la Red. Un ejemplo de ello es la referencia que el niño hace sobre su manera de relacionarse con otros, marcar un antes y un después respecto al desarrollo de capacidades en sí mismo, a partir de la experiencia. Una pregunta que alude a los productos del trabajo es apropiada por el sujeto entrevistado al indicar el efecto de la Red en la construcción de sí. Es por ello que la investigación cualitativa, y en especial el tipo de estudio que se desarrolla (la Investigación Acción Participativa), brinda enormes posibilidades de producción de conocimiento, donde, como diría Fals Borda (Citado en Pérez Serrano, 2000), se construye de la mano de sujetos *sentipensantes*.

CAPÍTULO III

UNA EXPERIENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE RURALIDAD DOS ESCENARIOS, UNA RED



En este capítulo, haremos referencia a los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo y la revisión de literatura correspondiente a las características de cada uno de los escenarios participantes. Antes de llegar a la presentación de los desafíos, dinámicas y vicisitudes de los espacios escolares de ruralidad respecto a la participación infantil y los problemas que los actores exponen, quisiéramos proponer una mirada multidimensional y sistémica, brindando al lector un matiz general sobre el contexto nacional, social y comunitario que permea a las Instituciones Educativas que conforman la Red.

Respecto a lo anterior, Torres, Díaz & Miranda (2013)²⁹ mencionan:

Las estructuras sociales no son estables por estar sometidas a continuidades y discontinuidades en todas sus dimensiones, y por consiguiente experimentan equilibrios inestables producidos por los procesos histórico-culturales que los producen, creando la inestabilidad que culmina en un nuevo proceso (p.87)

En el caso de Colombia, la realización del presente trabajo coincide con el desarrollo del proceso de paz como momento histórico que a la fecha se encuentra en crisis por el voto del pueblo colombiano en contra de los acuerdos establecidos entre el gobierno y la guerrilla de las FARC³⁰. Una *inestabilidad e incertidumbre* para el país después de cuatro años de negociaciones,

²⁹ El presente trabajo fue enriquecido y finalizado en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. En dicho tiempo contamos con la asesoría académica de la Dra. Ileana Castillo Cedeño (Decana del CIDE), la División de Educación Rural, el equipo de trabajo de la maestría en pedagogía y el cuerpo académico del centro, del cual forman parte Nancy Torres, Mirta Díaz y Guillermo Miranda, autores de: Torres, N; Díaz, M y Miranda, G (2013), Nueva ruralidad y educación rural. Una aproximación desde la evolución, los desafíos y las tareas pendientes de la pedagogía rural. 1ª edición. San José, CR: URUK Editores.

³⁰ "Colombia: ganó el "No" en el plebiscito por los acuerdos de paz con las FARC" (2016)

Una crisis que como dice Torres, Díaz & Miranda, seguramente culminará con un nuevo *proceso*, otro *rumbo* para el conflicto armado que afecta los sectores rurales, en especial al departamento del Cauca, región en la que se encuentra nuestro escenario de estudio. En el caso de México, la anterior cita responde al *equilibrio inestable* desencadenado por la reforma educativa³¹ propuesta por el gobierno y su inevitable impacto sobre lo encontrado en el trabajo de campo, respecto a la actitud de los docentes frente al trabajo de la Red. Esto será explicitado más adelante.

Estos mismos autores (2013), señalan que: “La comprensión del fenómeno educativo como objeto de conocimiento desde su ámbito macrosocial (sistema social en su conjunto) hasta su ámbito microeducativo (práctica pedagógica en el aula), debe concretar la superación de las apariencias de las representaciones de los fenómenos educativos” (p.86). En este sentido, el trabajo realizado busca trascender dichas apariencias haciendo uso de una metodología participativa donde los índices, datos y calificativos presentados por la literatura consultada, son contrastados al final con la percepción de los actores respecto a diferentes temas; entre ellos quisiéramos citar la frase de la directora de la escuela primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal cuando menciona: “No sé porque dicen que esta escuela es rural, para mí no es rural porque cuenta con todos los servicios”. La percepción de escuelas rurales que sugiere esta opinión, es lo que en este trabajo queremos resaltar en el marco de los principios de la Investigación Acción Participativa y la producción conjunta de conocimiento: partir del conocimiento y el saber local para dar paso a reflexiones distintas sobre las *realidades* que la academia pretende abordar.

La IAP incluye procesos relacionados con obtener conocimiento sobre aspectos locales que inciden en las diferentes situaciones y dinámicas de los escenarios.

³¹Para profundizar en el tema ver: El país (España), 05 de octubre de 2016. Recuperado de: <http://elpais.com/tag/c/dc592e2a36ac0522bba7feab4166eb96>

En ese camino, el presente capítulo se ubica en el proceso de investigación reflexión, en el que se busca entender el comportamiento de los actores y utilizar los datos hallados para vislumbrar la acción y mejorarla. Para lograr la implicación y movilización social en Red fue indispensable indagar y tener en cuenta aspectos como la idiosincrasia, la percepción que se tiene de los estudiantes, el carácter de lo rural en cada contexto, las normas institucionales, el perfil educativo, las diferentes relaciones escuela-comunidad-padres de familia-estudiantes-docentes, entre otros.

Aunque la IAP propone un proceso cíclico entre la investigación, acción y reflexión que no divide estas categorías por etapas separadas o excluyentes, hemos situado los hallazgos relacionados con los contextos y el panorama de la participación infantil en cada uno de ellos, en este punto del documento.

Utilizamos el término *hallazgos* para indicar que a la luz de la literatura revisada, las fuentes institucionales u otros referentes, la información encontrada en campo³² es contrastada para generar discusión y reflexión en cada tema investigado.

A diferencia de los contextos urbanos, la educación básica y media en sectores rurales cuenta con notables deficiencias que marcan una brecha acentuada con el paso del tiempo por los datos sobre permanencia escolar, rezago educativo, ingreso a la educación superior y desaprovechamiento escolar.

³² Al igual que la investigadora, es importante destacar que los niños, niñas y adolescentes miembros de la Red en México y Colombia, participaron en el proceso de investigación sobre sus escuelas y comunidades de acuerdo a sus intereses particulares. En este caso, sus inquietudes versaban sobre problemas como la falta de transporte o la falta de agua en la Institución. El resultado de este trabajo es incluido en el presente capítulo y fue publicado en el cuadernillo elaborado por la Red en Colombia (ver anexos). Los detalles sobre el proceso de implicación e investigación por parte de estos actores de la Red, han sido descritos en los capítulos dos y cuatro del presente documento.

En México y en Colombia los esfuerzos de los gobiernos por menguar esta brecha han sido insuficientes.

La elección de escenarios escolares de ruralidad corresponde entonces a la intención de construir un puente entre la academia y el saber local para atender las necesidades de estos sectores de la sociedad históricamente marginados, alejados del concepto de justicia que John Rawls (1978) propuso en el segundo principio de su teoría cuando enunciaba que todas las personas debían contar con igualdad de oportunidades. En este caso, los niños, niñas y adolescentes campesinos, antes de nacer ya cuentan con condiciones de riesgo relacionadas con el trabajo infantil, la deserción escolar, el embarazo temprano, la desnutrición, la exclusión tecnológica, la permanencia de las mujeres en el trabajo doméstico; en el caso de México³³ se suman problemáticas como la migración en condiciones de ilegalidad, y en Colombia el reclutamiento forzado de personas menores de 18 años por parte de los grupos armados.

A continuación, iniciaremos un recorrido por los aspectos generales de Colombia y México, para dar paso a la descripción del sistema educativo, la educación rural, la comunidad rural y la caracterización de la institución educativa elegida en cada uno de los países.

³³ El anteproyecto de investigación no contemplaba la participación de otra escuela, sin embargo para motivar la animación de la Red y cumplir con una de sus características, como lo es su configuración abierta, diversa e ilimitada al ingreso de nuevos actores sociales, se pensó en incluir una escuela rural en México como extensión de la Red animada en Colombia y escenario para propiciar el intercambio y la interacción con una comunidad educativa vinculada a otro país. En este camino, incluir otro punto geográfico para estudiar contextos escolares de ruralidad y movilizar el proceso de reapropiación socioeducativa desde una perspectiva transnacional. La escuela primaria Benito Juárez (San Andrés de la Cal, Tepoztlán-Morelos, México) fue el marco para la investigación: "Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva en torno al maíz", (Gutiérrez, 2010), realizada entre los años 2006 y 2008. El producto del trabajo realizado en esta comunidad, permitió enriquecer el análisis sobre este contexto y sustentar su elección como escenario para promover la participación infantil en Red. Este análisis será develado en el apartado sobre la comunidad y la escuela de San Andrés de la Cal.

3.4 Colombia: Generalidades del país

La Republica de Colombia, se ubica en el extremo noroccidental de América del Sur, cuenta con una superficie terrestre de 1.141. 748 km cuadrados. Limita al norte con el Mar de las Antillas, en el lado este limita con Venezuela y Brasil, al oeste limita con el océano pacífico, al lado noroeste se encuentra con Panamá, y por último en el lado sur limita con Perú y Ecuador.



Figura 3. Mapa de Colombia. Fuente: DANE

El Distrito capital es Bogotá, la población total del país, según datos del año 2015, es de 47 .965. 868 habitantes.

El idioma oficial en Colombia es el español, pero Landaburu (2005), refiere que existen 65 dialectos y lenguas indígenas oficiales, aunque algunas de ellas se encuentren en peligro potencial de desaparición.

La forma de gobierno de Colombia, es el de una República presidencialista, con un Estado de derecho social organizado en forma de República unitaria, democrática, participativa, pluralista, descentralizada y con entidades territoriales autónomas, que se rige bajo la constitución de 1991. El poder político se divide en: legislativo, ejecutivo y judicial.

Los resultados sobre los indicadores del Desarrollo Humano indican que Colombia tuvo una puntuación de 0.72 (PNDU, 2014). En el 2014 la esperanza de vida al nacer fue de 74 años. En cuanto a educación, los años esperados de escolaridad son 13. El gasto público destinado para la educación es del 4.9% del total del Producto Interno Bruto (PIB). El índice de pobreza multidimensional (IPM), es decir, las múltiples carencias a nivel de los hogares y las personas respecto a la salud, la educación y el nivel de vida fue de 0.032. En cuanto a la seguridad humana, demostrados en el mismo informe, la tasa de homicidios fue de 30.8 por cada 100 000 habitantes.

Según los datos proporcionados por la Organización de Transparencia Internacional de acuerdo al Índice de percepción de la corrupción (2015), Colombia ocupa el lugar 83 de 167 países con un puntaje de 37, todo esto comparado con Dinamarca, el país menos corrupto, que tiene un puntaje de 91.

Garavito, (1997) menciona que Colombia a lo largo de los años se ha visto afectada por diversos periodos de violencia que han sido destructivos para la sociedad

colombiana, pues por parte de las autodefensas (grupos guerrilleros, grupos paramilitares y del ejército) y por parte del narcotráfico, se ha propagado la violencia a zonas tanto urbanas como rurales, así como el asesinato de líderes políticos y campesinos.

En la década de 1980 y 1990 con la aparición de los grupos de narcotraficantes la vida del colombiano promedio sufrió un cambio drástico; debido a la violencia generada por la necesidad de control y poder sobre otros grupos delincuenciales. También surgieron grupos narcoterroristas como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), menciona que en Colombia, se emplean más recursos en el conflicto armado que en la educación, pues a esta última sólo se le asigna el 2% del gasto público. Otra consecuencia generada por el impacto de la violencia en este país, es que muchos niños se han visto envueltos en cruces de fuego, se exponen a ser víctimas de violaciones u otro tipo de abusos, son desplazados de sus hogares, son reclutados dentro de las organizaciones delincuenciales, y por otra parte, sus escuelas han sido destruidas o desalojadas.

3.4.1 Sistema Educativo colombiano

Los comienzos de la educación en Colombia, datan de la época de la conquista, donde surgen las primeras instituciones de educación dirigidas para los nativos. En estos lugares, a manera de intento de educación (no formal) además de la enseñanza de las primeras letras, también se les instruía en la religión Católica. En 1886, la Constitución determinó la no obligatoriedad de la educación e introdujo la gratuidad, asimismo la educación fue dividida en primaria, secundaria y profesional. A pesar de los avances, la escuela aún no logró la laicidad pues en la Ley 33 de 1888 se estableció la obligatoriedad de la educación religiosa en todo el país (OEI, 1993).

Alrededor de 1930 ocurrieron cambios en la estructura económica colombiana así a nivel político y social. Los grupos de intelectuales que habían surgido, hicieron notar la realidad social y mostraron su interés por los grupos desfavorecidos por el poder, asimismo, empezaron a difundir nuevas formas de pensamiento que contribuían a la renovación del campo educativo, estos nuevos ideales fueron acogidos por el gobierno, que para ese mismo año, reglamentó que todo niño, sin excepción, debía recibir un mínimo de educación obligatoria. De acuerdo a esto, Herrera, (1993) refiere que “las líneas trazadas en cuanto a la educación primaria tenían por finalidad la expansión del número de escuelas” (p.8). Para el año de 1933 ya existían en toda Colombia 9,500 escuelas las cuales atendían a medio millón de alumnos; y para el año de 1946 se registraron 16, 650 escuelas y un total de 711.798 estudiantes.

Durante los años 50's y 60's, continuó la ampliación de la cobertura de la educación primaria. En los años siguientes, entre 1958 y 1974 la planeación educativa se caracterizó por el impulso a la infraestructura, principalmente en la educación básica, pues se tenía por objetivo principal erradicar el analfabetismo del país (OEI, 1993).

En la década de los años 80's el propósito del Sistema Nacional de la Educación era llegar a las zonas más alejadas del país para lograr romper el centralismo de que en aquella época presentaba Colombia. El resultado de esto, fue que se alcanzó una cobertura satisfactoria (90% de los niños entre 6 y 11 años, en 1985 tenían acceso a la primaria). Lo anterior indica que al país le costó 30 años cubrir la falta de establecimientos y personal docente en las instituciones educativas. A pesar de los grandes avances en materia de educación, el grado de escolaridad en zonas urbanas y rurales, aún era muy desigual entre sí, teniendo la primera un grado de escolaridad de 3.8 y la escuela rural un 1.7. Esto representaba que gran parte de la población rural seguía ubicándose en el rango de analfabetismo (OEI, 1993).

De acuerdo al diagnóstico realizado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014), Colombia ha logrado muchos avances significativos en cuanto a la cobertura y el diseño del sistema educativo, por ejemplo, a partir del año 2000 aumentó en un 72% el número de niñas y niños menores de 5 años con educación inicial; respecto a la educación básica se cubrió el 80% de la población. Para el año 2013 Colombia tuvo un avance en cuanto al acceso y la permanencia, pues se alfabetizaron cerca de 450, 000 personas mayores de 15 años, igualmente, la brecha de cobertura entre educación urbana y rural disminuyó siete puntos porcentuales.

No obstante, en los resultados de las últimas pruebas PISA realizadas en el año 2012, el país ocupa los últimos lugares dentro de los 65 países participantes.

Respecto a los docentes, a través de la historia de la educación en Colombia, ha habido muchos intentos por lograr la profesionalización de los maestros, estos intentos se han relacionado al menos inicialmente con proyectos políticos y educativos de la clase dominante. En el año de 1767 fue que la institucionalización de la formación docente tuvo su primer precedente de importancia con la apertura de las escuelas, en aquella época hasta el año de 1800 para poder ser merecedor del *título de docente*, era necesario, además de los conocimientos básicos generales, contar con ciertos requisitos tales como ser *hombre blanco y decente, arreglado y sin vicio alguno*; el título además certificaba así las *buenas costumbres* y que podía ejercer su trabajo sin necesidad de control o vigilancia; con el paso del tiempo dichos requisitos se fueron suprimiendo (Calvo, G. 2004).

La primera Escuela Normal del país fue ubicada en 1822 en Bogotá, pero el auge de las escuelas normales surgió hasta el siglo XX, desafortunadamente el surgimiento de las escuelas normales no contaba con las condiciones sociopolíticas favorables en su constitución.

En 1917, se buscó reformar las Escuelas Normales, por lo que varios años después, en 1927, se logró la apertura del Instituto Pedagógico Nacional y fue hasta 1940 que se comenzó a dar la profesionalización de los docentes mediante el establecimiento de títulos o grados de formación. En 1980, se Redimensionaron los problemas educativos del país y surgió el Movimiento Pedagógico que alegaba una reforma curricular, pues en el currículo no se tenía en cuenta a los contextos ni a los propios maestros, este movimiento daría pie a la elaboración de la Ley General de Educación de 1994.

En el año de 1996, Niño & Díaz (2006) mencionan que se estableció un reglamento general para el desarrollo y mejoramiento de los programas de formación de educadores, de la misma manera se estructuraron los programas de pedagógicos en torno a cuatro campos fundamentales: la formación pedagógica, disciplina específica, científica investigativa y los valores humanos.

Con esto se lograría el perfeccionamiento y profesionalización del ejercicio docente. La historia de las universidades, el desarrollo de la Escuela Normal Superior, como de los institutos pedagógicos en Colombia fueron los pasos que constituyeron y consolidaron la formación docente actual (Calvo, G. 2004).

3.4.2 Educación Rural en Colombia

Durante el año de 1950 al igual que otros países de América Latina, explica Colbert (1999), Colombia pasó por una etapa de expansión de la educación primaria, por lo que en el año de 1994 llegó a cubrir casi el 80% de la población urbana y rural; por un lado la cobertura sobre la población urbana llegó al 89% mientras que en las zonas rurales continuó el retraso, llegando únicamente al 66% en donde la educación básica pública es extremadamente pobre. En respuesta a los constantes problemas de la educación rural en Colombia, comenta la autora, surge la llamada Escuela Nueva, creada en el año de 1975 y organizada a partir de la Escuela Unitaria, promovida por la UNESCO.

La Escuela Nueva pasó por tres etapas antes de consolidarse: la innovación local y departamental; la ampliación del programa a nivel nacional, y por último la aplicación universal a todas las escuelas rurales.

La Escuela Nueva adquirió un consenso respecto a las prioridades políticas del sector educativo, por lo que en 1985 se adoptó como estrategia para universalizar la educación primaria de zonas rurales en toda Colombia.

Esta estrategia se convirtió en una alternativa para la formación de estudiantes y maestros, al ofrecer terminar la primaria rural en cinco años, contando con uno o dos maestros. La Escuela Nueva, explica Gómez, (2010), está basada en el auto aprendizaje activo y flexible, así como la formación de valores cívicos y sociales. A través del programa se buscó mejorar la calidad de la educación en zonas rurales y al mismo tiempo aumentar la cobertura y la retención. Otros de los objetivos fue cambiar el modelo de educación pasiva y memorística, y adaptar los materiales, horarios y currículo según las condiciones y necesidades rurales. Dentro de los objetivos con los estudiantes se buscó el desarrollo de habilidades de pensamiento, aprendizaje activo, destreza de investigación, creatividad, dominio de conocimientos de áreas curriculares, y al mismo tiempo la formación en valores, trabajo en grupo y solidaridad. Respecto a los objetivos con los padres, se buscó atraer el interés y la colaboración sobre la educación de sus hijos.

Respecto a estos componentes básicos, Gómez, (2010) hace énfasis en la formación docente, pues dentro de los planes pedagógicos de la Escuela Nueva, se requiere eliminar la postura tradicional del profesor, dando paso a un nuevo rol de maestro, quien funge como orientador, guía, facilitador de aprendizaje; un agente cultural que organiza y dinamiza a la comunidad en general.

La Escuela Nueva a lo largo de los años ha sido reconocida, incluso a nivel internacional, como una experiencia importante dentro del ámbito de la educación rural de Colombia, debido a que los resultados logrados son destacables en cuanto al mejoramiento de calidad, cobertura y eficiencia de la educación en

zonas rurales, prueba de ello fue la evaluación LLECE de 1998, en donde los resultados de los estudiantes colombianos de zonas rurales fueron superiores a los resultados de alumnos de áreas rurales de otros países. Perfetti (2004) destaca que el gobierno de Colombia, posterior a la Escuela Nueva, desarrolló otros proyectos educativos para las zonas rurales como: el Proyecto de Educación para el Sector Rural. Dentro de los programas y modelos del proyecto se encuentra la Escuela Nueva, la Aceleración del Aprendizaje, la Telesecundaria Post-primaria Rural, el Sistema de Aprendizaje Tutorial, el Servicio de Educación Rural y el Programa de Educación Continuada CAFAM. Estos proyectos son de vital importancia debido a la gran cantidad de alumnos que requieren educación en zonas rurales. Sobre esto, Juárez Bolaños, (2013) menciona que tan sólo en el año 2010, se calculó que el 31.5% de los alumnos de escuelas primarias colombianas asistió a escuelas rurales, es decir, 1, 607,850 alumnos de un total de 5, 084, 966.

El Ministerio de la Educación Nacional (2016), menciona que el enfoque pedagógico de la escuela rural en Colombia tiene un enfoque interdisciplinario, un currículo con sentido de desarrollo social y personal que engloba lo comunitario, lo científico y lo cultural; y es a través de estas líneas que el material educativo se crea.

3.5 La comunidad del cerro La Tetilla

Perfil Geográfico

La Institución Educativa Noroccidente La Tetilla, se encuentra ubicada en el corregimiento de Santa Rosa, en zona rural del municipio de Popayán-Cauca, Colombia. El Municipio de Popayán es la capital del departamento del Cauca y se localiza al sur occidente del país. Cuenta con una extensión territorial de 512 Km cuadrados y una altitud de 1.737 metros sobre el nivel del mar (Truque & Rivera, 2013).

El área total del municipio que representa el suelo rural es del 95%, lo cual corresponde a 51. 200 hectáreas, incluso la zona urbana cuenta con elevaciones de tierra (cerros). Algunos de los cerros son San Rafael Alto, Santa Teresa, Tres Tulpas y La Tetilla. El municipio se ubica sobre la Falla de Romeral que atraviesa el país de norte a sur por la parte Andina, consecuencia de esto, el municipio presenta una alta actividad sísmica que ha dado lugar a fuertes temblores y terremotos.

Algunos de los datos demográficos actualizados, de acuerdo a la Alcaldía de Popayán (2016) son la densidad y el índice de pobreza de la población; siendo el primero una población estimada de 270 000 habitantes en su zona urbana y en la zona rural es de 29, 477. El nivel de pobreza, dentro del municipio es del 18,07%

El alto porcentaje de habitantes que se concentran en la zona urbana, obedece a problemas como la presencia de grupos armados y cultivos ilícitos en la zona rural, mismos que generan desplazamientos del campo a la ciudad y la pérdida de la identidad campesina. Estos sucesos sociales impactan en la comunidad de diversas maneras y se ven reflejados en la relación entre los estudiantes y la escuela³⁴ (Truque & Rivera, 2013).

Respecto a las instituciones, en Popayán existen 129 instituciones educativas de las cuales 57 están ubicadas en la zona rural y 72 en la zona urbana.

De los 23 corregimientos que pertenecen al municipio de Popayán, se encuentra el corregimiento de Santa Rosa, localizado 14 Km al oeste de la cabecera municipal. Una de las veredas que lo conforman es La Tetilla, mismo nombre del cerro que se ubica en esta zona. En ese lugar, se encuentra ubicada la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla, cuyo principal punto de referencia es el cerro homónimo. La ruta que transcurre por la carretera mantiene comunicados a la

³⁴ A pesar de que el departamento del Cauca ha sido afectado por el conflicto armado, en la mayoría de sus territorios rurales, en la comunidad de la Tetilla no se reportaron problemas de este orden durante el trabajo de campo.

población del corregimiento de Santa Rosa con las veredas colindantes de la capital, Popayán (Truque & Rivera, 2013).

Perfil Sociodemográfico

La vereda la Tetilla es eminentemente agrícola, su población aproximada es de 360 habitantes, en su mayoría, originarios de la región, con una mínima porción de habitantes foráneos (Manual escolar: Institución

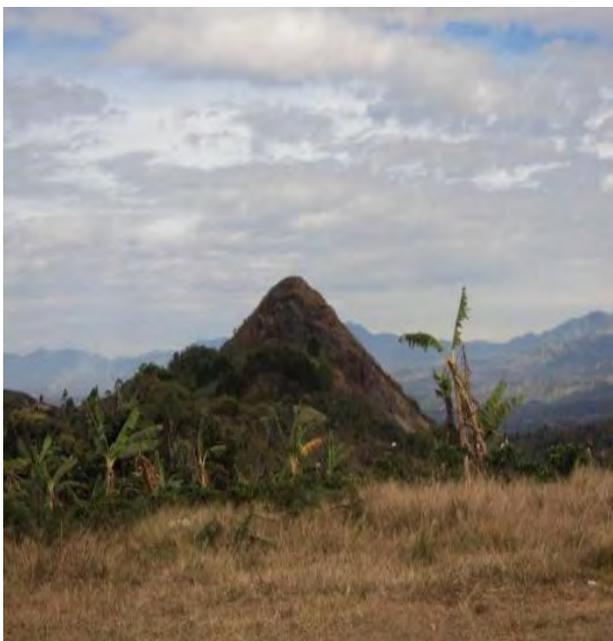


Figura 4. El Cerro la Tetilla (Fuente Propia)

educativa Noroccidente La Tetilla, Popayán; s/f)

Servicios

La vereda La Tetilla, cuenta con pocos servicios a disposición de la comunidad, constantemente se sufre por la falta de agua en las casas y en el colegio. Esto a causa de la dificultad que acarrea obtener una fuente de abastecimiento que llegue hasta el lugar. Los estudiantes de la Red, Camilo Palechor y Anyi Ramos, en su trabajo sobre las necesidades del colegio (publicado en el cuadernillo de la Red: *Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades*, 2015), reportan que el acueducto municipal ha puesto tuberías al costado de esta y otras veredas, pero el agua sigue sin llegar a la región.

Otro de los problemas, es la falta de transporte. Yilmer Rivera, integrante de la Red, menciona que el gobierno no suele pagar a tiempo los servicios de la persona que maneja el camión. Muchos estudiantes viven en zonas (otras veredas) alejadas del colegio, por tanto se generan problemas como el ausentismo y el retraso en la hora de llegada a clase.

Organización Comunitaria

La población de La Tetilla muestra fuertes lazos comunitarios, pues a través de las mingas³⁵, las asambleas, las reuniones, el saludo, el intercambio cotidiano de saberes, la comunicación y el trabajo permanente se ha demostrado su fortaleza para sacar adelante proyectos como la creación de la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla, la cual fue lograda gracias a la solidaridad, el esfuerzo laborioso, así como el interés por la preservación del entorno como de las costumbres del lugar (Manual escolar: Institución educativa Noroccidente La Tetilla, Popayán; s/f).

Economía

Los habitantes de la región, son dueños de parcelas, en donde se cultiva café, caña de azúcar, yuca, plátano, maíz, frijol, cilantro, arracacha, arveja, papa, pastos, limones, naranjas, piñas, lulo, zapallo, tomate y hortalizas. El cultivo de café es uno de los principales recursos que sustentan la economía de la región. La población productiva que practica esta actividad es del 80%. En cuanto a actividades pecuarias, están la cría de pollos, gallinas, conejos, vacas, curíes, cerdos, entre otros. Sin embargo, estas actividades no son labores que generen excedentes de producción, el consumo en su mayoría es local y no está asociado a procesos de transformación (Manual escolar: Institución educativa Noroccidente La Tetilla, Popayán; (s/f).

3.6 Institución educativa Noroccidente la Tetilla. La Tetilla, Popayán-Cauca (Colombia)

La Institución Educativa Noroccidente, ofrece formación en el tema agropecuario. El total de alumnos es de 292, contando con 122 niños y niñas en primaria y 170 adolescentes en bachillerato. (Truque & Rivera, 2013; p.15) hacen referencia a la misión y visión del colegio:

³⁵ Tradición de trabajo comunitario de manera voluntaria, con fines de utilidad social.

Misión

Intentar una nueva forma de hacer escuela mucho más propositiva y útil a partir del ejercicio cotidiano de la solidaridad entre los individuos y su entorno

Visión

Constituirnos en una granja integral educativa autosuficiente de formación técnico-agroambiental, al servicio de las comunidades rurales del Noroccidente de Popayán.

Historia

Truque & Rivera (2013) ubican el inicio de la escuela en el año de 1958. Su creación surgió a razón del interés de los padres de familia de la comunidad por la educación de sus hijos. Inicialmente se funda la escuela primaria en un terreno donado por uno de los habitantes de la comunidad, en el cual se construyó una choza que funcionó como el primer centro educativo.

La Institución Educativa Noroccidente, ahora es un Colegio, resultado de la aplicación de las políticas de reorganización del estado mediante las cuales se dictan las disposiciones para financiar, organizar y administrar la prestación del servicio educativo en el municipio de Popayán. En desarrollo de esta legislación y posteriores reglamentaciones, el gobierno a través de la Secretaría de Educación Municipal, expide el Decreto 139 de Agosto de 2003, mediante el cual, los centros educativos de básica primaria secundaria y media técnica del municipio de Popayán, se fusionan en 38 Instituciones Educativas, cada una de las cuales deberá iniciar todo un proceso de adaptación, reorganización administrativa, curricular, financiera y operativa. Con esto así, la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla nace en el año de 1999, debido a la necesidad de cubrir los niveles de educación secundaria y media superior (Manual escolar: Institución Educativa Noroccidente La Tetilla, Popayán; s/f).

Enfoque pedagógico

La institución trabaja bajo la modalidad agroambiental y comunitaria, la cual fue analizada y estuvo bajo el consenso de los habitantes de la misma comunidad. El carácter pedagógico de la institución está orientado hacia el conocimiento, los valores individuales y colectivos en un contexto de democracia y libertad, sin abandonar el compromiso de proporcionar al alumno las herramientas técnico académicas para enfrentar los retos del mundo actual, el cual está dinamizado por la globalización, los crecientes avances tecnológicos, las diferencias sociales, la carencia de oportunidades, el deterioro ambiental y las dificultades de convivencia. Por igual, se busca el trabajo teórico práctico de aquellos que ingresan al plantel; esto logrado a través del equipo que conforma el plan para lograr las metas, es decir, padres de familia, estudiantes, y profesores (Manual escolar: Institución Educativa Noroccidente La Tetilla, Popayán; s/f)

Perfil Educativo

El colegio busca que los alumnos sean personas con capacidad de interacción, de organización, de liderazgo y solidaridad, que propongan soluciones para la mejora de la calidad de vida de su familia y su comunidad. Una persona con valores, conocedora y amante de su entorno social, político, económico y ambiental (Manual escolar: Institución educativa Noroccidente La Tetilla, Popayán; s/f)

Truque & Rivera (2013; p.15), señalan que la institución busca el logro de los objetivos planteados en la misión y visión, a través del involucramiento de todos los miembros que conforman la comunidad educativa tales como los docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, incluso la comunidad en general.

3.6.1 Nuestro colegio es agropecuario

El nombre de este apartado, responde a la particularidad que algunos estudiantes quisieron destacar de su colegio en el cuadernillo que se construyó de manera colectiva como producto del trabajo de la Red en la IEN La Tetilla³⁶. El nombre también hace alusión a la intención de brindar una caracterización sobre la dinámica y funcionamiento de la comunidad educativa, respondiendo al objetivo de estudiar y promover la participación infantil. Al igual que en el caso de la escuela primaria Benito Juárez, se incluyen las voces de los niños, niñas y adolescentes de la misma manera en que son incluidas las de los adultos participantes. De acuerdo a los principios de la Investigación Acción Participativa³⁷, este momento del trabajo hace énfasis en el proceso de investigación que los actores realizan sobre su contexto en conjunto con la investigadora.

A continuación, presentaremos un análisis de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, tomando en cuenta una síntesis de las narrativas recogidas sobre diferentes temas. Esta información es relacionada con lo expuesto en anteriores apartados del presente capítulo para construir una discusión al respecto.

Necesidades y dificultades de la IEN La Tetilla

En el cuadernillo que la *Red colombo mexicana Grandes Ideas* (2015) publicó en Colombia: *Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades*; los integrantes de la Red, a partir de sus intereses, escribieron e investigaron sobre las posibles causas de algunos problemas del colegio, realizando entrevistas sobre la opinión del personal administrativo respecto a la atención de estos problemas.

³⁶ Ver detalles sobre este proceso en el capítulo IV

³⁷ Ver etapas de la Investigación Acción Participante en el capítulo II, apartado sobre consideraciones metodológicas.

De acuerdo a lo encontrado sobre el problema de la falta de agua en el colegio, Camilo Serna (Noveno grado de bachillerato) y Anyi Melisa Ramos (octavo grado de bachillerato) entrevistaron al director del colegio, quién contestó:

“El colegio no tiene agua hace cuatro años. El ariete no suministra el agua suficiente y se necesita colocar una motobomba o esperar a que el acueducto llegue al colegio. Es necesario hablar con el alcalde y con la empresa de acueducto y alcantarillado del Cauca” (Red colombo mexicana Grandes Ideas (2015, p. 18).



Figura 5. Los integrantes de la Red evidencian la falta de agua en el Colegio. Fuente: Red colombo mexicana Grandes Ideas (2015): “Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades” (p. 18).

Respecto a lo anterior, Serna, C., y Ramos, A³⁸, (2015) mencionan: “Ya se está acostumbrando a la falta de agua en el colegio, a veces no hay para la cocina, ni para ninguna otra cosa. En los colegios de la ciudad no estudian sin agua, porque allá no es tan frecuente que se vaya. Antes no había mucha agua, solo para los animales o para la cocina y era difícil conseguirla. Ahora aunque se está intentando poner el agua, ya que el acueducto Municipal está poniendo las tuberías al lado de la vereda y de otras muchas más veredas, aún no llega al colegio. Como dijimos antes, está la otra alternativa, la del ariete; y aunque no

³⁸La manera de citar a los estudiantes y sus producciones, parte del reconocimiento de su lugar como coautores de la investigación y dueños de un conocimiento valorado de la misma manera en que el conocimiento académico lo es. La composición escrita de los miembros de la Red es respetada y conservada en estricto sentido.

Esté tratada, se puede seguir utilizando si se hierve, ya que al estar represada a veces la beben algunos animales que la ensucian y se vuelve perjudicial para la salud” (p.18).

A manera de reflexión, los mismos autores afirman: “nosotros podemos cuidar el agua de muchas formas. En nuestra casa y en nuestro colegio se pueden hacer campañas, limpieza si es posible y concientizar a la gente para que no sigan desperdiciando el agua, que es lo más importante” (p.19).

Yilmer Alejandro Rivera (quinto de primaria) refiere como otro gran problema la falta de transporte, una situación que él enfrenta cuando cada mañana se ve obligado a caminar cuatro kilómetros para llegar de su casa al colegio.

En palabras de Rivera, (citado en el cuadernillo de la Red: *Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades*, 2015): “Somos más de trecientos estudiantes en la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla y somos más de doscientos estudiantes que vivimos en otras veredas lejos del colegio, y algunos no podemos llegar a clases o llegamos tarde. Por eso algunos pierden el año, problema ocasionado por la falta de transporte. El Gobierno no le ha pagado al conductor del camión de estudiantes y el rector dice que el problema ya se está solucionando. Esperemos que pronto tengamos transporte para no tener que llegar tarde o caminar mucho” (p.19)

*“Yo vengo a estudiar así no haya transporte porque mi sueño es salir adelante”
Yilmer Alejandro Rivera (Quinto de primaria, miembro de la Red colombo-mexicana)*

En entrevista con un miembro de la comunidad de la Tetilla, se encontró que los recursos para obras públicas, servicios y transporte escolar no se han hecho efectivos con puntualidad, la deuda que el gobierno del Municipio de Popayán tiene con el servicio de transporte ha hecho que el conductor decida suspender su trabajo hasta no recibir el pago.

En las escuelas rurales, la falta de transporte ocasiona que en muchos casos, Niños como Yilmer se encuentren en riesgo de deserción o abandono escolar.

Sumado a las dos grandes necesidades reconocidas por los integrantes de la Red, otros actores como docentes, personal administrativo y estudiantes indican otros problemas como: la carencia de recursos económicos y materiales, la escasa participación de los estudiantes; el poco o nulo interés de las familias hacia las actividades del colegio y el proceso educativo de sus hijos; el alto índice de rotación de personal docente o de servicios por deficientes condiciones laborales o traslados; curriculum no contextualizado, incumplimiento de acuerdos sobre planes o proyectos establecidos, y la ausencia de apoyo técnico por parte de un trabajador social, psicólogo u orientador.

Además de lo anterior, los docentes señalan que el grupo de trabajo no articula sus acciones, en palabras de una maestra de nivel bachillerato:

Aquí cada uno trabaja por su lado, como quiere y como puede. Yo pienso que es importante socializar las iniciativas de los compañeros y trabajar en equipo, pero aquí muchos tienen ideas y no las comparten, mientras que otros se limitan a hacer su trabajo y ya. El Ministerio de educación dice que debemos cumplir con unas directrices como comités de convivencia, proyecto de vida, educación sexual y competencias ciudadanas pero la gente no termina lo que empieza, todo se hace por momentos y cuando hay tiempo, porque no hay organización para que los proyectos se hagan bien.

Los estudiantes refieren problemas como la falta de consciencia sobre el cuidado del medio ambiente, el escaso reconocimiento sobre los logros, opiniones, aportes e iniciativas de los estudiantes; y el incumplimiento de compromisos de mejora asumidos por el personal administrativo. Sumado a lo anterior, un estudiante de nivel bachillerato comenta:

-Para nosotros es muy importante aprender a manejar los computadores y el internet, pero aquí no le enseñan a uno todo lo que se necesita para sacarle provecho a eso. El internet es de mala calidad y los muchachos se meten a Facebook, pero no nos dan educación virtual o videos educativos. Acá la educación es presencial y aún nos falta aprender mucho sobre computadores.

Cristina Sánchez, estudiante graduada de la IEN La Tetilla en el año 2014, fue entrevistada para conocer su opinión sobre la dinámica interna de la Institución, teniendo en cuenta su experiencia escolar. En sus palabras:

El colegio es muy débil académicamente, no nos preparan para pasar las pruebas de admisión a la universidad pública. La preparación del colegio solo nos alcanza para pasar al SENA³⁹. Muchos estudiantes no ven la educación como algo prioritario y otros tienen buenas calificaciones pero no tienen dinero ni siquiera para el transporte al SENA. Acá en el campo muchas familias no motivan a sus hijos para que sigan estudiando a pesar de perder el año o de tener bajo rendimiento. Los profesores dejan libres a los estudiantes en los descansos, pero no ponen actividades lúdicas que nos motiven, o actividades alternas que nos lleven al liderazgo o para adquirir responsabilidades.

Al relacionar lo expuesto en anteriores apartados con la información obtenida sobre las dificultades y necesidades de la institución, se puede inferir que el colegio aún enfrenta el reto de alcanzar algunos propósitos mencionados en su *misión, enfoque pedagógico y perfil educativo*. La idea de ofrecer una educación que prepare a los estudiantes para los desafíos del mundo actual, que busque el cuidado del entorno escolar, comunitario y ambiental; que promueva la implicación respecto al desarrollo efectivo de proyectos que supongan un trabajo de colaboración entre los miembros de la comunidad socioeducativa; son derroteros que los actores enuncian en sus narrativas.

³⁹SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje. Institución pública de carácter gratuito, especializada en carreras técnicas y tecnológicas en Colombia.

La pobreza, el escaso acompañamiento del estado, la falta de apoyo técnico, sumado a la desarticulación de los actores de la comunidad educativa y rural, impide que los planes de mejora puedan ser sostenidos para atender problemas tan relevantes como la falta de servicios públicos, las barreras de acceso a la educación superior, el uso de TIC's o la rotación de personal docente.

El manual escolar de la institución señala dentro de sus objetivos la idea de formar estudiantes para la solidaridad, el liderazgo y la búsqueda de soluciones, no obstante se menciona como un problema la no participación de los mismos, razón que podría explicar su escaso sentido de apropiación sobre los retos y dificultades que afectan a la comunidad educativa. En este sentido, la Red propone el inicio de un camino para la inclusión e implicación de los estudiantes, que supone asumir responsabilidades sobre las necesidades de su contexto.

Fortalezas de la IEN La Tetilla

Respecto a las potencialidades y atributos que los actores otorgan a la institución, se destacan: la organización y gestión de proyectos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, la formación y capacitación de los docentes por iniciativa propia⁴⁰. Algunos docentes refieren como fortaleza que, a comparación de los colegios urbanos, los estudiantes de la IEN La Tetilla no presentan problemas como el consumo de drogas, la pertenencia a grupos delincuenciales o antecedentes judiciales.

⁴⁰Algunos docentes cuentan con estudios de posgrado y formación especializada en pedagogía y educación. Los docentes que no son licenciados en educación no tienen plaza, son reemplazos contratados bajo la modalidad de prestación de servicios. Durante la estancia en la Institución, algunos docentes fueron retirados por el nombramiento de nuevos maestros que ganaron el concurso docente lanzado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015.



Figura 6. Los integrantes de la Red representan las tareas realizadas en la huerta del colegio. Fuente: Red colombo mexicana Grandes Ideas (2015): “Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades” (p.14).

Varios actores de la comunidad coinciden en señalar que el enfoque agropecuario, así como los animales y cultivos del colegio, facilitan el aprendizaje basado en la experiencia y la formación de habilidades para el trabajo en el contexto rural. En este punto, es importante mencionar que antes o de manera paralela a la educación escolarizada, los niños, niñas y adolescentes participan en el trabajo del campo desde edades muy tempranas. Una prueba de ello, son los contenidos que los integrantes de la *Red Colombo mexicana Grandes Ideas* (2015) publicaron en el cuadernillo: *Nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades*, respecto al enfoque agropecuario.

Jesús Madroñero (quinto de primaria), Darley Velasco (cuarto de primaria) e Iván Antonio Chaguendo (tercero de primaria) refieren:

Nuestro colegio es una muestra del compromiso y la unión de la comunidad para el mejoramiento de nuestra institución. Ya que es un colegio agropecuario, en primaria se da una manera de conocimiento sobre el agro y su manejo, igualmente de los animales.

Con los estudiantes de secundaria se les da un día de trabajo por grado como corresponde. Tenemos una despulpadora y una bodega donde se guardan herramientas y otros materiales para el trabajo en el agro. El trabajo consiste en siembra, desyerba y abono orgánico con lo pecuario del colegio que se produce con las heces del ganado, cerdos, pollos, curíes y conejos. Incluso la cereza o cascara que queda al despulpar el café sirve de abono. Los productos que se cultivan en la huerta de nuestro Colegio son café, caña, maíz, frijol, arveja y hortalizas como cebolla, cilantro, lechuga, tomate común, tomillo, orégano y mejorana. Además de la producción de pasto de corte que sirve como alimento de ganado, cerdos, curíes y conejos. Aquí como pueden observar a unos estudiantes en su labor que realizan a diario para el mejoramiento del agro y el colegio, como limpiezas, abono y siembra. Nuestro Colegio tiene unos sitios de descanso para estudiantes y visitantes llamados chozas, miradores, incluso arboles bien sombríos. Debemos tener en cuenta que todos estos productos e instalaciones están rodeados por un hermoso sendero⁴¹ (pp. 14-15).

Características de las familias vinculadas a la institución

Los docentes de la institución describen a las familias del colegio, en su mayoría de tipología monoparental con jefatura femenina, o extensa. Mencionan que son familias campesinas en condiciones de pobreza, con antecedentes de embarazo temprano, desplazamiento forzado por el conflicto armado, analfabetismo en la familia, maltrato intrafamiliar y migración a las ciudades.

⁴¹La anterior narrativa construida por los estudiantes, de manera colectiva, da cuenta de su proceso de reapropiación socioeducativa a través de la experiencia de trabajo en Red, sin embargo este análisis será abordado en el apartado correspondiente dentro del cuarto capítulo del presente documento. Por ahora se expondrán los hallazgos asociados al contexto.

Dificultades y fortalezas de los estudiantes

Respecto a la pregunta sobre: “¿Cuáles considera que son las mayores dificultades y fortalezas de los estudiantes que ha tenido a cargo?”, derivada del cuestionario de pregunta abierta aplicado a los doce docentes y la coordinadora de la institución, los actores refieren características vinculadas al comportamiento, la condición socioeconómica, lo pedagógico, lo rural, lo familiar y la relación con la escuela. Las respuestas arrojadas indican:

Tabla 6. Fortalezas de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas

Fortalezas	Frecuencia de respuestas
Respetuosos	3
Obedientes	3
Trabajadores	2
Creativos	1
Participación en eventos deportivos y artísticos	1
Estudiantes sin antecedentes de consumo de drogas	2
Alegres	1
Receptivos Colaboradores en las labores del hogar	5
Dominio de las labores del campo	2

Tabla 7. Dificultades de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas

Dificultades	Frecuencia de respuestas
Escaza participación en el aula	1
Bajo desempeño académico	1
Lento ritmo de aprendizaje	1
Nutrición inadecuada	1
Estudiantes con familias disfuncionales que no apoyan su proceso escolar	2
Residentes de lugares lejanos al colegio	3
Condiciones de pobreza	4
Poca identidad	1
Escaza autoconfianza	2
Escaso interés hacia su proceso educativo	4
Víctimas de maltrato y abuso sexual en la familia	1
Escaso sentido de pertenencia hacia el colegio	1
Falta de liderazgo	1

Los docentes mencionan mayores dificultades (13) que fortalezas (10). Respecto al escaso interés hacia su proceso educativo, el escaso sentido de pertenencia hacia el colegio, la falta de liderazgo, la escasa autoconfianza y la escasa participación en el aula, la Red busco atender dichas dificultades de tipo psicosocial, al iniciar un camino hacia la participación y el fortalecimiento de la apropiación socioeducativa. En este punto, la implicación⁴² de los docentes es indispensable para la promoción de la participación en los estudiantes.

Dificultades mencionadas, como: lento ritmo de aprendizaje y poca identidad, son elementos que pueden explicarse al conocer la dinámica del contexto. Respecto a la segunda, es importante agregar que durante el trabajo de campo, los ejercicios de observación sobre los espacios de convivencia familiar y escolar de los estudiantes, mostraron que la comunicación oral y el diálogo entre padres e hijos eran escasos. Para indicar una petición o demanda prevalecía la expresión corporal; y en diálogo con algunos estudiantes, afirmaban que el afecto no se manifestaba a través de caricias o palabras, sino con relación a la satisfacción de necesidades básicas y el apoyo familiar en situaciones difíciles.

Una muestra de ello es que al inicio del proceso de animación de la Red, la mayoría de los estudiantes no respondían a las preguntas o propuestas que se formulaban para conocer sus opiniones. Esta respuesta fue constante durante las dos primeras semanas, hasta que surgió la iniciativa de emplear el lenguaje escrito, y gráfico en el caso de los estudiantes de primero y segundo de primaria.

⁴² En el siguiente capítulo haremos hincapié en la relevancia de la animación sociocultural y el rol mediador para alcanzar niveles de participación infantil auténtica.

Identificar la dinámica relacional de los estudiantes no solo en el espacio escolar, sino también familiar y comunitario, podría suponer que el lento ritmo de aprendizaje también puede asociarse a la escasa expresión verbal de los estudiantes en el aula respecto a la apropiación de contenidos, además del espacio familiar, que en la mayoría de los casos, no atiende las necesidades escolares de los niños o adolescentes.

Con relación a lo anterior, una estudiante de tercero de primaria, sobre el espacio familiar, refiere:

En mi casa ayudamos... mi mamá hace el almuerzo, ordeña y cuida la casa y mi papá coge café. Los fines de semana mi papá va a la cooperativa y a veces viene de jugar sapo. Mis hermanos ya están casados. Mi mamá hace helados y los vende el domingo que hay partido.

La poca identidad señalada por los docentes, podría estar asociada con ese rasgo visible de silencio e introversión que impide una comunicación más profunda entre el docente y el estudiante. En este punto, cabe decir que *las identidades* salieron a la luz en el trabajo de la Red, el proceso de animación propuso la creación de un ambiente idóneo para la participación.

Dificultades y fortalezas de los docentes

De acuerdo a lo encontrado en los cuestionarios, los docentes refieren en sí mismos, atributos como: el compromiso, la participación, las relaciones con los miembros de la comunidad, el buen trato y la adaptación al cambio. Las debilidades que refieren son: la falta de trabajo en equipo, el escaso conocimiento del entorno y la impotencia respecto a las deficiencias en el desempeño y actitud de los estudiantes.

Es importante mencionar que los docentes auto-refieren como una de sus debilidades “el escaso conocimiento del entorno”. Uno de los aportes de esta investigación es construir conocimiento con la comunidad, mediante la participación activa de los actores frente a las necesidades de su contexto. Además de esto, el recorrido de la Red sugiere un proceso de apropiación que no solo se encuentra asociado al valor que se le otorga a los bienes socioeducativos, sino también una invitación a resignificar la experiencia de lo propio.

El conocimiento de la comunidad y sus posibles dinámicas, por parte de los docentes, podría significar un valioso elemento de análisis para el diseño del curriculum y la aplicación de estrategias pedagógicas. De acuerdo a lo encontrado, no basta con trabajar el campo en el colegio, para avanzar en problemas prevalentes como el rezago educativo y el ausentismo escolar en la educación rural, es necesario educar con y desde los estudiantes, más aun cuando la mayoría de docentes no viven ahí ni son originarios de la zona.

Sobre la deserción, el ausentismo y el desaprovechamiento escolar

En relación a problemas de desafiliación e inasistencia escolar, un docente del colegio afirma:

El ausentismo y la deserción escolar, se da debido a la falta de dinero y en algunas ocasiones debido a la -cultura de fiestas que los padres o tutores de los niños manejan, pues prefieren mandar a sus hijos a otras actividades antes que a las escolares. También debido a la cultura del lugar, las niñas tienden a casarse muy pronto y abandonan así sus estudios; igualmente el noviazgo puede afectar el desempeño académico de los alumnos. Algunos muchachos empiezan a trabajar, reciben plata y hasta ahí llego la escuela.

Por otra parte, seis de doce docentes refieren que algunos estudiantes muestran poco *sentido de pertenencia*, señalan que las familias representan el trabajo como una prioridad frente a la satisfacción de necesidades básicas, y para algunos miembros de la comunidad, la educación media (nivel bachillerato) no es un bien imprescindible. Además de lo anterior, agregan que existe una implementación deficiente del tema de *proyecto de vida* en el currículo de nivel bachillerato.

Algunos estudiantes consideran importante impulsar el diálogo entre niños, niñas, adolescentes y docentes; indican que los docentes deben motivar a los estudiantes con temas contextualizados e interesantes que mantengan su atención y motiven su asistencia al colegio. En uno de los grupos focales, Yulieth Juliana Serna, integrante de la Red y estudiante de octavo grado, expresa:

Yo creo que los estudiantes desaplicados se sienten ignorados en el salón, por eso les da igual si vienen o no al colegio. Ellos se la pasan hablando de muchachas o fiestas porque el colegio les parece aburrido. Yo tengo una familia que me apoya y me dice que estudiar es bueno para mi vida pero ellos de pronto no.

La institución ha establecido algunas estrategias para atender problemáticas como el desaprovechamiento o el abandono escolar. Una de ellas es ofrecer oportunidades de recuperación y evaluación de estudiantes que caen en bajo rendimiento, donde las probabilidades de reprobación son mínimas. Frente a esto, el Lic. Orlando Valencia, director del colegio, menciona:

Nos dimos cuenta que los estudiantes se retiraban porque perdían el año, entonces pensamos en brindarles otras oportunidades y apoyarlos para que continúen su proceso formativo y que nadie pierda el año. Ahora el gobierno dice que nadie debe perder el año.

Como acción de asistencia, a través de recursos públicos, el colegio brinda una merienda que favorece a muchos estudiantes que se encuentran en condiciones de pobreza y desnutrición. Frente a lo anterior el director, comenta:

Muchos desayunan con un vaso de café y arroz. Aquí tenemos una minuta variada que los nutre y les da energías para estudiar, a veces llegan niños a la hora de la comida [...] Hay familias hasta con seis o siete hijos en condiciones de mucha pobreza.

Los anteriores relatos, indican la confluencia de factores socioeconómicos, pedagógicos, administrativos y psicosociales que inciden en la relación entre el estudiante y el colegio. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia podría incluir en sus programas de intervención, la atención de cada uno de estos factores sin priorizar unos por encima de otros. Según lo reportado por los actores, los factores de orden psicosocial son los que menos se atienden.

Estrategias pedagógicas del docente para fortalecer la apropiación socioeducativa en los estudiantes

En el cuestionario aplicado a los docentes se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué soluciones plantea para que los estudiantes se involucren en mayor medida en su proceso educativo, la resolución de problemas, las actividades escolares y comunitarias?

Frente a lo cual, las respuestas arrojadas fueron:

Tabla 8. Estrategias pedagógicas del docente para fortalecer la apropiación en base a la frecuencia de respuestas

Respuestas	Frecuencia de respuestas
Educar desde los intereses de los estudiantes	4
Promover espacios de diálogo	4
Diseñar proyectos que involucren a toda la comunidad	4
Escuelas de padres	1
Brindar incentivos económicos	1
Confiar en el progreso de los estudiantes	2
Contextualizar los contenidos	3

Esta pregunta sugiere la búsqueda de estrategias para favorecer la apropiación socioeducativa. Respecto al *supuesto* planteado en el presente estudio, las respuestas más prevalentes brindadas por los docentes vinculan las oportunidades de participación de los estudiantes con la apropiación socioeducativa.

Las estrategias brindadas no necesariamente corresponden a lo que sucede en el colegio. En los encuentros de la Red los estudiantes señalaron que no participan en la toma de decisiones respecto al diseño de proyectos y actividades pedagógicas, comunitarias o escolares que se establecen. Refieren que algunos docentes solo tienen en cuenta su participación respecto al cumplimiento de tareas y la expresión de opiniones dentro del aula. A continuación se hace énfasis en el tema de la participación estudiantil.

3.6.2 Sobre la participación estudiantil en la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla

La participación social de los estudiantes, tema central de investigación y acción del presente trabajo, fue explorado de manera transversal pero también contó con instrumentos diseñados para descubrir los imaginarios y dinámicas del colegio en

torno a la participación. El cuestionario aplicado a los docentes, los grupos focales con los estudiantes integrantes de la Red, la observación de sesiones de clase Y entrevistas semiestructuradas; fueron las técnicas empleadas para construir un diagnóstico general sobre el tipo de participación de los estudiantes en la IEN La Tetilla.

A continuación se presenta una síntesis de la información recogida, teniendo en cuenta la percepción de los docentes, la opinión de los estudiantes sobre su propia participación y la percepción de la investigadora, a partir de apuntes de observación y momentos de convivencia con los actores en actividades extracurriculares.

Respecto a las actitudes que los estudiantes manifiestan en dirección a la participación, los docentes mencionan que en general existe una actitud tímida e insegura que genera respuestas limitadas y escasas interlocuciones en el aula de clase.

*“yo creo que no nos daban responsabilidades y eso no deja que uno se sienta importante”
Cristina Ruco Sánchez, estudiante egresada*

Los docentes comentan que los estudiantes muestran interés en actividades donde deben cumplir con responsabilidades asignadas, pero si la actividad no les interesa no participan. Para los docentes estas actitudes pueden estar relacionadas con la inadecuada alimentación, el desconocimiento sobre un tema (en el caso de la participación dentro del aula), el escaso diálogo que existe en las familias, la baja autoestima, la falta de incentivos, el temor al rechazo por parte de otros compañeros; o la existencia de patrones culturales relacionados con roles autoritarios en la familia, y actitudes de desconfianza o cohibición hacia personas externas a la comunidad.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece la política del gobierno escolar, creada para consolidar procesos de democratización y participación de todos los actores de la comunidad educativa en las escuelas.

De acuerdo a lo señalado por Cubides (2001), esta idea naufraga al incluir actores tales como directivos, profesores, padres, estudiantes, representantes del sector productivo y de egresados, que son tratados por la institución como *desiguales* con relación a sus posibilidades de participación e incidencia en la toma de decisiones. Esto significaría que más que la organización de un esquema de gobierno con la imagen de inclusión del estudiantado por su derecho a elegir sus representantes y que estos puedan asistir a los espacios de poder; la democracia tendría que estar presente en el diario vivir de la escuela y los espacios cotidianos en que se buscaría la participación del estudiante en cada una de las actividades para llegar a ser tenido en cuenta como igual dentro de una mesa de trabajo institucional. A pesar de que el colegio ha implementado esta política, el representante o personero estudiantil no es consultado, ni tiene incidencia en la toma de decisiones.

Otra de las preguntas planteadas en el cuestionario apunta a explorar las estrategias implementadas por los docentes para promover la participación de los estudiantes. A este respecto, los docentes afirman proponer salidas de campo, trabajo en equipo, dinámicas basadas en el diálogo y la asignación de tareas; impartir charlas de emprendimiento y formular preguntas que despierten la curiosidad del estudiante.

Respecto a la pregunta sobre el valor de la participación infantil, los docentes refieren en el cuestionario que es importante favorecer espacios de intercambio de saberes como una forma de aprendizaje y escuchar la opinión de los estudiantes para ganar su confianza. Frente al tema mencionan que en la escuela aún hay mucho desconocimiento y poca preparación para que la participación infantil pueda ser abordada.

De acuerdo a lo descrito en los anteriores apartados, cabe destacar que los docentes sitúan la participación desde la delegación de tareas, la consulta y la opinión, un lugar común en grupos y organizaciones que afirman trabajar desde la

participación, pero no promueven relaciones de horizontalidad entre todos los actores involucrados⁴³.

En la escalera de la participación, propuesta por Rogert Hart, (1993) podríamos situar la participación de los estudiantes en el nivel cuatro: Asignados pero informados y cinco: consultados e informados. En el nivel cuatro los niños son incorporados a un proyecto delegando tareas, sin tener en cuenta su opinión en la planeación o en las decisiones finales. En el nivel cinco se aceptan las propuestas de los niños, pero no se les permite incidir sobre las decisiones finales. Aunque Rogert Hart ubica estos dos niveles desde el inicio del camino hacia la participación auténtica, se puede deducir que en ninguno de los dos el adulto comparte con los niños el poder para la toma de decisiones.

Respecto a posibles estrategias a implementar en el futuro, los docentes expresan en los cuestionarios que la participación puede promoverse elaborando un currículo contextualizado, ofreciendo estímulos, diseñando proyectos culturales o deportivos con los cuales se identifiquen los estudiantes, potencializando habilidades y destrezas, creando espacios de diálogo, y optimizando la organización y funcionamiento de los comités estudiantiles. Al igual que en el anterior apartado, estas soluciones tampoco hacen hincapié en la participación de los estudiantes desde el diseño y creación de las estrategias.

Por otro lado, es importante mencionar que el cuestionario aplicado contiene preguntas que sugieren debilidades y posibles soluciones para promover la participación. La Investigación Acción Participativa establece dentro de sus principios la movilización de los actores para la acción endógena en respuesta a sus necesidades.

⁴³Ver: capítulo I, definición conceptual de la participación infantil y sus niveles.

Se realizaron dos talleres con los docentes y el personal administrativo de la institución para conocer sus imaginarios sobre la participación infantil, y ofrecer algunas claridades sobre el tema. Respecto a la relación entre participación y deserción escolar, una maestra comentó que los niños podían presentar mayor riesgo de deserción o abandono cuando no se sentían motivados o reconocidos. Seguidamente, agregó que esto podía llevarlos a vincularse a pandillas u otros grupos, buscando aceptación. La docente Ana Milena Rodríguez, colaboradora de la Red, comentó que el periódico escolar nació como una estrategia para promover la participación y el reconocimiento, sin embargo, en las últimas ediciones solo se habían publicado artículos escritos por los docentes. La Maestra agregó que los estudiantes de primaria manifestaban sus ideas con mayor facilidad, a diferencia de los de bachillerato; que de acuerdo a su experiencia, la creación de vínculos de afectividad y apoyo con los estudiantes, favorecía el alcance de mayores niveles de participación en los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la investigadora descubrió en la fase de animación, que establecer vínculos de colaboración, afectividad y reconocimiento entre ella y los actores, podía favorecer la implicación en la Red.

Las anteriores respuestas de las docentes, apuntan a lo que Rogoff (1997) señala en su concepto de *apropiación participativa* como: “el modo en que los individuos se transforman a través de la implicación en una actividad o preparándose en el proceso para futuras participaciones”. Para Wenger (2001) la participación social es un tipo de acción y una forma de afiliación que permite el reconocimiento y la construcción de identidades en relación con las comunidades. En esta dirección, las docentes coinciden con los autores respecto a la pertinencia de espacios como la Red.

Respecto a la animación de la Red, los docentes señalaron que la iniciativa era una estrategia innovadora para fortalecer aspectos que ilustraremos a continuación, con el fin de destacar el valor que los actores de la comunidad le otorgaron a la propuesta.

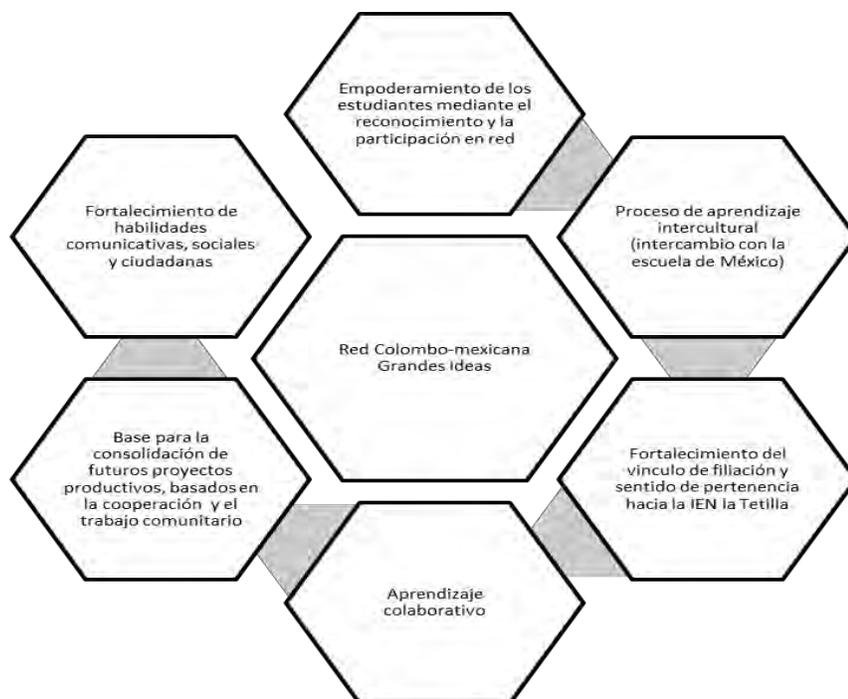


Figura 7. Beneficios que los docentes otorgan a la participación en Red (Elaboración propia)

De acuerdo a lo anterior, existe un reconocimiento sobre el valor de la estrategia por parte de los educadores, sin embargo al momento de exhortar al grupo para apoyar o hacer acompañamiento al trabajo de la Red, de diez, solo la maestra Ana Milena Rodríguez y el maestro Mario Mosquera se ofrecieron a participar. Con el paso de los días el maestro retiró su apoyo al proyecto.

En entrevista con algunos docentes, el proyecto de la Red se percibe como una iniciativa valiosa pero demandante, que no pueden atender por sus múltiples ocupaciones administrativas y laborales en la institución.

En referencia al tema de la participación social de los estudiantes, en el cuadernillo publicado por la Red (2015) Camilo Serna (grado noveno), refiere:

Es muy importante que nos escuchen porque nuestra opinión también cuenta. Muchas veces la mayoría de adultos no nos incluyen y cuando se reúnen, lo hacen por grupos o asociaciones que son cerradas. En esos grupos unos tienen cargos más importantes que otros y no

todos hablan por igual o tienen los mismos pensamientos. De ahí parte la idea de que los niños y adolescentes, hasta algunos adultos, no son tomados en cuenta si es un grupo cerrado. Al no incluir más personas no hay cambios, ideas o propuestas diferentes que influyan en la asociación o en la Institución. En la Red tenemos en cuenta todo tipo de edades y los líderes somos todos, no importa su condición. Cuando se debate un tema se presentan las inquietudes y se invitan a otras personas para que colaboren a lograr la meta que tenemos. Para que la Red logre sus metas, tenemos las ganas y la voluntad de apoyarnos unos a otros e invitar a los adultos para que se unan y nos ayuden a mejorar, aprender y aportar (p. 2).

Sumado a lo expuesto por Serna, C., (2015), la experiencia de convivencia dentro de la comunidad educativa y lo encontrado en las sesiones de observación de clase, ratifican la reproducción del modelo pedagógico tradicional dentro del cual el estudiante ocupa un lugar pasivo. El niño, niña o adolescente es consultado respecto a la memorización de un tema o el cumplimiento de responsabilidades, sin embargo su espíritu creativo y propositivo, en muchas ocasiones no es potencializado. El docente dicta y el estudiante escribe. Los maestros explican que la –gente del campo es muy tímida y no habla, sin embargo pocos de ellos favorecen la construcción de ambientes de interacción horizontal, confianza y participación desde otros lenguajes como la ilustración, la expresión escrita, las tecnologías de la información, el juego o el arte.

El descubrimiento breve, considerando que el abordaje de un contexto social y comunitario puede ser infinito, de la comunidad de la Tetilla y su colegio, favorece la justificación de la pertinencia de la Red con relación al fomento de la participación infantil como estrategia para fortalecer la apropiación socioeducativa.

El recorrido de la Red y sus vínculos, dan cuenta de un proceso de re-apropiación de lo propio sobre el cuál haremos referencia en el relato construido en el cuarto capítulo.

A continuación, se expondrán las pesquisas del proceso de investigación sobre el contexto nacional, social, comunitario y escolar en México. Es importante aclarar que la implicación de los estudiantes en la Red y el trabajo de análisis sobre lo local en la escuela primaria Benito Juárez, no fue el mismo que en la IEN la Tetilla. Los estudiantes de México optaron por continuar el trabajo sobre lo que ya había sido tejido en Colombia, es decir, participar en el proceso de intercambio cultural y promocionar la participación social de los estudiantes en su escuela.

3.1. México: Aspectos Generales

México, cuyo nombre oficial es Estados Unidos Mexicanos, cuenta con una extensión territorial de 1, 972, 550 km cuadrados y se encuentra ubicado en la parte meridional de América del Norte a su vez ubicado dentro del continente Americano (OID, 2016). En los límites del país se pueden localizar extensiones territoriales como marítimas, es decir, en la parte norte se puede encontrar a los Estados Unidos de América, en la parte sur a Belice y a Guatemala; y en los costados del país encontramos el Golfo de México en la parte Este, y en la parte oeste el Océano Pacífico.

La capital del territorio mexicano es la Ciudad de México, ésta es una zona metropolitana que cuenta con casi 22 millones de habitantes (OID, 2016).

En cuanto a la forma de estado, México es una República representativa, laica, democrática, federal, con estados libres y soberanos unidos a una federación establecida. Asimismo es una República Federal que se rige bajo la constitución que data del año de 1917, ésta establece un sistema político presidencialista con un congreso y tres poderes de gobierno: Ejecutivo, Legislativo y Federal (Diario Oficial, 1917).



Figura 8. Estados Unidos Mexicanos. ("División territorial. Cuéntame de México", 2016)

En México, de acuerdo con estimaciones del Consejo Nacional de Población, CONAPO, (2015). En el año 2015 se registró un total de 121, 005, 815 de habitantes.

Tabla 9. Elaboración propia a partir de estimaciones CONAPO

República Mexicana: Indicadores demográficos, Población general	
Indicador	2015
Población a mitad de año	121,005,815
Hombres	59,046,837
Mujeres	61,958,979
Nacimientos	2,241,366
Mortalidad infantil total	12.03

De acuerdo a las cifras brindadas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el año 2015 la población infantil en México fue de: 39, 312,965 niños y niñas. La población indígena fue de: 11,132, 562; es decir, el 10% de la población total.

Respecto al idioma, en México existen 89 lenguas indígenas de las cuales sobresalen el Náhuatl, el Maya, el Zapoteco y el Mixteco por ser las más habladas. La Constitución de 1917 no establece la oficialidad de un idioma, aunque la mayoría de la población habla Español (OID, 2016).

Hablar de pobreza es hacer referencia a aquellas personas que no tienen garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social. Esta es una situación que afecta a México, pues los índices de pobreza en el país corresponden al 45.4% de la población total, según estimaciones del año 2012, en donde la mayor acentuación de pobreza multidimensional está ubicada en zonas rurales. Otros datos importantes brindados por el PNUD (2015), refieren que México ocupa el lugar número 61 en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) dentro de un ranking de 187 países y territorios.

Según datos proporcionados por INEGI, "Censo de Población y Vivienda 2010", (2013), la tasa global de fecundidad fue de 2.39. En el año 2014 se registraron 2, 463, 420 nacimientos a nivel nacional con esperanza de vida al nacer de 74 años.

Al igual que Colombia y otros países Latinoamericanos, México afronta grandes conflictos ocasionados por la violencia. (Chabat, 2010) señala que este problema ha incidido en todas las esferas de la sociedad mexicana, tomando mayor fuerza con el paso del tiempo.

A mediados de la década de los años ochenta, el combate hacia la delincuencia organizada no era aún una prioridad en las ocupaciones del gobierno mexicano, pues a pesar de que ya existían bandas delincuenciales, éstas tenían por destino principal el país vecino: Estados Unidos. Sin embargo, México al ser un lugar de

paso, comenzó a tomar parte en la exportación masiva de cocaína entre Colombia y Estados Unidos, fortaleciendo las pocas bandas de narcotraficantes que operaban en ese tiempo en el territorio, al punto de convertirse en una amenaza para la seguridad nacional.

La corrupción es uno de los principales factores que afectan al país. La Organización de Transparencia Internacional (2015), que cada año publica el índice de Percepción de la Corrupción, registró que en el año 2015 México ocupó el lugar número 95 de un total de 167 países.

En los años noventa el país sufría las consecuencias del impacto del narcotráfico, hasta la década del 2000 como respuesta a la crisis, el presidente Felipe Calderón comenzó a situar este flagelo como un eje principal de acción gubernamental. El gobierno inició una campaña de ataque directo contra el crimen organizado por medio de la acción del ejército en todo el territorio. (Chabat, 2010). Los intentos por parte del gobierno para acabar con el narcotráfico han sido numerosos, sin embargo hasta la fecha resultan insuficientes.

El combate contra el narco trajo consigo un crecimiento desmedido de los niveles de violencia asociados o no a este flagelo. Las estrategias llevadas a cabo por el presidente Enrique Peña Nieto, agravaron la situación aumentando la violencia contra la población civil y los casos de violación de Derechos Humanos⁴⁴.

⁴⁴ Ese es el caso de Ayotzinapa, que llamo la atención de organizaciones internacionales que alertaron sobre la situación de DDHH en México. A finales de septiembre de 2014 un grupo de policías disparó contra seis estudiantes de la escuela normal de Ayotzinapa (Iguala, estado de Guerrero), más tarde la policía capturó 43 estudiantes más y según medios de comunicación nacional, fueron entregados al cártel *Guerreros Unidos*, no obstante otras fuentes afirman que la policía los entregó al ejército que acabó con sus vidas. El caso ha sido reconocido como un crimen de Estado, aunque aún no existe información oficial sobre los verdaderos autores de la masacre. Según lo reportado en julio de 2015 por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) de México, aún existen averiguaciones irregulares, negligencia e inoperancia frente a la asistencia a las víctimas y omisiones en la atención ministerial federal y local, respecto al caso. Ver: 'Caso de 43 desaparecidos mostró ola de violación de DDHH en México' *HispanTV.com*. (2015). *HISPANTV*. Recuperado a partir de <http://www.hispantv.com/noticias/mexico/60170/43estudiantemexico-violacionderechoshumanos>

Tania Montalvo (2015) explica que México no sabe a ciencia cierta cuál ha sido el daño ocasionado por la violencia, por tanto la situación de la infancia y la educación en relación con la violencia es desconocida. En el año 2011, comenta la autora, la Organización de Naciones Unidas (ONU) pidió a México que entregara los datos sobre la participación de los niños en los grupos delictivos o en grupos armados, sin embargo el gobierno no entregó la información alegando que México no se encontraba en una situación de conflicto armado. Los datos estadísticos asociados a la violencia y su impacto en la población menor de 18 años, no han sido identificados en su totalidad.

3.1.1 Sistema Educativo mexicano

La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 1994), hace un pequeño recorrido sobre la evolución del sistema educativo mexicano a lo largo de la historia. Refiere que la educación en el territorio tuvo sus primeros registros en la época prehispánica desde los Calmécac (dirigidos a la nobleza) y Telpochcalli (para los plebeyos), estos eran templos escuela que preparaban a los varones para la guerra y permitían el ascenso en la jerarquía social de acuerdo al desempeño de los participantes.

A partir de la época colonial la educación empieza a responder a intereses religiosos y evangelizadores, en donde además de la enseñanza de la lectura y escritura del idioma Español, se instruía la doctrina católica. En el año de 1833, cuando la reforma liberal impidió al clero intervenir sobre la educación, se fijaron las bases de una propuesta liberal para la educación pública de los años siguientes.

En el año de 1867 el presidente Benito Juárez promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en donde se estableció la educación primaria gratuita y obligatoria para la población de escasos recursos, sin embargo, su aplicación no estuvo libre de dificultades. Durante el periodo de gobierno de Porfirio Díaz, la educación primaria únicamente llegó a las ciudades principales donde se encontraba la población de clase media, urbana y semiurbana. De igual manera,

en la época de la revolución mexicana la educación tuvo poco desarrollo a nivel federal, exceptuando algunos gobernadores que impulsaron leyes en pro de la educación popular.

Solo hasta el año de 1917 se promulgó en la constitución mexicana que la educación debía ser laica, obligatoria y gratuita. Uno de los principales promotores de esta iniciativa fue José Vasconcelos, quien desplegó una intensa campaña asociada a la idea de unificar a la población a través del nacionalismo y la herencia indígena e hispánica de los mexicanos.

Gutiérrez, (2010) comenta al respecto, que “la escuela primaria en México es producto de una gran tradición política y educativa a nivel nacional. A lo largo de décadas, la escuela primaria fue uno de los pilares del llamado Estado Nación, un recinto de la cultura mexicana que reunía discursos oficiales posrevolucionarios, símbolos patrios, conmemoraciones y elementos de la historia oficial” (p.45).

Estos antecedentes impulsaron el inicio de campañas de alfabetización a nivel nacional, la creación de la escuela rural, la instalación de bibliotecas, la distribución de libros de texto gratuitos, el desayuno escolar, el fomento del arte y el intercambio cultural. Con estos principios puestos en práctica en conjunto con otras iniciativas de distintos gobiernos se logró Reducir un 50% el analfabetismo de la población adulta entre los años de 1940 y 1952; la cobertura educativa siguió en expansión de forma constante, sin embargo, la educación primaria continuo centrada principalmente en medios urbanos (OEI, 1994).

México ha pasado por numerosas campañas y reformas educativas, sin contar a la fecha con datos que sustenten el mejoramiento notable de la educación. De acuerdo con la información proporcionada por INEGI, "Censo de Población y Vivienda 2010", (2013), el porcentaje de analfabetismo total durante el año 2010, fue de 6.88%.

En la prueba Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, 2015) México se ubicó en el lugar número 57 de 65 países participantes y ocupó el último lugar entre los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el marco del diagnóstico realizado por la SEP, se muestra una sobrecarga en el currículo de la educación básica que dificulta la inclusión real de temas relacionados con las demandas actuales y su contextualización (principalmente en escuelas rurales e indígenas).

La formación docente en México se considera como un hecho reciente. Para Navarrete (2015) desde el año de 1900 ya se contaba con 45 Escuelas Normales, sin embargo estas eran insuficientes e inadecuadas para la preparación de los docentes; por lo que en el año de 1906 se decretó una ley constitutiva para la creación de Escuelas normales que era consecuente con la política de formación de maestros.

En 1942 cuando nace y se funda la Escuela Normal Superior en el seno de la Universidad Nacional, se establecen cuatro años más de formación posteriores a la educación media superior o a la Normal Básica.

Actualmente las escuelas normales son el resultado de políticas, programas y acciones educativas desarrolladas a lo largo de periodos de gobierno en el que actuaron presidentes, dirigentes del país y secretarios de educación. En algunos casos estas políticas fueron llevadas a cabo de manera discontinua o con el fin de cubrir lo que reformas anteriores no lograron, provocando así, la falta de claridad y estabilidad en cuanto al quehacer docente. Hoy en día continua el rezago en la formación de los docentes y por consiguiente, en la educación de los alumnos, p.30. (Navarrete, 2015).

Fernández, (2015), refiere que existen evidencias sobre las grandes brechas de desigualdad y falta de oportunidades en cuanto a la gestión del sistema

educativo, el acceso a los servicios, y la calidad de la educación impartida en las escuelas públicas y privadas.

3.1.3 Educación Rural en México

Después de la revolución de 1910, el gobierno federal comenzó a formar las escuelas regionales, posteriormente llamadas Rurales, las cuales estarían a cargo de la formación de maestras y maestros, quienes tendrían una especialización educativa en cuanto al medio rural (Civera, 2006). En aquella época, al existir pocas instituciones dedicadas a la educación post primaria, las escuelas fueron tomadas en cuenta como una nueva vía educativa, cultural, económica y política, pues con la apertura de las mismas, se les dio oportunidad a muchos jóvenes campesinos e indígenas. Fue en Tacámbaro-Michoacán donde se creó la primera escuela normal regional en dependencia con la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Navarrete (2015) refiere que fue en la década de los años veinte donde surgió la iniciativa de llevar la educación a zonas rurales como respuesta al compromiso y gran participación de los campesinos e indígenas durante la Revolución Mexicana.

El objetivo principal fue crear una escuela de la comunidad para la comunidad, ya que antes del movimiento revolucionario, las dos terceras partes de la población que vivía en México había sido olvidada. Fue José Vasconcelos quien hizo de la escuela un derecho para todas las personas sin importar la clase social a la que perteneciese, por lo que en 1922 se crearon escuelas en lugares donde jamás había existido una (Domínguez, 2003).

Esta visión estuvo acompañada de la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena, que designó *misioneros* (maestros ambulantes) con el fin de fomentar la educación en núcleos indígenas. Para lograr esto, era necesario que los llamados *misioneros* hicieran un análisis de las condiciones económicas y culturales de la zona asignada para poder llevar a cabo la enseñanza (IEESA, 2012, p. 4)

Domínguez, (2003) comenta que los planes debían considerar, desde un punto de vista psicológico, las diferencias individuales y desde una mirada sociológica, las diferencias y desigualdades presentes en el desarrollo de las personas, pues al tratarse de una escuela rural, retoma Navarrete (2015) era necesario considerar no sólo los conocimientos pedagógicos, sino también los conocimientos del medio local.

Para 1925, el plan de trabajo de las escuelas rurales implicaba renovar los modelos pedagógicos, así como incluir la preparación de actividades campestres y acciones de servicio social por parte de los maestros y maestras. Por medio de las Casas del pueblo y los Misioneros culturales, la Secretaría de Educación pretendía llevar a todos los rincones del país una educación alejada de la institución católica como centro de formación social y educativa. Más tarde, fueron seleccionados jóvenes indígenas para ser preparados como intermediarios culturales que impulsarán este tipo de educación en sus propias comunidades.

A principios de la década de los treinta, algunos políticos y educadores buscaron que la función de la escuela rural además de desarrollar una labor social y cultural, fuese impulsar el desarrollo económico de las comunidades, por lo que en el año de 1934 las escuelas rurales comenzaron a fusionarse con centrales agrícolas dando paso a las escuelas rurales campesinas que en 1940 la SEP decidió desintegrar (Civera, 2006).

El 19 de Marzo de 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio instauró por ley la capacitación de los maestros en servicio⁴⁵.

⁴⁵ En un principio, para atender las nuevas escuelas, la SEP empleaba a aquellos que tuvieran una formación básica, sin la exigencia de una preparación como docentes. Ver: (Civera, 2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). *Revista mexicana de investigación educativa*, 11 (28), pp. 269-291.

Dos años más tarde, durante el gobierno de Miguel Alemán, fueron evaluados y seleccionados los maestros que pretendían obtener una plaza, medida que buscaba generar una mayor productividad de las escuelas rurales en lo concerniente a actividades agrícolas, ganaderas e industriales.

En el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) se crearon los programas de licenciatura en preescolar y primaria, y se fundó la Universidad Pedagógica cuya finalidad sería la excelencia educativa y la agrupación de todas las escuelas normales del país. En 1984, durante el periodo de gobierno del presidente Miguel de la Madrid, se reconoce la Educación Normal con el grado académico de licenciatura (Domínguez, 2003).

Olivera (2007) describe el enfoque teórico-metodológico de la escuela rural en México, nombrando los siguientes aspectos:

Convertir a la escuela rural en centro de actividades múltiples, donde las materias impartidas den prioridad a la agricultura y las industrias regionales.

Evaluar y dar seguimiento constante a la labor docente.

Organizar a los profesores y el periodo escolar de la escuela rural por actividades y no por grados escolares, la meta es cantidad y calidad de conocimientos adquiridos.

Organizar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al nivel de desarrollo de los alumnos.

La misma autora refiere que estos principios constituyen la herencia pedagógica de la escuela rural, destinada a la población indígena, campesina o en condiciones de marginación. De acuerdo a lo anterior, daremos paso a la descripción de los aspectos contextuales de la escuela primaria rural Benito Juárez, revisando más adelante, que algunos de esos principios no son impartidos por esta institución en particular.

3.2 La comunidad de San Andrés Tenextitla

Perfil geográfico

La escuela primaria Benito Juárez, se encuentra ubicada en el poblado de San Andrés de la Cal, perteneciente al municipio de Tepoztlán que a su vez está localizado en el Estado de Morelos. El Estado de Morelos, cuya capital es Cuernavaca, cuenta con una extensión territorial de 4,968 km cuadrados, lo que representa, el 0.2% de la República Mexicana (Bonilla & Lima, 2000). Según datos del Consejo Estatal de Población (COESPO, 2014) la población total del estado de Morelos es de 1, 895, 459 habitantes.

Tepoztlán, es uno de los 33 municipios del estado de Morelos, ("Estado de Morelos, Enciclopedia de los Municipios y delegaciones de México.", 2010). El municipio cuenta con una extensión territorial de 252.87 km cuadrados y se sitúa en la parte norte del estado. En la parte norte colinda con el Distrito Federal, al sur con Yautepec y Jiutepec, en el lado este colinda con Tlalnepantla y Tlayacapan; y en la parte oeste con Huitzilac y Cuernavaca. Asimismo, Tepoztlán se caracteriza por ser un área de montaña, edificios volcánicos, que llegan a medir de 2,200 a 3,200 metros sobre el nivel del mar, así como sitios planos. Una parte de las hectáreas del bosque pertenecen al parque nacional Tepozteco, decreto hecho por Lázaro Cárdenas en el año de 1937.

Es importante destacar que Tepoztlán, según Zuñiga (1996) es una comunidad fuertemente arraigada a sus usos y costumbres, cuya población principalmente profesa la religión católica. Tepoztlán, comenta el autor, está conformado en su núcleo por barrios, colonias y pequeños poblados, estos están localizados a las orillas de la cabecera municipal. Entre los poblados que conforman a Tepoztlán se encuentra San Andrés de la Cal.

La escuela Primaria Benito Juárez se encuentra en la comunidad de San Andrés de la Cal o San Andrés Tenextitla *lugar donde hay piedra de cal* en náhuatl,

ubicada sobre el kilómetro 14 en la carretera Cuernavaca-Tepoztlán. La altitud promedio de la comunidad es de 1500 metros sobre el nivel del mar y cuenta con una extensión de 45 kilómetros cuadrados. Al norte colinda con el centro del municipio, al sur se encuentra la zona de reserva ecológica denominada –El Texcal, al este con el poblado de Santiago Tepetlapa y al oeste se encuentra la comunidad de Santa Catarina (Saucedo, Escalante & Gutiérrez, 2010; p.67).

Perfil Sociodemográfico

De acuerdo con INEGI, “Censo de Población y Vivienda 2010”, (2013), en el año 2010 San Andrés de la Cal contaba con una población de 1383 habitantes. De la población total del poblado, menciona Gutiérrez, (2010), 106 eran niños entre seis y once años.

Un rasgo a destacar de la comunidad, es su elevado índice de migración temporal, dicha migración llegó a ser considerada incluso una práctica común entre los pobladores que desde mediados de la década de los años sesenta del siglo pasado, inició cuando 82 de ellos empezaron a trabajar de forma temporal en Estados Unidos y Canadá (Gutiérrez, 2010;p.43).

San Andrés de la Cal, es una comunidad en la que aún perdura la organización social en torno a la producción agrícola, ganadera y al cultivo del maíz. Gracias a los lomeríos que se extienden hacia el sur, la agricultura es una actividad viable e importante. Sin embargo, recientemente la población ha ido modificando sus formas tradicionales centradas en el trabajo agrícola, incorporándose a otras actividades laborales y de organización, dando paso a una transformación del perfil socioeconómico (Gutiérrez, 2010; p.42).

Las principales actividades económicas van desde el trabajo con la tierra, la atención de tiendas cercanas en Tepoztlán, Cuernavaca y otras localidades, así como actividades de jardinería en diversos lugares en el Valle de Atongo. Las mujeres ocupan oficios como empleadas domésticas, cocineras o mucamas.

A raíz de la falta de oportunidades de trabajo, la migración a Los Estados Unidos y Canadá continúa siendo una meta para sus pobladores. Pocos miembros de la comunidad cuentan con empleos que ofrezcan prestaciones de ley o contratos permanentes y la mayoría, incluso, tienen que completar sus ingresos con otro tipo de actividad económica como las ventas (Saucedo, Escalante & Gutiérrez, 2010; pp.69-71).

Servicios

Los servicios con los que cuenta la comunidad son energía eléctrica, servicio de teléfono, televisión por cable, recolección de basura por parte del ayuntamiento, cuatro escuelas, un local con servicio de internet, agua potable y un centro de salud que proporciona servicios de consulta externa, urgencias, atención de partos, entre otros. Desde los años ochenta el servicio de transporte, relatan los autores, ha mejorado notablemente, la línea de autobuses con mayor circulación es la denominada *Ometochtli* (Saucedo, Escalante & Gutiérrez, 2010; pp.69-71).

Organización Comunitaria

En San Andrés de la Cal, la organización política gira en torno a las autoridades municipales y agrarias, por igual, la organización social de la comunidad está formada por Redes de parentesco y compadrazgo. Lo mismo ocurre en las labores agrícolas, pues este tipo de asistencia y colaboración entre los habitantes y familiares coadyuva en la pesada carga del trabajo de campo.

Economía

La actividad económica más destacada es la agricultura, centrada en el cultivo del maíz. A través del sistema de hidroponía en invernaderos también se logra cultivar jitomate, tomate y calabaza. Recientemente la práctica de la apicultura ha tomado relevancia en la región, algunas personas han comenzado a dedicarse a la producción de miel, así como sus derivados (Palacios, 2010; p.5).

Si bien es cierto que las actividades agrícolas y pecuarias son de gran importancia en la localidad, con el paso del tiempo estas poco a poco han dejado de ser el principal sustento económico de la población, actualmente se realizan actividades no agrícolas tales como la albañilería y el comercio. En cuanto a otros oficios, fuera de la comunidad las personas desempeñan la docencia, la enfermería, la conducción de servicios de transporte público, la carpintería, y las labores en talleres mecánicos.

Otra de las principales fuentes de ingreso, es la migración y el envío de remesas por parte de hombres y algunas mujeres de la comunidad que trabajan en Estados Unidos y Canadá.

Servicios Educativos

En el poblado de San Andrés de la Cal, explican (Saucedo, Escalante & Gutiérrez, 2010; p.72) existen cuatro escuelas que cubren la educación básica. Se encuentra el centro de educación inicial (CENDI) Tlakuikalli, el jardín de niños “Hermelinda Bermúdez”, la Escuela Primaria Rural Federal Benito Juárez que incluye una directora, seis profesores y personal de la Unidad de Servicio de Apoyo. Por último está también la telesecundaria Vicente Juárez que es la última de las tres opciones de los lugareños que están por cursar la educación secundaria. Las otras dos opciones son la secundaria Técnica de Santa Catarina y la secundaria general de Tepoztlán. Los mismos autores mencionan que el promedio de educación que tiene la población es de 15 años o más, es decir, el correspondiente al tercer año de secundaria. De la educación superior a la básica existe una tendencia a la baja que se incrementa de acuerdo a los niveles de medición por encima de 19 años y de 24 años, es decir, a mayor edad de la persona, en menor escolaridad se encuentra.

Uno de los factores que han beneficiado el acceso a la educación, es el aumento de transporte de San Andrés de la Cal hacia localidades como Cuernavaca, Cuautla, Ciudad de México y otros lugares que ofrecen niveles de educación superior y media superior (Saucedo, Escalante & Gutiérrez, 2010; p.72).

3.3 Escuela primaria Benito Juárez. San Andrés de la Cal, (Tepoztlán Morelos, México)

De acuerdo a la descripción de Palacios (2010). La escuela primaria Benito Juárez pertenece a la zona escolar 05 del sector 10 y se encuentra ubicada en la Av. Galeana No. 1 en la comunidad de San Andrés de la Cal del municipio de Tepoztlán.

Esta escuela se integró en el *Programa de Escuelas de Tiempo Completo*, desde el 22 de Septiembre del año 2009, con el propósito de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, así como elevar la calidad educativa por medio de seis líneas de trabajo que ofrecen una educación integral y con valores, la adquisición de competencias y conocimientos, así como el fomento de una convivencia intercultural y democrática; todo esto, logrado por medio de actividades regulares en el aula.

La escuela cuenta con seis grupos (uno por cada grado), orientados por un docente que dicta todas las áreas a excepción de educación física. Los docentes trabajan por medio de dinámicas grupales, individuales y proyectos que involucran distintas áreas del conocimiento, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, y el idioma inglés. A nivel general, la escuela promueve actividades como festivales, exposiciones, bailes y celebraciones asociadas a la identidad local y nacional de los estudiantes (Palacios, 2010).

A pesar de que la escuela es de tiempo completo, la directora Palacios (2010) menciona que actualmente el plantel no cuenta con servicio de comedor, por motivo de los desacuerdos presentados entre el comité de padres de familia y la institución, así como el retraso en la entrega de recursos y despensas por parte del DIF estatal.

Palacios (2010) señala la misión y visión de la escuela:

Misión

Nuestra Institución Educativa proporciona a los alumnos una educación integral de calidad, satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje que contribuyen en el desarrollo de competencias que les permiten incorporarse a la vida adulta, así como ejercer una ciudadanía activa para lograr la realización personal.

Visión

Ser una Institución Educativa que proporcione a los alumnos una educación de calidad y equidad, generando ambientes propicios para que los niños obtengan aprendizajes significativos, haciendo de ellos autónomos y responsables, destacando la necesidad de desarrollar competencias que además de conocimientos y habilidades, incluyan actitudes y valores que les ayuden a enfrentar con éxito cualquier situación que se le presente en el contexto en que se desenvuelvan, además ser competitivos en el campo laboral.

Historia

La Escuela Primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal, fue fundada en 1940, cuando se dio mayor impulso a la educación en zonas rurales (Gutiérrez, 2010). Sin embargo, sus inicios se ubican en el año 1935, cuando el centro únicamente contaba con un aula, dos profesores y doce alumnos. Una de las aulas que fueron construidas desde un inicio se dividió con madera, para poner en funcionamiento otras aulas (salón de clases, biblioteca y sala de trabajo didáctico de la tecnología).

Enfoque pedagógico

La escuela primaria Benito Juárez, amplió su jornada escolar al programa de tiempo completo (8 horas) para ofrecer a los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y promover la equidad, según los lineamientos del currículo vigente para la educación básica.

Los estudiantes desarrollan actividades formativas a través de seis líneas de trabajo:

- I. Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares
- II. Uso didáctico de las tecnologías de la información y de la comunicación
- III. Aprendizaje de lenguas adicionales
- IV. Arte y cultura
- V. Recreación y desarrollo físico
- VI. Vida saludable

Perfil Educativo

La mayoría de los docentes de la escuela primaria Benito Juárez, cuentan con formación en normales rurales; incluso han sido campesinos en localidades cercanas, lo cual significa que los docentes *tienen experiencia y conocimiento del campo, pues han vivido y reproducido la tradición agrícola del campo mexicano*. De igual manera, participan en las celebraciones del municipio, tales como el Carnaval de Tepoztlán, o en las mayordomías, es decir, encargándose de la organización de las fiestas religiosas,(Gutiérrez, 2010; pp. 45-46).

La escuela se unió al programa de escuelas de tiempo completo, dirigido a aquellos centros que cuentan con alumnos en condiciones sociales desfavorables, tales como contextos urbanos marginales, indígenas o migrantes, o aquellas que presentan bajos resultados a nivel educativo.

3.6.1 Una escuela rural con todos los servicios

El nombre de este apartado surge a partir de una entrevista realizada a la directora de la escuela primaria Benito Juárez⁴⁶, en sus palabras: *para mí esta escuela ya no es rural porque cuenta con todos los servicios*. Esta frase cobra importancia para indicar que la apropiación del espacio socioeducativo por parte de los actores vinculados, se nutre de narrativas sobre su percepción y representación del mismo de una manera que puede ser similar u opuesta a las descripciones oficiales sobre las escuelas rurales⁴⁷ y sus territorios.

En esta dirección, el presente y los siguientes apartados buscan dar protagonismo a las voces de los actores, situando sus narrativas como fuente de análisis.

Sobre el carácter rural de la escuela

Buttel, F. (citado por Arellano, S y Corona, A. Consejo Nacional de Población, 2013) refiere nuevas teorizaciones de lo rural a partir del contexto socio-histórico que impuso la globalización. Un ejemplo claro es la separación en el ámbito académico de lo rural vinculado a lo agrario, también conocido como *desagrarización*. Fenómenos como la migración internacional en poblaciones rurales como la de San Andrés de la Cal, impactan sobre las viejas definiciones de lo rural para dar paso a nuevas teorizaciones al respecto. En el caso de lo mencionado en el anterior apartado por la directora de la escuela, encontramos un punto de análisis para denotar como la existencia o no de servicios públicos traza diferenciaciones e identidades de pertenencia entre los habitantes del territorio.

⁴⁶ Los nombres de los actores son mencionados cuando su publicación ha sido autorizada. En el caso de los miembros de la Red que participan de manera activa en el diseño y desarrollo de la propuesta, sus nombres no son situados como *sujetos de investigación*, sino como coautores de la misma.

⁴⁷ A diferencia de Colombia, en el análisis de México no se hace referencia a problemas como el abandono y la deserción escolar, ya que estos no son reconocidos dentro de las necesidades de la escuela. En este apartado, se hace referencia a la relación *comunidad escuela* como un tema señalado por varios actores entrevistados.

Por otra parte, se encontró por medio de entrevistas semiestructuradas a docentes de la escuela, que los estudiantes no participan del trabajo en el campo en época de cosecha, la escuela no debe hacer ninguna concesión frente a su ausencia en este periodo, ya que los oficios que los estudiantes asumen en colaboración con sus padres están relacionados con el trabajo doméstico, el cuidado de hermanos menores, la asistencia en la preparación de alimentos para comercializar, entre otros.

A pesar de percibir una posible *desagrarización* en la comunidad de San Andrés, los estudiantes dan cuenta de su vinculación al espacio rural, al señalar mitos y leyendas asociadas a seres que habitan en referentes naturales como el tepozteco, la participación en actividades como -el día de muertos y el desfile nocturno que se organiza para perpetuar esta tradición en la comunidad; reconocer el trabajo que se hace en la milpa, los frutos del campo, el cuidado de animales, la relación con la lengua náhuatl por medio familiares que aún lo hablan, entre otros aspectos que marcan una distinción, que no podrían referir niños o niñas de la ciudad.

Lo anterior nos lleva a pensar que la escuela podría ser situada como un contexto escolar de ruralidad, en el sentido de que los principios de la escuela rural se desdibujan o parecen estar dotados de otros significados. La escuela rural en México fue un hito histórico de la educación, sin embargo es necesario rescatar la idea de que actores como la directora, ya no asuman como rural la escuela.

Necesidades y dificultades de la Escuela Primaria Benito Juárez

La perspectiva relacional para el abordaje del tema de estudio, nos lleva a vislumbrar las necesidades de la escuela teniendo en cuenta el lugar de cada uno de los actores involucrados. De acuerdo a la información recabada, las mayores dificultades que se presentan son:

Los docentes manifiestan a través de los cuestionarios aplicados, que la mayor parte de los padres de familia no participan activamente en las actividades de la escuela. Una de las docentes afirma que algunas madres asisten para colaborar en la organización de eventos, pero por lo regular son las mismas que siempre lo hacen. Uno de los docentes afirma: “La comunidad se organiza para fiestas religiosas pero no para las actividades relacionadas con la escuela”.

Por otra parte, la directora expresa que existe una alta rotación de personal docente. Trabajan docentes con plaza que no cuentan con la formación idónea y trasladan maestros de otros municipios, que desconocen el contexto y a la comunidad.

La directora refiere que existe poca atención y apoyo por parte del gobierno, para ella, debido al manejo inadecuado de los recursos destinados al sector educativo. En entrevista, agrega que el personal administrativo y docente no recibe capacitación ni apoyo técnico psicosocial; menciona que en el marco de la reforma educativa, escuelas de otros estados recibieron instrucción para presentar el examen de oposición pero en el caso de Morelos no. En sus palabras, señala:

Los maestros aquí son médicos, psicólogos, cocineros, pedagogos y trabajadores sociales. Ellos deben responder a todo lo que necesitan los estudiantes porque no existe el personal requerido. Todos los grupos son manejados por un solo docente, excepto la maestra de educación física que es la única persona diferente que viene el día jueves.

En las respuestas arrojadas por el cuestionario, los docentes refieren que existe apatía y falta de compromiso por parte de los padres de familia, agregan que en ocasiones los niños dan muestra de desmotivación y poco sentido de pertenencia hacia la escuela. Uno de los docentes afirma:

En la escuela hay mucha inasistencia, los niños faltan a clase y no justifican la falta. Los padres de familia tampoco lo hacen, solo vienen cuando se les manda a llamar porque algo paso y por lo general es la madre la que viene.

Respecto a la infraestructura, los docentes indican que la educación no es un tema prioritario para el estado mexicano, señalan que la escuela no cuenta con los recursos necesarios, ni la capacitación requerida para que los docentes puedan instruir a los estudiantes en temas como las tecnologías de la información y la comunicación, a pesar de contar con los equipos necesarios.

Los estudiantes refieren dentro de los grupos focales conformados, la falta de estrategias o dinámicas pedagógicas que los impulsen a interesarse por los contenidos curriculares. Mencionan que en ocasiones se sienten encerrados en el aula y los maestros no los llevan a estudiar a otros lugares.

De acuerdo a las sesiones de observación, se encuentra la reproducción del modelo pedagógico tradicional donde el docente dicta información que el estudiante transcribe y memoriza. Los maestros no cuentan con la preparación necesaria para trabajar con los grupos de acuerdo a sus edades y necesidades de desarrollo. Los estudiantes muestran resultados deficientes en los procesos de evaluación, dificultades en áreas como español y matemáticas. Los niños deben traer merienda de su casa, ya que no reciben alimentación por parte de la escuela. La directora explica que hace dos años la tienda fue cerrada por conflictos entre los padres de familia y los recursos que el gobierno enviaba para la administración de este servicio.

Fortalezas de la Escuela Primaria Benito Juárez

Respecto a las fortalezas de la comunidad escolar, los docentes refieren que los estudiantes cuentan con un ambiente saludable de riqueza cultural, que favorece su desarrollo y bienestar lejos de los problemas que presentan las ciudades, como: el consumo de sustancias psicoactivas, la presencia de bandas criminales, la frecuencia de actos delictivos, entre otras.

Los docentes mencionan que al ser un solo grupo para cada grado, conformado por 20 estudiantes en promedio, los niños y niñas reciben educación personalizada, que favorece relaciones de afecto y cercanía con el maestro.

De acuerdo a lo señalado en los dos apartados anteriores, al igual que en la IEN La Tetilla (Colombia), la escuela primaria Benito Juárez carece de apoyo técnico y capacitación psicopedagógica para atender dificultades relacionadas con la enseñanza de las TIC's, el bajo desempeño escolar de los estudiantes, y la apatía de los padres de familia respecto al proceso educativo de sus hijos y las actividades de la escuela. A diferencia de Colombia, algunos docentes de la escuela en México, no cuentan con la formación idónea para atender las necesidades de sus estudiantes. Respecto a las fortalezas, los docentes de los dos escenarios de estudio, señalan que los estudiantes rurales conservan un mayor arraigo sociocultural, y presentan factores protectores asociados al ambiente, que impiden el uso de sustancias psicoactivas o la vinculación a grupos ilegales.

Características de las familias vinculadas a la institución

En los dos talleres realizados sobre la participación infantil y los objetivos del proyecto, se discutieron algunas opiniones que relacionaron de manera frecuente a las familias como uno de los factores desencadenantes del bajo desempeño escolar, el ausentismo y la falta de articulación entre la comunidad y la escuela. De acuerdo a lo descrito por los docentes en las entrevistas, la mayoría de familias son monoparentales de jefatura femenina, o nucleares con padre en el rol de proveedor, en muchos casos, ausente en el acompañamiento y la crianza de sus hijos. La mayoría de padres solo cuentan con educación básica primaria. Para los docentes existen situaciones de maltrato y escasa comunicación afectiva entre padres e hijos.

Dificultades y fortalezas de los estudiantes

Respecto a la pregunta sobre: ¿Cuáles considera que son las mayores dificultades y fortalezas de los estudiantes que ha tenido a cargo?, derivada del cuestionario de pregunta abierta aplicado a los seis docentes de la institución, las respuestas obtenidas indican:

Tabla 10. Fortalezas de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas

Fortalezas	Frecuencia de respuestas
Colaborativos	1
Respetuosos	3
Participación en eventos escolares	3
Estudiantes sin antecedentes de consumo de drogas	1

Tabla 11. Dificultades de los estudiantes en base a la frecuencia de respuestas

Dificultades	Frecuencia de respuestas
Escaza participación de los padres en la educación de sus hijos	1
Algunos estudiantes son apáticos y se muestran desinteresados	1
	3
	3

Los estudiantes entrevistados, específicamente los de tercero, cuarto y sexto grado, indican que les molesta ver como algunos compañeros toman las pertenencias de otros, que desapruaban el acoso con burlas o golpes y la apatía de algunos niños para compartir objetos o bienes.

Dificultades y fortalezas de los docentes

Respecto a las respuestas arrojadas por el cuestionario, los docentes refieren como fortalezas el ambiente de respeto y colaboración entre colegas, además del esfuerzo por parte de cada uno para atender las responsabilidades administrativas y pedagógicas que se les encomiendan. En palabras de una de las docentes:

Hay mucha burocracia, la SEP⁴⁸ manda muchos formatos y hojas para llenar y uno a veces no puede con tanto. Fuera de eso preparar las clases sola porque no mandan a nadie para capacitarnos, todo es solo.

Como dificultades, además de la carga administrativa, refieren que algunos colegas no son normalistas o licenciados en educación, mencionan que algunos docentes cumplen con su trabajo y no comparten sus estrategias con otros, para ellos es necesario lograr una mayor articulación y trabajo en equipo. Por otra parte, uno de los docentes responde: *Falta ver los problemas educativos y conductuales desde otra perspectiva, por ejemplo que en la comunidad el estudio no es algo prioritario para los padres de familia campesinos.*

Los estudiantes entrevistados de grado primero, segundo y sexto refieren como dificultades en los docentes la ausencia de espacios formativos para el uso de internet, señalan que los computadores están ahí pero no se utilizan de manera productiva. Expresan que algunos docentes ven el celular en el aula de clase y en muchas ocasiones no atienden el llamado de los niños por esta situación.

Uno de los estudiantes entrevistados en grado sexto, refiere que se siente etiquetado como el vago o rebelde del grupo y los docentes en algunas ocasiones, asocian que él puede estar implicado en los problemas de convivencia que ocurren al interior del aula.

Sumado a lo anterior, de acuerdo a lo encontrado en los espacios de observación, al no contar con personal de apoyo psicosocial, los casos de abuso, violencias o acoso escolar que se presentan en los estudiantes, en algunas ocasiones son expuestos o divulgados. En este sentido, se construyen imágenes sobre las víctimas o victimarios que impiden su socialización por fuera de ese lugar.

Al asumir tantas responsabilidades y no contar con el apoyo de un profesional psicosocial, los docentes pueden darle un tratamiento inadecuado a estos casos.

⁴⁸ Secretaría de Educación Pública (SEP)

Relación Comunidad-Escuela

A diferencia del propósito que se tenía con las escuelas rurales como centros de integración y participación comunitaria, en la escuela primaria Benito Juárez, este espacio más que una isla, semeja la forma de un archipiélago dentro de la comunidad de San Andrés. Esta analogía, de la cual solo tomaremos la definición brindada por Ruiz (2000) en su trabajo sobre procesos de educación de adultos, supone que la institución mantiene densos tejidos, digamos, subterráneos que en superficie asumen una apariencia de separación.

La relación del personal administrativo y docente con las familias e integrantes de la comunidad, de acuerdo a la información recabada en campo, es de tipo distante y conflictivo. Los docentes no viven en la comunidad, aunque algunos provengan de municipios cercanos como Tepoztlán; los habitantes de San Andrés de la Cal no participan de manera directa y activa en la organización de las actividades de la escuela, así como actores de la escuela (docentes y administrativos) tampoco lo hacen regularmente en los espacios comunitarios. Uno de los maestros entrevistado afirma: "la comunidad se organiza para actividades religiosas pero no para cosas de la escuela".

La escuela podría mostrarse como un espacio de *puertas cerradas* para la comunidad, sin embargo un análisis profundo de esta relación, encuentra como tejido subterráneo la atención y demanda que el contexto escolar genera en la población. Los habitantes de la comunidad con los cuales se pudo dialogar, como miembros de la ayudantía municipal, madres de familia o vendedores en locales, frecuentemente hacían referencia a las decisiones de la directora, los problemas escolares actuales, la necesidad de estrechar vínculos para tomar decisiones de integración, entre otras.

Algunas madres participan en actividades como la celebración del día de muertos en la escuela, a pesar de no aprobar la gestión administrativa actual.

Este hallazgo da cuenta de otro rasgo para avanzar en nuevas teorizaciones no solo respecto al vínculo entre lo rural y lo agrario, sino también la relación escuela rural-comunidad y su estudio en el marco de la globalización. Teniendo en cuenta el enfoque de la complejidad que adopta la presente investigación, el concepto de *archipiélago* es un referente idóneo para explicar estas relaciones distantes y conflictivas, de separación y afecto, como se podrían ser descritas en primer momento.

Estrategias pedagógicas del docente para fortalecer la apropiación socioeducativa en los estudiantes

En el cuestionario aplicado a los docentes se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué soluciones plantea para que los estudiantes se involucren en mayor medida en su proceso educativo, la resolución de problemas, las actividades escolares y comunitarias?

Frente a lo cual, las respuestas arrojadas fueron:

Tabla 12. Estrategias pedagógicas del docente para fortalecer la apropiación en base a la frecuencia de respuestas.

Respuestas	Frecuencia de respuestas
Promover espacios de diálogo.	1
Diseñar proyectos que involucren a los padres de familia como parte de la comunidad educativa.	3
Promover la participación de los estudiantes en actividades educativas y socioculturales con la autorización de los padres de familia.	1
Contextualizar los contenidos.	3

En este punto, los docentes refieren que realizan prácticas de campo para que los estudiantes relacionen los contenidos con la experiencia cotidiana, cambian a los estudiantes de lugar para que puedan interactuar con otros compañeros, y dialogan con los padres para mejorar la convivencia familiar como causa posible de la apatía o desinterés de los estudiantes hacia algunas actividades escolares. Una regularidad encontrada en las respuestas derivadas de los cuestionarios, fue la demanda de los docentes respecto a una mayor participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y la realización de actividades escolares.

Gutiérrez & Prieto, (1993), creador de la teoría sobre *la mediación pedagógica*, refiere que la educación ha estado centrada en lo que el docente hace o expresa. Un salón de clase es comparable a un teatro con la puesta en escena de un monólogo, encarnado por la figura autoritaria del educador. Educar desde la mirada del estudiante y su participación, teniendo en cuenta el rol del docente como mediador, es la invitación de este autor.

Para fortalecer la apropiación socioeducativa, las iniciativas que los docentes exponen en la tabla necesitan de la participación de los estudiantes desde la toma de decisiones para el diseño, planeación e implementación de las propuestas.

3.6.2 Sobre la participación estudiantil en la escuela primaria Benito Juárez

En relación a lo encontrado en los espacios de observación en el Colegio La Tetilla (Colombia), los estudiantes de la escuela primaria Benito Juárez no mostraron dificultades a la hora de expresarse de manera oral. Este aspecto es mencionado para indicar que durante el proceso de trabajo de la Red no fue necesario realizar un acercamiento para que los estudiantes empezaran a exponer sus ideas, considerando que también se mostraron muy motivados por la presencia de una persona extranjera en el colegio. Esta diferencia cultural es un ejemplo de lo que cada contexto demanda para que la figura del investigador o animador, en el caso de la IAP, pueda diseñar y desarrollar las estrategias de acción colectiva.

El quinto nivel expuesto por Hart, (1993) en la escalera de la participación, está asociado a la posibilidad de los niños de expresar libremente lo que piensan, creen o sienten; no obstante, la participación no se Reduce a eso. A la hora de indagar cuestiones asociadas a este tema, los diferentes actores de la comunidad hacían referencia a este derecho como la posibilidad de opinar. Este signo es una muestra del desconocimiento que al igual que en Colombia, se tiene de la participación infantil y sus alcances en la práctica.

A la hora de responder a la pregunta sobre la participación, los docentes mencionaron que los estudiantes no expresan sus ideas de manera segura, una de las docentes manifiesta: “a veces levantan la mano y luego se ríen y dicen que ya no. Yo creo que eso es cultural porque los padres no los apoyan en la escuela”.

De acuerdo a lo observado, se encontró que algunos docentes impedían la participación de los estudiantes en los encuentros de la Red como una manera de sancionar los actos de indisciplina de los mismos. La participación en la escuela no es situada como un derecho.

A pesar de que los docentes ya habían asistido a los talleres sobre la participación infantil y la socialización del proyecto, estas actitudes se mantuvieron, lo cual indica que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que debe apropiarse de manera colectiva y continua. La Red es solo un inicio para mostrar otras maneras de interacción entre niños y adultos.

Respecto a las actitudes de los estudiantes en dirección a la participación, los docentes refieren que los estudiantes son pasivos, con poco liderazgo e iniciativa, con dificultades para analizar situaciones y colaborar en actividades docentes. Para algunos maestros, los estudiantes en algunas ocasiones, solo apoyan a su grupo de pares o amigos.

Los estudiantes refieren respecto al tema, que en ocasiones sienten inseguridad y temor por expresar algo que no esté relacionado con lo que el docente o los compañeros esperan escuchar.

La percepción de los maestros sobre la Red está asociada al cumplimiento de normas ciudadanas o de convivencia que los actores ejercen dentro de los espacios de encuentro. En palabras de una de las docentes: “los niños trabajan bajo el respeto de los otros, se promueve la democracia”.

En relación al trabajo de la Red, la directora de la escuela comenta: “con la Red se pueden conocer cosas de otro lugar, hay intercambio cultural, se fomenta el respeto, el trabajo en equipo, el orgullo del país y la reafirmación cultural, se enriquece la cultura, se expresan emociones, hay diálogo, y los niños mejoran la redacción y la ortografía”.

Por otra parte, una de las docentes expresa respecto al trabajo de la Red: “hay caos y poco compromiso por parte de algunos alumnos, no todos los niños participan, falta más tiempo para ver los avances, por lo tanto se debe trabajar a largo plazo”.

Respecto a lo anterior, es importante citar un apartado de la entrevista realizada a María Morfín, experta en participación infantil en México, quién menciona dentro de su experiencia de promoción de este derecho en las escuelas:

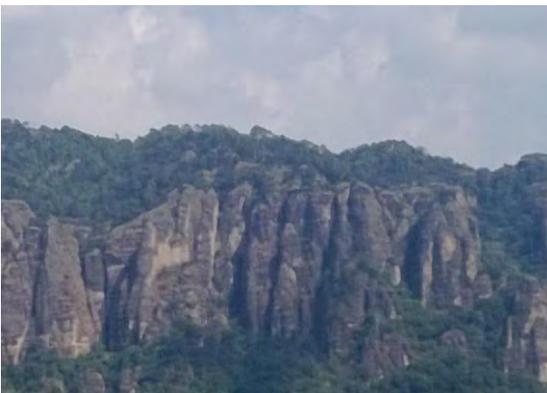
Cuando reuníamos a los niños, los maestros pensaban que estábamos haciendo algo sin sentido porque los veían hablando a la misma vez o jugando, necesitábamos que ellos se involucrarán pero a veces eran un obstáculo porque siempre estaban callando a los niños o reprendiéndolos, por lo que para ellos son actos de indisciplina. La participación es un proceso a largo plazo.

De acuerdo a lo encontrado en los dos escenarios de estudio, podemos inferir que la dinámica interna y comunitaria de los contextos escolares de ruralidad incide en las posibilidades de participación social de los estudiantes. En este sentido, el tipo de participación que alcanzan los estudiantes en las dos escuelas vinculadas a un modelo pedagógico tradicional, es el nivel de consulta, información y asignación de tareas, es decir la permanencia de una relación vertical entre el adulto y el niño, sin incidencia de los estudiantes en la toma de decisiones de acuerdo a su edad.

Aunque la literatura consultada sobre cada escuela, señale que la educación promueve la participación social y la adquisición de competencias para *el mundo actual*, los contextos escolares de ruralidad continúan permeados por el abandono del estado, la falta de apoyo técnico y de capacitación para que los docentes puedan atender los factores psicosociales que inciden en problemas prevalentes como el ausentismo, el desaprovechamiento escolar y la escasa implicación de las familias.

CAPÍTULO IV

RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN RED



“Aprendí a valorar la tierra y la Red, ahora es responsabilidad de nosotros mantenerla unida y valorar lo que hacemos”

Jesús Madroñero Castro (quinto de primaria, IEN la Tetilla)

“Nadie investiga otras infancias sin tocar la propia”

Oresta López

“yo este, me gustaría estar en la Red para hablarles sobre el maíz y sobre un tema que estamos viendo que se llama animalario fantástico y sobre otros temas, y hacer como una especie de biodiversidad juntos”

Valeria Álvarez Sánchez (sexto grado, escuela primaria Benito Juárez)

Subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es, al mismo tiempo, un error científico y la expresión inequívoca de una ideología elitista, decía Paulo Freire, el padre de la educación popular. Y es que ¿Cómo ocultar que detrás de cada texto científico hay una intención derivada de la experiencia? La selección de fuentes, el enfoque de una editorial, el privilegio de un tema por encima de otro, todo el mundo académico lleva consigo las huellas de la experiencia subjetiva e intersubjetiva.

El presente capítulo representa la integración de todas las intenciones epistemológicas, teóricas y praxiológicas que fueron materializadas al interior del proceso de trabajo en Red. Para dar cuenta de lo anterior, el texto se ubica como un relato de la experiencia de construcción colectiva y animación sociocultural, que devela claramente la implicación de la investigadora. Al interior de la narrativa y al final del capítulo, se atiende el llamado de las preguntas de investigación y los objetivos propuestos inicialmente, denotando que el trabajo atiende una lógica de *proceso*, en contraposición a la lógica del *resultado*, proyectada por otros enfoques de investigación. Para la Investigación Acción Participativa el camino hacia la transformación es interminable, pero es necesario empezar a andar.

Pierre Bourdieu afirmaba: "Sin el otro es imposible conocer", por tanto quisiera resaltar que escribir la narrativa de la experiencia de IAP, en estos escenarios escolares, fue una manera de apropiar cada una de las etapas de la acción participativa, tanto para la memoria de cómo hacer IAP como para evidenciar los desafíos de la propuesta y oportunidades de aprendizajes en colaboración con los actores de la Red.

"La investigación biográfico-narrativa altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, pero también de lo que importa conocer"

(Bolívar, A; 2001)

Siguiendo a Bolívar, las anécdotas, las palabras que surgen espontáneamente, las impresiones, el gesto y la emoción no son destacadas en la forma de textos académicos. Bertaux, D. (2005) define "*relato de vida*" como la narración, por parte de una persona, de un fragmento de su vida. Es por eso que relatar la experiencia implica además de una reflexión, la narración que pone en juego aspectos de mi subjetividad para visibilizar mi participación, en el entramado de la participación de los demás actores de la Red.

Considero que reconstruir la experiencia de este modo se constituye en una herramienta, a la luz de lo que he planteado en una de las preguntas de investigación: ¿Cómo tienen lugar los procesos de apropiación socioeducativa, dentro de una organización en Red de participación infantil?

Para dar cuenta de lo anterior, en este trabajo no pretendo afirmar o negar la relación entre apropiación y participación, tampoco dissociar estos dos conceptos, sino sistematizar y narrar de manera polifónica y conjunta un proceso en el cual develó prácticas, discursos, productos, expresiones y dinámicas asociadas al territorio, la cultura, la escuela, la familia y la comunidad, en esa medida los integrantes de la Red se reconocen frente al intercambio con un otro vinculado a un contexto sociocultural y geopolítico distinto, relación que favorece la construcción de identidades de pertenencia como afirma Rossana Podestá (2007).

Mi objetivo no sólo fue atender la apropiación, sino recoger las huellas de un camino que marca el inicio de una Red donde la participación mantiene una relación interdependiente y no dicotómica con la apropiación.

La investigación narrativa es coherente con los principios de la Investigación Acción Participativa en Trabajo Social, en tanto se dibuja un retorno del sujeto frente a la relación sujeto-objeto. Relación, que las ciencias sociales pretendieron analizar desde la adopción del modelo analítico de las ciencias naturales, con la intención de alcanzar la objetividad, tal como lo expresa Najmanovich (2016) en "El mito de la objetividad", su libro más reciente.

Hubiese querido escribir un relato para la totalidad de este documento, pero temí que no fuese suficiente para el espacio académico en el cual se presentará este trabajo. No obstante, en este punto *voy a tomar el riesgo y haré uso de mi libertad y mi deseo; salto al vacío para sentar un posicionamiento ético frente a mi manera de ver y concebir la investigación a partir de la construcción de un relato de la experiencia con la aparición de un “yo” narrador que se reconoce y reconstruye en relación a otros.*

El relato que construí en este último capítulo intenta revelar el camino para llegar a un *nosotros*, múltiples voces interviniendo por momentos y etapas que tejieron la Red, actores de dos comunidades intercambiando sentidos a través de cartas *enREDadas* en dos comunidades. Múltiples narraciones se configuran en mi voz de mediadora, animadora, investigadora y coautora en un trabajo colectivo donde todos fuimos *juez y parte*.

Al buscar investigar, trabajar, impulsar y apoyar acciones para la apropiación, yo misma entre en un proceso de interpelación e implicación con el tema, que me llevó a mostrar aspectos de mi identidad y reflexionar sobre ellos en compañía de los actores participantes. Lo anterior, también corresponde a lo que el trabajador social puede experimentar al intervenir en un espacio social que le interpela. Decides entonces mostrarte, atender a las reflexiones que provoca tú trabajo en estas comunidades escolares, desde el análisis académico y quehacer profesional, como desde tus emociones y deseos.

La investigación que aquí presento, además de guiarme por el interés de apoyarme en la IAP como una posibilidad pertinente desde el enfoque de Trabajo Social, constituye un entramado conceptual en el cual se vincularon los temas de Redes, derechos, participación infantil y apropiación socioeducativa. Mi pretensión es contribuir a estos temas a la luz del proceso experiencial en escuelas rurales de dos países de América Latina, explorar las formas de intervención-investigación que se pueden nutrir desde el Trabajo Social y a la vez apoyar el hacer de los trabajadores sociales en comunidades rurales. En este caso, con la idea de

respaldo de que, aprender a participar se logra participando.

La visión metodológica, estética y ética de mi investigación, recoge los aportes de autores como Orlando Fals Borda, Rossana Podestá, Bruno Latour, Norma Georgina Gutiérrez, Denise Najmanovich, Rogert Hart, Edgar Morín, Daniel Bertaux, Alfredo Carballada y Antonio Bolívar.

En el trabajo de campo se desdibujó la idea de apropiación como garantía de la permanencia fija, a modo de sujeción del estudiante en la escuela (teniendo en cuenta que el problema inicial del proyecto fue atender el tema de la deserción); mientras que con la participación se fue configurando una Red de relaciones con las cuales el niño fortalece su vínculo con el espacio socioeducativo en la medida en que es incluido en la toma de decisiones, reconocido, respetado e invitado a la realización de acciones responsables y de compromiso colectivo, es decir en el ejercicio de su derecho a la participación auténtica.

En el tercer capítulo describí el contexto nacional, educativo, comunitario y escolar de cada uno de los escenarios, ahora daré cuenta del contexto de la experiencia de investigación, interpretado desde mi mirada, sin olvidar la perspectiva relacional que he querido enfatizar a lo largo de todo el trabajo, con la inclusión de los lenguajes escritos y simbólicos de los actores de la Red.

4.1 El nacimiento, principio y desarrollo de la Red en los dos escenarios

Pensar en un tema de investigación cuatro años después de haber terminado mi carrera de licenciatura en psicología significaba asumir el desafío de cruzar el plano de los proyectos y demandas del entorno laboral para entrar en el contexto de la metodología, la identificación de problemas, la exploración de literatura científica y el uso de un lenguaje olvidado para mí en el quehacer diario de un hospital militar en el que atendía casos clínicos relacionados con las heridas de la guerra en el marco del conflicto armado de mi país, Colombia.

El proceso de paz que venía en desarrollo por aquellos días, prometía la reinsertión en la vida civil de miles de actores del conflicto. Esto, sumado a la

experiencia de trabajo en la brigada 29 del Ejército Nacional, me llevo a reflexionar sobre el lugar de la educación en relación con la inserción de población rural en grupos armados legales e ilegales y la inclusión de este tipo de personas en la toma de decisiones sobre su territorio. En ese momento pensé en el Trabajo Social como una disciplina que en su definición incluía la acción, la reflexión en el hacer, y como acercamiento, la Investigación Acción Participativa como posibilidad metodológica para vincular estos aspectos.

Las preguntas que me inquietaban en ese momento giraban en torno a la apropiación del conocimiento como una manera de garantizar la permanencia de los estudiantes rurales a partir de una experiencia escolar favorable que los llevara a privilegiar la educación formal por encima de las armas, la unión conyugal, el narcotráfico, el trabajo con fines de explotación o la vida militar, que para mí era un factor de riesgo para la salud mental.

Pensar en la educación como posible respuesta a los problemas generados por el conflicto armado, aunado a lo que había leído sobre el rezago escolar en sectores rurales, trajo a mi mente el término Red, tan mediatizado por esos días, como una estrategia para animar procesos de participación.

Al principio me interesaba responder al problema de la deserción en escuelas rurales, no quería estudiar la deserción, quería investigar para proponer alternativas. Desde la escuela mi pregunta favorita era: ¿y eso para qué sirve?, uno de mis grandes temores era volver a la academia para quedarme en el plano de la comprensión y dejar mi tesis en manos de los ratones de una biblioteca. Eso paso con mi tesis de licenciatura, de tanto esfuerzo solo quedo la aprobación para obtener un título académico.

Mi relación con el conocimiento destinado a sumar puntos o grados para ascender en la escala social sin mucha conciencia sobre lo que se aprende sino más bien sobre cómo se aprende para pasar los exámenes, me hizo ver que los niños y niñas del campo podían resignificar su lugar en la escuela y su relación con el conocimiento a partir de su propia participación.

En el espacio de asesoría junto a mi tutora, revisamos el planteamiento original del problema y tratamos de rebasar el discurso dicotómico en el cual la deserción aparece como una situación posible de afrontar únicamente con estrategias externas a los actores que la viven.

Aterrizamos de otra manera al revisar el texto de Najmanovich (2008): “La organización en Redes de Redes y de organizaciones”. Pensar en configuraciones que promovían procesos de participación entre actores heterogéneos, Redes que en su dinámica rompían con el modelo competitivo, asimétrico y jerárquico basado en la formación de líderes, que esbozaban multidimensionalidad e incertidumbre; no solo era repensar otros modos de organización de la comunidad escolar, sino también asumir en mi vida personal otros modos de relacionarme con los demás.

En el texto la autora se refería a las Redes dinámicas como:

Modos de interacción en territorios complejos.

No son lineales, hay recorridos, afluentes múltiples, entrecruzamientos.

Las Redes dinámicas proveen una estética de pensamiento que permite pensar la complejidad organizacional en su devenir transformador y multidimensional.

No se habla de productos u objetos, sino de procesos.

Propicia relaciones horizontales donde el poder o la participación no queda concentrada en un solo elemento o actor.

Recuerdo que leer las cuarenta páginas de ese texto implicó un gran esfuerzo de mi parte. Me costaba entender que algo pudiese ser abierto, horizontal e ilimitado. Reestructurar mi pensamiento dicotómico inicio desde ese momento, sin embargo después de la lectura tuve razones suficientes para continuar con mi trabajo y defender sus propósitos. No era un sueño, era pensar en hacer investigación desde el paradigma emergente de la ciencia: la complejidad.

A continuación comparto con mis lectores como logramos visibilizar la Red, asir la materialización de los principios postulados por Najmanovich en la idea denominada: *Red colombo-mexicana Grandes Ideas*.

El nacimiento de la Red en Colombia

La primera vez que asistí al colegio La Tetilla en calidad de curiosa, fue en el mes de septiembre del año 2014, recuerdo que mi padre tutelar, escritor y poeta, Alfonso Antonio Hernández, desde que era adolescente, me había dicho que la escuela primaria La Florida (sector rural de Cajibío, Cauca, Colombia), donde él trabaja hasta la fecha, y el Colegio La Tetilla presentaban problemas prevalentes como la deserción escolar, la desnutrición de los niños, el embarazo temprano, la inasistencia a la escuela, el trabajo infantil y el bajo desempeño de los estudiantes.

Cuando él conoció a mi madre, nos llevaban a mis hermanas y a mí a esa escuela para pasar el periodo de vacaciones escolares o fines de semana. Recuerdo que los problemas que mencionó “Antony” como siempre le he dicho, también los veía yo cuando interactuaba con otras chicas que vivían en la zona, o miraba a jóvenes de mi edad caminar a las seis de la mañana para llegar a tiempo al colegio La Tetilla, ubicado a cinco kilómetros de distancia desde la Florida. Cuando entrábamos a los salones de clase, recuerdo que me quedaba observando las paredes y las puertas, y pensaba: ¿Por qué el gobierno no arregla la escuela? ¿Por qué mi colegio es más bonito?

El acercamiento anticipado al campo y sus necesidades, me llevó a interesarme en el tema de la desigualdad. Considero que la implicación personal con el tema que investigó, inicia desde aquella época. Oresta López, especialista en investigación educativa, afirma que *nadie investiga otras infancias sin tocar la propia*, en ese sentido comparto mi experiencia temprana para indicar que los niños, niñas y adolescentes tienen inquietudes que a veces duermen o despiertan en cualquier momento de la vida, esperando oportunidades para ser escuchados o atendidos, inquietudes que florecen quizá después de largo tiempo, en el espacio de una formación de maestría, en mi caso. Inquietudes que podemos

conocer o desconocer en otros, en el presente trabajo, temas que se comparten para dar voz a los que deben alzar la mano para pedir la palabra.

A mis 27 años, vuelvo al colegio La Tetilla para explorar las posibilidades de participación en la construcción de un proceso de IAP instalado sobre la base de las necesidades de la institución. Recuerdo que cuando hablé con la maestra Diana VillaMarín, quién acogió con entusiasmo mi iniciativa, describió tantos problemas y necesidades, entre ellas la ausencia de un profesional en psicología, que mi cabeza no encontraba respuestas. Recuerdo que de todo el relato, la palabra deserción fue el tema del que me apoyé para pensar en una estrategia que respondiera a un interés genuino del estudiante hacia su proceso educativo.

La maestra me dijo que el director del colegio, el Lic. Orlando Valencia, siempre se mostraba muy dispuesto a la innovación y la puesta en marcha de proyectos de mejora. Consideré este aspecto y acorde con el director del plantel, la posibilidad de iniciar un proyecto de apropiación participativa, en caso de ser admitida a la maestría, con el propósito de articular a los actores de la comunidad educativa en torno a la atención de problemas prevalentes como el ausentismo, el desaprovechamiento y la deserción escolar.

El 14 de julio de 2015 después de comunicaciones telefónicas y correos para lograr el regreso a la Institución Educativa Noroccidente la Tetilla, por fin bajaba de la moto de mi padre adoptivo después de una hora de camino, para emprender la aventura de lo que Fals Borda denominó Investigación Acción Participativa; y es que sentía tanto el peso de la incertidumbre, el riesgo y el desconocimiento, que para mí, aventura es el mejor nombre para mencionar lo que pasó desde aquella mañana.

Veinte días atrás, había aterrizado en Colombia para preparar lo que en la universidad me habían recomendado para iniciar un trabajo de campo: matrices, cronograma de actividades, instrumentos de investigación, revisión bibliográfica sobre el contexto y el estudio de los principales problemas de la educación rural en el departamento del Cauca. Todo lo que en metodología de la investigación se

puede hacer para que uno sienta que puede seguir un camino para alcanzar los objetivos propuestos, siendo un intruso u observador externo de una realidad que previamente se ha estudiado casi de manera virtual. La idea de control y objetividad fue lo primero que empecé a deconstruir desde el primer día de trabajo en el colegio⁴⁹.

Atravesé la puerta con la idea de protagonismo y cambio, pensaba que el director iba a darme un espacio con todos los miembros de la comunidad educativa para que conocieran el proyecto y pudiese motivarlos a participar. Primer aterrizaje: el colegio no funcionaba alrededor mío y el director no iba a desestructurar el orden institucional para que yo tejiera la Red, cuando el personal de limpieza debía asear los baños, la coordinadora estaba esperando una herramienta para la huerta, los maestros estaban impartiendo clase, el comité de padres de familia iba a formar una cooperativa para vender café, y yo no era más que la hija adoptiva del director de otra escuela rural, -que era muy querido, que acababa de llegar para iniciar un proyecto.

⁴⁹ En Colombia el sistema educativo está organizado en: 1. Educación preescolar: niños y niñas menores de 6 años. Su duración es de tres años pero en las entidades públicas solo se exige el grado *transición*. 2. Educación básica: Abarca básica primaria que va del grado primero a quinto y básica secundaria que va del sexto al noveno grado. 3. Educación media: comprende los grados decimo y once. En Colombia las escuelas son las instituciones que contemplan la educación básica primaria con o sin preescolar y los colegios son las instituciones que contemplan educación básica primaria, secundaria y educación media con o sin preescolar. En el caso de la IEN La Tetilla el colegio cuenta con todos los niveles, preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media.

Todo parecía muy confuso en ese momento, parecía que el director no recordaba lo que habíamos acordado antes de mi viaje. Solicité una cita con él para manifestarle que yo era psicóloga, pero que no iba a trabajar como tal, ya que mi intención era ver la posibilidad de animar una Red que promoviera en los estudiantes la participación social y el fortalecimiento de su relación con la institución, en un proceso de intercambio de experiencias con estudiantes de México. Qué la idea era responder a las necesidades que ellos expresarán y que pudiesen vincularse de manera voluntaria.

El director respondió: *monita yo estoy de acuerdo con usted pero este colegio es muy grande y los docentes van a poner el grito en el cielo si yo saco a los estudiantes del aula. Yo apoyo todas estas maneras alternativas de ver la educación y a mí eso me gusta mucho y los docentes lo saben, pero porque mejor no trabaja con los comités de convivencia y ahí ve quienes quieren participar en su investigación.*

El director tenía prisa y eso fue lo que logre entender, pero lo que guardé en mi memoria fue su visión amplia de la educación. Pensé: “tengo el apoyo que necesito para empezar”.

Entonces, respondí: “señor director, yo no quiero que vea esto como una investigación ni como un favor que usted me hace, quiero que construyamos juntos algo que el colegio pueda apropiarse de acuerdo a sus necesidades”.

Director: *vea yo no le entiendo muy bien pero luego me cuenta, voy a dejarla con la maestra Milena que le va a reunir los estudiantes que están en los comités de convivencia para que usted les hable un ratito haber que dicen.*

Fue entonces como empezó mi plan de trabajo a desdibujarse poquito a poquito para ser reemplazado por otro que íbamos a construir el colegio y yo. El primer límite ya estaba dado, no podría convocar a toda la comunidad educativa desde el

primer momento, solo a los estudiantes que estaban en los comités de convivencia, es decir, solo a estudiantes y no a la totalidad de los estudiantes.

Pensé que quizá ese límite podía ayudarme a iniciar un trabajo piloto que más adelante pudiese ser extendido con otros miembros de la institución, o en México como ya lo había previsto antes de viajar a Colombia. Sabía que mi trabajo estaba centrado en la participación infantil pero no quería abarcar una población tan grande, que más tarde no pudiese acompañar en el poco tiempo (julio-agosto) que estaría en la institución.

La maestra Ana Milena Rodríguez era la directora de segundo de primaria y la docente encargada de los comités de convivencia, grupos conformados en cada grado para atender problemas relacionados con la resolución de conflictos en el aula, la violencia o el acoso escolar. Estos comités habían sido creados por una directriz del Ministerio de Educación Nacional.

Los estudiantes de primero de primaria a once de bachillerato, fueron convocados en una de las aulas. Recuerdo que en ese momento volví a recuperar mi personaje de recreacionista. Cuando estaba en el colegio tome algunos cursos de teatro y declamación de poesía que más adelante me sirvieron para ejercer mi profesión, desarrollando talleres con metodologías participativas y un proyecto de educación sexual que hice para estudiantes de preescolar y primaria en un colegio de Popayán (Cauca, Colombia). Digo recreacionista⁵⁰ porque considero que para llevar a cabo un proyecto de construcción colectiva es necesario poner en juego una gran dosis de creatividad, entusiasmo, afectividad, y empatía para reconocer las características y demandas de la población.

⁵⁰ En el campo de la educación popular, la IAP y el trabajo comunitario, se emplea el término *animación sociocultural*.

En este caso, los niños, niñas y adolescentes para llegar a niveles de participación genuina, de acuerdo a lo que había consultado antes de llegar a campo, requieren ambientes seguros para la participación donde no sientan que sus ideas pueden generar emociones contrarias a su intención de hacer parte de una iniciativa.

En este proceso de análisis y reflexión de la experiencia, puedo compartir sin temor a equivocarme, que el juego, la risa, la estimulación y el reconocimiento, son elementos indispensables para impulsar por parte de los mediadores, el desarrollo de capacidades y el posicionamiento del niño o niña como agente.

A pesar de lo anterior, romper el hielo fue un camino de dos semanas de contacto diario. Paralelo a la animación de la Red, me encontraba realizando el trabajo de investigación sobre el contexto socioeducativo y el panorama del estado de la participación infantil en el colegio. Recuerdo que cuando entreviste a una de las docentes, hizo referencia a la escasa participación de los estudiantes, en especial los de bachillerato. En sus palabras:

Los muchachos no hablan, son demasiado tímidos, es un problema para que participen en clase, todo es si o no, cuando uno les pone una tarea o les pone una responsabilidad la hacen, son muy obedientes, pero no hablan.

Después de encontrar un silencio absoluto al invitar a los estudiantes para que participarán en el proceso de intercambio con estudiantes de México, recordé las palabras de la docente y pensé: la escasa participación podría ser el problema que se esconde tras los factores psicosociales que causan el ausentismo, abandono o desaprovechamiento escolar. Existen muchas maneras de estar ausente, incluso asistiendo al colegio, pero ¿Qué pasaría si además de asistir, participan? ¿Qué pasaría si además de participar, se sienten reconocidos por sus ideas e iniciativas?

En ese momento recordé que Antony, mi padre tutelar, me había dicho que los padres de los niños también eran así, que ese era un problema cultural, así que pensé: ¿Qué pasaría si los estudiantes encuentran otras maneras de comunicar y relacionarse? ¿Qué pasaría si empiezan a hablar?

Recuerdo que durante ese primer encuentro, una adolescente de bachillerato mencionó: *a mí me gustaría entrar a la Red para respetar a mis compañeros y aprender a no tocar lo ajeno.*

No podría afirmar que estuviese directamente relacionado con eso, pero después de escucharla, sentí como si estuviera reproduciendo el contenido de un manual de convivencia o de una clase de ética y valores. Mis pensamientos iban tan rápido, que no quería dejar ningún detalle en el olvido, por eso después de abandonar el aula, me senté en la cafetería para anotar en mi diario de campo todo lo que había observado y escuchado, todo lo que Roger Hart menciona como participación simbólica.

Haré un paréntesis para explicar que popularmente se cree que un niño participa cuando levanta la mano y habla. Muchos proyectos son desarrollados poniendo la imagen de un niño y un eslogan que dice: “tus opiniones también cuentan”. En ese sentido, es necesario reiterar, las veces que sea necesario, que la participación infantil no es eso.

Retomando lo mencionado en el primer capítulo de este documento, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, reconoce el derecho a la participación como la posibilidad de ser informados, consultados e incluidos en la toma de decisiones y asuntos que les conciernen, además, los niños tienen la posibilidad de asociarse e incidir en la toma de decisiones en ámbitos como la familia, la escuela, la comunidad y el país. Cada vez que comparto esta definición, recuerdo las caras de los docentes de mi maestría, los docentes de las escuelas donde anime la Red, los docentes de la Universidad Nacional de Costa

Rica (donde realicé una estancia de investigación), los estudiantes de posgrado de los cursos donde socialicé mi propuesta, y los integrantes de la Red, con expresiones de asombro y desconcierto. Caras de confusión que reafirmaron el desconocimiento sobre un derecho que es considerado como un ideal.

Desde la primera visita al colegio pude deducir que no solo iba a tener que trabajar para promocionar la participación infantil con los docentes, sino también para que los estudiantes reconocieran su derecho a participar y las enormes posibilidades que eso les podía ofrecer.

Al hacer referencia al desarrollo psicosocial en la adolescencia, Kaplan (1986), sugiere que la identidad también se alimenta de los elementos y valores que otros proyectan en nosotros. Recordar mis cursos de psicología, me hizo reflexionar sobre la idea de que el investimento de sí, es decir, el valor y reconocimiento que nos damos, podría estar relacionado con nuestras actitudes a la hora de participar. Un supuesto que deje en el tintero mientras avanzaba en el trabajo de investigación y animación.

La consigna brindada a los estudiantes convocados fue: "los estudiantes de una escuela rural en México les han enviado este cuadernillo para compartir con ustedes como se cultiva el maíz⁵¹ en su comunidad. ¿Les gustaría entrar a una Red para intercambiar experiencias y comunicarse con ellos?".

Antes de exponer la consigna, les comente que las Redes eran espacios donde todos y todas podíamos participar sin ser rechazados por nuestra edad o nuestra manera de ser, pensar o sentir. Les explique que en las Redes todos éramos líderes para aportar nuestras ideas y hacerlas realidad, pero para eso era necesario trabajar en equipo y asumir compromisos.

⁵¹ Como antecedente para propiciar el intercambio, llevé el cuadernillo producto del trabajo de investigación: 'Comunidades de conocimiento en el municipio de Tepoztlán, Morelos. Relatos de vida productiva en torno al maíz' (Gutiérrez, 2010). Investigación que se realizó en la escuela primaria Benito Juárez de San Andrés de la Cal (Tepoztlán), entre los años 2006 y 2008.

El resultado de la primera sesión fue que voluntariamente 26 de los 30 estudiantes convocados, decidieron que iban a *enREDarse* en el proceso. Estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria; sexto, octavo, noveno y once grado de bachillerato.

Con el paso del tiempo, algunos niños abandonaron la Red justificando compromisos académicos y el temor a que algunos docentes los evaluaran de manera desfavorable por salir de clase y asistir a los encuentros (a pesar de que se contaba con la autorización del director del colegio). De un total de 26 estudiantes, al final quedaron 16 niños, niñas y adolescentes, dos docentes, la hermana de uno de los estudiantes y el director del colegio como colaboradores.

En la primera sesión de encuentro, los estudiantes de todos los grados participantes, escribieron acerca de su motivación para ingresar a la Red⁵². En la segunda hasta la quinta sesión se hilaron las expectativas teniendo en cuenta la participación del grupo.

Considerando el poco tiempo que tenía para realizar el trabajo de investigación y animación de manera presencial, el director del colegio autorizó un lapso de tiempo de una hora para que los encuentros de la Red fuesen diarios y los docentes permitieran la salida de los estudiantes participantes. El espacio proporcionado fue el comedor escolar, aunque algunas sesiones fueron desarrolladas en otros espacios como la huerta, la cancha de básquetbol y la caseta comunal.

Teniendo en cuenta que el trabajo de campo fue diario, intenso y extenso en el caso de Colombia, brindaré una síntesis de los aspectos más relevantes, y ofreceré algunas observaciones emergentes en el apartado sobre *las huellas de*

⁵²Ver anexo de tablas para conocer los nombres de los integrantes de la Red en los dos escenarios participantes, y las respuestas más frecuentes de los estudiantes en los primeros encuentros.

la participación infantil y matices de la apropiación socioeducativa. Profundizaré en el proceso de intercambio en el apartado titulado el recorrido de la identidad colectiva.

Desde el primer momento entendí que para llegar a la participación, debía lograr que los niños, niñas y adolescentes empezaran a reconocerse como portadores de múltiples conocimientos, talentos, habilidades y valores que merecían ser compartidos. Acostumbrados a una educación directiva y autoritaria, mi lugar consistió en acompañar su transición de un rol pasivo a un rol de agencia y participación auténtica⁵³ (recordando que el derecho a la participación no se reduce a expresar opiniones).

Para explicar lo anterior, a continuación les comparto varios diálogos suscitados en las sesiones de encuentro de la Red, mostrando el aumento progresivo de la participación:

Sesión del 17 de julio de 2015

Animadora: *¿los muchachos de México que pueden ver de Colombia?*

Actores: *muchas cosas*

Animadora: *¿cómo cuáles?*

Actores: *el cerro la Tetilla, los ríos, la panela, el café*

Animadora: *¿y ustedes que podrían enseñarles?*

Actores: *no sé, preguntarle a los profes o a los abuelos*

Sesión del 21 de julio de 2015

Animadora: *los integrantes de la Red acaban de hacer la forma de la Red, entonces ellos van a explicar el trabajo que hicieron*

Actores: *lo que hicimos fue que los niños grandes se hicieran al lado de los pequeños y organizar una fila, cogernos de las manos.*

⁵³ Ver capítulo uno, escalera de la participación de Roger Hart.

Animadora: *¿y esta forma que significa para ustedes?*

Actores: *que podemos salir adelante todos juntos, cogidos de la mano, no importa la edad que sea*

Animadora: *¿y en la Red como se da la relación entre los miembros?*

Actores: *ayudándose los unos a los otros para hacer un solo grupo y poder salir adelante los unos con los otros*

Actores: *cada uno tenemos el mismo pensamiento*

Actores: *no, pero no todos pensamos igual, pero si podemos aportar para conformar otras ideas*

Animadora: *¿y ustedes que piensan?*

Actores: *que está bien*

Animadora: *¿cómo se siente estar al lado de niños que tienen otras edades?*

Actores: *en confianza*

Animadora: *ustedes me dijeron que se parece a una cadena*

Actores: *que al inicio entra la información y al final sale*

Actores: *que yo le doy una idea y el la pasa a ella y otros aportan otra y así y al final sale*

Animadora: *¡muy bien! El hecho de que no haya conexión acá y acá ¿qué es?*

Actores: *que se unen otras personas como los de México*

Actores: *que nos apoyarían y tendrían pensamientos más grandes que los que nosotros sabemos.*

Animadora: *¿serían más importantes?*

Actores: *no, solo sería más riqueza en los pensamientos.*

Animadora: *¡muy bien! ¿Qué más simboliza una cadena?*

Actores: *la unión, el compromiso, la responsabilidad.*

Actores: *enganchado uno con otro, para que funcione el librito*

Animadora: *¡muy muy bien! y ¿cuál puede ser otro objetivo de la Red?*

Actores: *solucionar los problemas*



Para los actores, las Redes son cadenas heterogéneas

Sesión del 22 de julio de 2015

Animadora: de acuerdo a las ideas de los miembros de la Red hemos decidido que la Red se va a llamar Grandes Ideas y que vamos a hacer un cuadernillo ¿Qué creen que puede ir ahí?

Actores: le podemos tomar fotos a la pinera

Animadora: ¿qué es eso?

Actores: un bosque lleno de pinos

Animadora: muchas gracias por enseñarme, cada día aprendo más de ustedes.

¿Se imaginan que en México pudieran leer lo que ustedes saben?

Actores: que lean chistes colombianos

Actores: yo me sé un chiste

Animadora: ¡cuéntalo!

Actores: es muy grosero

Animadora: muy bien, ¿qué más?

Actores: noticias que lean los niños de México

Animadora: *¿y los adultos?*

Actores: *también, para que estén bien enterados.*

Animadora: *¿y para que sacar un cuadernillo?*

Actores: *para que todo el mundo lo mire y sepa como es el colegio*

Animadora: *¿te imaginas que estuviera tú foto y dijera ¡autora! y saliera tú nombre bien grande y te conocieran en México?*

Actores: (niña de 8 años) *¡sí! (gritos)*

Animadora: *¿y cómo vamos a investigar?*

Actores: *observando los hechos*

Actores: *escribiendo lo que sabemos y ellos nos enseñan lo que saben de ellos.*

Animadora: *¡muy bien! Por ejemplo, yo no podría escribir sobre el colegio, porque ustedes son los únicos que conocen su vereda, su colegio y su comunidad. ¿Cómo voy a escribir si yo no soy de acá? yo les ayudo a ustedes a reunir las ideas y organizarlas pero ¿Quiénes son los que saben?*

Actores: *nosotros*

Animadora: *¿Quiénes son los que han creado estas ideas?*

Actores: *nosotros*

Animadora: *¿les gustaría que participaran maestros, padres o personas de la comunidad?*

Actores: *si porque ellos pueden saber cosas que no sabemos o ayudarnos a hacer el libro.*

Animadora: *cuando yo los estaba conociendo les pregunte que para que eran buenos y ustedes me dijeron: para tejer, para correr, para cocinar, para cantar, para hacer amigos, para jornalear, para tender la cama, para leer, para saltar, para jugar...uff son buenos para tantas cosas que yo me quedo impresionada. ¿En qué creen que podrían aportar para hacer el libro de la Red?*

Actores: *investigar*

Actores: *en ideas*

Actores: *tomando fotos*

Animadora: *¿tú?*

Actores: *informando*

Animadora: *¡muy bien! La idea es que todos participemos, desde los más pequeños hasta los más grandes... La idea es que todos nos comprometamos porque queremos, porque la Red es de todos.*

Estos y otros diálogos están asociados no solo al reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes respecto a su derecho a la participación, sino también a las responsabilidades, compromisos y senderos que la Red fue labrando. A continuación expongo los aspectos principales sobre la conformación de la Red en Colombia:

Identidad: en una de las sesiones de encuentro, pregunté a los estudiantes si querían llamar la Red de alguna manera; varios levantaron la mano y en un momento un estudiante de tercero de primaria, dijo: *yo digo que* y otro estudiante de noveno de bachillerato le dijo: *haga silencio que está muy chiquito*, a lo que el niño respondió: *soy pequeño pero tengo Grandes Ideas.*

Después de varias sesiones de encuentro y un proceso de participación y reuniones diarias, los estudiantes apropiaron ese nombre para la Red, considerando los aportes y conocimientos que estaban descubriendo en sí mismos durante el proceso.

Además del nombre, asumieron responsabilidades y cargos dentro de la Red, inventaron un himno, un lema, unas siglas y una identidad visual (ver anexos 7) **Objetivo:** para ellos el objetivo de la Red fue aportar a la solución de los problemas del colegio y dar a conocer lo que saben en otros lugares y países.

Proyectos: de acuerdo a los proyectos institucionales existentes, los estudiantes de la Red se vincularon al proyecto ambiental, el proyecto de educación sexual, el proyecto de orientación vocacional o proyecto de vida.

Productos: la Red publicó el cuadernillo *"Nuestro Colegio, nuestro medio*

ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades". En él se reflejan todos los sentidos, ideas, pensamientos, sentimientos, indagaciones y recorridos de la identidad colectiva (ver anexos). Para esta publicación, contamos con el apoyo del personal administrativo del colegio, los padres de familia y los fondos recaudados por los estudiantes de la Red.

Intercambio: Al terminar el trabajo de campo en Colombia, entregué de manera directa, cartas escritas por los estudiantes de la Red para los actores de la comunidad escolar en México, y les compartí el cuadernillo creado por la Red.

Promoción de la participación: a través de la participación en Red, otros estudiantes, docentes y actores de la comunidad escolar se interesaron por el trabajo desarrollado y decidieron apoyarlo de diversas maneras. Los integrantes de la Red fueron integrados en proyectos educativos como *formador de formadores*, es decir referentes de participación estudiantil para otros niños, niñas y adolescentes.

Paralelo al trabajo de animación, los actores de la Red y yo, realizamos un trabajo de investigación sobre el contexto socioeducativo. Ofrecí dos talleres sobre participación infantil y la socialización del proyecto con los docentes y el personal administrativo de la institución.

En el último encuentro de la Red en Colombia, los niños tuvieron la posibilidad de hablar con un amigo mexicano que por esos días viajaba por Suramérica. Recuerdo que cuando llego al colegio nadie creía que en realidad fuera de ese país. Le comente lo que estaban haciendo los niños y de manera muy amable accedió a viajar hasta la escuela para motivarlos a continuar con los proyectos de la Red.

El nacimiento de la Red en México

En el mes de febrero del presente año, realicé una entrevista a María Morfín, en el espacio de *La Jugarreta*, la asociación civil que fundó para la promoción de la participación infantil, donde compartió varios aspectos nodales sobre los que pude apoyarme para el ejercicio de mi rol como animadora de la Red. Presento algunos de ellos a continuación:

La figura del educador o animador sociocultural debe *navegar* con los niños, niñas y adolescentes a partir de sus inquietudes, intereses e ideas.

La función del adulto consiste en apoyar las iniciativas de los niños, formular preguntas y favorecer la organización de sus ideas o planes.

La manera más apropiada de promover el ejercicio del derecho a la participación infantil con los adultos o maestros (en este caso) es compartiendo experiencias de participación infantil efectiva.

El adulto no debe decir a los niños que no es posible realizar algo, solo facilita el camino para que ellos descubran los límites y exploren otras posibilidades.

Para promover la participación infantil, el adulto debe comprender que al igual que los niños, nos encontramos en un proceso de constante crecimiento y aprendizaje en relación con otros; aceptar que al igual que ellos, no somos dueños de la razón y también nos hacemos preguntas.

A partir de lo anterior, quisiera resaltar la idea de que los niveles auténticos de participación infantil están considerablemente asociados a las posibilidades de participación que los niños encuentran a través de los procesos de animación sociocultural y mediación, además de los ambientes que las instituciones, grupos o proyectos proponen para que la participación pueda darse de manera no directiva.

Después de entrevistar a María Morfín, reflexioné sobre mi manera de acompañar el trabajo de la Red en Colombia. Al escuchar la grabación de los encuentros, descubrí que en algunas ocasiones formulé preguntas sugeridas, en especial cuando abordaba a los niños y niñas de primaria.

Entendí que abandonar mi *adultocentrismo* era un gran reto en la práctica y que para asumir el rol de animadora sociocultural, era importante soltarse, confiar y reconocer los sesgos. Recuerdo que en una entrevista le dije a un niño: *¿Por qué quieres entrar a la Red, te gusta estar aquí?* y después pregunté: *¿y los niños de México que van a conocer de Colombia, por ejemplo el café o que más?*

En ese instante no fui consciente de mi intromisión, sin embargo la entrevista con Morfín fue el momento cumbre para empezar a considerar si efectivamente estaba cumpliendo con mi rol de mediadora.

Después de escucharla, empecé a entender la participación infantil como un proceso en el cuál no solo los actores de las escuelas, sino también yo, estábamos movilizandoy transformando nuestras maneras de relacionarnos con los *Otros*. En mi caso, debía continuar en el proceso de ruptura frente a la relación jerárquica y asimétrica entre la investigadora (adulta que viene de la ciudad) y la población de estudio (niños y niñas que viven en el campo) que es vista de arriba hacia abajo. Comprendí que mi proceso de implicación también incluía abandonar mi posición adultocentrica sobre la idea de participación.

Mi trabajo con la Red en la escuela primaria Benito Juárez, fue un salto al vacío en el sentido de abandonar mi sed de control para, como me dijo Morfín, *navegar* sobre los intereses de los niños. Fue tanto así que cuando les propuse la idea de la Red, acepté trabajar con el 85% de la comunidad estudiantil que quiso vincularse. Conformamos un grupo tan numeroso, (la directora, 6 docentes y 104 estudiantes de todos los grados) que teníamos que desarrollar los encuentros de la Red en la cancha de la escuela y con micrófono.⁵⁴

La dinámica y funcionamiento de cada institución es una de las causas por las cuales el trabajo de la Red en los dos escenarios de estudio, fue muy diferente.

Después de este breve paréntesis, continuemos con México.

Entrar como investigadora a una escuela de Morelos no fue tarea fácil, antes de llegar a San Andrés de la Cal, había visitado tres escuelas públicas en los municipios de Huitzilac, Tetecalita y Cuautla, en las cuales el acceso me fue negado.

La tensión generada por la reforma educativa lanzada por el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, podía incidir en que los maestros interpretarían mi presencia como la de un chivo expiatorio que evaluaría su gestión. La entrada a San Andrés de la Cal fue propiciada por la vinculación de un estudiante de doctorado de mi asesora, como residente y miembro de la ayudantía de la comunidad, además del trabajo de investigación realizado por ellos en esa misma escuela en años anteriores.

⁵⁴ Es importante tener en cuenta que en el caso de Colombia, el director de la escuela no permitió que la convocatoria fuese abierta a toda la comunidad educativa, en el caso de México al ser la institución más pequeña, además del interés de la directora por incluir un proyecto internacional en el plan de mejora institucional, la convocatoria fue lanzada a toda la comunidad estudiantil. En el caso de los docentes, considero que la directora utilizó la Red como un espacio de trabajo en el que ellos debían participar y en el caso de Colombia, el director entendió la Red como un espacio de los estudiantes, y los docentes no fueron obligados a ingresar. La Red siempre fue definida como un espacio abierto de participación voluntaria, sin embargo los directivos de cada institución posibilitaron caminos diferentes para que el trabajo de la Red fuese desarrollado.

En el mes de mayo del año 2015, de manera formal, solicitamos una cita con la directora de la escuela, a la cual acudimos mi asesora, Alberto como miembro de la ayudantía, Isabel como invitada, estudiante de la maestría en pedagogía (los dos tesis de mi tutora), y yo. Al recibirnos, la directora mostró interés en intercambiar experiencias con Colombia, además de incorporar el proyecto en el informe de gestión o plan de mejora de la escuela. Después de aceptar la invitación, la directora permitió que pasáramos por cada uno de los salones de clase para invitar a los estudiantes y maestros a participar en el proceso. La primera impresión que tuve fue que a los niños y niñas les sorprendía mucho que una persona de otro país estuviese en la escuela, siento que la idea de intercambiar experiencias de la mano de una persona originaria de Colombia, los llevó a interesarse notablemente en la Red.

Además de proponer el intercambio y la posibilidad de participación de los estudiantes, mi asesora les recordó el cuadernillo publicado en el marco del proyecto de "relatos de vida productiva en torno al maíz", para indicar que dentro de este, habían participado familiares y miembros de su comunidad que tuvieron la oportunidad de compartir sus conocimientos, así como iban a poder hacerlo ahora en la Red.

Durante los meses de julio y agosto de 2015, realicé mi trabajo de campo en Colombia. En los meses de octubre de 2015 a abril del año 2016 realice el trabajo en la escuela primaria Benito Juárez para iniciar el proceso de intercambio cultural y extensión de la Red en México. A continuación haré alusión a los aspectos nodales de este recorrido.

Cuando animé la Red por primera vez en la Escuela Primaria Benito Juárez, la directora del plantel entendió que la propuesta debía ser acogida por toda la escuela. Recuerdo que le mostré el cuadernillo que la Red había realizado en Colombia y le dije que estos trabajos no podían realizarse si no era por voluntad

propia. El trabajo requería un compromiso e implicación más allá de las sanciones o recompensas. En ese momento me contestó: *¡muy bien! vamos a ver cómo te va.*

En ese momento los niños, niñas y maestros se reunieron en la cancha principal de la escuela. Todos estaban expectantes porque había una persona colombiana animando. Cuando les pregunte si querían participar de manera voluntaria, 104 estudiantes accedieron. Los seis docentes y la directora se ofrecieron como colaboradores⁵⁵. Los estudiantes decidieron continuar con el tejido que la Red había iniciado en Colombia, después de que una estudiante de sexto grado, levantará la mano y dijera:

*“Hagamos una sola Red para enseñarle a los políticos que no existen las fronteras”
Valeria Álvarez Sánchez (sexto grado, escuela primaria Benito Juárez)*

Recuerdo que en ese momento mi reacción fue de asombro y gratitud. Escuchar la voz de una niña de 11 años de edad reconociendo el lugar de las Redes como espacios de interacción heterogénea, transnacional y horizontal me llevó a pensar que detrás de cada concepto, existe un entramado de significados populares que no requieren palabras técnicas para explicar los mismos fenómenos que la academia intenta analizar. Si los conocimientos de los niños y niñas fuesen reconocidos en el sentido más amplio de esa palabra, quizá la escuela sería un espacio de encuentro, creación e innovación para la transformación comunitaria y no para la reproducción de saberes foráneos, sistemas de monopolio de la verdad o invisibilización de voces tan necesarias para el mundo como la de esa niña, pero ocultas a razón de su edad y lugar como estudiante.

⁵⁵ Ver anexo de tablas Sobre los intereses de vinculación y trabajo que compartieron los miembros de la Red en México, durante los primeros encuentros.

Pensé que el carácter multidimensional y vincular de las Redes era apropiado por los estudiantes sobre una mirada transnacional y horizontal del trabajo, que suponía la participación de las dos escuelas de manera mancomunada; aun cuando los docentes en ocasiones entrarán en la lógica de la competencia al comparar la gestión y los bienes socioculturales de su escuela con los del colegio de Colombia (en especial, en la fase de intercambio de cartas).

Otro supuesto que contemplé para explicar aquella frase, es que varios estudiantes me habían preguntado sobre la relación entre Colombia y Estados Unidos, indicando que algunos de sus familiares habían migrado a ese país y que sentían gran admiración por ese lugar. Imaginé que la Red de intercambio y apoyo familiar con Estados Unidos, visibilizada en las narrativas de los estudiantes, dotaba de cercanía y afecto ese lugar que al ser relacionado con Colombia en su carácter de fuera de o externo a México. Podía relacionar los vínculos familiares con el sentido de no separación y trabajo unitario que proponía la niña. Una invitación que además de lo anterior, sentaba un posicionamiento político sobre el concepto de frontera y su inminente defensa en tiempos de globalización. Las fronteras que se convierten en muros inalcanzables para los pueblos oprimidos, pero abiertos para la clase dominante.

Para Paulo Freire (citado en Wursten, 2004) la educación es un acto de participación horizontal donde todos pueden aportar y ayudar. Cuando la Red en México se reunía incorporando estudiantes de diferentes grados sentados al lado de los docentes, sentía aquellos momentos como actos tan revolucionarios, que me preguntaba: ¿Cómo sería estar informados, ser consultados, opinar e incidir en la toma de decisiones de nuestras comunidades y países desde niños? ¿Por qué esas posibilidades solo han sido otorgadas a unos pocos? ¿Porque todos y todas no podemos representar y ser representados?, ¿qué piensan o sienten los que en

grupos o comunidades solo escuchan, no opinan, no alzan la voz?, ¿Qué pasa con las minorías?

Todas estas preguntas surgían en mi mente cuando empezaron los encuentros de la Red en México. Recuerdo que en una ocasión les pregunté: *¿Qué quieren hacer hoy?* Un niño de primero de primaria respondió: *¡Jugar!* una niña de cuarto de primaria grito: *¡dibujar!* Una niña de quinto exclamó: *aprender mitos y tradiciones.*

Después de escuchar sus intereses les pregunté: *y si unos quieren eso y otros no quieren ¿cómo nos ponemos de acuerdo?*

El docente director de primero de primaria respondió: *podemos hacer una votación*, una niña de tercero de primaria levantó la mano y dijo: *jugando chinchapu⁵⁶*, otra niña de cuarto de primaria mencionó: *que se haga lo que cada uno quiere pero por turnos.*

Entonces pregunté: *¿y si no alcanza el tiempo para hacer lo que todos quieren? Y una de ellas respondió: pues un día se hace una cosa y luego la que el otro quiere y así...*

Quise narrar este episodio para brindar al lector o lectora, un claro ejemplo de los alcances de la participación infantil en Red. Al ser una configuración de interacciones horizontales, como lo describimos en el primer capítulo, los estudiantes sintieron que la Red era un espacio que les brindaba la confianza para opinar y ser incluidos al igual que los docentes. Aunado a lo anterior, los niños emprendieron un camino orientado hacia la construcción de consensos, la escucha y el respeto por la diferencia.

⁵⁶ En Colombia se llama *pedra, papel o tijera*

Desde que era niña crecí con la idea de que los ejercicios democráticos excluían a las minorías, por tanto quisiera citar el concepto de analéctica de Enrique Dussel para desarrollar mi idea. En relación a lo anterior, interpreto que para Dussel, Mendieta & De frutos, (2001) la analéctica significa ir más allá de la idea de consenso (y dialéctica) en su visión de proponer la unidad de los diferentes o contrarios, para proponer en los procesos de participación una consideración del otro que puede ir *más allá de mi interés*, de tal suerte que se considere una síntesis de todas las posiciones contrarias donde se vea expresada la diversidad.

En ese camino, el encuentro de la Red narrado anteriormente, expresa de manera sencilla las posiciones de los niños frente a sus intereses, sin que primé la idea de uno por encima de otro: la posición del docente cercana a la idea de participación ciudadana cuando invita al voto, o el respeto de turnos que menciona la niña de cuarto grado, por encima de la idea de juego y competencia que refiere la niña de tercero. Con este ejemplo, imagino que Dussel podría pensar: “es que la analéctica no se agota en eso” o podría decir que quizá no entendí la dimensión del método analéctico, sin embargo, en mi proceso de aprendizaje, he descubierto que la mejor manera de llegar a la comprensión de los conceptos es traerlos al plano de la acción (será por eso que elegí la Investigación Acción Participativa) y los ejemplos.

“No deberían separarse las palabras de la experiencia” Claudio Naranjo

El encuentro de la Red en términos del método analéctico, en mi interpretación, no perseguiría el resultado sobre cuál fue la actividad que se realizó finalmente considerando que la mayoría votó por esta, sino la idea de trayecto, proceso o camino en el que los estudiantes y docentes consideran todas las diferentes posiciones, donde las minorías son reconocidas.

Encuentros: Los encuentros de la Red eran los jueves a la última hora de la jornada. Todos los estudiantes y docentes nos reuníamos en la cancha de la escuela, para participar en el proceso de desarrollo de los productos de intercambio y la construcción colectiva de la Red. En ese espacio, los estudiantes se sentaban al lado de compañeros de otros grados y docentes en mesa Redonda, y en mi rol de animadora, buscaba dar la palabra a todos y todas sin distinción de grado, edad o rol. Recuerdo que en los primeros encuentros, se propuso el tema de los bienes socioculturales de la comunidad al hacer referencia a las prácticas escolares, las tradiciones y las comidas típicas, buscando iniciar el intercambio al indagar sobre los conocimientos de los niños y adultos respecto a estos temas, mientras yo comentaba sobre los bienes socioculturales de la comunidad en Colombia. Los actores establecían relaciones de reconocimiento y diferenciación al preguntar: *¿En Colombia comen tortillas? ¿Cómo se celebra el día de muertos allá? ¿Qué palabras utilizan?* Al socializar el cuadernillo publicado en Colombia surgían preguntas como: *¿Por qué los niños no tienen transporte para ir a la escuela? Yo vivo cerquita de la escuela.*

Después del primer mes, al ser un grupo tan numeroso, acordamos dividirnos por grados para trabajar temas de acuerdo a los intereses de los estudiantes en colaboración con los docentes.

Al proponer senderos de intercambio, los actores partieron de idea de lo sociocultural, escolar y comunitario. Al igual que en Colombia, atravesar las barreras de lo local y dialogar con otro país supuso para ellos, reunir conocimientos compartidos colectivamente. El proceso de apropiación inició desde la consigna sobre la posibilidad de compartir experiencias con México, hasta el intercambio de productos y cartas que rebasó el plano de lo individual para dar lugar a lo socioeducativo. Cuando los actores reconocieron lo propio a través del tejido de conocimientos sobre su relación con el entorno, se dibujó a mi parecer, un proceso de reapropiación como devenir de la participación en Red. Esta relación entre el sujeto y su entorno fue visible a partir de la elaboración de

productos de intercambio de manera colectiva, y la escritura de cartas de manera individual⁵⁷.

El proceso de interdependencia que encontré entre la participación en Red y la apropiación, para atender el supuesto y una de las preguntas de investigación planteadas en el trabajo fue:

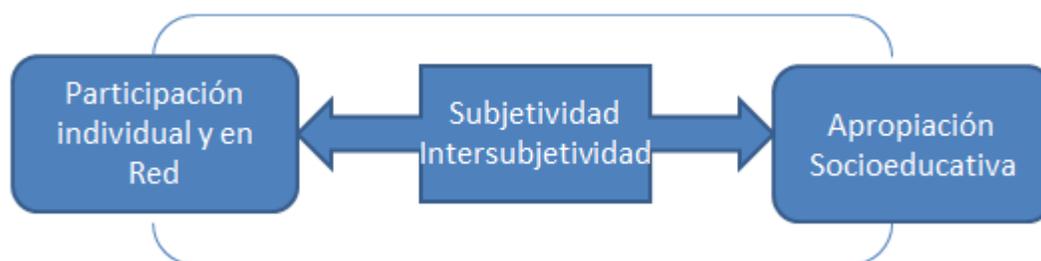


Figura 9. *Relación de interdependencia entre la participación y la apropiación socioeducativa.*

Cartas

Paralelo a la elaboración de los productos de intercambio, los estudiantes recibieron las cartas que traje de Colombia y continuaron el intercambio de correspondencia. Cada jueves, estudiantes de diferentes grados me entregaban cartas que yo escaneaba y enviaba por correo a la docente colaboradora en Colombia para que ella las compartiera con los actores de la Red allá⁵⁸. La docente, mostró su implicación y compromiso al compartir no solo la correspondencia, sino también correos electrónicos donde me enviaba reportes sobre el trabajo de la Red en Colombia y las impresiones de los estudiantes después de leer las cartas. También me decía que al ser tan pocos los integrantes de Colombia en comparación con México, los niños preguntaban cómo podían llegar a responder tantas cartas. El intercambio continuó alimentándose de manera voluntaria, sin imposición ni presión para ninguno de los actores, destacando en su objetivo la socialización de

⁵⁷ Como ejemplo del proceso de reapropiación colectiva e individual, ver ejemplos del contenido de los productos y cartas en los anexos no. 6 y 5.

⁵⁸ Ver anexo no. 6.

contenidos que fueron compartidos con el objetivo de favorecer el proceso de reapropiación de los bienes escolares y socioculturales en cada institución.

Recuerdo que la Red también favoreció la creación de vínculos entre los actores de los dos países. Cuando llegaba a la escuela los estudiantes me preguntaban:

¿Sabes si Iván ya leyó mi carta? es que me dijo que le gustaba subir el cerro la Tetilla y que iba a ir muy pronto con su familia pero no sé si ya fue...

Al observar el entusiasmo de los estudiantes, surgió como iniciativa de los docentes, iniciar de manera voluntaria un proceso de comunicación con Colombia a partir del intercambio de bienes escolares, pedagógicos y socioculturales mediante correo electrónico⁵⁹. Este fruto de la Red condujo a la reapropiación de valores asociados al rol profesional y el espacio socioeducativo. En el contenido de las cartas, los docentes hicieron referencia al valor que otorgaron al trabajo en Red con algunos apartados como:

La Red es un proyecto que fomenta y fortalece la comunicación, participación y liderazgo infantil. Logrando que cada uno de sus integrantes desarrolle sus competencias comunicativas y ciudadanas. Además el sentido de pertenencia se arraiga más.

Ana Milena Rodríguez (IEN La Tetilla, Colombia)

Soy docente de primer grado de nivel primaria. Debo decir que me es grato leer que hay escuelas comprometidas con sus comunidades en torno a su medio ambiente cultivándoles el amor al campo. Porque hablar del campo es hablar de todo un medio generador de cambios de vida. Ser parte de la RED. Establecer comunicación con comunidades a grandes distancias, para intercambiar opiniones en la Educación, Alimentación, Cultivos, Reforestaciones benéficas para nuestro ambiente, que cada vez está más amenazado, es muy importante.

Víctor Vicente Rendón Sánchez (Escuela primaria Benito Juárez, México)

⁵⁹ Ver anexo no. 6

Productos de intercambio

Grado primero quiso elaborar diccionarios de Náhuatl, grado segundo compartió dibujos alusivos al intercambio en Red, grado tercero compartió diarios personales con relatos de experiencias asociadas a la relación con la familia, la escuela y la comunidad; los estudiantes de cuarto y quinto de primaria compartieron relatos sobre tradiciones y costumbres asociadas a festividades culturales y religiosas, además de bienes gastronómicos de la comunidad de San Andrés. Los estudiantes de sexto grado elaboraron relatos sobre mitos y leyendas locales.

4.1.2 Recorridos de la Identidad colectiva: Configuración y dinámica de la Red Colombo-Mexicana *Grandes Ideas*

En este punto ubicaré el recorrido de la Red⁶⁰ a la fecha y las posibilidades de transformación iniciadas por los actores. Todo esto nos brindará mayores luces sobre posibles categorías o temas de análisis que pueden ser discutidos como resultados de la experiencia.

Configuración: la Red permitió la vinculación de actores heterogéneos externos e internos a las comunidades escolares. La participación se propuso de manera voluntaria aunque la convocatoria haya sido delimitada por los directores de cada institución. El objetivo de investigar e intervenir respecto al ejercicio del derecho a la participación infantil no significó el aislamiento de actores adultos, por el contrario se buscó la implicación de estos actores mediante los talleres en participación, los encuentros de la Red, y como fruto del trabajo, el intercambio

⁶⁰ Es importante recordar que el problema de investigación nació del contexto de la escuela en Colombia y más tarde Colombia reconoció la no participación de los estudiantes como posible factor psicosocial de riesgo, asociado al problema de la deserción. La escuela de México fue ubicada como un brazo de la Red teniendo en cuenta su carácter rural, donde podría resultar útil plantear una dinámica de intercambio en el camino hacia el reconocimiento de lo propio, con el fin de facilitar el proceso de promoción de la participación infantil y apropiación del espacio socioeducativo; así como la identificación de los factores socioculturales e históricos de las dos escuelas, además de los conocimientos y saberes que portaban los actores en relación, vinculados a los dos espacios geográficos dentro de la Red.

de correspondencia que fue generado entre docentes de las dos instituciones educativas.

Dinámica y recorrido a la fecha: la Red en los dos escenarios trabajó sobre la participación de los estudiantes (en colaboración con los docentes) en:

La vinculación de los niños y adolescentes de Colombia en proyectos institucionales desde la incidencia en la toma de decisiones y el diseño de planes.

La promoción de la participación infantil a través del trabajo realizado con el cuadernillo de la Red en Colombia y el intercambio de cartas. Iniciativas y trabajos que reconocen el lugar del niño, niña y adolescente como interlocutor válido.

La promoción de la participación infantil a través del trabajo realizado en los encuentros de participación horizontal de la Red en México, la elaboración de cartas y productos para el intercambio. Iniciativas y trabajos que reconocen el lugar del niño, niña y adolescente como interlocutor válido.

Intercambio y creación de vínculos transnacionales en Red, como trabajo de participación individual y colectiva que inició un proceso de reapropiación sobre bienes escolares, socioculturales e individuales para fortalecer identidades de pertenencia. Este trabajo no solo favoreció la implicación de los estudiantes, sino también de los docentes y la investigadora.

A la fecha, los integrantes de la Red en Colombia continúan participando en los proyectos institucionales de *educación sexual, educación ambiental y formador de formadores*. Los integrantes de la Red en México suspendieron los espacios de encuentro. La directora explicó que al haber constituido un grupo tan numeroso, era necesario mi acompañamiento como animadora hasta lograr la autonomía de los actores. Otra docente mencionó que era difícil manejar diferentes edades y grados sin contar con un plan definido para cada encuentro.

Mi lugar como animadora concluyó con el proceso de intercambio cultural en abril del presente año. La permanencia de la Red en los dos escenarios no es responsabilidad de un solo actor, sino de la participación de todos los nodos que la componen o recrean hacia caminos con intereses iguales o diferentes.

Posibilidades de transformación iniciadas por los actores

El trabajo de campo sobre las necesidades de los contextos y el nivel de participación de los estudiantes, contando con las intervenciones de los niños, niñas y adolescentes de Colombia en el rol de investigadores, desató su interés por trabajar en la atención de problemas vinculados a su comunidad socioeducativa. Su lugar como actores sociales fue auto-reconocido y reconocido por otros miembros del colegio, externos a la Red. Sus labores de investigación e intervención materializadas en el cuadernillo de la Red, propiciaron la vinculación de otros estudiantes. La Red en Colombia inició un camino para la apropiación participativa con posibilidades de agencia e incidencia efectiva de los estudiantes en los procesos de trabajo dentro de la comunidad escolar.

El trabajo de la Red en México atravesó las barreras de la escuela para iniciar un recorrido de intercambio transnacional e intercultural. El intercambio incluyó la participación de los estudiantes en un trabajo horizontal con los adultos dentro de la elaboración de productos sobre lo *propio* y la construcción colectiva de conocimiento en espacios de encuentro entre todos los diversos actores de la comunidad escolar. La mediación y animación por parte mía favoreció el trato horizontal al interior de los encuentros de la Red, sin embargo fuera de este espacio, el rol autoritario por parte de los docentes se mantuvo. La Red generó un espacio de relacionamiento distinto que inició un camino de reflexión e inquietudes respecto al lugar de los estudiantes en la escuela. El trabajo de la Red generó mi propia implicación y la creación de vínculos de colaboración con la escuela primaria Benito Juárez, por tanto, quisiera continuar acompañando el proceso en ese lugar, además de publicar el cuadernillo de la Red producido en esa escuela, el próximo año.

La experiencia de Investigación Acción Participativa favoreció la implicación de los actores y la investigadora en un proceso de trabajo conjunto y mancomunado entre el saber popular y académico. Esta experiencia de IAP en Trabajo Social fue socializada en la Universidad Nacional de Costa Rica, produciendo el interés de los investigadores de la unidad de educación rural del Centro de Investigación y

Docencia en Educación, por animar Redes de participación infantil en escuelas de ese país dentro de proyectos de extensión e investigación.

El carácter heterogéneo de las Redes, permitió la interacción y cercanía no sólo entre el docente y el estudiante, sino también entre niños, niñas y adolescentes de diferentes grados que rompieron las barreras levantadas bajo la noción de aula o grupo para relacionarse de manera comunitaria al interior de la escuela.

4.2 Las huellas de la participación infantil

*“Los únicos que dicen la verdad son los locos y los niños, por eso a los locos se les encierra y a los niños se los educa”
Michel Foucault*

Para alcanzar niveles de participación infantil auténtica se necesita una apertura o proceso de acompañamiento que lleve a los niños, niñas y adolescentes a entrar en una dinámica de participación (al igual que los adultos) que los impulse a avanzar en espacios de mayor autonomía, responsabilidad y reconocimiento; Estrategias de apoyo no directivo, que promuevan interacciones horizontales entre todos los diversos actores.

Aunque el modelo pedagógico tradicional continúa vivo en escuelas, universidades, organizaciones, entre otras; es necesario iniciar un camino paralelo sin la mirada sobre el resultado y la continuidad. Al igual que el capitalismo, el patriarcado, el eurocentrismo y otros sistemas, el adultocentrismo está llamado a reevaluarse ofreciendo experiencias de participación infantil que permitan cuestionar conceptos como: desarrollo, ciudadanía, democracia educación y crianza.

Teniendo en cuenta mi objetivo de construir un relato polifónico, respecto a la participación infantil en el ámbito escolar, la maestra Ana Milena Rodríguez, docente de la IEN La Tetilla, en el cuadernillo de la Red: *nuestro colegio, nuestro medio ambiente, nuestra cultura, nuestras necesidades*, refiere:

En las Instituciones Educativas y en especial en aquellas de la zona rural, la participación de los estudiantes es poca; quizás no se generan espacios dinámicos de participación, para que los niños, niñas y jóvenes se motiven a compartir lo que sienten y piensan.

Por ende es necesario generar un ambiente propicio de enseñanza y aprendizaje, donde el rol del docente forme parte esencial en la dinámica de construcción de conocimiento en la medida que se conceda la participación a los estudiantes, puesto que ellos llevan consigo un legado de saberes previos que los hace partícipes del diálogo. El intercambio de ideas que se da a partir de los intereses y necesidades de la comunidad estudiantil, permite concebir a la escuela como un lugar abierto a la interacción, al reconocimiento, al afecto y a la emoción.

Es en la escuela donde el sujeto es conocido, estimado y admirado por su activa participación, siendo actor principal en el campo educativo, reflejando su identidad cultural dentro de la diversidad existente en las comunidades. Por consiguiente, la no participación puede incidir en el abandono de la escuela, ya que el estudiante puede ver la escuela sólo como refugio para satisfacer necesidades alimenticias (restaurante escolar gratis) o económicas, sin evidenciar interés por participar en las actividades escolares y extracurriculares. Al no mostrar claridad y compromiso frente a su proceso educativo, los estudiantes pueden abandonar la escuela cuando satisfacen éstas necesidades, laborando en las fincas.

Es importante que los docentes reflexionen sobre sus prácticas educativas y se vinculen a campañas que promuevan una verdadera participación colectiva e inclusiva. Son los estudiantes quienes hacen de la escuela un laboratorio de saber, compartir, valorar al otro u otra, formar equipos y líderes significativos para el futuro de las comunidades rurales de Colombia (p.27)

Los encuentros de la Red han sido tan valiosos para mi proceso de comprensión de la tarea educativa, de mi rol como mediadora dentro de la formación en Trabajo Social, y de mi comprensión sobre el conocimiento infinito de los niños y las niñas, que siento que de este trabajo podrían desprenderse muchos otros; además de bases para diseñar cursos sobre educación para la paz, resolución de conflictos y enfoque de derechos.

*En la Red siento ganas de hablar”
Iván Antonio Chaguendo (Tercero de primaria, IEN la Tetilla)*

En mi experiencia creo que la definición de participación infantil se quedó corta para definir lo que la Red propuso.

Tuve que utilizar el marco de referencia de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) para brindarle un carácter urgente y necesario a la participación infantil como derecho. A mi parecer, el término *participación en Red*, sería el más apropiado para indicar al lector que no solo los niños, niñas y adolescentes, sino también las instituciones, las personas no vinculadas a la comunidad, los residentes de otros países, grupos étnicos o personas de cualquier edad, pueden ser incluidos y reconocidos en procesos de participación auténtica.

El concepto de Red dentro de sus características, incluye interacciones horizontales, es decir no funciona por medio de jerarquías, figuras autoritarias o la concentración del poder en un solo actor. Para entender esto, siguiendo con mi manera de aprender y compartir el conocimiento a través de ejemplos, quisiera señalar respecto a Facebook, solo la idea de que los usuarios pueden publicar sus opiniones sin que deban contar con un permiso o revisión previa. La plataforma permite crear un perfil sin criterios de selección y brindar un espacio para que la persona comparta incluso los aspectos más íntimos de su vida.

De tal manera, el poder para ser informado, consultado, incidir en la toma de decisiones y desarrollar iniciativas, no queda concentrado en individuos con ciertas características. Si pudiésemos traer el funcionamiento de Facebook a las escuelas en términos de las posibilidades de participación en Red, quizá podríamos abandonar la idea del educador como figura de autoridad y poder; acoger en el sentido más amplio la idea de *comunidad* educativa y percibir innecesaria la discusión sobre el derecho a la participación de los niños y las niñas.

4.3 Matices de la apropiación socioeducativa

La figura del investigador a mi parecer, siempre incide en los procesos, no es neutral. En mi caso tan sólo iniciar el tejido de la Red con la consigna: “¿les gustaría interactuar con estudiantes de México de una escuela rural?”, ya trae implícita la invitación a apropiarse teniendo en cuenta que como dice podestá, la apropiación parte de la diferenciación, la identidad de pertenencia, de reconocerse en relación con otro, en la dinámica del intercambio.

El intercambio con México fue la excusa para tejer la Red, pero lo que hicieron los niños de Colombia para integrarse y constituirse como Red vino de la posibilidad de ser reconocidos como interlocutores válidos, de conocer la manera en que operan las Redes, de ser valorados por sus capacidades, la posibilidad de ofrecer iniciativas y tomar decisiones; de relacionarse de manera distinta en contraposición al modelo tradicional de educación vertical, jerarquizada y adultocentrista en el que se encuentran; de trascender el intercambio y situarse como agentes dentro de la escuela.

En el caso de México como extensión de la Red, la acción y el trabajo no alcanzó el nivel de participación infantil que hace referencia a las posibilidades de asociación y el desarrollo de iniciativas de los niños en colaboración con los adultos. El trabajo de animación fue concentrado en el proceso de intercambio para favorecer el proceso de reapropiación socioeducativa entre los dos escenarios, y los encuentros de participación en Red fueron situados como

experiencia de participación horizontal e inició del camino orientado hacia la promoción del derecho a la participación infantil en esa escuela.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, he querido compartir algunas apreciaciones de los estudiantes, miembros de la *Red colombo-mexicana Grandes Ideas*:

En la Red todos somos líderes y podemos liderar los trabajos para entre todos hacerlos bien. Si le ayudamos a la madre tierra que no tiene patas ni brazos para poder caminar, podemos salvar el medio ambiente y ser los investigadores secretos de la tierra” Jesús Madroñero (quinto grado, IEN La Tetilla).

“La Red me hace interesar de otra escuela y otros países” Brittany Bermúdez Mirfuentes (grado segundo, Escuela primaria Benito Juárez).

“En México en Colombia y el mundo entero podemos mostrar lo que hacemos en nuestro país: estudios, diversión, cultura, cultivos, lo que hacemos, tradiciones, riquezas que tiene nuestro país. Intercambiar con México es enriquecedor para nuestras vidas, porque yo tengo más conocimientos de mi vereda que de mi país, ósea que aprender de México por medio de la Red es algo muy importante” Camilo Serna (noveno grado, IEN La Tetilla).

“Para mí la participación es que las niñas y niños den su punto de vista y sean tomados en cuenta, que su opinión sea respetada y se motiven para cada vez tener ideas más grandes y que pongan a volar su imaginación y que los niños hagan iniciativas para ser mejores cada día” Virginia Martínez Gil (Sexto grado, Escuela primaria Benito Juárez).

“La Red es aportar ideas, conocimientos así como aprender de otros. He podido escribir, aportar todo mi esfuerzo para la Red” compartir con estudiantes de otros grados en la Red es algo de mucho respeto y valor, porque antes no había tenido la oportunidad de compartir con estudiantes de primaria, conocer nuevas ideas y cosas que han aportado en mí una nueva actitud en muchos aspectos” Andrés Felipe Rivera (grado once, IEN La Tetilla).

“Yo conocí a un niño de sexto que nunca me había hablado y me dijo que yo que pensaba” Alison Azul Gonzales (grado primero, Escuela primaria Benito Juárez).

“Nosotros podemos aportar igual que los grandes, porque a nosotros también nos deben tener en cuenta porque nosotros tenemos el mismo pensamiento que ellos” Yuri Martínez (grado tercero, IEN La Tetilla).

Sumado a las anteriores conclusiones, podemos agregar que atravesar las barreras de la escuela, como lo mencioné en el primer capítulo, propone una perspectiva de investigación en Trabajo Social desde la animación de Redes. Estas configuraciones, a diferencia de los grupos, logran trascender los límites del espacio institucional y sus prácticas internas. La participación en Red no solo posibilita el intercambio de aprendizajes y recursos con la colaboración de actores externos, sino también la creación de escenarios que establecen vínculos de solidaridad, inclusión y diálogo horizontal.

El presente trabajo, en su fase de investigación sobre las particularidades de cada contexto⁶¹, encontró dentro de uno de sus hallazgos, que a diferencia del propósito que se tenía de las escuelas rurales como centros de integración y participación comunitaria, tanto en la escuela primaria Benito Juárez (México) como en la Institución Educativa Noroccidente La Tetilla (Colombia), estos espacios más que islas, semejan la forma de un *archipiélago* dentro de cada comunidad. Esta analogía, de la cual solo tomaremos la definición brindada por Ruiz (2000) en su trabajo sobre procesos de educación de adultos, supone que los centros educativos mantienen densos tejidos, digamos subterráneos, que en superficie asumen una apariencia de separación. Los cambios recientes a nivel económico, político y social en todo el mundo están produciendo nuevas aproximaciones teóricas sobre lo rural. En el ámbito escolar aquellos escenarios que eran típicamente considerados escuelas rurales, también están sufriendo cambios en su dinámica interna y relacionamiento con el entorno comunitario. Por lo anterior, en este trabajo encontré los términos de *contextos escolares de ruralidad*, *autoreconocimiento* y *archipiélago* como categorías derivadas de la aproximación teórica y el trabajo de campo en las escuelas.

⁶¹Véase el capítulo tres para identificar las particularidades relacionadas con este hallazgo en cada contexto.

La relación del personal administrativo y docente con las familias e integrantes de la comunidad, de acuerdo a la información recabada en campo, parece estrechamente vinculada con asuntos de la escolaridad de los hijos; los docentes no viven en las comunidades y los actores de la comunidad no participan de manera directa y activa en la organización de las actividades de la escuela, así como actores de la escuela (docentes y administrativos), quienes no habitan en las comunidades, tampoco lo hacen regularmente en los espacios comunitarios.

Las dos escuelas aparentan ser espacios de *puertas cerradas* para la comunidad, sin embargo un análisis profundo de esta relación, encuentra como tejidos subterráneos la atención y demanda que los contextos escolares generan en la población. Los habitantes de la comunidad con los cuales pudimos dialogar, frecuentemente hacían referencia a las decisiones de los directivos, los problemas escolares actuales, la necesidad de estrechar vínculos para tomar decisiones de integración, entre otras. En el caso de Colombia, a pesar de la apatía y desconfianza por parte de algunos miembros de la comunidad, el director buscaba impulsar la participación de los padres de familia para conformar una cooperativa de producción y venta de café; en el caso de México, algunas madres participaban en actividades como la celebración del día de muertos en la escuela, a pesar de no aprobar la gestión administrativa actual.

Hemos situado las características del anterior hallazgo en este momento del texto para indicar que el Trabajo Social cuenta con un enorme bagaje para analizar y discutir los resultados de investigación desde una perspectiva compleja, entramada y crítica. Reproducir discursos teóricos sobre el análisis de los escenarios como la conocida metáfora de la escuela como *isla* en contextos de ruralidad, supone continuar con miradas de lo social puestas sobre lo visible, el planteamiento de dicotomías y el establecimiento de relaciones de separación que impiden avizorar el carácter multidimensional de las poblaciones o escenarios de estudio. El enfoque de la complejidad propuesto por Edgar Morín, incluye

analogías como el *archipiélago*, configuraciones como las *Redes* o *constelaciones*, procesos de Investigación Acción Participativa, proyectos rurales transnacionales, interacciones horizontales entre adultos y niños, investigador y sujeto; relaciones interdependientes que indican otras miradas sobre *qué, cómo y para qué hacer* investigación, teniendo en cuenta relaciones dialógicas entre el conocimiento local y académico.

Construir Investigación Acción Participativa desde la animación de Redes, permite trazar horizontes más amplios de colaboración, apoyo, intercambio y aprendizaje. Los temas son desarrollados a partir de los intereses de los actores, se propone un vínculo que supone un proceso de decisión y construcción colectiva, pero además de esto, los escenarios son apoyados por voces, contenidos e ideas derivadas de actores diversos, vinculados o no a la comunidad. En este caso, la Red fue animada con el propósito de iniciar un proceso de intercambio internacional que generó un notable interés de participación por parte de los actores. En este sentido, valdría la pena profundizar y discutir, en otro momento, sobre la influencia de la presencia transnacional o internacional en el desarrollo de iniciativas de participación y colaboración en contextos de ruralidad.

La participación infantil es un tema en tendencia para el desarrollo de investigaciones y espacios académicos, no obstante no se encontró en los profesionales de la educación, una elaboración tal de la participación como derecho. Los docentes y estudiantes de los dos escenarios de estudio, percibían la participación como la expresión de ideas y los espacios de consulta dentro del aula (nivel 4 y 5 en la escala de la participación de Rogert Hart). Los profesionales de las ciencias sociales y de la educación, con los cuales el trabajo fue socializado, expresaban un desconocimiento sobre el tema como derecho reconocido en la población infantojuvenil, además de los alcances de su ejercicio a nivel comunitario y social, con posibilidades para la autonomía, la horizontalidad y la inclusión para la toma de decisiones.

Uno de los hallazgos del trabajo fue encontrar que para animar la participación es importante reconocer al niño, niña o adolescente como interlocutor válido, pero al mismo tiempo es necesario que el niño se auto reconozca en relación con otros, en sus diferencias y posibilidades de interlocución e incidencia social. En este sentido, el trabajo de animación con los integrantes de la Red en Colombia, implicó un proceso de *rapport*, movilización y acompañamiento afectivo para alcanzar los niveles de participación auténtica de los estudiantes dentro de la Red.

Persiste un amplio desconocimiento acerca del carácter jurídico y pedagógico de la participación infantil, así como la necesidad de su ejercicio para la transformación de problemas sociales. Garantizar que trabajos como el de la Red prevalezcan en el tiempo, supone un proceso que implica el esfuerzo de los actores vinculados por apropiarse de estas iniciativas y extenderlas a otros ámbitos como la familia, la comunidad, las instituciones, el diseño de políticas públicas, entre otros.

El conocimiento profundo sobre la comunidad y sus posibles dinámicas podría significar un valioso elemento de análisis para el diseño del currículum y la aplicación de estrategias pedagógicas. De acuerdo a lo encontrado, no basta con trabajar el campo en el colegio, para avanzar en problemas prevalentes como el rezago educativo y el ausentismo escolar en la educación rural, es necesario educar con y desde la voz de los estudiantes.

El mundo en su dimensión social, económica, cultural, política y científica se encuentra ante el surgimiento de un nuevo paradigma. El pensamiento complejo como marco para entender fenómenos como la globalización, que en su análisis más progresista, invita a sentir la humanidad como un todo sin fronteras (como la frase de la niña de sexto grado sobre conformar una sola Red entre los dos países), a mirar el cambio climático como un problema que no admite separaciones (como el interés sobre la conservación ambiental expuesta por

actores de las dos escuelas). En este camino, las Redes como organizaciones hijas de la complejidad, trabajan sobre intereses compartidos. El presente trabajo acoge esta invitación, Los niños, niñas y adolescentes rurales hacen parte del todo, son sujetos de acción y de derechos, su bienestar debe ser un interés compartido.

Las producciones y el trabajo de la Red fueron apoyados por docentes y adultos interesados, quienes se involucraron a medida que se tejieron los lazos de comunicación entre ambas instituciones, más allá de las fronteras de los países. El trabajo de la Red permitió el intercambio de: cartas y contenidos culturales; iniciativas individuales, grupales o institucionales; producciones y proyectos de la Red en cada una de las instituciones (en el caso del colegio en Colombia, un folleto elaborado por todos los miembros de la Red en ese lugar). Al iniciar el trabajo de IAP desde la propuesta de intercambiar conocimientos con una escuela en otro país, el proyecto buscó estudiar el lugar que tienen los procesos de apropiación socioeducativa, teniendo en cuenta la exploración de identidades de pertenencia que acogen imaginarios sobre la escuela rural, la familia, la comunidad y la cultura.

Repensar la escuela es responder a la complejidad del entorno a partir del intercambio con otros saberes, prácticas, métodos y tejidos relacionales. Apropiar para repensar la escuela acoge la idea del reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de la apropiación, del establecimiento de relaciones horizontales y heterogéneas; del reconocimiento de lo propio en la medida en que se alcanza la diferenciación; conformar vínculos de intercambio y convivencia diversos, que fortalecen la valoración del espacio socioeducativo.

Investigar contextos escolares de ruralidad en Colombia y en México es necesario y relevante. Bustos Jiménez, (2011) señala que la situación social que atraviesa Colombia, en términos de reparación a víctimas del conflicto y concentración de población históricamente marginada en zonas rurales, requiere la atención de todos los actores institucionales para la superación de las brechas que separan a la educación rural de la urbana. En el caso de México, "la desaparición de 100 000 escuelas públicas en el país, representa una de las más violentas políticas de estado orientadas a desaparecer formalmente la educación rural en México", comentó Fabián Villegas en un foro (agosto, 2016) sobre educación social en la Universidad Nacional de Costa Rica.

Persiste la necesidad de adaptar los contenidos escolares a las necesidades de las comunidades, obtenidas bajo experiencias de participación e integración social de los actores. Proteger y promocionar lo local a través de estrategias de reapropiación de bienes socioculturales y escolares, favorece el arraigo y la implicación de los actores como protagonistas de sus territorios.

En las Redes de participación infantil, los adultos no solo son mediadores, son sujetos que también participan desde sí mismos, desde su implicación e interés por una construcción educativa diferente. Ambos, niño y adulto, aprenden, construyen y reconocen al otro en sus capacidades, se auto reconocen, dialogan entre sí, para sí y con los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcaldía de Popayán (2017). *Nuestra geografía*. (<http://popayan.gov.co/ciudadanos/popayan/nuestrageografia>). Popayán.
- AnderEgg, E. (2003). *Repensando la Investigación Acción Participativa*. Lumen Humanitas.
- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Revista Integra Educativa*, 5(3), pp.15-29.
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), pp.59-77.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*.
- Bonilla, E. & Lima, L. (2000). *Atlas de geografía universal* (1 ed.). Ciudad de México.
- Bustos Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 37(142), pp.105-114.
- Calvo, G., Rendón Lara, D. L., Rojas, L. I., & Lache Rodríguez, L. M. (2004). La formación de los docentes en Colombia estudio diagnóstico.
- Carballeda, A. J. M. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Editorial Espacio.
- “Caso de 43 desaparecidos mostró ola de violación de DDHH en México” HispanTV.com. (2015). HISPANTV. Recuperado a partir de <http://www.hispantv.com/noticias/mexico/60170/43estudiantemexicoviolacionder echoshumanos>

- Castañeda B, E. & Estrada, M.V (2012). Lineamiento técnico de participación y Ejercicio de ciudadanía en la Primera Infancia, Comisión intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, *De Cero a Siempre*.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultural*. La sociedad Red. Madrid, Alianza Editorial.
- Censo de Población y Vivienda 2010*. (2013). *Inegi.org.mx*. Recuperado 2016, a partir de http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1
- Chabat, J. (2010). La respuesta del gobierno de Calderón al desafío del narcotráfico: entre lo malo y lo peor. *Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)*, División de Estudios Internacionales.
- Civera, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). *Revista mexicana de investigación educativa*, 11 (28), pp.269-291.
- Colbert, V. (1999). Título: Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), pp.107-135.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Colombia: ganó el "No" en el plebiscito por los acuerdos de paz con las FARC*. (2016). *BBC Mundo*. Recuperado 2 Octubre 2016, a partir de <http://www.bbc.com/mundo/noticiasamericalatina37537187>

Consejo Estatal de Población, (2014). Proyecciones de Población 2014.

Secretaría de Gobierno, Morelos. Disponible en:

<http://coespo.morelos.gob.mx/sites/coespo.morelos.gob.mx/files/PDFs/junio.pdf>

Consejo Nacional de Población, (2013). Arellano, S. G., y Corona, A. L. (2013)

Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. En: La situación demográfica de México 2013, Consejo Nacional de Población (CONAPO). Disponible en:

http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1740/1/images/8_Conceptualizacion_y_medicion_de_lo_rural.pdf.

Consejo Nacional De Población, (2015). *Datos de Proyecciones.*

Estimaciones y Proyecciones de la Población por Entidad Federativa.

Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos

Corona, Y. (2000). Infancia, Legislación y Política. *Universidad Autónoma Metropolitana, UNICEF, México.*

Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. DE, Documentos, N°4, Santiago.*

Cubides, H. J. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, (15), pp.10-23.

Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Disponible en:

<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%2020142018.pdf>

División territorial. Cuéntame de México. (2016). *Cuentame.inegi.org.mx*. Recuperado en: <http://cuentame.inegi.org.mx/territorio/division/default.aspx?tema=T>

Domínguez, F. (2003). *El Constructivismo Aplicado a una Escuela Primaria Rural en la Comunidad de Michinelas, Mpio. de Celaya, Gto. En el Periodo 1993 – 2001.* (Tesis de licenciatura en Pedagogía) Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dussel, E. D., Mendieta, E., & de Frutos, J. A. S. (2001). *Hacia una filosofía política crítica* (p. 913). Bilbao: Desclée de Brouwer.

EL DIARIO, Ú. R. P. E. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1917.pdf>

Estado de Morelos, Enciclopedia de los Municipios y delegaciones de México. (2010). *Inafed.gob.mx*. Recuperado 2016, a partir de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM17morelos/index.htmlhtml>

Fernández, M. (2015). *Desigualdades educativas: el panorama educativo de México. Animal Político.* Recuperado a partir de <http://www.animalpolitico.com/blogueroselblogdemexicoevalua/2015/11/02/desigualdadeseducativaselpanoramaeducativodemexico/>

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*, traducción de Alberto González Troyano. *Buenos Aires: Tusquets Editores.*

Gaitán, A. (1998), *Protagonismo infantil. Actas del seminario, Bogotá.*

- Garavito, L. (1997). Aquí no ha pasado nada': Narcotráfico, corrupción y violencia en Golpe de suerte y El paso de La Candelaria. *Latin American theatre review*, 30(2), pp.73-88.
- Galeana de la O, S; Tello, N. (2008). Intervención Social: tópicos para una reflexión. *Serie de cuadernos teórico prácticos: desarrollo local y promoción social #2*. ENTS UNAM.
- Gómez, C., Gallego, A., & Sánchez, C. (2016). *La promesa incumplida. Educación y movilidad social*. *Nexos.com.mx*. Recuperado a partir de <http://www.nexos.com.mx/?p=27250>
- Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista educación y pedagogía*, 7(14y15), 280306. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/5592>
- Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México ¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp.81-93.
- Gutiérrez, N. (2009). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa*. México: Plaza y Valdés editores.
- Gutiérrez, N. (2011). Repensar la relación investigador-sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa. *Revista de Educación*, 2(2): pp.13-38
- Gutiérrez, N. (2010). *Relatos, Conocimientos y Aprendizaje en Torno al Cultivo del Maíz en Tepoztlán, Morelos México, D.F: CRIM-UNAM*.

- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1993). La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa.
- Gutiérrez, N. (2010). *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay* no. 4, International Child Development Centre, Florence.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista colombiana de educación*, 26, pp. 97-124.
- Institución educativa Noroccidente La Tetilla, Popayán (s/f). Manual Escolar. Historia de la Escuela Rural Mixta La Tetilla Popayán.
- Ju. rez Bolaños, D. (2013). *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia* (1 ed.). Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí, pp. 20-13.
- Kaplan, L. J. (1986). *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Paidós.
- Kisnerman, N. (1998). Pensar el trabajo social. *Una introducción desde el construccionismo*. Lumen Humanitas.
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, 29(30), p. 322.
- Le Gal, J. (2002). Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía (Vol. 212). Graó.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2014). *Cámara de Diputados.* Recuperado 10 marzo 2016, a partir de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf

Levinson, B., Foley, D., & Holland, D. (1996). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice.*

Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Octaedro.

Ministerio de la Educación Nacional. República de Colombia (2016). Servicio de Educación Rural Ser. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article82783.html>

Misión Permanente de Colombia ante Las Naciones Unidas, (2015). Sistema Político Colombiano. Disponible en: www.colombiaun.org/Colombia/sistema_politico.html

Molleda, E. (2007). *¿Por qué decimos que no podemos hacer intervención social?* Cuadernos de trabajo social, 20, pp.139-155.

Montalvo, T. (18 de Mayo de 2015). *México, sin datos sobre cómo el crimen organizado afecta a la infancia del país.* *Animal político.* Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2015/05/mexicosindatosobrecomoelcrimenorganizadoafectaala infancia del pais/>

Morín, E. (2003). *La humanidad de la humanidad: la identidad humana* (Vol. 5). Anaya Spain.

Niño, L. & Díaz, R. (2006). *La Formación de Educadores en Colombia.* *Universidad Pedagógica Nacional. Red Académica. Bogotá, Colombia.* Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf

Najmanovich, D. (2001) Dinámica Vincular: territorios creados en el juego. *Revista de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*. N° XXIV2, Buenos Aires.

Najmanovich, D. (2008). Desamurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos. Recuperado el 17 de Marzo de 2016, de http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/pesccc/20100710140626dgchumjvelrxaidw/Desamurallar_la_Educacion.pdf

Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Biblos.

Najmanovich, D. (2012). La potencia del trabajo en Red: problemáticas y desafíos. Programa Vida Nueva 2011, Una propuesta de Trabajo en Red. Servicio Nacional de Menores (SENAME) Vida Nueva (pp. 60-73) Santiago de Chile: SENAME.

Najmanovich, D. (2008). La organización en Redes de Redes y de organizaciones. *FISEC Estrategias*, 5 (11) pp.169-206.

Najmanovich, D. (2016). *El mito de la Objetividad*. Editorial Biblos.

Navarro, S. (2004). Redes Sociales y Construcción comunitaria. Creando (con) textos para una acción social ecológica. Editorial CCS.

Navarrete Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), pp.17-34.

Oficina de Información Diplomática (OID, 2016). Colombia, República de Colombia. Recuperado el 28 de Mayo de 2016. En: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/colombia_FICHA%20PAIS.pdf

Oficina de Información Diplomática (OID, 2016). México, Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 28 de Mayo de 2016. En: http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/mexico_ficha%20pais.pdf

Olivera Campirán, M. (2007). Evolución Histórica de la Educación Básica a través de los Proyectos Nacionales: 1921-1999. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Disponible en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 1993). Sistemas Educativos Nacionales Colombia. Informe OEI Ministerio 1993. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/colombia/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 1994). –Evolución del Sistema Educativo Mexicano. Sistemas Educativos Nacionales México. En Informe OEI Secretaría 1994. México: Organización de los Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html>

Organización de Transparencia Internacional (2015). Índice de Percepción de la Corrupción 2015. Disponible en: http://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2016/01/tabla_sintetica_ipc2015.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>

PAÍS, E. (2016). *Reforma educativa en México*. *EL PAÍS*. Recuperado 5 octubre 2016, a partir de <http://elpais.com/tag/c/dc592e2a36ac0522bba7feab4166eb96>

Palacios Ayala, C. (2010). Proyecto: Equidad e Igualdad de Oportunidades de Aprendizaje. Escuela Primaria Benito Juárez, de Tiempo Completo. Tepoztlán Morelos.

Palacios González, J. (1984) *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Editorial LAIA.

Pérez Serrano, G. (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. *Madrid: Narcea*.

Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia.

PNUD (2015). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México en Breve. Disponible en: <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/countryinfo/>

Portal Colombia, (2016). Información General Colombia. Disponible en: <http://www.colombia.com/colombiainfo/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014). Índice de Desarrollo Humano Colombia. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/countries/profiles/COL>

- Red Colombo Mexicana Grandes Ideas (2015): *"Nuestro colegio, nuestro Medio ambiente, Nuestra Cultura, Nuestras Necesidades"*. Institución educativa Noroccidente La Tetilla. (Coord.) Zamora Yusti, Diana. Popayán-Colombia: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reygadas, L. (2008). La apropiación: destejiendo las redes de la desigualdad. *Anthropos*.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? Conferencia en el. *En XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos*, 37, pp. 24-69.
- Rogoff, B. (1982). *Integrating context and cognitive development. Advances in developmental psychology*.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, pp.111-128.
- Ruiz, M. (2000). *Archipiélago Educativo: Espacios de Formación del Sujeto Adulto. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)*. Recuperado 2016, a partir de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda2000123/articulo5.pdf>
- Saavedra, J. 2015. *Liturgia de la intervención social. Discursos presidenciales en tiempos del neoliberalismo 1981-2015*. Concepción: Andén Sur.

- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Cinta moebio* 53, 135-146. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <http://moebio.uchile.cl/53/saavedra.html>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista, P (1996). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgrawhill.
- Saucedo, A; Escalante, Lourdes; Gutiérrez, N. G. (2010). San Andrés de la Cal, un pueblo de Morelos. *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del maíz en Tepoztlán, Morelos*. México, D.F: CRIM-UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PND). Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/programa_sectorial_de_educacion_2013_2018_web.pdf
- Sauri Suárez, G., Negrete, N., & Viveros, F. (2000). Participación infantil: herramienta educativa y de desarrollo. *Boletín Espacio para la Infancia*, (14), p. 49.
- Saviani, D. (1983) *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina*. *Revista Colombiana de educación*, (13), p.9-31.
- Torres, N; Díaz, M y Miranda, G (2013) *Nueva ruralidad y educación rural. Una aproximación desde la evolución, los desafíos y las tareas pendientes de la pedagogía rural*. 1ª edición. San José, CR: URUK Editores.
- Trilla, J. y Novella, A (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación No. 26*, pp.137-164.

Truque Páez, J. y Rivera Reinoso, V. (2013). *Identificación de los Factores Sociales y Económicos Relacionados con los Embarazos en Adolescentes: Una Propuesta Participativa para el Programa de Salud Sexual y Reproductiva. Estudio de Caso en las Instituciones Educativas Noroccidente de la Vereda La Tetilla y los Comuneros de la Comuna 6, del Municipio de Popayán (2012- 2013)*. (Tesis), Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wursten, A. (2004). Tramar conocimiento. *Question*, 1 (43), pp.212-223.

Zúñiga Navarrete, A. (1996). *Las Tierras y montañas de Tepoztlán*, Mor.

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Asentimiento de menor de edad voluntario

Vamos a realizar un estudio para conocer tú experiencia en la escuela, descubrir tus capacidades, habilidades y talentos para emprender un proyecto de la mano de tus compañeros, compañeras y maestros.

El proyecto te permitirá conocerte a ti mismo, conocer a tú grupo e intercambiar ideas en Red.

Sabemos que tienes mucho por aportar, por eso nos encantaría que nos apoyaras y participaras en esta maravillosa experiencia.

El proyecto será creado y realizado por ustedes, por tanto, todos y todas podrán opinar y decir lo que les gustaría hacer.

Sabemos que la unión hace la fuerza, por eso queremos trabajar en equipo y que todos y todas hagamos algo nuevo y divertido para sentirnos a gusto.

Si aceptas entrar en la Red, haremos conversaciones en grupo, actividades recreativas y reuniones para conformarla.

Puedes manifestar lo que sientes en cualquier momento, también puedes expresar si decides retirarte o continuar. Nadie puede obligarte a permanecer, si decides salir.

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste y que aceptas la publicación de las imágenes que evidencian nuestro trabajo en equipo, además de aceptar tú participación en la Red.

Firma del participante _____ Fecha _____

Firma del investigador _____ Fecha _____

ANEXO 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Asentimiento de padres de familia y acudientes de menor de edad voluntario

Yo, _____, identificado/a con cédula _____, de manera libre y voluntaria, certifico que he sido informado/a con claridad sobre los objetivos, metodología e importancia de la investigación: -La Red de Participación Infantil para el fortalecimiento de la Apropiación Socioeducativa, del mismo modo reconozco sus referentes éticos que favorecen tanto a los participantes de la Red como a la investigadora y a la investigación misma, tales como el principio de confidencialidad, de retiro de la investigación sin justificación, de participación libre y voluntaria; que no crea compromiso de remuneración por parte de la investigadora, y sobre el uso de la información y las imágenes de la experiencia para fines académicos y científicos.

Firma del Acudiente _____ Fecha _____

Firma del investigador _____ Fecha _____

ANEXO 3

CUESTIONARIO RED COLOMBOMEXICANA GRANDES IDEAS

Nombre: _____ Cargo: _____

Tus aportes son muy valiosos para nosotras y nosotros, ¡Gracias por tú apoyo!

1. Actualmente, ¿cuáles considera que son las principales necesidades o dificultades de la Escuela?
2. ¿Qué fortalezas encuentra en la Escuela?
3. ¿Cuáles considera que son las mayores dificultades y fortalezas del grupo de estudiantes que tiene a cargo?
4. ¿Cuáles considera que son sus debilidades y fortalezas como educador?
5. ¿Conoce casos de estudiantes en riesgo de deserción, abandono, ausentismo o desaprovechamiento escolar? ¿Cuántos casos de riesgo tiene en su grupo?
6. En caso afirmativo, ¿qué dificultades presentan estos estudiantes y cuáles considera que son las posibles causas de este comportamiento?
7. ¿Cuáles son las actitudes de sus estudiantes a la hora de participar? ¿Qué características evidencian respecto a la expresión, la comunicación, la socialización, la iniciativa, la toma de decisiones o el liderazgo?
8. ¿Considera que el derecho a la participación infantil es ejercido y promovido en la escuela?
9. ¿De qué manera considera que se puede fomentar la participación de los estudiantes en la Escuela?
10. ¿Qué lectura o análisis ha podido hacer respecto a las dinámicas o características de las familias de los estudiantes de la escuela?
11. ¿Qué opina de la educación rural en su país? ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades?
12. ¿Qué soluciones plantea para que los estudiantes se involucren en mayor medida en su proceso educativo, la resolución de problemas, las actividades escolares y comunitarias?
13. ¿Cómo podría describir la relación entre la escuela y la comunidad?
14. ¿Qué opina del trabajo de la Red hasta el momento (debilidades y fortalezas)?, ¿Qué opina de la permanencia del trabajo en Red a largo plazo? Explique su respuesta.

ANEXO 4

Cuadernillo de la Red en Colombia



R.E.G.I.
RECICLA, REUSA, REDUCE Y RECICHA

LA IMPORTANCIA DE QUE NOS ESCUCHEN

Es muy importante que nos escuchen porque nuestra opinión también cuenta. Muchas veces la mayoría de adultos no nos incluyen y cuando se reúnen, lo hacen por grupos o asociaciones que son cerradas. En esos grupos unos tienen cargos más importantes que otros y no todos hablan por igual o tienen los mismos pensamientos. De ahí parte la idea de que los niños y adolescentes, hasta algunos adultos, no son tomados en cuenta si es un grupo cerrado. Al no incluir más personas no hay cambios, ideas o propuestas diferentes que influyan en la asociación o en la Institución. En la Red tenemos en cuenta todo tipo de edades y los líderes somos todos, no importa su condición. Cuando se debate un tema se presentan las inquietudes y se invitan a otras personas para que colaboren a lograr la meta que tenemos. Para que la Red logre sus metas, tenemos las ganas y la voluntad de apoyarnos unos a otros e invitar a los adultos para que se unan y nos ayuden a mejorar, aprender y aportar.

Autor: Camilo Serna. Grado noveno.



2



R.E.G.I.
RECICLA, REUSA, REDUCE Y RECICHA

Responsabilidades

Comité de gestión
Gisel Yuliana Guacheta Capote. Octavo grado.
Yilmer Alejandro Rivera. Quinto grado.
Camilo Serna Palechor. Noveno grado.
Yulieth Juliana Serna Vallejo. Octavo grado.

Madresador
Jesús Madroñero Castro. Quinto grado.
Convocatoria y planeación
Anyi Melissa Ramos Rivera. Octavo grado.
Darly Dayana Méndez Agredo. Sexto grado.
Yelisa Daniela Capote Agredo. Noveno grado.

Comité ambiental
Yuri Alejandra Martínez Rivera. Tercer grado.
Andry Yulieth Jaramillo. Tercer grado.
Caren Astrid Tascón Galvis. Tercer grado.
Andrés Felipe Rivera Vallejo. Once grado.
Ivan Antonio Chaguendo. Tercer grado.
Karen Yisel Capote Rivera. Octavo grado.
Luis Fernando Rivera Capote. Tercer grado.

Secretario
Darley Estevan Velas Capote. Cuarto grado.
Mensaje profe Milena

Autores - Miembros de la red Estudiantes de la IEN La Tetilla

Gisel Yuliana Guacheta Capote. Octavo grado.
Yilmer Alejandro Rivera. Quinto grado.
Camilo Serna Palechor. Noveno grado.
Yulieth Juliana Serna Vallejo. Octavo grado.
Jesús Madroñero Castro. Quinto grado.
Anyi Melissa Ramos Rivera. Octavo grado.
Darly Dayana Méndez Agredo. Sexto grado.
Yelisa Daniela Capote Agredo. Noveno grado.
Yuri Alejandra Martínez Rivera. Tercer grado.
Andry Yulieth Jaramillo. Tercer grado.
Caren Astrid Tascón Galvis. Tercer grado.
Andrés Felipe Rivera Vallejo. Once grado.
Ivan Antonio Chaguendo. Tercer grado.
Karen Yisel Capote Rivera. Octavo grado.
Darley Estevan Velas Capote. Cuarto grado.
Luis Fernando Rivera Capote

R.E.G.I.
RECICLA, REUSA, REDUCE Y RECICHA

Coordinadora

Lic. Diana Alexandra Zamora Yusti.

Colaboradores

Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano. Investigadora titular, Universidad Nacional Autónoma de México.

Patricia Madroñero. Secretaria R.E.G.I

Mag. Ana Milena Rodríguez. Docente IEN La Tetilla

Lic. Mario Mosquera Muñoz. Docente IEN La Tetilla

Lic. Orlando Valencia. Director IEN La Tetilla



7

3

ANEXO 5: Algunas producciones de los miembros de la Red Institución Educativa Noroccidente la Tetilla (Colombia)



Nosotros podemos cuidar el agua de muchas formas, en nuestra casa y en nuestro colegio se pueden hacer campañas, limpieza si es posible y concientizar a la gente para que no sigan desperdiciando el agua, que es lo más importante.

Autor:
Camilo Serna Palechor. Grado noveno.
Anyi Melisa Ramos. Octavo grado.

LA FALTA DE TRANSPORTE

Somos más de trecientos estudiantes en la Institución Educativa Noroccidente la Tetilla, Popayán.

Somos más de doscientos estudiantes que vivimos en otras veredas lejos del colegio, y algunos no podemos llegar a clases o llegamos tarde. Por eso algunos pierden el año, problema ocasionado por la falta de transporte. }

El Gobierno no le ha pagado al conductor del camión de estudiantes y el rector dice que el problema ya se está solucionando. Esperemos que pronto tengamos transporte para no tener que llegar tarde o caminar mucho.



Autor:
Yilmer Alejandro Rivera. Quinto grado.

MI VEREDA LA TETILLA



En mi vereda se cultiva café y es muy bonita. Tenemos un Colegio donde tenemos una huerta escolar y ayudamos para que se mantenga en buen estado.

En mi vereda hay lugares donde uno sale a divertirse y uno de ellos es el cerro la Tetilla. Hay mucha gente como yo que subimos al cerro, vemos las flores y caminamos por sus paisajes.

Mi vereda tiene mucha gente buena y ellos lo ayudan a uno a solucionar sus problemas.

Mi vereda tiene muchas cosas bonitas, por ejemplo tiene un lugar donde pasear y un café muy delicioso para tomar, cultivado en las fincas que quedan cerca.



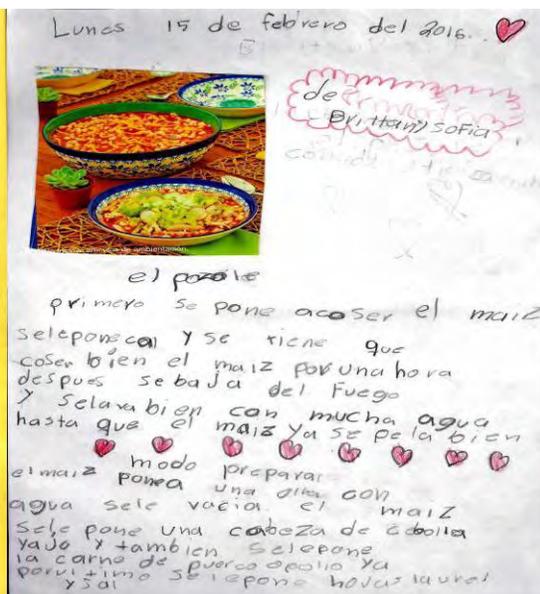
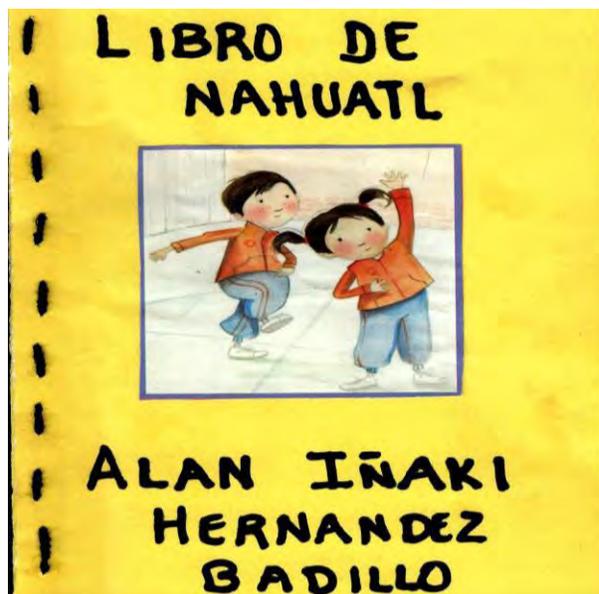
Mi vereda tiene muchas cosas bonitas y por eso la queremos.

En la Red Grandes Ideas he aprendido que tenemos que respetarla y valorar los animales y los paisajes hermosos que tenemos.



Autor: Karen Capote. Grado octavo

Escuela Primaria Benito Juárez (México)



de Sofia para ingri
 A mi me gusta jugar Estudia
 ayúdame a mi mamá
 Siempre te e querido cono
 como eres como ablas te
 quiero mucho.

Atentamente

Sofia
 Z

19-02-2016
 Lo que más me gusta de estar en la red es que puedo saber de más tradiciones costumbres y otros idiomas también me gustaría que ellos también nuestro idioma tradiciones y costumbres los aprendieran. Hacer nuevas amistades y poder conectarnos por medio de cartas o internet a mi me encanta estar en la red y convivir con esas personas y que nos lleven muy bien muy pronto, que nuevas comidas Mexicanas son el mole, los tamales, enchiladas y el pozole en la feria. Vienen juegos mecánicos como trampolines, toros mecánicos, la rueda de la fortuna, los remolinos etc. a mi me gustaría que ustedes nos contaran como es allá a que juego les gusta subirse a caballo son sus tradiciones comidas y costumbres.



Intercambio de cartas entre docentes

COLOMBIA

Popayán, 04 de marzo 2016

Estimados Maestros y Maestras de San Andrés de la Cal, reciban un cordial saludo, desde la ciudad blanca; Popayán Colombia.

Soy docente de la Institución Educativa Noroccidente del municipio de Popayán, ubicada en la vereda la Tetilla, sus habitantes son campesinos con gran espíritu emprendedor, y los estudiantes son grandes chicos, que hacen honor a la Red "Grandes Ideas".

Estudiantes con curiosidad, dispuestos a aprender y compartir sus ideas, pensamientos entre ellos y otras culturas, proyectando lo que son.

La Red es un proyecto que fomenta y fortalece la comunicación, participación y liderazgo infantil. Logrando que cada uno de sus integrantes desarrolle sus competencias comunicativas y ciudadanas. Además el sentido de pertenencia se arraiga más.

La conformación del grupo surge desde los intereses propios de participación e integración colectiva, para un bien común. Con compromiso y responsabilidad.

Las prácticas que se fomentan giran alrededor del trabajo en equipo, como estrategia metodológica de participación, donde los roles que asumen los integrantes son respetados y valorados, desde la diferencia cultural.

Como docentes es necesario incorporar actividades en que sean los estudiantes los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, para que el conocimiento sea apropiado desde la experiencia y experimentación.

Uno de los primeros talleres es sobre la Sexualidad y el Respeto, en que los jóvenes dan sus propias opiniones frente a la temática abordada, desde el grado transición a once. Evidenciándose el liderazgo que cada uno asume como integrante de los grupos de trabajo.

Bueno más que escribir una carta, lo importante es que este es el inicio del intercambio cultural.

Me despido y espero pronto recibir respuesta.

Es un placer haber compartido con todos y cada uno de ustedes, que pasen un feliz fin de semana. Con Cariño Ana Milena Rodríguez. Saludos y abrazos, Byeeeeeeeeee.



MÉXICO

Miércoles 16 de marzo de 2016

Hola querida profe. Milena,

me es grato contestar la carta que mando, en la que no manda saludos, así como también le mando estas líneas en las cuales va todo mi cariño y afecto para ustedes.

En esta ocasión les describo el lugar donde vivimos, Tepoztlán es un municipio que se encuentra en el estado de morelos en México, estamos a aproximadamente a 50 km de la capital del país que es la ciudad de México y a 20 km. de la capital del estado de morelos que es la ciudad de Cuernavaca, Tepoztlán es único para nosotros, es 100% turístico por su belleza natural estamos rodeados de montañas (cerros) con figuras caprichosas, su clima es templado, aquí viven personas de varias nacionalidades o sea extranjeros, empresarios, artistas etc. nuestra escuela se ubica en San Andrés de la cal, estamos muy contentos de trabajar en este lugar es muy tranquilo, los niños son afectivos y respetuosos, con ellos trabajamos, también con juegos lúdicos

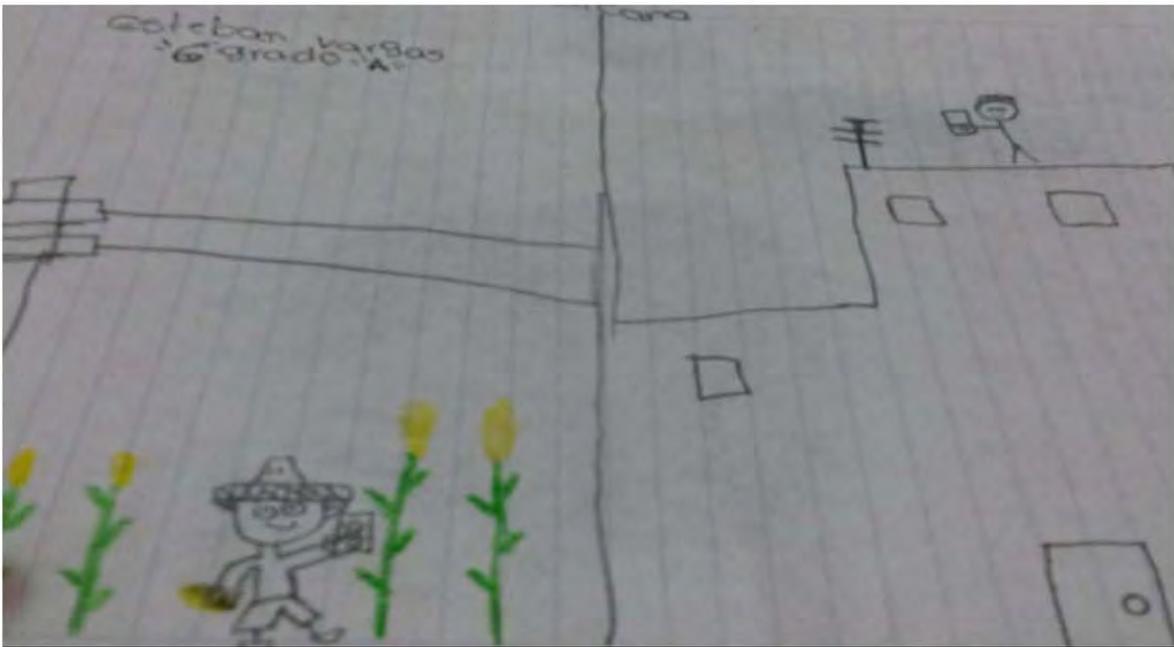


ESTE ES EL BRINCO DEL CHINELO, DANZA FOLKLORICA DEL ESTADO DE MORELOS, QUE SE REALIZA EN LOS CARNAVALES, AQUÍ EN TEPOZTLAN CADA AÑO SE HACE EL CARNAVAL ES UNO DE LOS MAS FAMOSOS A NIVEL PAIS, LOS NIÑOS QUE PORTAN EL TRAJE SON LOS QUE ESTAN ENFRETE.

TAMBIEN LES CUENTO QUE TENEMOS ZONA ARQUEOLOGICA MUY PEQUEÑA, LA PIRAMIDE ESTA EN LA CIMA DE UNA MONTAÑA, LOS TURISTAS LES LLAMA MUCHO LA ATENCION TAL VEZ PORQUE ES RETO SUBIR A LA MONTAÑA, LA VISTA PANORAMICA ES PRECIOSA DESDE ARRIBA SE VE TODO EL PUEBLO COMO UNA MAQUETA, OJALA ALGUN PUEBAN VENIR A VISITARNOS.

ANEXO 8: Algunas imágenes del proceso de animación de la Red en los dos escenarios





Anexos: Tablas

En la primera sesión los niños, niñas y adolescentes de Colombia explicaron porque querían participar en la Red:

Tabla 13. Motivaciones expuestas por los NNA de Colombia para ingresar a la Red

RESPUESTAS EXPRESADAS DE MANERA ESCRITA
Me gusta solucionar problemas
Me gusta apoyar a los demás, compartir e interactuar
Me gustaría ayudar a los niños de México
Me gustaría mejorar la convivencia del colegio
Quiero ser una persona más importante
Quiero respetar a los demás por lo que son
Quiero entrar porque es una Red informativa
Porque trabajamos en grupo y ayudamos a los demás compañeros
Quiero dejar de ser tímida
Porque nosotros podemos cambiar nuestra institución con lo que nos proponemos y aprender para enseñar.
Porque es una Red comunicativa donde cada uno aporta ideas, conclusiones para tener una comunidad, un país reconocido a nivel internacional y mundial por sus riquezas tanto culturales como personales.
Quiero que los de México aprendan los colores de Colombia, que sepan leer y aprendan a cultivar los alimentos, que lean mis cartas y aprendan.
Quiero aprender a ser un líder
Quiero conocer nuevas ideas de jóvenes de diferentes edades y opiniones
Quiero aprender cosas que no sé
Quiero ser famosa

Tabla 14. Intereses de trabajo de los miembros de la Red en Colombia

En la segunda sesión de encuentro de la Red en Colombia, los estudiantes compartieron sus intereses:

¿Cuál es el mayor problema de mi colegio?	¿Qué me gustaría hacer en la Red?	¿Qué tema o experiencia me gustaría compartir con los estudiantes de México?	¿Cuál es mi mayor cualidad, habilidad o talento?	¿Qué medio utilizarías para comunicarte con los estudiantes de México?	¿Qué te gustaría crear con la Red?
Falta de agua potable	Hacer una minga para limpiar el colegio	Hablar del café, la cultura y los cultivos de Colombia	Obras de teatro, deportes, trepar en arboles	Correo electrónico	Un documental
Falta de recursos	Promover la participación y colaboración	Hablar sobre lo que quiero ser	Expresar, escribir, leer, comunicar, enseñar	Facebook	Un periódico
No hay buen mantenimiento de los baños	Arreglar los problemas	Hablar sobre el maltrato infantil	Cantar, pintar, dibujar, cocinar, hacer aseo,	cartas	Una feria
Falta botiquín	Hacer un libro	Hablar sobre la falta de agua y la desnutrición	Ayudar a mi mamá, bailar, comer, correr, tejer	internet	Una revista
Hay conflictos entre estudiantes de distintos grados	Traer profesionales para aprender más	Hablar de la vida personal, las historias y los	Hacer reír, ser noble, generoso, montar en bicicleta	Grupo en internet	Una página web
Algunos estudiantes no asisten con el uniforme del colegio	Hacer un video sobre la convivencia en el colegio	Hablar sobre las clases de comidas	Ayudar a la gente, ser un líder	Celular o teléfono	Una fiesta
Basura tirada suciedad	Integrar más a los estudiantes	Hablar de los problemas de Colombia	Manejar moto	Viajar a México o que ellos vengán	Un cuaderno

Inasistencia	Mostrar que el colegio es agropecuario	Hablar de lo bueno que hace el colegio	Trabajar en el campo		Una comida
Cuidado del jardín y las plantas	Hacer un libro sobre el plátano	Hablar del cerro la Tetilla	Hacer peinados		
No hay trabajo en equipo y compañerismo	Aprender sobre el aprendizaje mental de los niños de México	Hablar de los animales	Soy bueno para matemáticas		
No reciclan	Exponer lo que hacen los estudiantes		Tapar goles en el futbol		
Los salones están en mal estado	Hablar de nosotros				

En la quinta sesión de encuentro los estudiantes indicaron las acciones que les gustaría desarrollar en la Red de manera autónoma, y sus percepciones respecto a la heterogeneidad de actores.

Tabla 15. Intereses de participación de los miembros de la Red en Colombia

¿Qué opinas de que en la Red también participen profesores, padres de familia u otras personas?	¿Cómo se puede mantener la Red sin Diana?
Son mayores aportes, más ideas y Apoyo	Escoger una persona que nos guie en lo que tenemos que hacer
Nos permite hacer nuevos amigos	La unión y la comunicación entre todos
Los mayores tienen más experiencia y los niños aportan ideas y entre todos se hace un trabajo genial	Nombrar un líder o persona responsable
Hay un intercambio de conocimiento	Vincular un adulto que coordine
Que seríamos más para hacer cosas más grandes	Integrar a los miembros y buscar apoyo para sacar adelante la Red y mantenernos en comunicación
Porque todos somos líderes y no hay discriminación de edad, género o raza.	Dirigir la Red entre sus miembros
Nos enseñan un aprendizaje mental	Tener a alguien perseverante
Los adultos nos pueden ayudar más	
Otros nos dan aportes de colaboración y nos ayudan	

En las primeras sesiones de encuentro de la Red en México, los estudiantes compartieron sus intereses de vinculación e intercambio.

Tabla 16. Intereses de vinculación e intercambio de los miembros de la Red en Colombia

¿Por qué te gustaría entrar a la Red?	¿Qué actividad te gustaría que hiciéramos en la Red?	¿Por qué medio te gustaría que hiciéramos las actividades?	¿Cuál es mi mayor cualidad, habilidad o talento?	¿Qué normas podemos construir en la Red?
Para conocer y aprender de la cultura colombiana	Escribir cartas a Colombia y Aprender sobre la comida de allá	Una página de internet, cartas, maquetas	Caminar, correr, hacer deportes, jugar, dibujar	Respetar las opiniones de los demás
Conocer estudiantes de Colombia y otros niños de la escuela	Hablar de la virgen de Guadalupe, mostrar tradiciones	Danzas y juegos	Hacer tortillas, cuidar a los demás, estudiar	Hacer amigos, no agarrar cosas de los compañeros
Porque es divertido y me gusta hacer cosas distintas	Aprender deportes, comer arepas	Obras de teatro, cuadros, dibujos	Pinta, contar chistes, reír, hablar, dialogar	No decir groserías, ser cordial
Quiero aprende otros idiomas	Enseñar náhuatl	Libros, periódicos.	ayudarle a los demás, compartir	Respetar turnos
Quisiera conocer otras tradiciones y costumbres	Conocer otras comidas	Hacer un libro como el de Colombia.	Ayudar en la escuela	Justicia e igualdad, tener bondad
Representar a mi país y hablar de México	Conocer la escuela	Hacer una feria sobre dibujos, comida y fiesta		Convivencia y buen trato
Quiero aprender a convivir con otros países	Hacer un libro con dibujos	Por internet		

A continuación, se nombran todos los coautores y miembros de la Red en Colombia y en México. En el caso de Colombia se enuncian los participantes con los cargos que más adelante asumieron como parte del proceso de identidad y misión que acordaron.

Tabla 17. Miembros de la Red en Colombia y en México

Responsabilidades

Comité de gestión

Gisel Yuliana Guacheta Capote. Octavo grado. Yilmer Alejandro Rivera. Quinto grado.

Camilo Serna Palechor. Noveno grado. Yulieth Juliana Serna Vallejo. Octavo grado. **Moderador** Jesús Madroñero Castro. Quinto grado.

Convocatoria y planeación

Anyi Melisa Ramos Rivera. Octavo grado. Darly

Dayana Méndez Agredo. Sexto grado. Yelixa Daniela

Capote Agredo. Noveno grado. **Comité ambiental**

Yuri Alejandra Martínez Rivera. Tercer grado. Andry

Yulieth Jaramillo. Tercer grado.

Caren Astrid Tascon Galvis. Tercer grado. Andrés

Felipe Rivera Vallejo. Once grado. Iván Antonio

Chaguendo. Tercer grado. Karen Yisel Capote

Rivera. Octavo grado. Luis Fernando Rivera Capote.

Tercer grado **Secretario**

Darley Esteban Velas Capote. Cuarto grado. Mensaje profe Milena

Autores Miembros de la Red

Estudiantes de la IEN la Tetilla

Gisel Yuliana Guacheta Capote. Octavo grado. Yilmer

Alejandro Rivera. Quinto grado.

Camilo Serna Palechor. Noveno grado.

Yulieth Juliana Serna Vallejo. Octavo grado. Jesús

Madroñero Castro. Quinto grado.

Anyi Melisa Ramos Rivera. Octavo grado. Darly Dayana

Méndez Agredo. Sexto grado. Yelixa Daniela Capote

Agredo. Noveno grado. Yuri Alejandra Martínez Rivera.

Tercer grado. Andry Yulieth Jaramillo. Tercer grado.

Caren Astrid Tascon Galvis. Tercer grado. Andrés

Felipe Rivera Vallejo. Once grado. Iván Antonio

Chaguendo. Tercer grado. Karen Yisel Capote

Rivera. Octavo grado. Darley Esteban Velas Capote.

Cuarto grado. Luis Fernando Rivera Capote

Coordinadora

Lic. Diana Alexandra Zamora Yusti.

Colaboradores

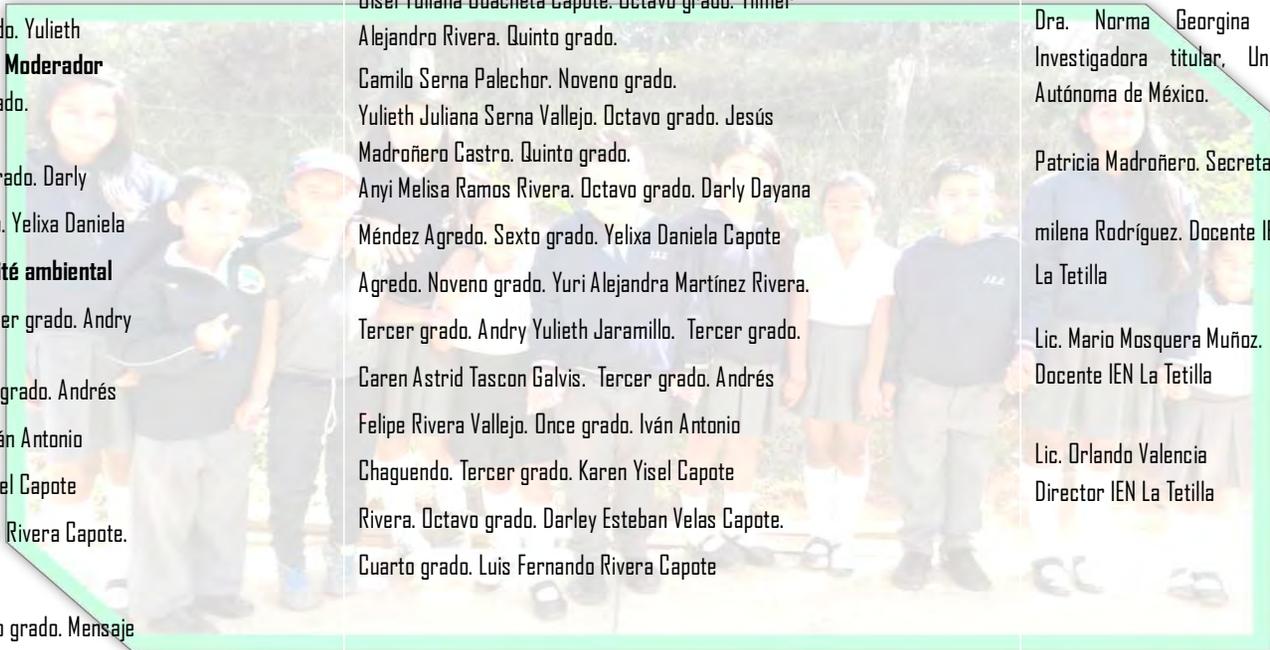
Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano. Investigadora titular, Universidad Nacional Autónoma de México.

Patricia Madroñero. Secretaria R.E.G.I Mag. Ana

milena Rodríguez. Docente IEN La Tetilla

Lic. Mario Mosquera Muñoz. Docente IEN La Tetilla

Lic. Orlando Valencia Director IEN La Tetilla



Autores – Miembros de la Red

Primer grado

Paulina Alarcón Flores
Kenny Alvarado Miranda
Guadalupe Desaida Duarte
Oliver Flores Bermúdez
Juan García Soto
Axel Gómez Badillo
Alison Azul Gonzales Sánchez
Alan Hernández Badillo
Diego Alberto Lares Saucedo
Damayanti Martínez Chávez
Oliver Miranda Desaida
Jensen Oliveros Sánchez
Mía Peralta Pérez
Hazel Pérez Duran
Diego Piedra García
Fátima Rivera Chávez
Diego Rivera Chávez
Lenny Robles Pacheco
Cesar Sánchez Fernández
Mnises Calveca Xicali

Escuela Primaria Benito Juárez México

Marianni Sanchez Rivera
Elías Soto Justo
Luis Zamora Duran

Segundo grado

Brittany Bermúdez Mirfuentes
Emanuel Duarte Rojas
Ivonne Durán Alarcón
Gemma Martínez Alarcón
Abdala Oliveros Trinidad
Felipe Jhade Roldan
Mairim Robles Jiménez
Erika Salgado Sánchez

Tercer grado Abigail

Gil Provisor Sofía
Soto Provisor Isis
Castillo Gutiérrez
Katia Rivera Amante
MildRed Salas Flores
Adiel Conde Díaz
Yosahani Desaida Duarte

Autores – Miembros de la Red

Ericli Amante Bravo
Andrea Guadalupe García Robles
Felipe Zuriel Roldan

Cuarto grado

Goretzi Altamirano Álvarez
Gael Martínez Alarcón
Estrella Pérez Flores
Alexis Daniel Pérez Duran
Alejandro Caled Vilchis Ajuria
Henry Jamiel Robles Pacheco
Marco Yael Mendoza Rivera
Berenice Soto Justo

Quinto grado

Dulce María Soto Justo
Dulce Martínez Bermúdez
Esmeralda Martínez Linares
María Fernanda Rojas Gil

Keyla Flores Mendoza
 Alejandro Guerrero Portugal
 Clara Hernández Cirilo
 Virginia Martínez Gil
 Claudia Mendoza Robles
 Francisco Mira fuentes González
 Ariadna Miranda Provisor
 Rubí Miranda Provisor
 Eduardo Portugal Chávez
 Juana Provisor Cruz
 Giovana Rivera Bello
 Alexis Rivera Chávez
 Ruth Rojas Provisor
 Marco Alexander Roldan
 José Armando Santos
 David Terán Soto
 Esteban Vargas Sánchez
 Esmeralda Vejar Limón

Luis Aldo Provisor Amante
 Angel Gabriel Zúñiga Peralta

Colaboradores

Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano. Investigadora titular, Universidad Nacional Autónoma de México

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
 Universidad Nacional Autónoma de México

Animadora

Lic. Diana Alexandra Zamora Yusti

Directora

Lic. Catalina Palacios. Directora

Sexto grado

Maria Fernanda Alarcón Flores
 Valeria Álvarez Sánchez
 Humberto Amante Bahena
 Karen Yisel Capote Rivera
 Anyi Melisa Ramos Rivera

Docentes

Víctor Vicente Rendón Sánchez
 Regina Piedra Guadarrama
 Martha Isabel Barrera Figueroa
 Brenda Gómez Padilla
 Elizabeth González Jiménez
 Ana Luisa Hernández Hernández
 Ana Karina Mendoza Romero