

Implicaciones del derecho a ser escuchado de los niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar

Investigación
arbitrada

Implications of the right of being heard by children with intellectual disabilities in the school context

Rodolfo Israel Soto González

rodolfosotogo@gmail.com

Centro de Formación Técnica ENAC
Santiago, Región Metropolitana. Chile

Karina del Carmen Moreno Díaz

karina.moreno.diaz@gmail.com

Cristian José Oyarzún Maldonado

cristian.jose.oyarzun@gmail.com

María de los Ángeles González Gutiérrez

m.angeles.gon@gmail.com

Corporación Municipal de San Bernardo
Santiago, Región Metropolitana. Chile



Artículo recibido: 14/09/2016

Aceptado para publicación: 05/10/2016

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo analizar el derecho a ser escuchado y sus implicaciones educativas para los niños con discapacidad intelectual. Tomando como base uno de los documentos del *Comité de los derechos del niño de la ONU* y herramientas de análisis cimentadas en la teoría fundamentada, se construyen categorías y un esquema explicativo en relación a la aplicación de este derecho. Se discute cómo estas categorías atienden las necesidades de los niños con discapacidad intelectual en el escenario escolar. Las implicaciones de mayor importancia son: 1) consideración de los asuntos presentes en el medio educativo regular; 2) comprensión suficiente sobre un asunto particular como condición; 3) valor de los apoyos ofrecidos por los docentes y 4) creación de culturas inclusivas.

Palabras clave: Derecho a ser escuchado, discapacidad intelectual, participación.

Abstract

This article aims to analyze the right of being heard and its education implications for children with intellectual disabilities. Based on one of the documents of the Committee on the Rights of the Child – UN and also several analysis tools based on the grounded theory it is constructed some categories and also an explanatory schema related to the implementation of this right. It is discussed how these categories meet the need of children with intellectual disabilities in the school. The most important implications are: 1) consideration of the issues present in the regular educational environment; 2) sufficient understanding of a particular subject as a condition; 3) importance of the support offered by the teachers and 4) creation of inclusive cultures.

Keywords: right to be heard, intellectual disability, participation.

Introducción

La convención sobre los derechos del niño reconoce cuatro derechos fundamentales: 1) Consideración del interés superior del niño. 2) No discriminación. 3) Vida y desarrollo. 4) Ser escuchado. Este último derecho contrasta con los otros, puesto que considera al niño como un agente activo y no solo como un destinatario de protección y asistencia. El ejercicio de este derecho implica que los niños puedan participar aportando perspectivas y experiencias para transformar el entorno con el cual interactúan (Cfr. *Comité de los Derechos del Niño*, 2009).

La participación permite mantener la dignidad humana y facilita la interacción social positiva en contextos socioculturales diversos. Además, está intrínsecamente vinculada con el derecho a la educación, pues al participar libremente en la vida cultural es posible acceder a conocimientos, información y valores propios de la comunidad de origen, generando identidad y estima al contribuir también con su capacidad creadora, artística e intelectual (Cfr. *Comité de derechos económicos, sociales y culturales*, 2009).

En diversos contextos sociales el ejercicio del derecho a ser escuchado se encuentra limitado (Cfr. Pyerín & Weinstein, 2015). Específicamente, en el escenario escolar la desatención de este derecho afecta substancialmente a los niños con discapacidades (Cfr. Fielding, 2011). Hay tipos de discapacidades que aparecen en cualquier momento de la vida, sin embargo, la discapacidad intelectual (DI) por definición se origina en el período de desarrollo y, por ende, está siempre presente en la etapa escolar. En general se ha explicado el nivel de participación de estos estudiantes a partir de concepciones individualistas, desarrolladas desde el déficit. No obstante, la participación depende fundamentalmente de condiciones contextuales como los apoyos que se brindan o no a estos estudiantes, además de las barreras físicas e institucionales que pudiesen existir (Cfr. Blanco, 2006). Es más, la AADID (2011) plantea que una entrega sistemática de apoyos repercute favorablemente en la participación de los niños con DI.

Las condiciones contextuales abarcan las labores de los estados, las instituciones educativas y diversos profesionales y, por lo tanto, estos actores pueden facilitar u obstaculizar el disfrute del derecho a ser escuchado de los niños con DI en la escuela. Las decisiones y prácticas educativas de tales actores están sujetas al conocimiento respecto a este derecho, ya que la acción humana es orientada por los significados de las personas (Cfr. Bruner, 1990). En consecuencia, es necesario propiciar una comprensión profunda en torno a este derecho, examinando además sus implicancias para los niños con DI en el escenario escolar.

Para solventar esta necesidad, en este artículo teórico y reflexivo se realizó un análisis del documento “*Observación general N° 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado*” elaborado por el Comité de Derechos del Niño (2009). Dicho análisis utilizó algunas herramientas de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) como la codificación abierta para la confección de categorías y la codificación axial para ajustar estas categorías a una matriz e identificar condiciones, procesos o consecuencias. Es por esto que se consideró pertinente clasificarlas según niveles para aumentar la precisión conceptual, llegando a cuatro niveles: comunitario, interpersonal, personal y operativo. Mediante estos procedimientos se obtuvo un esquema conceptual que pretende favorecer la comprensión del derecho a ser escuchado y sus implicancias para niños con DI en el contexto escolar.

1. Análisis sobre el derecho del niño a ser escuchado

El análisis documental sobre el derecho del niño a ser escuchado permitió la construcción de 10 categorías, que fueron agrupadas en condiciones, procesos y consecuencias. Estas categorías se muestran en la tabla 1 y

son descritas posteriormente con mayor detalle. Esta descripción mantiene el estilo de redacción presente en el documento revisado a fin de transmitir su sentido prescriptivo y valorativo.

Tabla 1. Categorías sobre el derecho a ser escuchado

Derecho del niño a ser escuchado		
Condiciones	Procesos	Consecuencias
1. Asuntos y procedimientos de importancia.	5. Expresión libre y adaptada de opinión.	8. Impacto y su comunicación.
2. Formación autónoma de opinión.	6. Escucha de opinión.	9. Desarrollo de facultades y participación responsable.
3. Entrega de información y apoyo.	7. Subproceso de participación.	10. Inclusión en comunidad.
4. Entorno de respeto y no discriminación.		

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Asuntos y procedimientos de importancia

La importancia de los asuntos reside en su capacidad para ejercer influencia en la vida del niño. Esta característica es suficientemente amplia para adaptarse a una variedad de contextos, logrando incorporar una gama de asuntos irreductibles a un listado delimitado. Estos asuntos emergen alrededor de diversas situaciones donde el niño se desarrolla, ya que continuamente en su medio se toman decisiones que los afectan. La importancia del asunto no debe comprenderse únicamente desde la mirada del adulto, sino debe también incorporar las cuestiones que los niños consideren pertinentes de acuerdo a sus preferencias y necesidades.

Entre estos asuntos se incluyen los procedimientos de toda clase como los judiciales y administrativos, que puedan basarse en la iniciativa de los niños. Es decir, los niños deben participar en la elaboración, evaluación, ejecución y supervisión de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes en sus vidas. Las excepciones a estos asuntos deben ser muy limitadas, estar estipuladas en la legislación nacional y estar guiadas por el interés superior del niño. Esto significa que si por motivo de la participación del niño existe el riesgo de generar efectos traumáticos, se debe priorizar su plena protección.

1.2. Formación de opinión autónoma y razonable

Si un niño está en condiciones de formarse un juicio propio sobre un asunto debe ser escuchado. Este aspecto resuelve la problemática derivada de la condición social y jurídica del niño, en tanto este carece de plena autonomía en relación a los adultos y es, al mismo tiempo, sujeto de derecho. En este contexto, el proceso de ser escuchado está sujeto a la madurez, entendida como la capacidad para comprender y evaluar las consecuencias de un asunto determinado pudiendo expresar una opinión independiente y razonable en torno este. Si existe comprensión por parte del niño sobre los efectos de su opinión, es más probable que estén basadas en su propia perspectiva y no en la manipulación. Esta comprensión debe ser solo suficiente y no implica disponer de un conocimiento exhaustivo del asunto.

Por ende, es menester efectuar una evaluación de la capacidad del niño para conformar una opinión propia respecto a un asunto particular. La evaluación debe partir de la premisa de que todos los niños tienen esa capacidad, sin exigir que el niño pruebe esta competencia primero. Se ha demostrado que los niños muestran preferencias a muy temprana edad y por medio de formas de comunicación no necesariamente verbales, al igual que los niños con discapacidad. El nivel de comprensión sobre un asunto no está condicionado indefectiblemente por la edad, sino principalmente por la información y el apoyo provisto, además de la experiencia, el entorno y las expectativas sociales. Por estos motivos, la evaluación refiere fundamentalmente a escuchar la opinión del niño.

1.3. Entrega de información y apoyo

La formación de un juicio propio está basada en una comprensión suficiente sobre un asunto particular, que depende de la entrega de información mediante un apoyo adaptado a las características del niño o grupo de niños. Así, el acceso a la información es una condición fundamental al derecho a ser escuchado y conlleva la disponibilidad de recursos, servicios y apoyo en forma de orientación para asegurar la formación de una opinión autónoma y razonable.

La información debe ser completa, transparente y pertinente para que el niño pueda favorecer expresar sus preferencias e interés superior. Asimismo, la información debe adaptarse al niño con recursos y formas de apoyo en formatos congruentes a su edad, capacidad, idioma y otras características. El contenido de la información debe contemplar los asuntos que puedan afectar al niño y que sean de su interés, las posibles decisiones y sus consecuencias, el contexto de su participación (cómo, dónde, cuándo y quiénes participarán), el propio derecho a ser escuchado, la opción de comunicar opiniones directamente o por medio de un representante y el cese de su participación.

Como la preparación del niño está determinada por la aptitud de los asesores u orientadores para entregar la información, se requiere capacitar a las personas que interactúan con niños. Igualmente, se debe propiciar la formación de grupos dirigidos por niños y la creación de plataformas de acción colectiva para compartir sus conocimientos y experiencias.

1.4. Entorno de respeto y no discriminación

La expresión del niño debe situarse en un entorno donde se le respete y, por ende, no se practique discriminación alguna. Esto conlleva la construcción de un contexto propicio a inspirar confianza, a objeto de transmitir al niño la certeza de que será escuchado con seriedad, será protegido de todas las formas de violencia y tendrá a su disposición procedimientos accesibles. En consecuencia, el niño no puede ser objeto de discriminación en el ejercicio de sus derechos por motivos de raza, color, edad, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición.

Aún existen prácticas inveteradas y barreras culturales que obstaculizan el disfrute del derecho a ser escuchado. El fundamento que da origen a estas prácticas de discriminación reside en actitudes y expectativas tradicionales que dan lugar a conceptos en torno a los niños que los menoscaban. Además, estas concepciones avalan prácticas negativas que afectan principalmente a grupos vulnerables. En consecuencia, se debe combatir estos prejuicios a través de programas para concientizar y educar a la sociedad, a los profesionales que trabajan con niños y a los miembros de las comunidades para desarrollar actitudes positivas. En este proceso educativo se debe tomar como base los buenos ejemplos de participación de los niños.

1.5. Expresión libre y adaptada de opinión

El niño puede iniciar el proceso de expresar su opinión al aprovechar las oportunidades desarrolladas para tales efectos. Se debe garantizar que la expresión sea libre y adaptada. La libertad significa garantizar oportunidades de expresión, exentas de manipulación para que los niños puedan otorgar opiniones basadas en su propia perspectiva. Al mismo tiempo, refiere a que los niños puedan decidir si quieren ejercer el derecho a ser escuchado.

La pertinencia del proceso de expresión refiere a que la modalidad comunicativa obedezca a la voluntad y características del niño. El niño puede optar por expresarse directamente o por medio de un representante. Es conveniente señalar que la recomendación, siempre que sea posible, es entregar la oportunidad para que el niño se exprese directamente. Si se trata de un representante, este debe ser elegido por el niño (o autoridad competente si es necesario) y transmitir correctamente las opiniones del niño al responsable de adoptar las decisiones, sin que estén mediadas por los intereses de otras personas.

La expresión puede llevarse a cabo de forma individual o grupal. También, los niños son capaces de expresar opiniones mediante organizaciones independientes, foros de niños y consejos con representatividad. En último término, una expresión atingente refiere a que se acepten diferentes modos de comunicación según edad, facultades y cultura de los niños. Esto es especialmente importante para los niños con dificultades para hacer oír su voz como los niños de temprana edad, con discapacidad y pertenecientes a minorías. Entonces, se debe dar cabida a formas no verbales de comunicación como el juego, la expresión corporal, facial, dibujo y la pintura. En caso que se requiera, el niño debe recibir asistencia y el equipo necesario para facilitar la comunicación.

1.6. Escucha de opinión

La opinión del niño no se debe expresar aisladamente, sino que debe estar inscrita en una situación social donde sea escuchada. Por consiguiente, la naturaleza del derecho a ser escuchado revela la necesidad de asegurar oportunidades genuinas para que las opiniones de los niños sean escuchadas. Este proceso conlleva la presencia de una audiencia que tome seriamente en consideración las opiniones y que se componga de personas con disposición a escuchar con atención. En concreto, la audiencia puede integrarse por adultos que intervengan en los asuntos, un encargado de adoptar decisiones en una institución o un especialista. Por ende, no debe comprenderse de manera unilateral el proceso de expresión de opinión por parte del niño y la escucha por parte de la audiencia, ya que la experiencia sugiere que esta puede adoptar forma de conversación.

Para asegurar el derecho a ser escuchado, es necesario materializarlo en garantías formales mediante la construcción de marcos normativos y políticos. Esto implica diseñar e implementar mecanismos para recabar las opiniones, permitiendo la consideración del impacto de los comentarios emitidos, la evaluación de la madurez y la transmisión de la información a otras instituciones resguardando la integridad.

1.7. Subproceso de participación

El ejercicio del derecho a ser escuchado es un subproceso o componente fundamental de la participación y, por tal motivo, es un requisito para propiciar una plena participación. A partir de una concepción amplia, la participación se entiende como aquellos procesos permanentes de intenso intercambio de perspectivas y opiniones sobre la base del respeto mutuo entre personas, en particular entre niños y adultos, que al ser consideradas impactan los resultados de sus contextos. De este modo, las opiniones que revelan las perspectivas de las personas son estimadas en el entorno comunitario como aportaciones, dando mayor protagonismo a los participantes.

Al formar parte de la participación, el derecho a ser escuchado entrega autonomía y capacidad de influencia a los niños. Esto contrasta con los derechos derivados de su vulnerabilidad o su dependencia respecto a los adultos. Por otra parte, es necesario comprender la participación como un proceso permanente, es decir, no como un acto momentáneo y aislado. Esto también significa que se presenta en todos los contextos pertinentes o asuntos importantes al adoptar decisiones. En último término, es pertinente precisar que la amplitud de la concepción sobre la participación permite abarcar a los niños de forma individual y grupal.

1.8. Impacto y su comunicación

Al ser parte de los procesos de participación, el derecho a ser escuchado es más que un acto simbólico. Por ende, se debe garantizar que las opiniones de los niños impacten genuinamente en los resultados de los procesos de toma de decisiones sobre asuntos de importancia. Para avalar este punto, los niños deben percibir si en efecto se consideró su opinión mediante una comunicación que refleje cómo se interpretaron sus comentarios y qué consecuencias existen para ellos en las cuestiones tratadas. Por supuesto, la información debe adaptarse al niño y, al ser comprendida, puede movilizarle a insistir, mostrarse de acuerdo, hacer otra propuesta o presentar una apelación o denuncia.

Es provechoso reconocer que el impacto ejercido por las opiniones de los niños lleva importantes contribuciones y aumenta la calidad de las soluciones al ofrecer sus perspectivas y experiencias. En particular, todo tipo de procesos de planificación y evaluación de medidas y servicios en el contexto de las comunidades en las que el niño se desarrolla debe incluir sus puntos de vista.

1.9. Desarrollo de facultades y participación responsable

El cambio promovido por el ejercicio del derecho a ser escuchado no se restringe a un asunto, sino implica una constante transformación del niño. En este sentido, la participación es un instrumento para estimular el desarrollo de la personalidad, la evolución de facultades y la promoción de mayores niveles de responsabilidad. Mediante la comunicación del impacto de sus opiniones en forma de contribución (a sus intereses personales y/o en servicio de su familia, escuela, cultura, etc.), los niños adquieren consciencia del papel de su participación en su medio comunitario. Esto confiere una enorme importancia al proceso por medio del cual los niños forman y expresan su opinión, proceso que incluye recurrir a sus conocimientos, junto con recibir información y orientación pertinente.

La orientación provista debe estar en conformidad a la evolución de las facultades de los niños. En otras palabras, debe propiciarse una transformación paulatina de la orientación, ya que mientras más comprenda el niño la dirección debe reemplazarse gradualmente a recordatorios y consejos y, más adelante, en un intercambio basado en la igualdad. De este modo, se entrega un papel más activo al niño en su entorno comunitario inmediato que sirve de preparación y modelo para asumir una ciudadanía responsable con el conjunto de la sociedad.

1.10. Inclusión en comunidad

El disfrute del derecho a ser escuchado contribuye a la inclusión del niño en los procesos de su comunidad y sociedad. La inclusión puede tomar lugar a diferentes niveles, desde servicios y apoyos, pasando por toda clase de planes y programas, hasta legislaciones y políticas. El ejercicio de este derecho permite mejorar las relaciones sociales mediante la colaboración y apoyo que supone la participación de los niños con sus iguales y adultos. Conjuntamente, la participación mejora el clima social y el sentido de identidad de los niños. Por otro lado, el proceso de tener en cuenta las opiniones de los niños desempeña una función preventiva contra la violencia, favoreciendo la eliminación de la discriminación y los prejuicios que la sostienen. Dado que el derecho a ser escuchado incluye el impacto de las opiniones, los niños pueden ejercer un papel genuino de autoprotección a partir del control de su propia vida. Así, la voz de los niños se vuelve una fuerza para erradicar las pautas existentes de discriminación y conductas de violencia física y/o psicológica. Esta consecuencia es especialmente importante para los grupos marginados, desfavorecidos y/o explotados.

1.11. Esquema conceptual sobre el derecho a ser escuchado

Las categorías descritas fueron relacionadas en un esquema conceptual que se muestra en la figura 1. Como puede apreciarse, estas categorías están relacionadas entre sí mediante flechas que muestran la dirección de sus influencias. Además, estas categorías fueron agrupadas en diferentes niveles de análisis. El nivel operativo es el más específico, refiriéndose a asuntos procedimentales y concretos que ocurren en el proceso de ser escuchado. Por su parte, el nivel personal hace alusión a los elementos propios de las experiencias del niño. En tercer lugar, el nivel interpersonal incluye las categorías respecto a las interacciones y relaciones del niño con el contexto social propio. En último término, se encuentra el nivel comunitario que dice relación con las implicancias generales que ocurren en el contexto más amplio de la comunidad en la que se sitúa el niño.

A partir de los números asociados a cada categoría, el esquema puede describirse de este modo: el derecho a ser escuchado comienza con los asuntos y procedimientos de importancia que forman parte del contexto del niño y la entrega de información y apoyo para que pueda formarse una opinión autónoma de tales asuntos. En un entorno de respeto y no discriminación, el niño puede dar expresión libre y adaptada de su opinión para que

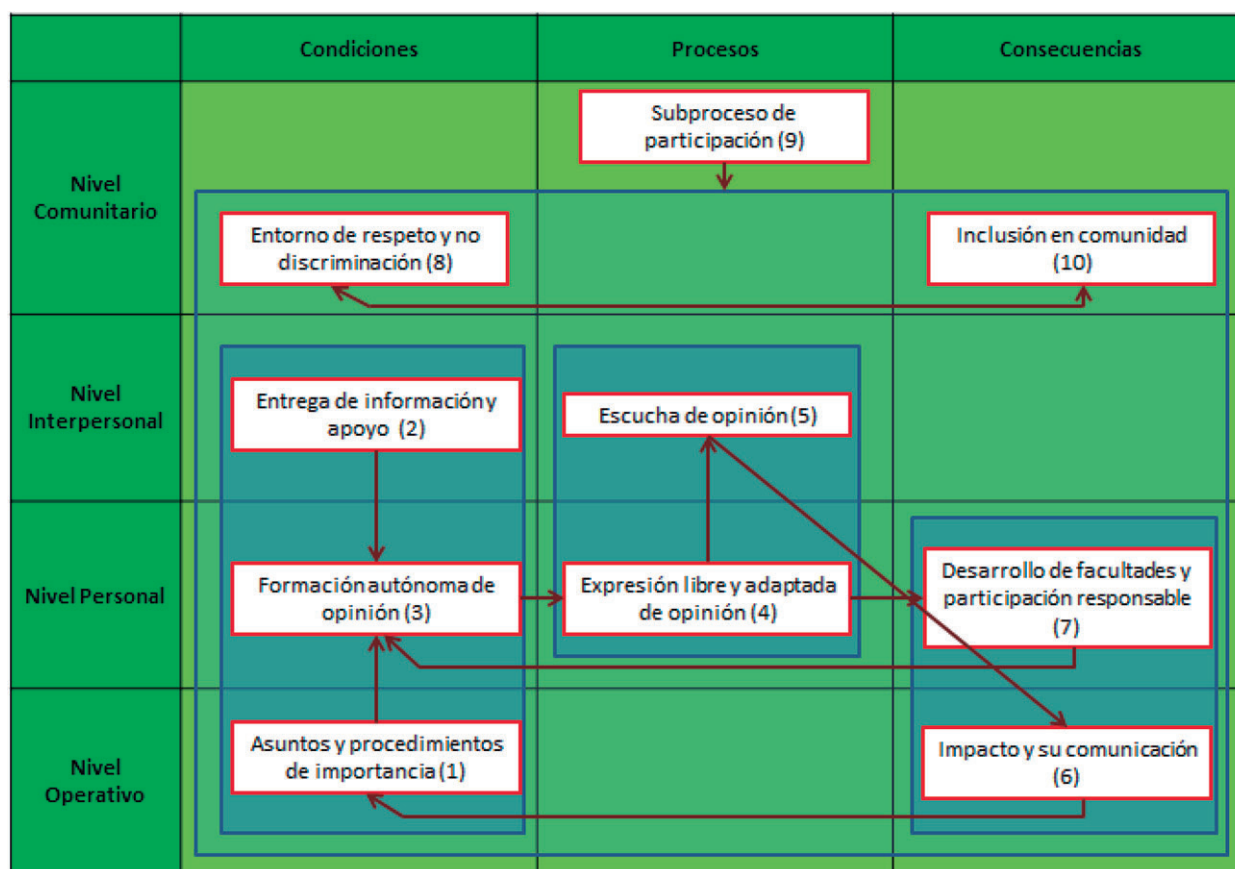


Fig. 1. Esquema conceptual sobre el derecho a ser escuchado

Fuente: Elaboración propia.

sea escuchada. Todo esto facilitaría, en primer plano, el impacto en los asuntos tratados y su comunicación al niño y, en segundo plano, el desarrollo de las facultades del niño, promover una participación responsable e incluirlo en su comunidad. Tales consecuencias permitirían transformar el contexto del niño mediante los asuntos tratados, mejorar el proceso de la formación de opiniones y fomentar un entorno de respeto. Todos estos elementos serían un subproceso esencial de la participación.

2. Implicaciones del derecho a ser escuchado para los niños con déficit intelectual en el contexto escolar

En esta sección se examinan las implicancias sobre el derecho a ser escuchado en niños con DI a partir del análisis precedente y atendiendo las aportaciones de diferentes referentes teóricos. Estas implicaciones se presentarán en cuatro apartados, correspondiéndose a los niveles elaborados en el análisis.

2.1. Nivel operativo

El nivel operativo incluye dos categorías que en conjunto refieren a los asuntos importantes para el niño y el impacto sobre éstos productos de su participación. Este ámbito del derecho a ser escuchado, adquiere importancia porque tiene repercusiones en la respuesta educativa que respalda la inclusión escolar de niños con DI. En particular, es posible observar una tendencia de políticas y programas propuestos por los estados en dirección a buscar incluir a estos y otros niños con discapacidad en sus comunidades, deseablemente en

escuelas regulares (Cfr. Unesco, 2001). Este propósito sitúa a los niños con DI en el contexto comunitario típico, lo que paralelamente permite disponer de asuntos de importancia que se inscriben en tales ambientes.

En esta transición hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, se han importado modalidades de trabajo fundadas en enfoques tradicionales de la educación especial (Cfr. Ainscow, 2001). Con una inspiración en el modelo médico, estos enfoques explican las dificultades del niño invocando sus limitaciones individuales. El tratamiento de los niños con DI y con otras necesidades educativas especiales se concibe como un problema técnico y, por lo tanto, son los especialistas quienes diseñan las intervenciones apoyados con la información diagnóstica y aplican su atención en entornos segregados (Cfr. López & Pérez & Morales & Rojas, 2014). Esta tradición muy extendida aun no otorga importancia a la opinión de los niños con DI en torno a los asuntos que le afectan ni estos asuntos están asociados al contexto regular.

En cambio, la perspectiva socioecológica instaurada por la AADID (2011) alienta a incrementar la participación de niños con DI en un ambiente comunitario típico mediante la planificación de apoyos en consulta directa con ellos. Este modelo de intervención parte de premisas como la planificación centrada en la persona, que orientan a planificar el proceso de intervención a partir de las aspiraciones, preferencias y metas de los destinatarios. Tales requerimientos pueden tomarse en cuenta en el escenario escolar.

En la escuela ocurren muchas actividades que sirven de oportunidades para ejercitar el derecho a ser escuchado de los niños con DI. En consecuencia, el foco del abordaje educativo con estos niños debería ponerse en las actividades ordinarias, restringiendo a lo estrictamente necesario las actividades excepcionales (Cfr. Durán & Vidal, 2004).

La participación es inseparable de las actividades con alta prioridad social. Desde la visión de cualquier niño, estas actividades hacen referencia a aquellas que: 1) Valora y prefiere. 2) Los niños de su grupo edad típicamente prefieren. 3) Representan una fuente de desarrollo (Cfr. *European agency for development in special needs education*, 2011). Son estas actividades las más significativas desde una mirada educativa e integran la mayor parte de los asuntos de importancia.

Estas actividades marcan el comienzo de un proceso de participación, pero deben proseguir con el impacto de las opiniones de los niños con DI en ellas. En este sentido, es pertinente distinguir formas de “participación” decorativas de formas genuinas. De acuerdo a la “escalera de participación” de Hart (1992), lo que diferencia una de otra es la capacidad de ejercer impacto en los asuntos tratados. Por ende, hay que considerar el impacto de las opiniones como indicadores de la presencia y grado de participación.

2.2. Nivel personal

Este nivel se encuentra constituido por tres categorías que juntas pueden entenderse como el proceso de formación de una opinión autónoma por parte del niño, la que deriva en su expresión libre, en el desarrollo de sus facultades y un grado mayor de responsabilidad. Este proceso formativo, que se considera condición para el ejercicio del derecho a ser escuchado, puede ser motivo para discriminar a los niños con DI, pues la redacción específica de este derecho hace alusión a la madurez. En este sentido, el diagnóstico de DI cubre las limitaciones del funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa (AADID, 2011) que pueden interpretarse por actores educativos como “falta de madurez”.

El análisis sobre este derecho da con la solución a esta problemática al concluir que lo principal es contar con una comprensión suficiente por parte del niño en torno a un asunto de importancia. Por tanto, no se trata de que el niño disponga de un determinado nivel de capacidad general para comprender. Las pruebas que habitualmente se emplean para evaluar el funcionamiento intelectual asumen que la inteligencia es una capacidad general (AADID, 2011) y, por este motivo, no puede emplearse el diagnóstico de DI como razón para negar el derecho a ser escuchado.

La comprensión puede entenderse como el proceso de interpretar, es decir, dar significado a un asunto. Los significados forman parte de los sistemas simbólicos socialmente compartidos que conforman las culturas de

cada colectivo humano (Cfr. Bruner, 1990). El motor de la adquisición de significados es la participación en actividades y prácticas sociales (Cfr. Rogoff, 1997; Wenger, 2002). En esta línea, Vygotsky (1979) afirmó que los niños podían comprender más cabalmente con la guía y colaboración de un tutor.

Estos planteamientos conceptuales permiten concluir que es posible lograr mayores niveles de comprensión y construcción de significados sobre asuntos tratados por parte de los niños con DI, si existe apoyo de los profesores o compañeros aventajados.

Además, el mismo Vygotsky (2007) concibió los significados como unidades complejas que están constituidas de pensamientos, emociones y lenguaje. Por su parte, Bruner (1990) planteó que los significados son construidos en función de las intenciones de las personas. En otras palabras, para que los niños con DI desarrollen genuinos significados, se considera pertinente atender a sus emociones, intenciones e intereses. De lo contrario, se producirían únicamente reproducciones cognitivo-lingüísticas y no opiniones.

El proceso de construcción de significados es una fuente de desarrollo, ya que para tal efecto es necesario apropiarse de herramientas culturales del medio social (Cfr. Bruner, 1990). Es más, los procesos de participación en su conjunto favorecen la evolución de las facultades de los niños, al brindar oportunidades para ejercer autonomía y desempeñar actividades sociales (Cfr. Lansdown, 2005). De esta manera, los niños con DI se desarrollarían tanto recibiendo apoyo para formar su opinión como expresándola en un escenario social. También, el desarrollo de facultades producto de la participación social tiene por efecto mayor autonomía y responsabilidad (Cfr. Lansdown, 2005).

2.3. Nivel interpersonal

El nivel interpersonal refiere a las categorías enfocadas en la relación del niño con otras personas, quienes pueden desempeñar roles como informar, apoyar y escuchar. En el ámbito educativo estos roles son ejercidos habitualmente por el docente en el marco de un currículo inflexible que presenta información a la media general del estudiantado, sin considerar las necesidades educativas de los niños con discapacidad (CAST, 2008). Estos escenarios educativos pueden trazarse como discapacitantes desde una perspectiva social, al presentar restricciones que impiden la participación (Oliver, 2008).

Para que los niños con DI puedan desarrollar y expresar opiniones es necesario que los docentes proporcionen medios efectivos de apoyo, es decir, recursos y estrategias para promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, mejorando el funcionamiento individual (AADID, 2011). Los planteamientos del diseño universal para el aprendizaje (DUA) son útiles para abordar las necesidades educativas de estos niños, ya que se orientan a ofrecer apoyos previniendo la estigmatización. Los principios que guían al DUA contemplan la proporción de múltiples medios de representación, expresión y compromiso para satisfacer las necesidades educativas del mayor número de estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad (Cfr. CAST, 2008).

Los apoyos, entendidos como mediadores para la participación y el aprendizaje, pueden clasificarse en tres: instrumentos simbólicos, las personas y los artefactos (Cfr. Daniels, 2003). Estos últimos son especialmente relevantes para los niños con DI. Estos niños presentan generalmente limitaciones en el pensamiento abstracto (AADID, 2011), haciendo que los contenidos curriculares, orales y escritos, diseñados para sus pares sin discapacidad, no se constituyan como el mejor medio para entregar información, al menos no por sí solos. Por ende, es necesario reflexionar sobre cuáles son los artefactos más adecuados para los niños con DI, ya que su oportuna elección y utilización permitiría auxiliar su cognición (Cfr. Pea, 2001).

En su conjunto, las decisiones adoptadas por los docentes en torno a las estrategias pedagógicas para asegurar la participación de los niños con DI, quedan sujetas al grado de conocimiento de las particularidades de dichos niños. Este conocimiento puede alcanzarse por el profesor aprovechando las oportunidades para escuchar las opiniones de sus estudiantes. Dicho en otros términos, la capacidad para apoyar educativamente al niño con DI depende de cuán atenta y seriamente el docente pueda escucharlo.

Los niños con DI no conforman un grupo homogéneo, son personas que presentan diferencias entre sus intereses, capacidades, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, valores, entre muchos aspectos más. Por tal motivo, los resultados del diagnóstico que se orientan a evaluar el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa (AADID, 2011) son insuficientes para diseñar apoyos de calidad. En este sentido, los docentes pueden convertirse en investigadores que levanten conocimiento mediante reflexiones en la propia práctica educativa (Cfr. Schon, 1987), principalmente escuchando a los niños.

2.4. Nivel comunitario

Este nivel dispone de mayor amplitud que los anteriores y posiciona al proceso de ser escuchado bajo el marco del concepto más general de participación. Asimismo, este proceso es contextualizado mediante las condiciones y consecuencias propias de la comunidad, como el entorno de respeto y la inclusión. Precisamente, la focalización en el contexto comunitario de la escuela es una de las características esenciales del movimiento de la educación inclusiva, pues desde esta perspectiva los factores contextuales de escolarización y enseñanza deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, a objeto de facilitar su plena participación y aprendizaje (Cfr. Blanco, 2006).

Bajo el marco de la educación inclusiva, un elemento de primera importancia es la creación de culturas inclusivas mediante la construcción de comunidades y el desarrollo de valores inclusivos (Cfr. Booth & Ainscow, 2000). En función de esta lógica, la participación debe permear todas las relaciones y prácticas de los miembros de la comunidad educativa. Para ello, es necesario eliminar y prevenir las formas de discriminación y violencia mediante interacciones sociales incompatibles, como la cooperación. En efecto, las estrategias pedagógicas basadas en la cooperación permiten gestar aprendizajes en todos los estudiantes, incluidos los que tienen dificultades (Cfr. Johnson & Johnson & Holubec, 1999). De esta forma, los niños con DI pueden beneficiarse con culturas escolares inclusivas y cooperativas.

Cuando las culturas naturalizan la exclusión social mermando el sentido de pertenencia a la comunidad, la violencia aparece como respuesta (Cfr. Flores, 2008). Así, las estructuras escolares competitivas que se basan en el éxito personal a través del fracaso de otros producen prácticas antisociales (Cfr. Johnson & Johnson, 1999). Estas culturas son altamente peligrosas para la participación de los niños con DI, puesto que pueden ser fácilmente objeto de abusos debido a sus limitaciones intelectuales y adaptativas.

Los actos de violencia y discriminación pueden ser combatidos con actos de reconocimiento. En esta línea, es posible sostener que la socialización de historias y experiencias de participación de los niños con DI permiten mostrar modelos positivos a los integrantes de la comunidad educativa e inspirar a otros niños (Cfr. Lansdown, 2005). Esto significa que para iniciar y mantener el proceso de construcción de una cultura inclusiva es necesario propiciar y difundir las experiencias de participación de todos los niños, particularmente de los grupos más vulnerables como los niños con DI, sin esperar a dar solución a priori a todas las problemáticas relacionadas con la violencia.

Conclusión

En el presente artículo se revisaron los planteamientos circunscritos al derecho a ser escuchado mediante herramientas analíticas de la teoría fundamentada dado origen a un esquema conceptual compuesto por diez categorías: 1) Asuntos y procedimientos de importancia. 2) Formación autónoma de opinión. 3) Entrega de información y apoyo. 4) Entorno de respeto y no discriminación. 5) Expresión libre y adaptada de opinión. 6) Escucha de opinión. 7) Subproceso de participación. 8) Impacto y su comunicación. 9) Desarrollo de facultades y participación responsable. 10) Inclusión en comunidad.

Estas categorías fueron ubicadas en cuatro niveles, los cuales sirvieron de insumo para examinar las implicaciones de este derecho con respecto a los niños con DI en el contexto escolar. Algunas de las más importantes implicaciones que fueron descritas son: 1) Consideración e impacto sobre los asuntos de importancia presentes en el medio educativo regular y las actividades ordinarias. 2) Formación de opinión en base a una

comprensión suficiente sobre un asunto particular como condición y la participación como motor del desarrollo. 3) El valor de los apoyos ofrecidos por los docentes y la pertinencia de su elaboración en función de la escucha. 4) Creación de culturas escolares inclusivas con ayuda de la participación de los niños.

Estas implicaciones pueden ser útiles para las reflexiones de los actores educativos, en tanto su responsabilidad debe cubrir la garantía del derecho a ser escuchado de los niños con DI. Además, la mejora de la calidad educativa no puede concebirse sin el disfrute de este derecho por parte de estos estudiantes que históricamente han carecido de una “voz”. Para revertir esta situación, es necesario comprender la participación y, particularmente, el derecho a ser escuchado como un proceso complejo que no se limita a unos intentos educativos circunstanciales. En este contexto se hace pertinente disponer de referentes conceptuales y reflexivos que permitan manejar fundamentalmente los prejuicios y las actitudes negativas. Finalmente, también es necesario considerar que la práctica más útil para superar eventuales barreras en la participación de los niños con DI, son aquellas iniciativas concretas que los mismos actores educativos realicen con el fin de potenciar este derecho. ©

Rodolfo Israel Soto González. Psicólogo titulado de la Universidad de Santiago de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Con experiencia en docencia de nivel superior e intervenciones en centros educativos en ámbitos como inclusión, convivencia y aprendizaje. Institución laboral: Centro de Formación Técnica ENAC.

Karina del Carmen Moreno Díaz. Psicóloga titulada de la Universidad de Santiago de Chile y Magíster Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Con experiencia en proyectos de investigación e intervenciones educativas para el desarrollo de habilidades y valores en niños y jóvenes. Institución laboral: Corporación Municipal de San Bernardo.

Cristian José Oyarzún Maldonado. Psicólogo titulado de la Universidad de Santiago de Chile. Con experiencia laboral en el ámbito de gestión escolar y política pública educativa.

María de los Ángeles González Gutiérrez. Directora del establecimiento educacional “Eliodoro Yáñez Ponce de León”. Profesora con Magíster en Educación, mención gestión Administrativa, y Magíster en Currículum por Competencias. Especializada en Gestión por Competencias, Dirección de Equipos de Trabajo y Convivencia Escolar. Institución laboral: Corporación Municipal de San Bernardo.

Bibliografía

- Ainscow, Mel. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Asociación americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Blanco, Rosa. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, Jerome. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cast. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA. Recuperado de: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/docencia/asignatura%20bases/lecturas%20accesibles%20y%20guiones%20de%20trabajo/diseño%20universal%20de%20aprendizaje.pdf.
- Comité de derechos económicos, sociales y culturales. (2009). *Observación general N° 21 sobre el derecho de toda persona a participar en la vida cultural*. Recuperado de www2.ohchr.org/english/bodies/ce-scr/.../E.C.12.GC.21.Rev.1-SPA.doc.

- Comité de los derechos del niño. (2001). *Observación General N° 1 sobre los propósitos de la educación*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/01.pdf.
- Comité de los derechos del niño. (2009). Observación General N° 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado. Recuperado de: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRC-C-GC-12_sp.doc.
- Daniels, Harry. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Durán, David & Vidal, Vinyet. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- European agency for development in special needs education (2011) *Participation in inclusive education: a framework for developing indicators*, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fielding, Michael. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 25(1), 31-61.
- Flores, Luis. (2008). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Christian Berger y Carolina Lisboa (Eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 183-209). Santiago de Chile: Universitaria.
- Hart, Roger. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Italia: Unicef.
- Johnson, David & Johnson, Roger & Holubec, Edythe. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, David & Johnson, Roger. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Paidós.
- Lansdown, Gerison. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- López, Verónica & Julio, Cristina & Pérez, María Victoria & Morales, Macarena & Rojas, Carolina (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*. 363, 256-281.
- Oliver, Mike. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-48). Madrid: Ediciones Morata.
- Pea, Roy. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación, en: Gavriel Salomón (Comp.). *Cogniciones distribuidas* (pp. 75-125). Buenos Aires: Norma.
- Pyerín, Carolina & Weinstein, Marisa. (2015). *La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile*. Chile: Unicef.
- Rogoff, Bárbara. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: "Apropiación Participativa", "Participación Guiada" y "Aprendizaje". En James Wertsch & Pablo del Río & Amelia Álvarez (Comps.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, Donald. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Strauss, Anselm. & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Unesco. (2001). *Ciclo de debates: desafíos de la política educacional. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Extraído en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf.
- Vygotsky, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, Lev. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Wenger, Etienne. (2002). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.