

**PERSPECTIVAS
MÚLTIPLES**
**EN EL CUIDADO
Y BIENESTAR
INFANTIL:**



INVESTIGACIÓN, TEORÍA Y PRÁCTICA FUNDAMENTADA



**ILEANA SEDA SANTANA
ROXANNA PASTOR FASQUELLE
COORDINADORAS / EDITORAS**

PERSPECTIVAS MÚLTIPLES EN EL CUIDADO Y BIENESTAR INFANTIL

INVESTIGACIÓN, TEORÍA
Y PRÁCTICA FUNDAMENTADA

PERSPECTIVAS MÚLTIPLES EN EL CUIDADO Y BIENESTAR INFANTIL INVESTIGACIÓN, TEORÍA Y PRÁCTICA FUNDAMENTADA

ILEANA SEDA SANTANA Y ROXANNA PASTOR FASQUELLE
COORDINADORAS / EDITORAS

Publicación financiada por Puentes para Crecer,
Proyecto MEX-207-040, Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Holanda.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



COMITÉ EDITORIAL

Dr. Javier Nieto Gutiérrez
Mtra. Verónica Alcalá Herrera
Mtro. Joaquín Figueroa Cuevas
Mtro. Fernando García Cortés
Dra. María del Carmen Montenegro Núñez
Mtra. Concepción Morán Martínez
Dra. Rosa Patricia Ortega Andeane
Mtra. Olga Rojas Ramos
Dra. Livia Sánchez Carrasco
Psic. Ma. Elena Gómez Rosales

Diseño de portada e interiores: Mayrení Senior Seda
Fotografías: Jon Spaul
Modelos de portada: Isabella Acosta Díaz y Diego Eduardo Axotla Reyes

Primera edición: 2013
Fecha de edición: 30 de mayo de 2013

DR©2013. Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, México D.F.

Facultad de Psicología
Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, C.P. 04510
Del. Coyoacán, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-4348-6

“Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del titular de los derechos patrimoniales”.

ÍNDICE

Prólogo, <i>Marc J. Mataheru</i>	7
Introducción, <i>Berta González</i>	11
Presentación, <i>Ileana Seda Santana y Roxanna Pastor Fasquelle</i>	17
Lo Crítico y Controversial	23
Perspectivas y retos en el cuidado y bienestar infantil <i>Ileana Seda Santana</i>	25
Los retos profesionales en contextos educativos diversos e inciertos <i>Michel Vandenbroeck</i>	37
“J’ amteletik ta jlumaltik (trabajamos en nuestra tierra)” Socialización para el trabajo en las diversas infancias y bajo diversos derechos <i>Zulema Gelover Reyes</i>	59
Realidades y Sociedad	75
Una niñez vulnerable en Chihuahua. Violencia, delincuencia e inseguridad en contextos cotidianos: comunidad, familia y escuela <i>Beatriz Calvo Pontón</i>	77
Los triángulos en las familias: Repercusiones en el bienestar y cuidado infantil <i>Noemí Díaz Marroquín</i>	93
El cuidado infantil desde una perspectiva de derechos <i>Roberta Liliana Flores Ángeles</i>	107
Comunidades y Saberes	121
Experiencias y procesos de participación en busca de cambios en las condiciones del entorno familiar <i>Celia Maribel Méndez Ruiz</i>	123
La comunidad, un espacio de aprendizajes en lo cotidiano <i>Griselda Torres Vázquez e Ileana Seda Santana</i>	137

La promoción del buen trato y la equidad de género a través de los cuentos infantiles <i>María Isabel Martínez Torres y Roxanna Pastor Fasquelle</i>	149
Érase una vez... una experiencia con cuentos en los centros infantiles comunitarios <i>Enriqueta Teresa Córdova Téllez y Rosa María Castro Méndez</i>	159
La Acción Profesional	169
La formación de profesionales reflexivos <i>Roxanna Pastor Fasquelle</i>	171
Construyendo comunidades de aprendizaje. Un programa de formación <i>in situ</i> para educadoras con baja escolaridad formal <i>Rosa María Nashiki Angulo y Miguel Ángel Pérez Figueroa</i>	185
¿Qué es la disciplina positiva y cómo ayuda al bienestar y la educación de niños y niñas menores de ocho años? <i>Ana Paulina Flores Contreras y Libia Gómez Altamirano</i>	197
Aprendizaje y Escuela	205
Compartiendo experiencias para promover ambientes de cuidado en las escuelas <i>Andrés Díaz Baños, Nidia Flores Montañez e Iliana G. Ramos Prado</i>	207
Importancia de las habilidades básicas de interacción social en los niños preescolares <i>María Concepción Ruiz Pérez y Lizbeth O. Vega Pérez</i>	227
La evaluación de las habilidades para la lectura y la escritura de las niñas y los niños preescolares en el salón de clase <i>Esperanza Guarneros Reyes y Lizbeth Vega Pérez</i>	239
La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y el bienestar infantil <i>Lizbeth O. Vega Pérez</i>	255
Participantes	269

PRÓLOGO

Hoy en día existe la conciencia y el consenso, tanto de legos como de expertos, de que los primeros años de vida, fase definida como la primera infancia, es una etapa crucial en el desarrollo del ser humano. En estos primeros años se establecen las bases del desarrollo biológico, psicológico y social, también llamado desarrollo *holístico* o integral, que servirán como fundamento para el resto de la vida. Es por ello que los centros de desarrollo infantil constituyen un puente al futuro en la existencia de los niños y niñas, un “puente para crecer”.

Este es exactamente el título del proyecto que fue aprobado por la Fundación Bernard van Leer¹ en 2007 y que fue implementado por un equipo de profesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El proyecto fue aprobado por la Fundación Bernard van Leer durante un periodo (entre 2006 y 2010) en el que, para la institución, el asunto del “cuidado” (*care*) constituía uno de los temas principales en sus planes estratégicos.

En resumen, lo que el proyecto *Puentes para Crecer* se proponía lograr era lo siguiente:

[...] facilitar el bienestar y desarrollo de niños y niñas menores de 8 años fortaleciendo los entornos de educación y cuidado a través de diagnósticos y programas de servicio en apoyo al desarrollo de competencias básicas en la

1 Véase también www.bernardvanleer.org

infancia. La formación incluye también el fortalecimiento de las competencias de familias, educadoras y maestros. La sistematización de los diferentes sub-proyectos permitirá a su vez la formación de profesionales especialistas en este rango de edad y la generación y publicación de los conocimientos generados como producto de las intervenciones.²

De esta manera, *Puentes para Crecer* se propuso contribuir al conocimiento sobre la relación entre las formas de cuidado y la educación de los niños y niñas que crecen en entornos de pobreza, en ambientes caracterizados por la violencia y en contextos con gran diversidad socio-cultural.

Esta publicación que se prologa, y que surge como uno de los productos del proyecto *Puentes para Crecer*, es una compilación de artículos que ofrece al lector un panorama interesante sobre el cuidado y bienestar infantil desde diversos puntos de vista; también aborda los retos que los principales actores encuentran para construir ambientes motivadores de un desarrollo integral. Estos actores incluyen a las y los profesionales de diferentes niveles, las “comunidades” de maestros/as y de padres y los lazos que existen entre los distintos actores y comunidades. Cabe mencionar que cada artículo enfatiza y describe un aspecto específico desde la práctica, basándose en teorías y prácticas de investigación. Los artículos nos permiten ver que no existe una sola respuesta o definición de qué es “lo correcto” en la ejecución de las prácticas de cuidado y educación. Además, nos invitan y obligan a permanecer siempre atentos, a revisar, a definir y a explicitar continuamente los conceptos y métodos que utilizamos en la práctica y la rutina de cada día. Como “profesionales”, el presente escrito nos exige reflexionar sobre nuestros puntos de partida, al introducir nuevas formas de trabajo en los diferentes espacios; asimismo, nos lleva a reflexionar sobre las competencias que es necesario que adquieran los diferentes actores, para ofrecer un ambiente facilitador de un desarrollo holístico en los preescolares y centros infantiles. Según las autoras y autores, sólo de esta forma podremos establecer y mantener preescolares y centros infantiles que puedan convertirse en auténticos

2 Tomado (en forma resumida) de la propuesta del proyecto *Puentes para Crecer* (2007).

PRÓLOGO

“puentes para crecer” para los niños y las niñas quienes son las y los protagonistas de su desarrollo.

Esperamos que estos artículos de investigación sean una fuente de información e inspiración para todos/as aquellos/as que tienen el interés y el compromiso de crear ambientes para la niñez que promuevan su desarrollo integral. Hacemos votos para que lo aquí plasmado invite al debate y a la reflexión sobre los marcos de referencia de sus prácticas.

Marc J. Mataheru
Oficial de Programas
Fundación Bernard van Leer
La Haya, Holanda
Mayo de 2012

INTRODUCCIÓN

Nosotros somos culpables de muchos errores y muchas faltas, pero nuestro peor crimen es el abandono de los niños negándoles la fuente de la vida. Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden. Ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando. A ellos nosotros no podemos contestarles mañana, su nombre es hoy.

Gabriela Mistral (1889-1957). Poeta chilena.

El cuidado y bienestar infantil son aspectos sumamente críticos en la actualidad; es por ello que las múltiples perspectivas que los autores documentan en este libro son de importancia a nivel mundial. En esta obra se documentan aspectos teóricos, investigaciones y prácticas dentro de un sinnúmero de espacios como son las familias, comunidades, salones de clase, centros infantiles e instituciones de educación superior que forman a profesionales de la psicología y la educación docente. Adicionalmente, los autores y las autoras enfatizan el rol de las agencias educativas y sus responsabilidades en torno a los derechos de la niñez y sus familias, así como respecto de las competencias que se requieren para el cuidado y bienestar de los niños y las niñas. Es importante, como se destaca en el libro, tomar en cuenta la obligación de los gobiernos federales y locales dada la realidad de la economía y los cambios dentro de las familias. Los cuestionamientos clave que se señalan demandan escudriñar lo que significa, impacta e influye en la crianza de los niños y

niñas en nuestra sociedad. Todas las personas, incluyendo a la infancia de una nación, tienen derechos ciudadanos, y es mediante el ejercicio de estos derechos que pueden desarrollarse y crecer en un ambiente saludable y accesible para su bienestar.

A nivel global sabemos que el mundo está en una constante transición, la cual día con día impacta en el desarrollo y bienestar de nuestros niños y niñas: conforme cambia el tejido social, cambia el rol del niño/a, el cual es hoy muy distinto al que vivieron las generaciones anteriores. La infancia de hoy día, aun en lugares recónditos, está expuesta a una gran variedad de experiencias; al mismo tiempo, la manera en la cual usa las tecnologías, el nivel económico y el ambiente familiar que viven cotidianamente no es igual en todo el mundo. Dentro de un panorama global diverso, y a lo largo de la historia de cada país, el cuidado y bienestar infantil han sido motivo de preocupación para la sociedad. Si bien existen naciones ricas en recursos, las cuales apoyan aspectos básicos en sus países como la educación, servicios sociales, acceso a agencias de salud y empleo para sus ciudadanos, no todas tienen acceso a estos satisfactores, o no lo tienen en la misma medida; existen naciones que sufren económicamente, donde priva la falta de empleo y el precario acceso a servicios de salud y protección civil, lo que da cabida a ambientes de temor y desconfianza.

En este libro sus autores/as invitan al lector a pensar y reflexionar sobre las diversas circunstancias en las cuales se desarrollan los niños/as dentro de su ambiente cotidiano. Por medio de entrevistas e investigaciones con educadoras/es, agencias infantiles, familias e instituciones gubernamentales nos enfrentan con nuestras visiones como líderes políticos, educadores, padres y madres de familia, con aquellos que diariamente están al cuidado de menores de edad. El reto que se presenta provee e ilustra claramente la necesidad de incorporar y colaborar juntos y estratégicamente en la implementación de las acciones que se presentan como necesarias para apoyar el desarrollo saludable de nuestra niñez, que será la generación de adultos en el futuro. Los autores profundizan en sus experiencias y definen diferentes espacios de la problemática en la cual muchos niños/as viven diariamente. La realidad actual que estos infantes

viven en muchas partes del mundo es el resultado de diversas faltas de atención.

Varios de los autores/as proponen que como sociedad hay que dar atención a la crianza de los niños/as desde perspectivas familiares, médicas, educativas, gubernamentales, laborales y comunitarias. Se hace mención de la falta de recursos accesibles en la comunidad, la falta de comunicación dentro de la familia, y en algunos casos, negligencia familiar. Además, las guerras tienen siempre impacto en la niñez y promueven inseguridad y violencia dentro de las comunidades, causando incertidumbre en el bienestar futuro de la infancia. El niño/a de hoy no puede vivir en un estado de temor y miedo si es que nuestro deseo es que se desarrolle como un adulto que posea habilidades sanas y productivas en un ambiente y una sociedad o comunidad saludable y respetuosa. Cuando llegue a una edad adulta, la presente generación mundial de alumnos/as de preescolar no debería tener que repetir con sus propios hijos/as, y de manera cíclica, los retos a los cuales se están enfrentando actualmente; como adultos, deberían enfrentarse a retos muy distintos a los de sus propios padres, madres, educadores/as y cuidadores.

Un proverbio africano que en la última década ha dado la vuelta al mundo y se ha empleado en varias campañas políticas dice: “se requiere un pueblo para criar a un/a niño/a” [*it takes a village to raise a child*]. Esto me hace pensar y reflexionar en lo que ocurre en nuestra sociedad a nivel global, en el contexto de la diversidad de agencias gubernamentales, instituciones y centros educativos, comunidades, familias, economías y presiones que influyen en la vida y el bienestar y cuidado de nuestros niños/as. Contexto que necesariamente nos lleva aun más allá de lo que los autores/as de este texto proponen. Las investigaciones y teorías presentadas sugieren que hay que redefinir el lema de “se requiere un pueblo...” y orientarlo a la necesidad de redes mundiales de colaboración, esto es: “se requiere al mundo en su totalidad para promover una sociedad civil respetuosa en el futuro” [*it takes a world to promote a civil society in the future*].

Los expertos, académicos/as, investigadores/as y familias que comparten sus estudios y experiencias dentro de este libro claramente destacan la importancia de las prácticas de cuidado y bienestar de niños y

niñas como preparación para que la futura generación posea las habilidades necesarias —académicas, físicas y emocionales— para sostener una vida productiva y balanceada. De esa manera dicha generación tendrá la oportunidad de disfrutar de sus hijos/as de una manera eficaz y efectiva al contar con las habilidades necesarias para convivir en sus comunidades y como miembros de una sociedad donde prevalezca el respeto mutuo y donde se puedan integrar como familias, líderes de la comunidad, educadores/as y agentes de cambio del futuro. Espero que como lectores/as y profesionales disfruten el libro y que todos podamos encontrar en el mismo pautas que nos permitan asumir nuestras responsabilidades para un mejor futuro.

Berta González, Ed.D.
Vice Presidenta Asociada y Profesora Emérita de Educación,
California State University, Fresno
Julio de 2012

La vida es como un viaje sin meta. Lo que cuenta es el camino.

Isabel Allende (1942 -). Escritora chilena.

PRESENTACIÓN

En este libro presentamos múltiples perspectivas en el cuidado y bienestar infantil, desde aspectos y situaciones sociales que inciden en los mismos, hasta experiencias formativas aplicadas en contextos educativos. Para ello hemos invitado a investigadoras/es, académicos/as, profesionales de la educación y de la salud que ejercen en contextos urbanos y rurales a que nos compartan sus visiones, preocupaciones y propuestas en beneficio de la infancia y de las comunidades en que los niños y las niñas se desenvuelven.

El primer artículo nos introduce a este tema con una mirada a las políticas de cuidado y bienestar infantil tanto a nivel internacional al acercarnos a los planteamientos de UNICEF como a nivel estatal al señalar la incapacidad de los gobiernos para dar respuesta a los derechos de los niños y las niñas, especialmente aquellos afectados por la pobreza. Ante esta situación, Ileana Seda propone que “la educación es un asunto de nación, no de gobierno de turno, por lo cual es imperante la participación de todos los sectores...” y alerta que “las acciones para atender el bienestar de la infancia y la niñez implican que los individuos desarrollen, desde los inicios de la vida, habilidades y conocimientos conducentes a un bienestar que les permita ser partícipes y actores asertivos en su propio cuidado y bienestar”.

En la misma sección, denominada **Lo Crítico y Controversial**, Michel Vandebroek y Zulema Gelover Reyes nos llaman a reflexionar sobre la capacidad de las y los profesionales y de las instituciones para responder a las necesidades e intereses de poblaciones diversas que no

necesariamente comparten lo que el pensamiento científico y/o institucional ha denominado las mejores prácticas educativas. Vandebroek nos recuerda que los beneficios de la educación infantil temprana, tan ampliamente comprobados por las investigaciones, sólo se dan cuando esta educación es de calidad, y esto implica ayudar a los niños y a las niñas a construir sus identidades y a sentirse parte de los grupos sociales a los que pertenecen. Para ello, resalta el autor, es necesario atender y respetar la diversidad de los niños/as y sus familias en un contexto impredecible en el que “no se puede medir a todos con la misma vara”. Esto requiere de un/a profesional reflexivo/a que siempre esté dispuesto a negociar y recordar que “el respeto a la diversidad no se trata de tolerar a aquellos que se desvían de las normas, sino más bien de cuestionar las normas que crean la desviación”. Gelover Reyes inicia su artículo señalando que en México más de 3 millones de niños/as desempeñan un trabajo económico y nos relata la vida de una familia en una comunidad indígena en Chiapas en la que los niños y las niñas trabajan al lado de sus madres y sus padres adquiriendo progresivamente habilidades que les ayudan a ser partícipes activos en su casa y en su comunidad. Critica un sistema escolarizado que ignora estas formas de vida y de enseñanza y que “promueve el desarraigo, la confrontación con su organización colectiva, el desuso de la lengua materna y la indiferencia ante los conocimientos culturales situados que poseen...” y nos llama a diferenciar la noción del trabajo infantil como forma de explotación, de esta “actividad productiva, formativa e identitaria” que se da de forma natural en muchas comunidades indígenas hasta que se ve interrumpida y desvalorizada por un sistema educativo ajeno a las diversidades de las culturas.

La sección **Realidades, Familias y Sociedades**, nos relata un México afectado a nivel social, familiar y personal por la violencia. En el primer trabajo, Beatriz Calvo hace una radiografía del deterioro del tejido social en Ciudad Juárez, en el norte de México, en la que la muerte violenta afecta principalmente a mujeres y a niños y niñas y la violencia se extiende a los barrios, las escuelas y las familias. En este contexto para la niñez “la delincuencia se convierte en valor, se considera como una meta a alcanzar”. La autora cierra haciendo un llamado a los gobiernos a “dise-

ñar políticas públicas específicas que garanticen los derechos humanos a la vida, al cuidado y al bienestar de las y los niños”.

En el segundo trabajo, Noemí Díaz Marroquín nos deja ver el efecto de la violencia en las familias mexicanas y explora la relación entre el poder y el género, el cual lleva a que las identidades femeninas y masculinas se construyan “social y culturalmente como complementarias, excluyentes y desiguales”. La autora describe la modalidad relacional de la triangulación en la que ambos padres, en un intento de equilibrar el poder y de resolver o evitar los conflictos, incorporan a sus hijos/as en alianzas y redes de poder que llevan a los niños y a las niñas a situaciones de abuso y maltrato en las que, además, aprenden estas formas de relación.

Para cerrar esta sección, el siguiente trabajo de Roberta Flores Ángeles nos presenta una aproximación al concepto de cuidado considerando la dinámica de las relaciones de género dentro de las familias y lo que denomina la “crisis de los cuidados” ante la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral, el envejecimiento de la población y las transformaciones de las familias, que llevan a una reducción de la oferta de cuidadores potenciales. La autora llama a concebir al cuidado como un derecho, lo que requiere de la democratización de las familias que incluye “el cuestionamiento de los sistemas de género tradicionales y con ello de la distribución de los poderes y del trabajo”. De esta forma el cuidado y el desarrollo de los niños/as dejarían de ser azarosos y accidentados.

La sección **Comunidades y Saberes** comienza con el artículo de Celia Méndez que describe la situación de familias indígenas migrantes en la ciudad de San Cristóbal de las Casas en el sur de México, aunque la vivencia es aplicable a muchas familias indígenas en este país. La autora relata las condiciones de pobreza, violencia, marginación e insalubridad que vive la mayoría de las madres solteras y sus hijos/as que atiende el Centro Arrumacos de la organización Melel Xojobal en esa ciudad. Pese a todas esas carencias, este centro se propuso utilizar un método de servicio que permite rescatar las fortalezas de los niños y las niñas al reconocer su resiliencia y autonomía y ofrecer espacios de expresión emocional y desarrollo que incidan en el autoconcepto y la autoconfianza de las niñas y los niños. De la misma forma se trabaja con sus madres y algunos padres

para crear un espacio de encuentro en el que puedan “compartir problemáticas y saberes comunes, construyendo soluciones y metas conjuntas que afianzan las redes sociales”.

En el siguiente capítulo, Griselda Torres e Ileana Seda comparten una investigación que muestra el papel de las comunidades en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas concibiendo la comunidad como un espacio compartido de convivencia y aprendizaje. La investigación descrita, realizada en un barrio marginal de la ciudad de México, permite conocer los saberes complejos y significativos que se dan a través de las interacciones cotidianas entre personas adultas y niños/as y entre estos últimos y sus pares.

Siguiendo este enfoque, en el siguiente trabajo de Isabel Martínez y Roxanna Pastor se describe un proyecto dirigido a promover la equidad de género y la resolución no violenta de conflictos a través del uso de una actividad cotidiana en cualquier contexto educativo y familiar: la lectura de cuentos infantiles. Las autoras comparten un programa de capacitación que lleva a estudiantes de psicología y a educadoras comunitarias a trabajar de manera conjunta al hacer un análisis crítico de sus interacciones cotidianas con los niños/as y utilizar cuentos especializados que describen un mundo incluyente en el que se valora la diferencia. Como complemento a este artículo, en el último trabajo de esta sección, Teresa Córdova y Rosa María Castro, educadoras comunitarias de la Red Conecuitlani “Yo Protejo a los Niños”, dan a conocer su experiencia en este proyecto relatando las formas diversas en que hicieron suyas estas premisas diseñando y llevando a cabo acciones comunitarias con niños/as, familias y compañeras educadoras. Estas acciones incluyen la incorporación de los cuentos a las ferias de la comunidad y la creación de materiales didácticos que facilitan la comprensión de los mensajes de los cuentos.

La sección **La Acción Profesional** inicia con el artículo de Roxanna Pastor que invita a los docentes de la educación superior, y a todas aquellas personas involucradas en la formación de otros/as, a formar profesionales reflexivos que a partir de una visión de la educación incluyente y diversa, sean capaces de examinar sus pensamientos, acciones y actitudes

de manera sistemática. Para ello esta autora resalta la necesidad de establecer relaciones de autoridad entre docentes y alumnos/as que les lleven a la construcción conjunta del conocimiento a través de la reflexión y el cuestionamiento constante de las verdades absolutas, aprendiendo a su vez a experimentar la incertidumbre que ello conlleva como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje.

En el siguiente artículo, Rosa María Nashiki y Miguel Ángel Pérez describen un programa de formación *in situ* para educadoras que se fundamenta en el reconocimiento de su amplia experiencia de campo y a través de un acompañamiento individualizado y colectivo les provee de procesos y espacios de interacción y enseñanza que las llevan a sistematizar y mejorar sus prácticas educativas y a incluir el cuidado y bienestar propio y el de los niños y las niñas como parte de su labor cotidiana.

Para cerrar la sección, Libia Gómez y Ana Paulina Flores ofrecen una perspectiva diferente a la disciplina tradicional al describir una aproximación desde la disciplina positiva en que de la mano de psicólogos/os, educadoras y familias promueven una disciplina basada en el diálogo, la escucha, el reconocimiento de los sentimientos y el entendimiento de los intereses y las capacidades de las niñas y los niños pequeños.

La última sección, **Aprendizaje y Escuela**, está conformada por cuatro trabajos que describen intervenciones en contextos escolares basadas en la colaboración entre profesionales de la psicología y la educación, familias y niños y niñas. Nidia Flores, Iliana Ramos y Andrés Díaz narran sus experiencias en una escuela pública ubicada en una comunidad afectada por la violencia y nos dan a conocer estrategias efectivas para atender la diversidad de problemáticas. Para ello comparten los testimonios de los diferentes agentes involucrados, lo que a su vez nos deja apreciar cómo ellos y ellas hicieron suya esta propuesta educativa.

Los siguientes tres trabajos describen intervenciones en programas de educación preescolar: Esperanza Guarneros y Lizbeth Vega dan una visión de la evaluación de las habilidades para la lectura y la escritura que incluye diversas estrategias, instrumentos y formas de evaluación dentro del salón de clases. Concepción Ruíz y Lizbeth Vega rescatan la importancia de las habilidades de interacción en la socialización y describen

un programa de intervención con niños, niñas y sus familias que reditúa en una mejor comunicación y respeto entre coetáneos y entre niños/as y personas adultas.

Para cerrar esta sección, en el último trabajo, Lizbeth Vega expone una experiencia de colaboración entre educadoras y psicólogas/os en el que describe y analiza diversas acciones realizadas en conjunto por estos profesionales y el impacto de este trabajo colaborativo en el desarrollo de los niños y las niñas preescolares y en la profesionalización de los agentes educativos.

Ileana Seda Santana y Roxanna Pastor Fasquelle
Editoras

LO CRÍTICO Y CONTROVERSIAL

La vida es muy peligrosa. No por las personas que hacen el mal, sino por las que se sientan a ver lo que pasa.

Albert Einstein (1879-1955). Científico alemán nacionalizado estadounidense.

PERSPECTIVAS Y RETOS EN EL CUIDADO Y BIENESTAR INFANTIL

ILEANA SEDA SANTANA

El cuidado y el bienestar infantil parecen ser metas escurridizas que organismos internacionales, naciones, instituciones, grupos académicos, profesionales, comunidades, familias e individuos tienen como preocupación real y realista. Si consideramos el cuidado y el bienestar infantil como procesos de convivencia en sociedad y de desarrollo social y nacional, entonces las metas estarán necesariamente determinadas por las características y problemáticas de las sociedades en particular, y las del mundo en general. En ese sentido, el cuidado y el bienestar infantil son de la incumbencia y necesaria injerencia de todos, lo que a falta de enfoques integrales e integrados hace que se diluyan y dispersen en “tierra de nadie”.

Según informes de UNICEF (UNICEF, 2010) los países con economías avanzadas han incrementado la inversión en servicios a la infancia, pero las desigualdades han aumentado, particularmente en el extremo inferior de la escala en cada uno de ellos: “Las tasas de pobreza infantil han subido, o no han podido bajar, porque los crecientes esfuerzos de los gobiernos han remado contra las poderosas corrientes de la economía en general” (p. 28). Como resultado, los incrementos en inversiones han favorecido a las poblaciones de los niveles más altos y han rezagado cada vez en mayor medida a los de los niveles más bajos, acrecentando la brecha entre los extremos de sus respectivas economías.

El cuidado y el bienestar infantil requieren de saberes, conocimientos y pericia (*expertise*) colectivos. Las dimensiones de bienestar para la niñez y la adolescencia planteados por UNICEF (2007) para los países ricos re-

saltan esa necesidad. En el documento titulado *Pobreza infantil en perspectiva. Un panorama del bienestar infantil en los países ricos* (UNICEF, 2007) las dimensiones están centradas en la niñez, pero para hacerlas realidad es fundamental el bienestar de la ciudadanía, la cual es, en colectivo, la responsable de la infancia y la niñez. Las dimensiones son:

1. Bienestar material: tener acceso a los recursos materiales necesarios y adecuados para su desarrollo.
2. Salud y seguridad: lo cual implica vivir con salud y acceso a los servicios necesarios para el desarrollo y el bienestar físico y mental, al igual que disfrutar de una vida libre de riesgos a su integridad.
3. Bienestar educativo: que significa disfrutar del derecho a la educación mediante el acceso a servicios educativos de calidad.
4. Relaciones: esto es, poder establecer relaciones afectivas saludables que les permitan crecer con salud emocional.
5. Conductas y riesgos: lo cual abarca tener conciencia de las conductas de riesgos a su salud e integridad y estar protegidos de ellas.
6. Bienestar subjetivo: esto es, considerarse a sí mismos/as con bienestar.

Se puede asumir, entonces, que lo contrario pone a la niñez (0-18 años aproximadamente) y a la infancia (0-8) en situaciones de riesgo, de vulnerabilidad, e implica falta de cuidado. En el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (2010), el *riesgo* está definido como “contingencia o proximidad de un daño”; *vulnerable* como “que puede ser herido o recibir lesión física o moralmente”; por lo tanto, ambos son contrarios a *bienestar*. *Cuidar*, en el mismo diccionario, está definido como “Poner diligencia, atención y solicitud en la ejecución de algo”, lo que implica voluntad y acción deliberada y concertada para lograr lo deseado. La Fundación Bernard van Leer (FBvL), en su marco de referencia de cuidado, señala la necesidad de apoyar a los cuidadores más próximos a las niñas y

los niños, que generalmente son los padres, madres y docentes, así como a quienes tienen en sus manos la atención a la niñez en los entornos más distantes, como son los sistemas y políticas de servicio a la infancia, la opinión pública y los medios de comunicación. La perspectiva de la FBvL es ilustrativa de una visión amplia del cuidado que pretende lograr bienestar para la infancia. Ese mismo marco de referencia implica el bienestar ciudadano al poner atención, diligencia y voluntad para lograrlo.

Es interesante señalar que algunos de los países más ricos del mundo, como es el caso de los Estados Unidos de América, según reporta el mismo documento de UNICEF (2007), queda en las posiciones más bajas en los indicadores de dichas dimensiones. La reflexión obligada entonces es que, sin negar la necesidad de recursos económicos suficientes y adecuados para la niñez, y por ende para la población, éstos no son condición suficiente; es necesario contar con políticas públicas explícitas y precisas que atiendan las necesidades de toda la población de un país, considerando su conjunto diverso. Más aún, en tiempos de globalización y de pensamiento neoliberal, parece que muchos países, sean de economías avanzadas o no, tienen mucha pobreza; la riqueza está distribuida entre unos pocos y los recursos que se designan son para usos poco favorecedores para la población en general.

Ante este panorama, la perspectiva sistémica se destaca una y otra vez por diversas vías, e implica una visión amplia de acción por parte de las naciones del mundo. Reiteradamente se clama que el bienestar, tanto de la población adulta como de la infancia, la niñez y los jóvenes, reedita a cada nación y al mundo en productividad y en desarrollo. En el análisis de seguimiento al documento de UNICEF (2007) que se presenta en *Los niños dejados atrás, Report Card 9* (UNICEF, 2010), texto elaborado para los países miembros de la OCDE, se destaca la desigualdad dentro y entre naciones. Para hacer este análisis establecieron la brecha existente para las diferentes dimensiones de vida (mencionadas párrafos arriba) desde la media hasta el percentil 10 en cada país, de manera que pudieran hacerse comparaciones relativas. Dicho de otra manera, consideraron la distancia en cada país entre los que están en un punto medio hasta los que están en los puntos más bajos; de esta manera, los resultados obtenidos para

cada país son pertinentes y relevantes a las características económicas y al desempeño de cada uno, y también para establecer comparaciones entre países. En dicho documento señalan:

De hecho, si no hacemos un esfuerzo por evitar que los niños se queden atrás en las distintas dimensiones de su vida, cuando es posible impedirlo, una injusticia intrínseca seguirá cubriendo de vergüenza nuestras pretensiones de igualdad de oportunidades y nuestras sociedades seguirán pagando las consecuencias (p. 28).

Los países del mundo están inmersos en procesos de cambio profundos cuyas influencias son determinantes en la evolución y desarrollo global. En el mismo documento de UNICEF (2010) se identifican tres tipos de cambio principales:

- cambios sociales y demográficos, como son la estructura de las familias, los hogares y el crecimiento de la población de edad avanzada;
- los mercados globalizados y las destrezas que se requieren para participar en ellos, han tenido como resultado la ampliación de las brechas de ingresos en favor de los extremos superiores y, por ende, en detrimento de los extremos inferiores;
- la cantidad y estructura de los paquetes de beneficio y gasto para proteger a los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

La interacción entre estas influencias está en constante movimiento y el análisis indica que tales influencias no son el resultado directo de la inversión gubernamental. Un factor importante de resaltar y cuestionar es el de la pobreza como determinante y común denominador que marca a las poblaciones excluidas. La transversalidad de la pobreza se personifica en los diferentes problemas adjudicados a los pobres, como son el bajo aprovechamiento académico, la migración, el desempleo y el narcotrá-

fico, por nombrar algunos. En cuanto al aprovechamiento académico, los de mayores ingresos consistentemente tienen mejor desempeño, pero al analizar los resultados para fines de políticas educativas, el análisis no da cuenta de otros factores que hacen posible tales desempeños, aparte de las diferencias socioeconómicas. Es decir, que las condiciones en que ocurren los mejores aprovechamientos no parecen representar problema alguno para una nación, y por lo tanto no son de interés. Dicho de otra manera, el buen aprovechamiento no es un problema nacional, y por lo tanto, no se estudia a profundidad para analizar los factores que lo hacen posible. Sin embargo, al tratar de desentrañar las bases y condiciones en que los más ricos logran extraer el mayor beneficio de la educación, igualmente se enmascaran las condiciones en las que ocurre lo contrario. Esto es, la respuesta al bajo aprovechamiento académico de grupos sociales específicos en una población enmascara la complejidad en que el mismo ocurre. Como resultado, las respuestas gubernamentales al problema son simplistas, como brindar recursos materiales (becas a los de familias de bajos ingresos, uniformes, libros, computadoras, etc.) con la intención de “igualar” las posibilidades, sin abordar las otras dimensiones imprescindibles —las de bienestar— para que el aprovechamiento sea menos desigual. Como muy bien se indica en el mismo documento de UNICEF (2010), las diferencias siempre van a existir, el reto es cómo disminuir la brecha que mantiene a unos **siempre** rezagados y a otros **siempre** a la vanguardia (énfasis personal).

Para ilustrar esto incluyo dos citas que no sólo resaltan el panorama actual, sino que destacan que estamos ante un problema añejo. La primera es de J. García-Huidobro (1996), y la otra de S.T. Coleridge (1834, citado en Dean, 1992):

Si todos los niños tuviesen de verdad las mismas posibilidades de acceder a los códigos culturales que les permiten manejarse en la sociedad, la legitimidad del orden social sería inexpugnable, la movilidad social un dato cotidiano; por el contrario, cuando las desigualdades se transmiten entre generaciones, el orden social que preserva estas diferencias se hace tan ilegítimo como los privilegios que cautela (p. 92).

Samuel Taylor Coleridge (1834) expresó lo que sigue:

Pobreza, lo que sea que justifique la designación de “los pobres” debe ser un estado transitorio al cual ningún hombre debe admitir pertenecer, aunque pueda encontrarse en ella porque está pasando por ella en un esfuerzo por abandonarla. Siempre tendremos hombres pobres, hasta que se logren redimir, pero ¡los pobres, compuestos siempre por los mismos individuos! Esa es una acusación dolorosa en contra de la sociedad.

Estos temas parecen estar infiltrados por la desesperanza y la impotencia, especialmente cuando se analizan a nivel de países o entre países. Sin embargo, existen alrededor del mundo grandes esfuerzos y programas exitosos, la mayor parte de ellos enraizados en las comunidades, que por sus características educan para el cuidado y el bienestar de los niños y las niñas que más lo necesitan y que son quienes tienden a beneficiarse más de ellos en términos de salud, nutrición y desarrollo cognoscitivo. Algunos programas son conocidos mundialmente, como es el caso de Reggio Emilia en Italia, cuyos principios son respeto, responsabilidad y comunidad, enraizados totalmente en la ciudad del mismo nombre. Muchos otros son esfuerzos regionales o locales poco difundidos que, situados en las condiciones y características de comunidades diversas, trabajan en pro de la infancia y la niñez de manera exitosa (ver Seda Santana, Vandebroek, Bekerman y cols., 2010 para ejemplos de diferentes partes del mundo; Cano, 2009 para ejemplos de Guatemala, El Salvador y Nicaragua y las publicaciones de la Fundación Bernard van Leer para conocer otros ejemplos).¹

A nivel de país, es notorio el caso de Singapur, que con sus 692.7 km² es de los países más ricos del mundo en ingreso *per capita* (Oppenheimer, 2009), y cabe subrayar que nos referimos al ingreso *per capita*, a pesar de su historia de colonialismo y sus escasos 40 años de nación independiente. Los reportes de analistas acerca de Singapur indican que el énfasis que el país ha puesto en la educación para toda su población, la cual ha

1 www.bernardvanleer.org/Spanish/Home/Publications.html

sido planificada a largo plazo, atendiendo a las necesidades nacionales y al bienestar de su población, ha sido clave. Sin profundizar en aspectos de régimen político y del tamaño del país, lo que resalta es el hecho de que, con objetivos claros, inversión para beneficiar a la población y por ende al país, es posible mejorar las condiciones colectivas (Moreno León, 2011).

Actualmente, movimientos como los de *Pacto Educativo de Estado*, iniciado en España, insisten en la necesidad de que las naciones establezcan planes de largo alcance que no estén ligados a los gobernantes de turno, sino a planes de nación. Las ideas del pacto educativo, al cual diversos países iberoamericanos se han adscrito, implican cambios radicales y revolucionarios en las acciones que rigen a la educación, incluida la atención a la niñez temprana. La educación es un asunto de nación, no de gobierno de turno, por lo cual es imperativa la participación de todos los sectores (*stakeholders*) que componen cada nación. Como responsabilidad nacional así se requiere y todos los sectores que comprenden la misma así lo demandan (Colón, 2011; Fayanás Escuer, 2010).

No abogo aquí por una visión ingenua de democracia que considera que la participación de todos resuelve los problemas. Más bien de una estructura de participación regulada en la que los sistemas educativos rindan cuentas a las poblaciones a las que sirven y en la que participen organizaciones colectivas y representativas de dichas poblaciones. Los cambios, tal vez radicales para algunas naciones, implican ampliar el espectro de acciones educativas acopiando los recursos que posee cada nación y sus poblaciones para el bien educativo y el bienestar de la ciudadanía. Como ejemplo están los conocimientos, saberes y costumbres de las propias poblaciones a las que se pretende servir. Existe una tendencia, no siempre explícita pero que ha tenido mucha presencia entre “misioneros” académicos, religiosos o de organizaciones altruistas y de buena voluntad, a llevar sus conocimientos e ideología a “los otros”. Esto es, proveer a los que no son iguales (a los excluidos), servicios que eliminan, y en el mejor de los casos disminuyen, las diferencias inherentes a la propia diversidad, desperdiciando así recursos importantes, relevantes y necesarios para el bienestar colectivo y la participación. En lo anterior se ponen de

manifiesto llamados importantes y específicos a la creación de grupos de trabajo de amplio espectro y participación social. Si bien tales propuestas de participación y controles compartidos no son bien recibidos por los gobiernos, la despolitización partidista de la educación y de los servicios para el bienestar de las poblaciones —y de la infancia y niñez en particular— ha pasado de ser petición, a demanda ineludible (Colón, 2011).

Las políticas que los gobiernos de diferentes naciones destacan en sus respectivos informes y discursos se centran en servicios materiales, culturales y sociales a la infancia y a las familias. Dejan de lado la convivencia y la cotidianidad en la distribución, uso y sostenibilidad de los mismos poniendo en entredicho el compromiso social y de servicio de todos los actores sociales, tanto de aquellos que es necesario invitar y desafiar, como de aquéllos que ya no es necesario convencer, a participar desde su lugar y espacio. Las dimensiones destacadas por la UNICEF (2007) implican acciones que demandan la despolitización de los servicios, es decir, desvincularlos de los gobiernos de turno, pero manteniendo la responsabilidad gubernamental con acciones de largo plazo. Esto es, separar los servicios fundamentales de los triunfos políticos que controlan partidariamente las finanzas de un país. Las dimensiones de bienestar son derechos de todos los ciudadanos de una nación, y cada gobierno tiene la responsabilidad de desarrollar y llevar a cabo acciones contundentes de cuidado dirigidas a lograr ese bienestar local, que a su vez implica bienestar global.

Entonces, ¿de qué se trata la globalización y las relaciones internacionales en pro de soluciones globales a problemas tanto globales como locales? Bien sabemos que los intereses económicos siguen predominando en cada situación, haciendo invisibles factores sustantivos como las divisiones sociales, ante el panorama amplio y político competitivo de recursos financieros para cada país, sistema educativo, ciudad, comunidad e institución. Habermas (2001) lo destaca de manera contundente: “El objetivo a largo plazo debería ser la eliminación gradual de las divisiones sociales y de la estratificación de la sociedad mundial sin perjuicio de la especificidad cultural”. Con esa idea cabe destacar la investigación dirigida por Archer (Archer & UNESCO, 2006) que incluyó 67 programas de

alfabetización de adultos en 35 países y que concluye en que el analfabetismo no se trata únicamente de una violación fundamental del derecho a la educación, sino que existen otras razones de peso, relativas al bienestar ciudadano, que indican la necesidad de que los gobiernos inviertan en la educación de adultos. Entre las conclusiones pertinentes al tema de este trabajo destacan las que siguen:

- La alfabetización es vital para reducir las desigualdades de género: tiene un gran impacto en la autoestima, particularmente de las mujeres, resultando en un apoderamiento social, económico, cultural y político, entre otros.
- La alfabetización de adultos, especialmente de las madres, es crítica para el desarrollo saludable y la educación de la niñez, particularmente para las niñas: cada año de escolarización de las madres se relaciona con una disminución significativa en la mortalidad infantil y con un incremento en la salud de los niños y las niñas.
- La alfabetización es vital para el desarrollo tanto humano como económico: los beneficios se reflejan para los individuos, al igual que para los países, particularmente en el impacto de programas para la convivencia como los de protección del ambiente y la participación cívica.
- Los programas de educación de adultos son efectivos: es un ingrediente invisible para mejorar las condiciones de pobreza.

Tomando en cuenta que los 67 programas incluidos en la investigación de Archer tienen contextos, características y auspiciadores diferentes, el hecho de que se hubiera ubicado en 35 países implica inherentemente una gran diversidad. El impacto general de dichos programas para la infancia es de suma importancia y resalta la necesidad de que el cuidado y el bienestar infantil y de la niñez sean asuntos de Estado y de toda la ciudadanía. En los trabajos contenidos en el presente libro hay una amplia gama de experiencias, situaciones y argumentos que por un lado ilustran la precariedad en que vive una parte significativa de la infancia, la

niñez y las poblaciones en la actualidad, y por el otro destacan el abanico de posibilidades para abordar metas comunes. Se ilustran y analizan acciones que enfatizan aspectos específicos como políticas para la niñez y los adultos, derechos, estilos de crianza, convivencia y habilidades sociales, formación y acciones profesionales, comunidad, familia y escuela, entre otras, que contribuyen al cuidado y bienestar infantil. Si bien como situaciones y acciones específicas para el cuidado y bienestar son de alcance local, dado que se desarrollan en comunidades concretas, destacan los esfuerzos y el compromiso social para contribuir a ese bien común, pero a la vez subrayan, al igual que en el estudio de Archer (2006), el importante impacto de dichas acciones. Los trabajos, en su totalidad, destacan lo imperativo de multiplicar movimientos y acciones desde las bases (*grass roots*) para incorporar, abrazar y promover sus desarrollos a niveles más amplios de manera concertada.

Un aspecto importante a considerar y abordar es la procuración y gestión de recursos. La gran dificultad y reto para los programas, organizaciones y esfuerzos en general, desde las locales hasta las mundiales, es que fundamentalmente operan con financiamientos de corto plazo (3 a 5 años) y al margen de los procesos políticos, comunitarios y nacionales que repercuten en la convivencia, el cuidado y el bienestar de las poblaciones del mundo. Existen iniciativas de alcance nacional, otras más de alcance mundial a través de fundaciones, comunidades religiosas y grupos de acción comunitaria, algunas de las cuales son posibles gracias a la tecnología y la comunicación, la gran mayoría con las limitaciones que conlleva el financiamiento a corto plazo.

Esto me lleva a cuestionar el estado de la situación. Existe una inmensa cantidad de información (en estudios, bases de datos, recursos bibliográficos, especialistas, experiencias situadas, etc.), como se destaca en los trabajos incluidos en este libro, que indican que el conocimiento y los saberes están disponibles para que los actores políticos y ciudadanos aborden las situaciones y contingencias de la infancia, la niñez y de la ciudadanía en general. Todo parece indicar que los gobiernos se sostienen de las necesidades de sus poblaciones más vulnerables procurando recursos económicos para implementar soluciones poco efectivas que resultan

en acciones financieras beneficiosas para los ya privilegiados, poniendo en tela de juicio los errores, omisiones e intenciones de las mismas.

Más aún, las poblaciones de las naciones necesitan demandar la participación de sus diferentes sectores en los servicios fundamentales para su desarrollo y convivencia. Dado que los gobernantes requieren aprender a gobernar en pro de las poblaciones a quienes están llamados a servir, son las bases poblacionales las llamadas a organizarse, apoyar y demandar su participación en los procesos de los gobiernos. Ningún gobierno, grupo o institución puede ser lo suficientemente abarcador, y contar con los recursos materiales y humanos que se requieren para abordar y resolver todos los retos. Las acciones para atender el bienestar de la infancia y la niñez implican que los individuos desarrollen, desde los inicios de la vida, habilidades y conocimientos conducentes a un bienestar que les permita ser partícipes y actores asertivos en su propio cuidado y bienestar. Por otro lado, los gobiernos, organismos e instituciones requieren adquirir y desarrollar los procesos que permitan cumplir con los compromisos necesarios para con la vida de las poblaciones a las que sirven y para lograr las metas que vociferan. Los procesos sistémicos y colectivos de cuidado y de educación en pro del bienestar de comunidades y naciones reditúan en bienestar para el mundo.

REFERENCIAS

- Archer, D. & UNESCO (2006). *Writing the wrongs, International benchmarks on adult literacy*. The Education for All Global Monitoring Report 2006 & UNESCO, ActionAid International.
- Cano, J. (2009). *Strengthening the care environment for children in Central America: The experiences of five organisations in projects among children in El Salvador, Guatemala and Nicaragua*. Online Outreach Paper 9. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

- Colón, N. I. (2011). Presidente Ejecutivo Fundación Comunitaria de Puerto Rico. Mensaje Cumbre Educativa convocada por el Departamento de Educación Federal, Centro de Convenciones de Puerto Rico, 7 de octubre de 2011.
- Dean, M. (1992). *The Constitution of Poverty*. New York: Routledge.
- Fayanás Escuer, E. (2010, 20 de febrero). "Pacto educativo. ¿Qué pacto educativo? *El Inconformista Digital*, por filosofem. Recuperado el 2 de noviembre de 2011 de <http://www.nodo50.org/filosofem/spip.php?article242>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2007). *Un amplio análisis de la vida y el bienestar de niños, niñas y adolescentes en las naciones económicamente avanzadas. Report Card 7*, Florencia, Centro de Investigaciones Innocenti/Autor.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2010, noviembre). *Los niños dejados atrás, Report Card 9*, Florencia, Italia: Centro de Investigaciones Innocenti/ Autor.
- García-Huidobro, J. E. (1996). *Las reformas de la educación básica en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (2001). "El valle de lágrimas de la globalización", *Claves de Razón Práctica*, núm. 109, pp. 4-11.
- Moreno León, J. I. (2011). *Educación y desarrollo: el caso ejemplar de Singapur*. Recuperado el 21 de abril de 2011 de: <http://www.americaeconomia.com/politica-sociedad/sociedad/educacion-y-desarrollo-el-caso-de-singapur>
- Oppenheimer, A. (2009, 25 de agosto). "La educación, el secreto de Singapur", *La Nación*. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de: <http://www.lanacion.com.ar/1166476-la-educacion-el-secreto-de-singapur>. Publicado también en edición impresa.
- Seda-Santana, I., Vandenbroeck, M., Bekerman, Z., Bennett, J., Davis, K., Koller, S.H., Moon, M., Swinnen, R. & Trikić, Z. (2010). *Early Childhood Services in Contexts of Ethnic Divisions*. UNA Working Paper 6, Prepared by the UNA Programme Development Learning Group, Belfast: UNA (<http://www.unaglobal.org>).

LOS RETOS PROFESIONALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS E INCIERTOS¹

MICHEL VANDENBROECK

INTRODUCCIÓN

Existe evidencia contundente de que la educación infantil temprana beneficia el desarrollo infantil, sobre todo el de los niños y las niñas que se encuentran en desventaja y/o los que pertenecen a grupos minoritarios (ej. Adams & Rohacek, 2002; Burchinal & Cryer, 2003; OECD, 2006; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; UNICEF Innocenti Research Centre, 2008). Reiteradamente se ha encontrado que la pobreza tiene un impacto adverso en el desarrollo infantil y en la preparación de los niños y las niñas para el ingreso a la escuela (Adams & Rohacek, 2002; Barnes, Belsky, Broomfeld, Frost & Melhuish, 2005; Himmelweit & Sigala, 2004; Huston, Chang & Gennetian, 2002; Mistry, Biesanz, Taylor, Burchinal & Cox, 2004; Vandembroeck, De Visscher, Van Nuffel & Ferla, 2008). En contraste, el potencial favorecedor de la educación y el cuidado infantil temprano (ECIT; ECEC por sus siglas en inglés, *Early Childhood Education and Care*) en el desarrollo infantil se ha demostrado en numerosos estudios, especialmente para aquellos niños y niñas que están en riesgo de vivir desventajas educativas, como es el caso de los que viven en pobreza (ej. Sylva *et al.*, 2004; Vandell, 2002). Dichos estudios han evidenciado que el ingreso económico de las familias tiene un efecto significativo en la calidad del cuidado que los niños y niñas reciben fuera de sus hogares durante los primeros años de vida (Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Si bien, en términos generales, los beneficios

1 Traducción de Adriana Selma Pineda. Adaptación de Ileana Seda Santana.

de la ECIT están comprobados, los niños y niñas de minorías étnicas y los de familias de bajos recursos reciben cuidados de baja calidad con más frecuencia que los de familias de ingresos medios y altos (Phillips & Adams, 2001; Pungello & Kurtz-Costes, 1999). Durante las últimas décadas las discusiones y análisis académicos acerca de dicha situación han sido extensos.

Inicialmente las diferencias las adjudicaron a que los padres y madres elegían servicios de baja calidad. Actualmente se considera que la realidad es mucho más compleja. Familias de todas las clases sociales y etnicidades reconocen la gran importancia de contar con cuidado infantil de buena calidad, pero sus opciones están determinadas por las limitaciones del entorno (Himmelweit & Sigala, 2004; Vandenberg et al., 2008). En ese marco, los padres y las madres tienden a quedarse con la elección que hicieron y a valorar lo que reciben. El punto a resaltar es que las supuestas diferencias de las preferencias entre clases sociales y étnicas son un reflejo de las pocas opciones que hay para algunos; por lo tanto, es necesario cuestionar el concepto de libre elección. Dicho de manera más cruda, las familias sólo pueden “escoger” lo que tienen a su disposición y resignarse a que sus opciones sean restringidas.² El caso es que la educación y el cuidado infantil *pueden* tener efectos positivos en las vidas de los niños y las niñas, pero ese no siempre es el resultado.

Gran parte de la evidencia de los efectos positivos de la educación infantil temprana en la niñez proviene de estudios longitudinales de programas de alta calidad (Naudeau, S. et al., 2011) que se han introducido en los Estados Unidos de América y en países de ingresos bajos y medios (Engle, Black, Behrman, Cabral de Mello, Gertler, Kapirini et al., 2007; Engle, Fernald, Alderman, Behrman, O’Gara, Yousafzai et al., 2011). En general son programas normativos (ej. *High/Scope*; *Abecedarian*, *Perry Pre-school project*) desarrollados en ese país, exportados al resto del mundo y aplicados a poblaciones cuya única probable característica en común es vivir en la pobreza. Más aún, las historias de colonización, migración y globalización han promovido que la educación infantil temprana llegue

2 Para una discusión más amplia del tema, véase Vandenberg et al., 2008.

a una gran diversidad de audiencias socioeconómicas y étnicas de todos los confines de la Tierra.

En consecuencia, en la educación infantil temprana se aglutinan muchas formas de diversidad como son las de género, de convicciones políticas y éticas, de estilos de vida, de hábitos alimenticios y muchos más, lo cual imposibilita un abordaje universal y uniforme dirigido al niño/niña “promedio”; este tipo de abordaje sería, inevitablemente, limitado (a “*middle-of-the-road*” approach).

Si bien el niño o niña promedio no existe, el peligro de que todo niño y niña deba ser moldeado bajo suposiciones de lo que es normal, es un peligro real que tiene como referente a la clase blanca y media. Sería injusto asumir que lo que es apropiado para el niño/a blanco de clase media es igualmente beneficioso para todos los niños y niñas. La premisa promovería un trato injusto no sólo para las minorías étnicas y los niños y niñas pobres (clasificaciones que no son sinónimos, pero que desafortunadamente y con demasiada frecuencia se traslapan), sino que también sería injusto para los niños y las niñas “promedio”.

¿QUIÉN SOY?

La educación infantil temprana tiene sentido, pero no toda la educación infantil temprana tiene sentido por igual. Tal y como quedó establecido en un estudio longitudinal realizado en Inglaterra (*Effective Provision of Pre-School Education -EPPE-*, Sylva et al., 2004), sólo la educación infantil temprana de alta calidad hace la diferencia, por lo cual el estándar o promedio simplemente no es suficientemente bueno. Entonces, ¿qué es calidad para la educación y el cuidado infantil temprano en contextos de diversidad? En el estudio EPPE se incluyeron observaciones cualitativas en centros de atención en los que los niños y las niñas tuvieron logros. De acuerdo con Iram Siraj-Blatchford (2006), uno de los principales investigadores participantes, el respeto por la diversidad es uno de los criterios de calidad que más se correlaciona con los logros positivos de los niños y niñas en desventaja. Este resultado no debe sorprendernos: si bien lo que constituye las buenas prácticas ante la diversidad varía sustancialmente de un escenario a otro (Vandenbroeck, 2007), se pueden establecer algu-

nos lineamientos para servicios de calidad. Bronfenbrenner (1979) y Barbara Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chávez y Solis (2005) establecieron que el contexto cultural tiene un rol primordial en los procesos de aprendizaje. Laevers (1997) lo planteó inequívocamente: los niños y las niñas sólo aprenden cuando se sienten bien y cuando están involucrados en las actividades. El bienestar y el involucramiento son dos criterios esenciales para la calidad educativa. Esto implica que los niños y las niñas deben sentirse parte del centro de ECIT. El bienestar está directamente relacionado con una auto-imagen positiva.

Para muchos niños y niñas, su llegada a la ECIT representa su primer acercamiento con la sociedad. Por lo tanto, es un espejo de cómo los ve la sociedad y de cómo ellos/as se pueden ver a sí mismos/as, dado que la identidad se construye sólo al enfrentarse a las semejanzas y a las diferencias. Por ejemplo, ser un chico (varón) no significa nada, si no se relaciona con otros que son semejantes (chicos) y con otros que no lo son (chicas). Sólo se puede dimensionar el significado de hablar árabe (o español, para el caso) en un ambiente en el que domina otra lengua. El centro de ECIT es el espejo público en el que los niños y niñas pequeños se enfrentan a preguntas esenciales y existenciales como ¿quién soy?, ¿está bien que sea yo quien soy?

En algunos estudios se ha documentado que estas preguntas esenciales y existenciales acerca de la identidad pueden ser problemáticas para los niños y niñas de minorías étnicas, y destacan la importancia de que en los currículos de la ECIT se incluyan las culturas familiares (Vandenbroeck, 2001; 2011). Al interior de cada centro de ECIT se crea una micro sociedad en la cual los niños y niñas que pertenecen a grupos minoritarios se enfrentan a muchos mensajes, implícitos y explícitos, sobre cómo son ellos. Si bien los mensajes son por lo general inconscientes y no intencionados, se manifiestan de diferentes maneras. Por ejemplo, puede ser que un niño o niña no se sienta representado en los elementos culturales infantiles tales como libros, muñecos u otros materiales de juego. Puede ser que la propia lengua del niño o niña no se reconozca como valiosa, que sus hábitos alimenticios o de sueño se consideren “extraños” o que la composición de su familia nunca esté representada. Es necesario reconocer que en las

sociedades actuales “perteneer” se ha convertido en un concepto muy complejo.

PERTENECER

Los individuos de la sociedad “glocal” y post-tradicional tienen diferentes pertenencias y por tanto construyen sus propias biografías (Beck, 1994; 1997). Esta evolución en las pertenencias se denomina dinámica de las identidades, identidades múltiples, identidades híbridas (*hyphenated identities*) o identidades nómadas (Vandenbroeck, 2001; Vandenbroeck, Roets & Snoeck, 2009). En la actualidad, las personas pueden adherirse a muchos y diversos grupos de referencia, tales como los grupos étnicos, de lenguaje, grupos profesionales, de género, políticos, grupos religiosos, grupos gay o de lesbianas y muchos más.

Tal vez uno de los efectos más importantes de la globalización, a nivel individual, es que la adhesión a un grupo de referencia (ej. étnico o de género) no conlleva automáticamente a la pertenencia a otros grupos “culturales” (ej. lingüísticos, profesionales, etc.). Las decisiones importantes en la vida, tales como elegir un trabajo específico, casarse o no casarse, continuar casado o divorciarse, vivir con una persona del mismo sexo o del sexo opuesto, tener hijos o no tenerlos o votar por uno u otro partido político son decisiones individuales. Ya no están determinadas por la pertenencia a un subgrupo cultural específico de la sociedad, sino que son el resultado de la combinación de múltiples pertenencias personales. En la sociedad “destradicionalizada”, el presente y el futuro personales, más que la historia y la tradición, moldean nuestras decisiones (por lo menos desde nuestra percepción). Esta evolución ha repercutido profundamente en las relaciones familiares. Los hogares están formados por personas que toman sus propias decisiones y que necesaria y continuamente negocian con otros miembros del hogar para lograr acuerdos y hacer concesiones sobre su compromiso con la familia, sus responsabilidades como padres o hijos, como esposo o esposa y sobre sus aspiraciones profesionales, de desarrollo personal y desarrollo emocional, entre otros.

Muchos autores contemporáneos, tales como Beck (1997), aceptan esta evolución por el grado de libertad individual que brinda y remplazan

así el concepto ericksoniano de identidad por el concepto de “escribir la propia biografía”. Ante este panorama, en los servicios de la ECIT los niños y las niñas no pueden ser reducidos a sus “orígenes”, por lo que es necesario investigar conjuntamente con sus familias acerca de sus grupos de pertenencia y de lo que los grupos específicos significan para ellas. Desde esta visión, un currículo centrado en el niño/a es necesariamente un currículo centrado en la familia.

Todo esto implica, para el currículo, la necesidad de abordar inequívocamente dos grandes dificultades u obstáculos: la negación y el esencialismo. Negar la diversidad implica tratar “a todos los niños y niñas por igual”, una práctica típica de los educadores y las educadoras precisamente con la intención de no discriminar a ningún niño/a, particularmente en contextos que promueven la separación entre lo público y lo privado (Brougère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2008). La dificultad de dicha postura estriba en que cada niño y niña es diferente y la idea de tratar a todos por igual implica, necesariamente, tratar a cada uno/a de manera diferente.

En la práctica, tratar a cada niño y niña por igual implica que la educadora aborde su quehacer educativo según lo que ella (u ocasionalmente “él”) concibe como niño/a “promedio”, el/la que representa lo que hegemónicamente se ha construido en la psicología del desarrollo como promedio, esto es, un niño/a de clase media, blanco, que tiene una familia nuclear y tradicional.³ Esta práctica puede fácilmente llevarnos a un “racismo por omisión”.

La otra (y opuesta) dificultad común es el *esencialismo*. Implica que el niño o niña se reduce a sus antecedentes, ya sean étnicos o culturales. El esencialismo se ve reflejado comúnmente en la práctica de los programas “multiculturales” tradicionales, en los que por celebrar la diversidad cultural se niega inadvertidamente la enorme diversidad dentro de cada una de las culturas, al igual que la agencia con la que padres, madres, niños y niñas moldean sus múltiples pertenencias e identidades, al asumir

3 Para una crítica de esta construcción del niño/a promedio véase, por ejemplo, Burman, 1994.

que existen tales cosas como “prácticas caribeñas” o una “cultura indígena” (Beck, 1997). En este panorama, las y los profesionales en el servicio asumen simplistamente que a un niño/a con ascendencia andina le gustará comer carne de llama y que sus padres querrán que en el centro educativo se le hable en quechua. Es por eso que el currículo de la ECIT no puede diseñarse partiendo de supuestos unilaterales acerca de lo que las familias desean; por ejemplo, crear un ambiente de “hogar fuera del hogar” sin negociar con las familias lo que ellas desean puede no cumplir con sus expectativas, ya que muchas precisamente eligen una ECIT por los aspectos en que *difiere* del hogar (Vandenbroeck, Roets & Snoeck, 2009).

Regresando a la concepción del niño/a promedio, el currículo de una ECIT tampoco puede construirse con base en dicha concepción dado que tales supuestos tienen implicaciones de fondo que se reflejan en la práctica educativa. Es muy diferente pedir a la familia de un niño o niña que traiga música de su cultura al centro educativo que preguntarles si hay alguna música que escuchan con frecuencia en casa y que les gustaría compartir con el grupo. De manera similar, es muy distinto celebrar el año nuevo maya porque hay un niño de ascendencia maya en el grupo, que preguntarles si hay festividades que son importantes en su familia y que les gustaría compartir con el grupo. Estos ejemplos, que son cotidianos, ilustran que los currículos centrados en el niño y la niña sólo se pueden construir con la participación de las familias.

La red europea DECET⁴ ha integrado una serie de principios-guía para un currículo respetuoso. En ellos establecen que una ECIT deberá tener las siguientes características:

- a. Cada niño, niña, padre, madre, al igual que el personal, debe sentir que pertenece al centro educativo. Esto implica una política que activamente tome en cuenta las culturas familiares cuando se construye el currículo.
- b. Cada niño, niña, padre, madre y el personal se siente facultado para desarrollar los diversos aspectos de sus identidades. Esto

4 www.decet.org

implica que el currículo promueve el desarrollo de identidades múltiples y el multilingüismo al establecer puentes entre el hogar y la institución, así como con la comunidad local.

- c. Todos pueden aprender de otros atravesando las fronteras que puedan existir, ya sean culturales o de cualquier otro tipo.
- d. Todos pueden participar como ciudadanos activos. Esto implica que el personal explícitamente realiza prácticas no discriminatorias (*an anti-bias approach*) y hacen lo necesario para involucrar a todas las familias.
- e. El personal, los padres, madres, niños y niñas trabajan de manera conjunta para desafiar formas institucionales de prejuicio y discriminación. Esto incluye un análisis crítico de políticas sobre disponibilidad y acceso, así como de inequidades estructurales.

DESACUERDOS

Sólo recientemente la comunidad académica ha empezado a discutir el currículo de la diversidad con los involucrados: los niños, niñas, padres y madres provenientes de contextos múltiples y diferentes. Lo que han encontrado es preocupante; algunos ejemplos de los hallazgos son que: 1) algunos padres y madres de minorías étnicas se oponen a los currículos multiculturales porque los consideran deficientes en aspectos académicos; 2) piden un magisterio “tradicional”, que ejerza una enseñanza directiva y que imponga disciplina a los niños y niñas cuando sea necesario; y 3) otros rechazan la presencia de asistentes bilingües o que se emplee la lengua del hogar en los centros.

Los hallazgos representan un gran dilema para quienes estudiamos estos temas. Por un lado, no podemos ignorar el hecho de que el sistema educativo, incluida la educación infantil temprana, es una vía que (re)produce la desigualdad social. Como académicos y profesionales progresistas ¿cómo podemos ignorar la perspectiva de padres y madres que desean que sus hijos e hijas logren los estándares de desempeño académico del sistema educativo (o que logren alcanzar ese capital cultural, como lo hubiera planteado Bourdieu), en vez de argumentar a favor de

los beneficios de una educación holística? Por otro lado, ¿cómo dejar de hacerlo, si hemos consagrado gran parte de nuestras vidas a promover una educación centrada en la niñez? Podríamos argumentar que ese anhelo de los padres y madres para que sus hijos e hijas cumplan con las normas y valores dominantes es una manifestación de “opresión internalizada” (Freire, 1970). Pero igualmente fue Freire quien dijo que “El diálogo no puede existir sin humildad [...] ¿Cómo puedo dialogar si siempre proyecto la ignorancia hacia los otros y nunca percibo la mía propia?” (p. 78). Para los académicos y profesionales progresistas es difícil sostener que educamos al niño/a de manera integral, cuando los niños y las niñas dejan su lengua y cultura en el umbral de la puerta del centro educativo (Cummins *et al.*, 2005); pero también es difícil argumentar que educamos integralmente al niño y niña cuando dejamos de lado las opiniones de los padres y madres.

No es mi intención en este trabajo crear una nueva dicotomía, sino ilustrar la complejidad del currículo centrado en la familia ya que inevitablemente conlleva una multiplicidad de desacuerdos sobre nuevos asuntos: la adquisición de un lenguaje, el rol de la educación infantil temprana en la sociedad, los múltiples significados de “inclusión” o “integración”, las relaciones entre la esfera privada y la pública, las relaciones entre cultura y religión, etc. El hecho de que la discusión de estos temas sea reciente representa un reto a la vez que reanima y reconstituye las discusiones introduciendo nuevos temas que anteriormente eran imposibles de abordar. Como argumenta Chantal Mouffe (2005), estos desacuerdos fundamentales sobre cómo organizarnos para vivir juntos (convivencia), estos “antagonismos”, como los llama ella, son la esencia de la democracia. Mouffe argumenta que toda concesión, en esencia, es una forma de exclusión, y que es dentro de esta imposibilidad que necesitamos actuar y tomar decisiones.

Tomar decisiones es lo que las y los educadores hacen cotidianamente: ¿le exijo a Jaime que termine de comer antes de pararse de la mesa? ¿Siento a Dyvia en la bacinica como me pidió su madre? ¿Intervengo para que Zeynep y Clarice no se peleen? ¿Le expreso a los padres de Mateo mi preocupación por cómo habla el niño? ¿Cómo le explico

al grupo por qué Boris no me entiende? Eso es lo que las y los educadores hacen: tomar decisiones. Sin embargo, si reflexionamos acerca de cómo se toman estas decisiones y por qué, es muy poco probable que todos estemos de acuerdo. Probablemente estaremos de acuerdo en algunas perspectivas muy generales, tales como “procurar una sociedad sin discriminación” o “respetar la diversidad”, en términos de Kunneman (2005), pero es muy poco probable que, al precisar lo que cada decisión implica para la práctica educativa diaria, se pueda llegar a un consenso, particularmente si en el análisis participan profesionales, tomadores de decisiones y diseñadores de políticas, los padres, las madres, los niños y las niñas.

Por fortuna ese es el caso, porque es precisamente el desacuerdo lo que nos conduce a reflexionar sobre las decisiones que tomamos. No hay nada más letal para un equipo de trabajo que el consenso. En la cotidianidad de la educación infantil temprana, el consenso es la excepción. Lo que genera debate y hace que el profesionalismo “progrese” es la pregunta extraña, lo inesperado y la “fuga de información”, entre otros. Jan Peeters (2008), en su muy bien documentada investigación de doctorado sobre la historia de la profesionalización en Flandes, establece que fueron precisamente los proyectos de investigación-acción acerca de la diversidad los que promovieron el tan valorado profesionalismo reflexivo entre las y los profesionales de la región. Son las situaciones como las de la madre que pide sentar a su hija en la bacínica a una edad muy temprana, las del padre que desea que su hijo con discapacidad asista a clases “normales” o las del niño que se rehúsa a dormir, las que desafían nuestras muy bien establecidas suposiciones, siempre y cuando tengamos la apertura para ello. Es ese Otro quien nos exige que hagamos explícitas nuestras decisiones y que las pongamos a la discusión, y quien nos obliga a reconocer que las decisiones, al ser cuestionables, no pueden ser meramente decisiones para cumplir con el protocolo o que respondan a aspectos de orden moral. De hecho, las acciones cotidianas, inevitablemente, permanecerán como decisiones micro-políticas y cuestionables. Por eso es necesario documentar las decisiones en registros de diversa índole y así hacerlas transparentes y cuestionables. Todo esto requiere de tiempo y

espacio que nos permita hacer las preguntas difíciles y obligarnos a repensar nuestras concepciones acerca de las “buenas prácticas” una y otra vez.

LO IMPREDECIBLE

La discusión nos lleva a la necesidad de construir un concepto de profesionalismo amplio e incluyente para la educación infantil temprana centrado en la niñez y las familias que no será posible a partir de una formación basada en competencias individuales. Burkart, Siegenthaler, Blasius, Vandebroek, Alloza, Fingberg *et al.* (2010), en un estudio basado en literatura internacional, en una encuesta realizada en 15 países europeos y en un análisis profundo de prácticas exitosas en siete estudios de caso, establecieron que la competencia profesional no se puede limitar al individuo, sino que debe entenderse como *sistémica*. Es decir, que la calidad de la educación infantil temprana depende de las complejas interrelaciones entre las competencias individuales, las competencias del servicio brindado, las competencias inter-institucionales y las competencias gubernamentales a nivel local o central. Una característica fundamental de un “sistema competente” es el apoyo que dicho sistema brinda a los profesionales para que desplieguen sus capacidades y desarrollen prácticas responsables que respondan a las necesidades de los niños, niñas y sus familias en contextos sociales en constante cambio. En el nivel profesional individual, el ser y volverse “competente” es un proceso continuo que incluye la capacidad y la habilidad para desarrollarse a partir de un corpus de *conocimientos* profesionales, así como adquirir *habilidades prácticas* y desarrollar y demostrar *valores* profesionales. Sobre todo, los profesionales y los equipos de trabajo necesitan *competencias reflexivas* para desempeñarse en contextos tan altamente complejos, impredecibles y diversos. Un “sistema competente” demanda que *todos* los miembros del personal tengan las posibilidades de aprender en conjunto y de involucrarse en la reflexión crítica. Esto incluye tiempo suficiente y *remunerado* para tales actividades. Un sistema competente incluye colaboración entre individuos, grupos e instituciones (preescolares, escuelas, servicios de apoyo para los niños y las familias, etc.), así como una administración “competente” a nivel de las políticas institucionales y sociales.

De forma similar, es esencial crear ambientes en que los niños, las niñas, las madres y los padres puedan participar activamente y sentir que pertenecen al sistema. Por lo tanto, se requiere interlocución continua con las familias y las comunidades locales sobre la “calidad de vida” y el rol de la educación infantil temprana. Es obvio que las “etno-teorías de los padres” o la “pedagogía popular” que se manifiestan en las creencias que tienen los padres y las madres sobre lo que es bueno para sus hijos e hijas (Bruner, 1996), pueden tener muchas variantes y matices en escenarios caracterizados por la diversidad. Por ello, no sólo se requieren profesionales que posean conocimientos sobre el niño o niña “promedio” o sobre el desarrollo “normal,” sino además de aquéllos que tengan la capacidad de desempeñarse en contextos impredecibles donde existen discrepancias de los cánones de “promedio” y “normalidad”. Para el o la profesional reflexivo esto implica cuatro competencias básicas (Peeters, Vandebroek & Bouverne-De Bie, en prensa):

- Habilidad para buscar soluciones (siempre sujetas a revisión y cambio) en contextos de disenso. Los resultados más significativos se logran en los equipos que tienen la habilidad para discutir intensamente diferentes opiniones y en los que, con base en estos debates, toman y ponen en práctica decisiones concretas.
- Hacer un esfuerzo deliberado de encontrarnos con el Otro, aquel a quien no conocemos. Implica tratar de entender al padre y a la madre que es “diferente”, como competencia básica para profesiones de cuidado a la infancia.
- Habilidad para co-construir conocimiento con los otros (colegas, familias, niños y niñas), incluyendo la competencia de construir nuevo conocimiento práctico y nuevas formas de trabajo con los niños, niñas, familias y colegas.
- Actuar para lograr cambios. Participar en proyectos de investigación-acción promueve la experimentación y permite conocer su potencial para descubrir las amplias posibilidades de la acción en la educación infantil temprana.

Acoger lo impredecible abre las posibilidades a nivel interinstitucional para colaborar con otros colegas del área, participar en proyectos de investigación-acción con investigadores, colaborar con instituciones formadoras de profesionales y con otras agencias educativas y sociales. A nivel gubernamental, promueve una visión de la educación como un bien público y que los currículos aborden la educación en su más amplio sentido, en lugar de limitarla al aprendizaje. Igualmente, permite establecer estándares de las condiciones laborales adecuadas para los profesionales involucrados mediante iniciativas legislativas.⁵

DISCUSIÓN

En la última década, la atención a la educación infantil temprana se ha incrementado considerablemente, tanto en los ámbitos académicos como en documentos sobre las políticas internacionales. La creciente evidencia sobre los efectos beneficiosos de la educación infantil temprana, especialmente para los niños y niñas provenientes de entornos sociales en desventaja, ha detonado esta renovada atención. Como es de esperarse, la comunidad dedicada a la infancia temprana que por largo tiempo ha pregonado la importancia de su trabajo, está de plácemes; sin embargo, esto también genera aspectos y limitaciones contraproducentes, como moldear el tipo de educación temprana que se valora, e inevitablemente, el que no. De hecho, este fenómeno ha ido de la mano con el énfasis en la educación basada en evidencias.

Desde el marco de las políticas públicas, este énfasis puede parecer natural y necesario dados los escasos recursos y la intención de que la inversión de fondos públicos en educación sea tanto efectiva como eficiente. Igualmente, puede parecer natural y necesario desde la práctica, puesto que todos los niños y las niñas se merecen una educación que “funcione”, y los profesionales deben actuar en consecuencia, adhiriéndose a lo que dice la ciencia que “funciona”. Pero el tema amerita destacar algunos aspectos metodológicos, pedagógicos y éticos.

5 Véase también OECD, 2006.

Respecto de lo metodológico, es importante considerar que la investigación puede, en el mejor de los casos, producir evidencias sobre lo que *ha funcionado*, no sobre lo que *funcionará*. La investigación puede (y debe) documentar cómo los contextos y estilos educativos han influido en el aprendizaje y el desarrollo de grupos de niños y niñas, pero esto no puede predecir cómo reaccionarán determinados niños o niñas en un escenario específico o con un método de enseñanza particular. Las investigaciones en que se fundamenta la educación basada en evidencias tienen características particulares que ameritan mención: en primer lugar, gran parte de la investigación en la que se fundamenta la educación basada en evidencias se ha realizado con grandes cohortes de niños y niñas, empleando métodos comparativos, estudios de correlación y estudios transversales (*cross-sectional*). En segundo lugar, la investigación que sugiere que un método específico ha “funcionado” no necesariamente nos informa *por qué* funcionó; en efecto, investigaciones realizadas en diversos países coinciden en que, más que los métodos empleados, el factor de mayor peso respecto de lo que “funciona” es la relación maestro-alumno/a. Sin embargo, los estudios que analizan modelos eficientes y efectivos de aprendizaje, no siempre abordan el complejo sistema de competencias profesionales en el que las interacciones tienen lugar. En tercer lugar, cuando se estudian los efectos de un programa específico esto frecuentemente implica que los profesionales se adhieran estrictamente al mismo para asegurar la confiabilidad y la validez del estudio. De otra manera, si cada educador o educadora adaptara el programa a sus propias instituciones y a cada niño, niña y su familia de manera individual, nunca sabríamos si los resultados positivos se pueden adjudicar efectivamente al programa bajo estudio. Este tipo de investigación, con las características y limitaciones mencionadas, inevitablemente lleva a una estandarización de programas, lo cual puede ser contraproducente en términos de diversidad.

Existen también serios problemas éticos relacionados con la educación basada en evidencias. Desde hace varias décadas, académicos destacados han señalado que la ciencia nunca puede ser neutral, particularmente en el caso de las ciencias sociales y humanas (ej. Bourdieu, 2001;

Foucault, 1990). Ambos autores han demostrado, por ejemplo, cómo el conocimiento y el poder están ligados inextricablemente: mientras que los del poder dominante determinan qué conocimiento es “verdadero”, al mismo tiempo, el propio conocimiento genera relaciones de poder (Foucault, 1971, 1984). En ese sentido, la investigación no es una actividad que necesariamente debe preceder a la práctica (para informar la acción profesional), ni una actividad posterior a la práctica (que evalúa al profesional). La investigación debe ser una práctica ética o praxis (acción + reflexión) por sí misma (Freire, 1970), en la que influyen los contextos en los que se realiza, ya sean sociales, históricos o políticos. En la educación basada en evidencias se presupone que las acciones del/de la educador/a tienen un propósito específico y que existe una relación causal entre la acción y el propósito. La efectividad, en este caso, está determinada por la relación entre la intervención y los resultados. Consecuentemente, para juzgar la efectividad no es necesario considerar *qué* debe lograrse; la única pregunta relevante es *cómo* lograr los resultados preestablecidos.

La gran complejidad de la educación, por las múltiples variables que intervienen, como son el contexto, si los niños, niñas y familias aceptan o rechazan las intenciones del educador o educadora, entre otras, hacen que las relaciones causales entre intervención y efecto sean muy poco probables. Pero más importante aún son las preguntas acerca de ¿quién tiene derecho a establecer las metas educativas?, ¿qué cambios son deseables y quién lo dice? (Vandenbroeck, Coussée & Bradt, 2010).

El problema fundamental de la práctica basada en evidencias es que, como las metas (los logros deseados) deben ser iguales para los grupos de cohortes, son definidas unilateralmente por los investigadores; es decir, no se negocian con las familias ni con los profesionales en servicio. Peor aún, estas metas se consideran naturales, evidentes y “objetivas”. Biesta (2007) denomina esta situación como el *déficit democrático* de la práctica basada en evidencias. En efecto, las prácticas democráticas implican que familias, niños y niñas se involucren en las decisiones que se toman acerca de ellos (Moss, 2007). La educación es primera y primordialmente un acto ético y político que siempre está (y estará) relacionado con la visión del mundo que queremos para nuestros niños y niñas. Se trata, en última

instancia, de cómo nos gustaría que fueran las personas y cómo nos gustaría que se relacionaran con la sociedad. Algunos priorizarán la libertad individual y darán mucha importancia a premiar el esfuerzo y el mérito, mientras que otros valorarán más la solidaridad y la equidad y abogarán por sistemas redistributivos de recompensas. Algunos educadores/as enfatizarán la autonomía, la libre elección y la libre expresión como los más altos valores, y otros desearán que se establezcan límites a la autonomía en favor de la interdependencia y la pertenencia.

La educación infantil temprana que desea beneficiar a todos los niños y niñas y a sus familias necesitará negociar cotidianamente con éstas lo que significa “beneficiar”, según su situación particular. Los resultados de estas negociaciones no se podrán predecir, por lo que los programas deberán invertir sus mayores esfuerzos en contar con profesionales empáticos y reflexivos y en aceptar y abordar la incertidumbre, dando un menor peso a los programas previamente estructurados y a la predictibilidad. En fin, que respetar la diversidad no es tolerar la diferencia en aquellos que se desvían de la norma, sino cuestionar y retar las normas que generan la desviación.

REFERENCIAS

- Adams, G. & Rohacek, M. (2002). “More than a work support? Issues around integrating child development goals into the child care subsidy system”. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 17, pp. 418-440.
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). “Evidence-based practice in psychology”, *American Psychologist*, vol. 61, núm. 4, pp. 271-285.
- Barnes, J., Belsky, J., Broomfeld, K., Frost, M. & Melhuish, E. (2005). “Disadvantaged but different: Variation among deprived communities in relation to child and family well-being”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 46, núm. 9, pp. 952-962.

- Beck, U. (1994). "The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization." In U. Beck, A. Giddens & S. Lasch (Eds.), *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, pp. 1-55.
- Beck, U. (1997). "Democratisation of the family", *Childhood*, vol. 4, núm. 2, pp. 151-168.
- Biesta, G. (2007). "Why 'What Works' won't Work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research", *Educational Theory*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-22.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité. Cours au Collège de France 2000-2001*. Paris: Raisons d'Agir Edition.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. & Rayna, S. (2008). "Ecolle Maternelle (pre-school) in France: A cross-cultural perspective", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, núm. 3, pp. 371-384.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Burchinal, M. & Cryer, D. (2003). Diversity, Child Care Quality, and Developmental Outcomes, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 18, pp. 401-426.
- Burkart, V., Siegenthaler, R.K., Blasius, E., Vandenbroeck, K., Alloza, I., Fingberg, W., et al. (2010). "High Affinity Binding of Hydrophobic and Autoantigenic Regions of Proinsulin to the 70 kDa Chaperone DnaK". *BMC Biochemistry*, pp. 11-44.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. Londres: Routledge.
- Camoy, M. (2002). "Lessons of Chile's Voucher Reform Movement", *Rethinking Schools*. Recuperado de: http://www.rethinkingschools.org/special_reports/voucher_report/v_sosintl.shtml
- Connolly, P. (2006). "Summary Statistics, Educational Achievement Gaps and the Ecological Fallacy", *Oxford Review of Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 235-252.
- Duncan, G. & Brooks-Gunn, J. (2000). "Family poverty, welfare reform, and child development", *Child Development*, vol. 71, núm. 1, pp. 188-196.

- Engle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral de Mello, M., Gertler, P., Kapirini, L. *et al.* (2007). "Child development in developing countries 3. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world", *The Lancet*, vol. 369, pp. 229-242.
- Engle, P., Fernald, L.C.H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A. *et al.* (2011). "Child Development 2. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries", *The Lancet Series, Advanced access*. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60889-1
- Fendler, L. (2006). "Why generalisability is not generalisable", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 437-449.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1984). "Le souci de la vérité. Propos recueillis par Françoise Ewald", *Magazine Littéraire*, vol. 207, pp. 18-23.
- Foucault, M. (1990). *Politics, philosophy, culture. Interviews and other writings 1977-1984*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.
- Himmelweit, S. & Sigala, M. (2004). "Choice and the relation between identities and behaviour for mothers with pre-school children: Some implications for policy from a UK study", *Journal of Social Policy*, vol. 33, núm. 3, pp. 455-478.
- Huston, A.C., Chang, Y.E. & Gennetian, L. (2002). "Family and Individual Predictors of Child Care Use by Low-income Families in Different Policy Contexts". *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 17, pp. 441-469.
- Laevers, F. (1997). "Assessing the quality of childcare provision: 'Involvement' as criterion", *Researching Early Childhood*, vol. 3, pp. 151-165.
- Lee, I.F. (2006). "Illusions of Social Democracy: Early childhood educational voucher policies in Taiwan", en Bloch, M., Kennedy, D., Lightfoot, T. & Weyenberg, D. (eds.), *The Child in the World/The World in the Child. Education and the Configuration of a Universal, Modern, and Globalized Childhood*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Misplon, S., Hedebouw, G. & Pacolet, J. (2004). *Financiële leefbaarheid van de mini-crèches*. Leuven: HIVA.

- Mistry, R., Biesanz, J., Taylor, L., Burchinal, M. & Cox, M. (2004). "Family income and its relation to preschool children's adjustment for families in the NICHD Study of Early Child Care", *Developmental Psychology*, vol. 40, núm. 5, pp. 727-745.
- Moss, P. (2007). "Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice". *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, núm. 1, pp. 5-20.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives. Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*, vol. 53, The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Londres: Routledge.
- Naudeau S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. & Elder, K.L. (2011). *An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. Washington DC: World Bank.
- Noailly, J., Visser, S. & Grout, P. (2007). *The impact of market forces on the provision of childcare: Insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: Autor.
- Osgood, J. (2004). "Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches of professionalism". *Journal of Early Childhood Research*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-24.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP.
- Peeters, J., Vandebroek, M. & Bouverne-De Bie, M. (en prensa). "Lifelong learning and the deprofessionalization of child care: A case on local hybridizations of global discourses", *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Phillips, D. & Adams, G. (2001). "Child care and our youngest children". *Future of Children*, vol. 11, núm. 1, pp. 35-51.
- Pungello, E. & Kurtz-Costes, B. (1999). "Why and how working women choose child care: A review with a focus on infancy. *Developmental Review*, vol. 19, pp. 31-96.

- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. & Solis, J. (2005). "Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices", en Grusec, J. & Hastings, P. (eds.), *Handbook of Socialization*. Nueva York: Guilford.
- Sackett, D.J., Rosenberg, W.M.C., Gray, J.A.M., Haynes, R.B. & Richardson, W.S. (1996). "Evidence based medicine: What it is and what it isn't", *British Medical Journal*, núm. 312, pp. 71-72.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Nueva York: Allan Lane.
- Siraj-Blatchford, I. (2006, octubre 26-28). "The impact of early childhood settings and families on children's development". Paper presented at the Promoting Diversity through Education, Bratislava.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final report*. Nottingham: DfES Publications -The Institute of Education.
- Tobin, J. (2011). "Implicit cultural beliefs and practices in approaches to early childhood education and care". *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 5, núm. 1, pp. 3-22.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited. China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNICEF Innocenti Research Centre (2008). *Report Card 8. The child care transition*. Florence: Autor.
- Vandell, D. (2002). "Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care", *American Educational Research Journal*, vol. 39, pp. 133-164.
- Vandenbroeck, M. (2001). *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Vandenbroeck, M. (2007). "Beyond anti-bias education: Changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, núm. 1, pp. 21-35.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 165-170.

- Vandenbroeck, M. (2011). "Diversity in early childhood services", en Tremblay, R. Boivin, M. Peters, R. & Barr, R. (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], vol. 1-6, Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Vandenbroeck, M., Coussée, F. & Bradt, L. (2010). "The social and political construction of early childhood education". *British Journal of Educational Studies*, vol. 58, núm. 2, pp. 139-153.
- Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. & Ferla, J. (2008). "Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state". *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, núm. 2, pp. 245-258.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. & Snoeck, A. (2009). "Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education". *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 203-216.
- Vandenbroeck, M., Seda-Santana, I., Bekerman, Z., Bennett, J., Davis, K., Koller, S.H. et al. (2010). *Early childhood services in contexts of ethnic divisions*. Belfast: Una.
- Yuen, G. (2007). "Vouchers in Hong Kong: A new milestone in early childhood education?", *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 8, núm. 4, pp. 355-357.

**“J’AMTELETIK TA JLUMALTIK
(TRABAJAMOS EN NUESTRA TIERRA)”
SOCIALIZACIÓN PARA EL TRABAJO EN
LAS DIVERSAS INFANCIAS Y BAJO
DIVERSOS DERECHOS**

ZULEMA GELOVER REYES

INTRODUCCIÓN

En México hay 112 millones 336 mil 538 habitantes, de los cuales 6 millones 506 mil 759 son niños y niñas de entre tres y cinco años (INEGI, 2010), es decir, 5.3% de la población está en edad preescolar y seguramente lo último que alguien pensaría que hace este grupo social es *trabajar*.

A los niños y niñas que desempeñan un trabajo económico se les llama “ocupados”. En esta situación había, en 2009, 3 millones 14 mil 800 personas de 5 a 17 años, de los cuales 67% eran (son) niños y 33% niñas (INEGI, 2010).

Ahora bien, “el trabajo es todo proceso entre la naturaleza y el hombre que se realiza, regula y controla mediante su propia acción, su intercambio de materiales con la naturaleza” (Marx, 1980: 215). En el modo de producción capitalista, la fuerza de trabajo, que es la capacidad de realizar alguna actividad laboral ya sea física o intelectual, es la única propiedad de un sector de la sociedad (las y los trabajadores asalariados). La capacidad de trabajar es una mercancía especial que sólo pueden desempeñar los seres humanos.

El valor de la fuerza de trabajo está en el tiempo de trabajo socialmente necesario para producir una mercancía, y ésta se encuentra determinada por las necesidades promedio de una sociedad en una época en particular: conforme cambia la sociedad, las necesidades cambian y con ellas el valor de la fuerza de trabajo. Si la fuerza de trabajo, junto con la

tierra y el capital, conforman la producción, entonces la alimentación, la vivienda, el transporte, etc., que son elementos que satisfacen necesidades humanas, se vuelven a su vez condiciones mercantiles para que el sistema económico funcione y se reproduzca.

El Instituto Nacional de Geografía y Estadística sostiene que los niños que trabajan lo hacen por diversas razones: porque su familia necesita de su apoyo en una actividad productiva o de su aporte económico para pagar su escuela o sus propios gastos; para aprender un oficio o porque ya no quieren estudiar. Sin embargo, no se profundiza en lo que cada familia, niño o niña obtiene de su trabajo (salario, beneficios en especie, reproducción cultural), ni en las condiciones en las que laboran (de salud, de seguridad, de equidad), ni se distingue el trabajo, como medio para satisfacer necesidades, de la explotación que padecen los niños jornaleros¹ (Glockner, 2008; Rojas, 2006; Fierro, 2012) o los que son objeto de prostitución² (Casillas, 2006; Azaola, 2011).

En medio de esta realidad, no obstante, nuestro análisis hará un giro completo ante la crudeza urbana para situarse en un contexto por demás distinto con el fin de problematizar las nociones de infancia, trabajo y las prácticas de socialización que han permeado sobre nuestro hacer como formadores escolares y como madres y padres de familia.

1 Los niños menores de cinco años que aún no pueden laborar, permanecen en los sembradíos entre ocho y 12 horas al día, sin atención, alimentos ni agua, y en ocasiones, en extremo deshidratados, en espera de que sus padres y hermanos mayores terminen la jornada. Véase: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/85038.html>

2 Cerca de 16 mil niños y niñas de entre 8 y 17 años son víctimas de la prostitución en México. Se encuentran concentrados en los destinos turísticos de Cancún y Acapulco, donde son tratados como mercancías. En las ciudades fronterizas de Tapachula (al sur del país) y Tijuana y Ciudad Juárez (al norte) se les engancha con deudas o drogas; y en los grandes centros urbanos como el Distrito Federal o Guadalajara se ofrecen al turismo sexual por catálogo. Estos son los resultados de un minucioso estudio dirigido por Elena Azaola del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y financiado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Protección Infantil (UNICEF) titulado “Niñas y niños víctimas de explotación sexual en México”. Véase: <http://www.canalsolidario.org/noticia/el-trafico-sexual-infantil-tambien-presente-en-mexico/48>

La investigación se sitúa en la comunidad de Kanech, en San Pablo Chalchihuitán,³ Chiapas, una de las tres entidades con mayor población indígena en el país (INEGI, 2010). Nuestra guía es Carmen, hija de Ricardo y Lucía. Ella es la *wix* (primera mujer nacida, la niña más grande de la casa) y tiene cuatro hermanitos: Rosalinda que es la que le sigue, y luego Mario, Julián y Esteban, que es aún *lolol* (bebé).

Carmen asiste al albergue escolar “José María Morelos y Pavón” de Majeval, en la cabecera municipal (que está a tres horas caminando desde Kanech). Ahí duerme, come y va a la escuela intercultural bilingüe “Miguel Hidalgo y Costilla” de lunes a viernes. Los fines de semana regresa a su casa, así como los demás niños y niñas que viven en comunidades alejadas.

Para Lucía, la mamá de Carmen, dejar a su hija en un lugar lejos de ella, sin verla por varios días, sin recibir tan importante ayuda, al principio fue difícil:

— ¿Y... extraña a Carmen cuando se va?

— No, sólo cuando el primer mes, ahorita ya es normal, siento como si no tuviera hija, ahorita ya no sufro, ahí le dan de comer, ahí duerme, ahí los curan cuando se enferman [...] Sí me ayuda, a veces, cuando viene en las tardes, nos vamos a cortar leña, nada más que esa niña se queda con sus hermanitos, igual acá en la casa, sí me ayuda a moler mis cosas, lo que se hace en la casa, los quehaceres.

Y para Carmen, arraigada a su comunidad, a su familia, a su mamá y hermanitos, y a sus actividades, fue más difícil aún:

3 Se localiza al norte de los Altos y limita con el municipio de Simojovel al norte, al este con Pantelhó y Chenalhó, al sur con Chenalhó y Aldama, al oeste con Santiago el Pinar y El Bosque. El clima predominante es el semi-cálido húmedo con lluvias en verano, pero hay variedades frías y templadas dependiendo de la altitud (de los 2300m a los 400m sobre el nivel del mar). La vegetación es boscosa, predomina el pino y el encino. Se localizan tres ríos permanentes: San Cayetano, San Pablo y Blanco, además de una gama de arroyos intermitentes y pequeños lagos. Su extensión territorial es de 75 km² y está dividida en 41 localidades. Es de los municipios con más altos índices de marginalidad a nivel estatal y nacional (CONEVAL, 2005).

– Por eso me mandaron acá, a Chalchihuitán, porque mi papá no quiso que yo fuera a Canteal aunque estuvieran casi igual de cerca. Acá me iban a enseñar mejor español, yo no quería ir primero porque iba a estar lejos de mi casa y de mi mamá, yo lloraba primero pero luego ya se me olvidó. Reina y Carolina me consolaban, me decían que no tuviera miedo y que me acostumbrara al lugar y al trabajo, que luego ya no iba a ser tan difícil.

El trabajo de la niñez indígena se diferencia del arriba descrito, del trabajo concebido por el mundo adulto, por las instituciones. Los niños y las niñas crecen libres de la disciplina, entendida como instrucción sistemática, y más bien aprenden de otro modo, por medio de la participación intensa en sus comunidades (Rogoff, 1988; 2010) libres de la supervisión aprensiva y el control de sus madres y padres (y maestros), pues su educación es esencialmente para el trabajo, para el buen vivir y el ser para hacer (Sartorello, 2010). Como veremos a continuación, la división de actividades por sexo se hace poco a poco: al principio existe una cercanía de los niños y niñas como ayudantes domésticos de la madre, realizando mandados, desgranando el maíz y acarreando agua, hasta que a partir de los siete años, aproximadamente, los niños empiezan a entrenarse en los trabajos del campo y las niñas en el cuidado de los hermanos y de la casa, adquiriendo progresivamente funciones más pesadas hasta poder realizar el trabajo de los adultos, aproximadamente a los trece años de edad (Gelover, 2008).

“HAY SOL, VAMOS A LAVAR LA ROPA...”

Para los teóricos preocupados por las identificaciones etarias, cuando Carmen salía recién de la primera infancia (que abarca de los cero a los tres años) ya le ayudaba a su mamá a limpiar la casa, recogiendo su ropa o la de su familia, dándole de comer a los *tuluk’etik* (pavos), a las *caxlanetik* (gallinas), cuidando que los animales ajenos no se comieran lo que les tocaba a los de casa y llevando los platos de la mesa a la tina de agua. Es decir, trabaja desde entonces.

Actualmente desgrana el maíz, lo muele, trae de la tienda o de las casas de sus familiares cosas que su mamá necesita, carga leña y puede

prender el fogón, hacer tortilla y preparar café. También acompaña a su mamá a lavar en el río, carga a su hermanito con el rebozo⁴ y se hace responsable de él (de su alimentación y cuidado); sólo se lo regresa a Lucía cuando ésta le tiene que dar pecho.

Carmen fue aprendiendo a hacer a través de la observación y la participación, no de la instrucción directa. Su mamá le daba importantes *consejos* de cómo hacer las cosas bien, con el ejemplo: cuando sus papás salen a la cabecera municipal, Lucía no le dice: “cuidas a tus hermanitos, haces la comida, bañas al bebé”, “[...] *porque Carmen ya sabe su trabajo, ella sabe [...] no le necesito decir [...]*”.

Su hermano Esteban ayuda también a traer la leña, y además la corta con su pequeño machete, carga el pozol (bebida preparada con agua y maíz molido) y las herramientas cuando va a la milpa o al cafetal con su papá; limpia el terreno y le ayuda a Ricardo en lo que puede; observa y practica. También ayuda a su mamá a subir la ropa cuando ella ha terminado de lavar en el río, va a traer frutos o hierbas al monte y acompaña a veces a su papá a traer el caballo al potrero.

Conoce como Carmen los animales que hay en la tierra y en el aire, el tiempo en el que aparecen y también los animales de la noche; sabe cómo se cazan y de qué hay que cuidarse.

Esto, además de darles sentido de pertenencia a un lugar, les permite salir del egocentrismo infantil y colaborar con el *ku'untikil* (nuestra familia). La cooperación se hace natural y motiva para profundizar cada vez más en el conocimiento del *k'inal* (del medio ambiente). Los pequeños saben qué comerán y cómo se beneficiarán los otros con lo que ellos lleven a casa. Se sabe constantemente como parte de una cadena (Paoli, 2003: 139).

4 Mientras las hermanas o mamás trabajan, los bebés observan, escuchan, imitan, interiorizan, aprenden lo que hacen las y los adultos, así como hermanos y hermanas mayores porque su madre y/o cuidadoras los traen en la espalda todo el tiempo mientras realizan sus actividades cotidianas. Cuando bajan del rebozo, alrededor de los 15 o 18 meses, siguen esa lógica aunque con mayor complejidad, desarrollando su lenguaje pero también su participación en las diferentes rutinas familiares; aprenden a trabajar (De León, 2005; Gelover, 2008; Paradise, 1998).

Esteban y Carmen trabajan en casa y para sus comunidades. Sus madres, padres, abuelas y abuelos les han enseñado que *amtelal* (trabajar) hace a los *winiketik* (hombres) y *antsetik* (mujeres) completos; las actividades familiares domésticas y productivas en las que están involucrados “a muy temprana edad” forman parte de un proceso paulatino y particular de constituirse en “pableros”, que a su vez, en Ocosingo, como sostiene Paoli (2003), y en Zinacantán, como sostiene De León (2005), genera respeto, responsabilidad y reciprocidad social en los niños y niñas.

Respeto por lo que hacen, por las actividades que los adultos les comparten y transmiten en la actividad misma; responsabilidad de hacerlo bien a través de mucha práctica, con la ayuda del consejo y por ser agentes de un proceso que repercutirá en los demás miembros de la familia y de la comunidad.

Carmen, como sus hermanos y hermanas, es una niña feliz, es una niña valiente y juguetona. Le gusta esconderse entre la maleza y, como ella dice, *trabajar*. No sabe que es diferente de los niños de las ciudades porque jamás ha visitado una; no sabe que le dicen pobre porque camina descalza, come lo que produce y su casa es de madera y adobe. No sabe que hay niños a los que les pagan por lo mismo que ella hace pero no comen lo que producen ni viven libres o tranquilos. No sabe que “afuera” hay gente mala que puede lastimarla porque en su comunidad todos se conocen y si alguien lastima de verdad lo castigan; pero tampoco sabe pedirle a su papá que ya no le pegue si hace travesuras o desobedece a su mamá, ni decirles que prefiere estar en casa que en el albergue de Majeval. Lo que sabe es que cuando sea grande va a poder ir a los bailes, y cuando sea más grande trabajará y también se casará.

LAS CONTRADICCIONES: LA ESCUELA, EL ALBERGUE, LOS DERECHOS Y LA CULTURA NACIONAL

A su llegada al albergue, y antes de incluirse en la escuela, Carmen se tuvo que integrar (o la integraron) a las prácticas y actividades de ahí.

El espacio y el tiempo. Las niñas comienzan el día de manera muy semejante a los niños: todos hacen la limpieza de su dormitorio, de los baños,

del comedor, las gradas, la cocina y pasillos de cinco y media a siete de la mañana; después desayunan para poder ir a la escuela. Regresan a comer, hacen limpieza de nuevo, realizan sus tareas, descansan y juegan un rato, cenan y al día siguiente la misma rutina otra vez.

La puntualidad y la rapidez son obligatorias: los becarios comen en menos de 15 minutos. Es como si el gobierno los preparara para el trabajo asalariado⁵ y la organización industrial, para ser obreros competitivos, presurosos y ordenados: “[...] y que los niños empiecen a acostumbrarse a ser mano de obra barata que apenas tiene media hora para comer y después seguir con la jornada laboral” (Rodolfo, profesor de 4to. de primaria, 2008).

La lengua y la cultura. En la escuela, Carmen aprende español, a sumar, a restar, las tablas y algunas cosas de los libros, afirma. Le enseñan, como a muchos niños indígenas, que ser diferentes a lo que son, como indígenas, como comuneros, como niños que trabajan, implica progreso, desarrollo y otra vida; que si estudian mucho podrán encontrar un “buen” trabajo que no tenga que ver con lo campesino y eso los ayudará a “vivir mejor”.

Así, la historia se repite: la aculturación que reciben en la escuela promueve el desarraigo, la confrontación con su organización colectiva, el desuso de la lengua materna y la indiferencia ante los conocimientos culturalmente situados que poseen, de manera que:

[...] la escuela fue [sigue siendo] un instrumento potente para cambiar en las nuevas generaciones la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio negativo respecto a una serie de elementos culturales a menudo fundamentales para la reproducción del sistema social. Los desquicios y conflictos que resultaron de este proceso,

5 “Las justificaciones del control del tiempo y la organización espacial tienen que ver con el marco productivo en el que la explotación del trabajo muerto [fabril] desplaza a la explotación del trabajo vivo [satisfactor de necesidades] como fuente principal de las ganancias de productividad [en la premura y la escasa interacción entre personas se ahorra tiempo y hay mayores beneficios para la producción capitalista]” (Coriat, 1997, p. 62).

frente al cual, cabe mencionarlo, las poblaciones indígenas no tenían ninguna opción, ninguna alternativa, pero al que, en general, les tocó someterse, se manifiestan todavía hoy en día en el seno de las comunidades y hasta en el interior de las personas (Gasché, 2008a: 304).

El trabajo y la escuela. México ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, y desde este marco surgieron iniciativas de ley y proyectos educativos en diversos estados, el chiapaneco entre ellos, así como proyectos de diversas ONG y actores internacionales sobre el rescate de la voz de los niños y las niñas en el mundo. Esta se volvió, así, una única voz o un símbolo del Estado moderno en el que la libertad, la democracia y el asistencialismo social se mimetizaron con las necesidades infantiles expuestas en la Convención.

De esta manera se empezó a hablar en México de un solo tipo de infancia y de una construcción centrada en lo que a los adultos les parece relevante para hacer política pública o teoría, omitiendo los matices culturales y subjetivos de los actores, con un enfoque metodológico que explícitamente reduce, limita y controla el contexto en el que estas interacciones se desarrollan y que necesariamente excluyen aspectos esenciales de la realidad infantil (Corona, 2003).

Leiderman (1977) y Strauss (1984) señalan que uno de los problemas con los datos obtenidos para la construcción del conocimiento sobre la infancia fue el enfoque basado en valores de la cultura occidental, tanto en los presupuestos teóricos como en las técnicas y las interpretaciones, cuyo punto de referencia eran niños europeos o estadounidenses de clase media que difícilmente daban cuenta de lo que significaba la experiencia y el papel de la niñez en otras culturas.

Así también, con la noción del trabajo, que en el caso infantil empezó a generalizarse a toda actividad no escolar ni recreativa, como explotación, los maestros y maestras indígenas se toparon con múltiples dificultades ante los lineamientos expuestos por los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública, respaldados por la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Para estos maestros/as los niños y niñas que trabajan en las comunidades no necesariamente son explotados, es decir,

sus padres, madres y ancestros defienden el trabajo entendido no como actividad fabril y asalariada, sino como actividad productiva, formativa e identitaria, como uno de los procesos de educación más importantes de las y los comuneros. De hecho asumen que las niñas y los niños se constituyen justamente por lo que hacen para vivir (producir y transformar la naturaleza), para compartir (formar una familia, conformar una comunidad) y para hacer respetar (por la relación sagrada que mantienen con el territorio, los elementos naturales y los astros).

Los niños y las niñas viven en un contexto ordenado (territorial, convencional lingüística y culturalmente) lleno de actividades específicas (relacionadas con lo que se produce en el lugar en el que viven, así como con el género, la edad y “el lugar” de nacimiento en las familias) que conforma identidades culturalmente situadas: *¿por qué hacerle caso a algo que no hicimos, en una Convención en la que no participamos?*, dijo la maestra Eme.

[...] la escuela [...] emerge como organizadora y transmisora de un saber institucionalizado, estrechamente vinculada con la formación de los Estados nacionales del siglo XX. En México se concibe como única respuesta al proyecto de unidad nacional y los discursos de la modernización, el medio por excelencia para la transformación sociocultural que llevará a la uniformidad lingüística y cultural dentro de un tipo ideal de ciudadano mestizo (González-Apodaca, 2008, p. 48).

Pero frente a esta escuela surgen iniciativas *desde abajo y desde adentro* (Bertely-REDIIN, 2011) para contrarrestar este poderoso aparato.

Las y los comuneros que han elegido y han sido elegidos para educar se organizaron, se preguntaron, buscaron información, pidieron ayuda, encontraron a personas distintas, de culturas distintas, y descubrieron las cosas que los unían, lo que tienen y quieren en común, y empezaron a hacerlas, no sólo a pensarlas, a quejarse y enojarse. Cambiaron su realidad.

Lo que vamos a hacer es preguntarles cómo es su vida, su lucha, su pensamiento de cómo está nuestro país y de cómo hacemos para que no nos derroten.

Lo que vamos a hacer es tomar su pensamiento de la gente sencilla y humilde y tal vez encontramos en ella el mismo amor que sentimos nosotros por nuestra patria.

Y tal vez encontramos un acuerdo entre los que somos sencillos y humildes y, juntos, nos organizamos en todo el país y ponemos de acuerdo nuestras luchas que ahorita están solas, apartadas unas de otras, y encontramos algo así como un programa que tenga lo que queremos todos, y un plan de cómo vamos a conseguir que ese programa, que se llama “programa nacional de lucha”, se cumpla.

Y entonces, según el acuerdo de la mayoría de esa gente que vamos a escuchar, pues hacemos una lucha con todos, con indígenas, obreros, campesinos, estudiantes, maestros, empleados, mujeres, niños, ancianos, hombres, y con todo aquel que tenga bueno su corazón y tenga la gana de luchar para que no se acabe de destruir y vender nuestra patria que se llama “México” y que viene quedando entre el río Bravo y el río Suchiate, y de un lado tiene el océano Pacífico y del otro el océano Atlántico (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, México, Sexta Declaración de la Selva Lacandona [III] V.- De lo que queremos hacer).

Así empezó un movimiento crítico del que no hablaré ahora⁶ pero de donde surgieron preguntas como la de la maestra Eme, e inquietudes sobre lo que pasa en la escuela, lo que hacen los profesores con los estudiantes, lo que hacen los padres y las madres con los hijos, lo que hacen las comunidades con sus comuneros y los gobiernos con sus ciudadanos.

Si bien nuestra crítica no es ilichiana (Ilich, 1971), apelamos al cuestionamiento de la escuela como institución total (Goffman, 1996) y al de los aparatos que la sirven, como los albergues, los modelos educativos, la literatura escolar, los marcos pedagógicos y legales que provienen del poder hegemónico, entre otros (Gramsci, 1988; 2007).

6 Para más información acerca del proyecto “Sembrando una nueva educación para México”, véase: <http://ccc.inaoep.mx/~llcvf/index.php/materialeseducativos/quehacemos/materiales/>

Seguramente a algunos de ustedes esto les parecerá una barbaridad: ¿cuestionar la escuela? (la mía, en la que crecí, a la que mando a mis hijos, en la que laboro); ¿mis prácticas? (si llevo tantos años de experiencia, si soy un o una profesional en el campo, si tengo valores, soy un padre o madre ejemplar). ¿Cuestionar al maestro/a, a la autoridad en la materia, en lo político, en la legalidad? (si nos han enseñado a obedecer, a cuidar el orden, a creerle al que dice que sabe, al que gobierna, al que tiene dinero, al que aparece en la tele, al que parece seguir la ley...). Eso es lo que hacemos, lo empezamos a hacer con nosotros mismos y hasta ahora nos ha ido bien (Bertely-REDIIN, 2011); mejor que cuando éramos completamente heterónomos, aprendimos a mandar obedeciendo, a trabajar, hacer y pensar en colectivo y seguimos aprendiendo de las comunidades indígenas.

Así llegamos a nuestras niñas y niños, los que como Carmen prefieren quedarse en casa que migrar, y aún migrando hacen su trabajo, defienden su territorio, su lengua, su cultura y su comunidad; se resisten ante lo que la escuela y los maestros les dicen sobre cómo hacer, saber, ser y cómo competir. Y a nuestras maestras como Eme, que sostienen que

[...] si hiciéramos más caso a nuestro corazón, si tomáramos todo lo bueno que nos han enseñado nuestros abuelos, si atendiéramos más a lo que hacen los niños, si trabajáramos juntos con los papás, si luego tomáramos sólo lo útil y bueno de la modernidad, si nos informáramos sobre la ley que podría ampararnos y defender lo que hacemos y pensamos [...] si enseñáramos y aprendiéramos a hacerlo como antes todos juntos y no separados... todo sería mejor.

REFLEXIONES FINALES

Cerraremos esta reflexión con lo que nos trajo aquí: la socialización infantil para el trabajo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo en sus artículos 29 y 30, en los que se sostiene que:

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud a los servicios sociales y a los derechos diamantes del presente convenio (Convenio 169 de la OIT, 2007).

Esto parece más congruente, ¿no? Inclusive para los y las niñas no indígenas a quienes hemos acostumbrado a permanecer pasivos con respecto a lo que hacemos (en lo que laboramos) como madres, padres y profesores, y a lo que la gente hace para mantenernos vivos: los campesinos en la ciudad también llamados ingenieros agrónomos, los “saneadores” del agua también llamados ingenieros hidráulicos, los cuidadores de los bosques también llamados ingenieros forestales, de los ojos de agua, los lagos y las playas también llamados biólogos lacustres o marinos, y todos los que disfrutan fuera de casa, lejos de la televisión, del consumismo, de la generación absurda de basura y de la obesidad; lejos de la Internet, de la pederastia y de la muerte; lejos de la amistad virtual por las redes sociales y de los videojuegos; lejos de la atrofia de habilidades motoras, creativas y sociales.

En las ciudades, por lo general, se piensa que las madres, padres y profesores se “ocupan” de una educación integral contratando canales científico-infantiles en la televisión, llevando a sus hijas/os al ballet, al piano, al fútbol, a la yoga, al inglés o al tae kwon do. No se piensa en hacer actividades productivo-colectivas en las que la atención, la fuerza o habilidad corporal y la integración familiar sean prioritarias, sobre todo para las clases altas y medias, que es una infancia distinta a la que se emplea en las centrales de abasto, a la que ayuda a preparar comida, a la que teje sombreros o servilletas, a la que transita en las calles vendiendo chicles o artesanías, a la que trabaja casi 12 horas en los campos jorna-

leros del norte del país; a la que vive Carmen. Pero también es distinta a la que viaja por el mundo y asiste a colegios privados, usa ropa, juguetes y artículos costosos, la que no trabaja porque sus padres tienen el dinero suficiente para que otros trabajen para ellos.

Preguntamos entonces, ante esta realidad: ¿qué tipo de ciudadanos queremos formar?, ¿qué es necesario hacer para que la brecha de derechos, de información, de educación, de condición de vida entre los niños que trabajan (indígenas y no indígenas) y los que no trabajan, sea más corta?, ¿cómo de-satanizamos el trabajo infantil cuando atiende a un interés formativo, culturalmente situado, reproductor de toda una historia y vida social?, ¿cómo nos integramos en una actividad común con nuestros estudiantes, con nuestros hijos e hijas, con nuestra comunidad local (vecinal, académica, laboral) para que transforme la naturaleza sin sobreexplotarla, para que satisfaga una básica necesidad?, ¿qué haremos juntos para aprender con los niños y las niñas, dándoles no sólo voz sino espacios de participación efectiva, de agencia, de toma de decisiones que se vinculen con su realidad?

Por otra parte, a lo largo de sus 54 artículos, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, ajenos a la explotación y con derecho a expresar libremente sus opiniones (UNICEF, 1989), aunque ese niño no es niña, ni es mexicana, ni es tsotsil como Carmen. Podríamos empezar por ahí: el trabajo que han hecho los organismos internacionales, las agencias, los gobiernos, es un comienzo, pero seguramente si la sociedad civil, incluida la academia, actuara conforme los intereses particulares de la niñez con la que interactúan, a la que quieren y acerca de la cual estudian, el resultado sería mejor.

No será un proceso fácil, como dice Van Dijk Kocherthaler (2007), pues la agencia y participación infantil protagónica requiere de un entorno favorecedor del desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para construir una cultura de derechos culturalmente situados.

Lo que sostenemos, finalmente, tiene que ver con el cuestionamiento a las epistemologías construidas en torno a la infancia desde una mi-

rada “adultocéntrica”, etnocéntrica y lineal. Quizás podemos empezar a socializar y re-socializarnos para trabajar juntos, para acompañar el crecimiento de los niños y las niñas. El reto es lograr la consistencia en las prácticas para conformar la iniciativa dentro de la institución en la que laboramos, o desde la casa, o desde donde nos encontremos; la voluntad política para ser críticos, para informarnos y hacer las cosas necesarias; la disciplina social que cada ciudadano y cada ciudadana debe desplegar desde edades muy tempranas, porque “lo que es bueno para los niños y niñas es bueno para las y los adultos también” (Van Dijk Kocherthaler, 2007, p. 65).

REFERENCIAS

- Azaola, E. (2011). “La explotación sexual comercial de niños y niñas en México”. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, t/v 3, pp. 83-90.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely-REDIIN (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Casillas R., R. (2006). *La trata de mujeres, adolescentes, niñas y niños en México: un estudio exploratorio en Tapachula, Chiapas*, México: Organización de los Estados Americanos.
- Corona C., Y. (2003). “Diversidad de infancias. Retos y compromisos”, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 20, pp. 13-31.

- De León P., L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Fierro, L. (2012, 25 de marzo). “10% de jornaleros son niños, advierten. Menores sufren deshidratación en los sembradíos de Chihuahua”, *El Universal*, México.
- Gasché, J. (2008a). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales. Un modelo sintáctico de cultura”, en Gasché, J., Bertely, M. & Modesta, R. (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala/CIESAS/IIAP.
- Gasché, J. (2008b). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en Bertely, M., Gasché, J. & Podestá, R. (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala/CIESAS/IIAP.
- Gelover R., Z. (2008). *Entre hortalizas, salones y fogones, keremetik xchiuk tsebetik en el albergue de San Pablo Chalchihuitán, San Cristóbal de las Casas. Experiencias de socialización: género, autoridad y afectividad*. Tesis de Maestría en Antropología Social. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Glockner F., V. (2008). *De la montaña a la frontera identidad. Representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Goffman, E. (1996). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González A., E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Casa Juan Pablos.
- Gramsci, A. (1988). *Obras de Antonio Gramsci*, México: Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. (2007), *La alternativa pedagógica*, México: Fontamara.
- Ilich, I. (1971). *Una sociedad sin escuela*. México: Nueva Imagen.

- Marx, K. (1980). *El capital. Crítica de la economía política*, México: Siglo XXI.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM.
- Paradise, R. (1998). “What’s Different about Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?”, *Human Development*, vol. 41, núm. 4, pp. 270-286.
- Rogoff, B. (1988). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Rogoff, B. (2010). “Aprendizaje por participación intensa en comunidades”, en De León P., L. (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Rojas, T. (2006). “Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: condiciones de vida y trabajo”, III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International, México, 17 al 19 de julio. Recuperado el 23 de octubre de 2010 de: <http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/908568/Las-ninas-y-los-ninos-jornaleros-migrantes-en-Mexico-condiciones-de-vida-y-trabajo.html>
- Sartorello, S.C. (2010). “Ser para hacer. El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas”, *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES*, año II, núm. 3, enero-julio, pp. 21-48.
- Strauss, A. (1984). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Van Dijk Kocherthaler, S.C. (2007). “Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía”, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 28, pp. 43-66.

REALIDADES Y SOCIEDAD

*Desconfío de la incomunicabilidad;
es la fuente de toda violencia.*

Jean Paul Sartre (1905-1980). Filósofo y escritor francés.

UNA NIÑEZ VULNERABLE EN CHIHUAHUA. VIOLENCIA, DELINCUENCIA E INSEGURIDAD EN CONTEXTOS COTIDIANOS: COMUNIDAD, FAMILIA Y ESCUELA

BEATRIZ CALVO PONTÓN

INTRODUCCIÓN

Es evidente que la actual situación de inseguridad y de violencia, de ingobernabilidad e impunidad que impera en México, y concretamente en Chihuahua, estado que hace frontera con Estados Unidos de América, no se refiere a cuestiones locales ni es producto del presente; su origen es estructural y se viene desencadenando de años atrás. Son fenómenos sociales, resultado de la globalización de las políticas neoliberales: la entrada del gran capital internacional, el aumento de la pobreza y de la miseria, así como de los grupos marginados y excluidos, el deterioro de los servicios de bienestar social, la disminución de la calidad de vida de las personas, su indefensión jurídica y legal, y la violación de los derechos humanos básicos. En otro orden de cosas, también se han globalizado las guerras, el terrorismo, el narcotráfico, el tráfico de armas, la delincuencia, el crimen en sus formas común y organizada, la corrupción, la descomposición del tejido social, etc.

De ahí, que estamos ante un fuerte crecimiento del número de sujetos vulnerables alejados de una sociedad que les ofrezca justicia social. Por vulnerabilidad entiendo que, como todo concepto, se construye históricamente. Significa que las condiciones y circunstancias del contexto espacio-temporal concreto le otorgan formas y contenidos específicos. De esta manera, en el actual contexto histórico de Chihuahua, y más específicamente de Ciudad Juárez, estos fenómenos han asumido expresiones locales, se han convertido en parte de la vida cotidiana de sus habitantes, y han tomado la forma de un nuevo *modus vivendi*, en el que

vulnerabilidad significa que ancianos, adultos, jóvenes, niñas, niños e infantes, sin importar género, religión, estatus social, profesional o político, condición étnica o cualquier otro rasgo que les distinga, están permanentemente subordinados a la posibilidad de ser víctimas de acciones que agredan su integridad física y emocional, incluyendo sus vidas.

En este artículo me interesa resaltar las condiciones de vulnerabilidad en las que pequeñas niñas y niños nacen, viven y crecen, quedando su cuidado y bienestar muy lejos del deber ser, pues la violencia, la delincuencia, el miedo y la inseguridad son parte de su cotidianidad. En la primera parte del texto describo el contexto de las colonias donde realicé el trabajo de campo,¹ ubicadas en lugares definidos como de “alto riesgo”² debido a los elevados índices de violencia e inseguridad. Explico, con base en los testimonios de supervisores/as escolares, directores/as y docentes de jardines de niños y de primaria, cómo este clima ha impactado en el ambiente familiar y en el ámbito escolar. En la segunda parte explico cómo esta situación afecta las condiciones de vida de estos infantes. Y en la tercera parte, hago algunas reflexiones sobre la obligación que el Estado mexicano tiene en cuanto a la elaboración y ejecución de políticas públicas que garanticen los derechos humanos de las niñas y los niños que viven en estas condiciones de vulnerabilidad, y que atiendan con eficacia y pertinencia cuestiones específicas de su bienestar y cuidado.

1 La información empírica fue obtenida a lo largo del 2010, a partir de dos actividades: a) trabajo de campo, apoyado por el CIESAS y por la Secretaría de Educación Pública, realizado en colonias y escuelas de diferentes ciudades del estado de Chihuahua, entre ellas, Ciudad Juárez, Chihuahua, Delicias, Meoqui, Cuauhtémoc y Creel, y b) discusiones y reflexiones realizadas en talleres organizados por la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Chihuahua, ofrecidos a directivas de preescolar de diversas localidades del estado.

2 Prácticamente todas las colonias de Ciudad Juárez y de Chihuahua están en riesgo, pero especialmente las más violentas se encuentran en zonas populares. En el caso de Ciudad Juárez, éstas se ubican en el centro o en los límites norponiente y surponiente de la ciudad. No cuento con la cifra exacta sobre su número. La revista *Proceso* estima que son 250 (*Proceso*, 2011: 24); y Gustavo de la Rosa, ex director del Centro de Readaptación Social (CERESO) de Ciudad Juárez (1995-1998), y desde 2005 visitador de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, habla de 350, y de éstas, considera a 24 de muy alto riesgo.

LOS CONTEXTOS COTIDIANOS: BARRIO, FAMILIA Y ESCUELA*El barrio*

En los últimos años, después de varias décadas de “bonanza” económica en Chihuahua y en Ciudad Juárez, debido a la presencia de la industria maquiladora, la situación es otra. Muchas maquilas cerraron a raíz de la recesión económica de Estados Unidos, dejando a miles de obreros sin trabajo; y las inversiones extranjeras, las empresas y en general, todo tipo de negocios empezaron un proceso de caída. Desde entonces, el desempleo, la pobreza y la miseria de familias enteras han ido en aumento. Actualmente, aun cuando la maquila sigue siendo fuente de trabajo, el número de jóvenes y adultos, hombres y mujeres, desempleados y/o dedicados al trabajo informal, sigue creciendo.

Este quebranto económico ha conllevado un grave deterioro del tejido social. A principios de la década de los noventa inició la terrible ola de feminicidios en Ciudad Juárez. Desde entonces, las muertes violentas de cientos de mujeres no sólo han quedado impunes, sino siguen en aumento. Pero es a partir de 2008, cuando los cárteles del narcotráfico, la delincuencia y el crimen organizado han llevado la situación a un punto tal, que esta región se ha convertido en una de las más peligrosas e inseguras del mundo. Para abatir este problema, el gobierno del entonces Presidente de México Felipe Calderón, declaró la “guerra contra la delincuencia y el narcotráfico”, estrategia que dio la entrada al ejército y a la policía federal para hacerse cargo de la seguridad local. Como consecuencia, se vino la reacción cada vez más violenta de la delincuencia organizada y de los poderosos grupos de los narcotraficantes.

Por otra parte, la llegada de ambos cuerpos a Ciudad Juárez vino a deteriorar más la vida de sus habitantes, quienes se han convertido en víctimas de la violencia y los abusos cometidos por soldados y policías que catean sus casas y aprehenden a personas sin órdenes judiciales, matan o detienen a “sospechosos”, quienes desaparecen y casi nunca se vuelve a saber de ellos, provocan balaceras en lugares públicos persiguiendo o matando narcos y poniendo en peligro las vidas de quienes están por accidente en esos sitios. Además, estos “guardianes del orden” también han aprendido el jugoso negocio de la extorsión y el robo.

A la fecha, cientos de familias han perdido a uno o más de sus miembros; otras los tienen desaparecidos; otras más han sufrido secuestros, extorsiones, violencia psicológica y física; un número difícil de calcular ha sufrido mutilaciones y/o amputaciones. Y a diario, especialmente en Ciudad Juárez, se amanece con más jóvenes, niñas y niños asesinados y/o huérfanos como consecuencia de las muertes violentas de sus padres y/o madres. No existen estadísticas precisas sobre el número de estos casos, pero, de acuerdo con la Fiscalía de Chihuahua, entre enero de 2009 y mayo de 2011, unos 290 menores fueron asesinados en Ciudad Juárez, y en solo cuatro meses de este 2011, entre enero y abril, de un total de 600 personas que murieron por la violencia, cerca de cincuenta eran niños entre seis y trece años (CNN México, 2011). Por otra parte, algunas ONG hablan de 7, 8, 9 y 10 mil huérfanos o más de 2008 a la fecha.

Ahora bien, los ámbitos cotidianos de las familias que habitan en colonias peligrosas están invadidos por pandillas de barrio que luchan a muerte por su territorio.³

Son colonias que viven en la pobreza y en el olvido y en el desamparo gubernamental [...] Los niños vagan libremente todo el día... Hay una gran cantidad de lugares de venta de licor clandestinos. Ahí se localizan los centros de distribución de drogas más activos de la ciudad y vive la mayoría de sicarios menores (entrevista a Gustavo de la Rosa).

Los vecinos de estas colonias viven presas del miedo, pues saben que en cualquier momento pueden ser víctimas de estos grupos de pandillas, formadas por jóvenes sicarios y delincuentes. Es decir, en estos lugares, la violencia y la delincuencia no están relacionadas, al menos directamente, con la delincuencia y el crimen organizados, sino con la delincuencia común. Se trata de los “malandros”, que desde los once o doce años se incorporan a las pandillas de sus colonias. Son quienes asaltan

3 Tampoco existen cifras exactas del número de pandillas en Ciudad Juárez, pero según algunas fuentes éstas podrían variar entre 400 y 650 (Proceso, 2011; CNN México, 2011).

y roban, destrozan viviendas, negocios y parques, amenazan y extorsionan exigiendo “cuotas de protección” o “derecho de piso”; levantan, secuestran y asesinan; consumen y venden droga, generando muertes por ajustes de cuentas entre ellos.

Es el malandro común, el que me da más miedo; ese que anda armado en cualquier semáforo, en cualquier calle; el que está dispuesto a matar nada más por quitarte la bolsa o por bajarte de tu carro. Eso lo vivimos a diario (docente de primaria).

Es el que secuestra o mata al dueño de cualquier negocio porque no les quiso pagar la cuota de protección. Hasta a los que venden antojitos, les piden cuota (directora de jardín de niños).

Por si fuera poco, los vecinos también viven sin la seguridad de la policía, ya que ésta no interviene por temor a los delincuentes. O bien, la corrupción llegó tanto a los policías como a los soldados que “cuidan” las colonias, pues, o están coludidos con los delincuentes, o ellos mismos son quienes roban, extorsionan y secuestran.

Nuestro problema se agrandó cuando nos mandaron a miles de soldados y de policías federales. Nunca llenas el bolsillo y la ambición de estas gentes. Saben que nunca les va a pasar nada (jefa de sector escolar).

Aunado a esto, los vecinos no pueden denunciar algún delito, pues si lo hacen, saben que sus vidas corren riesgos.

Las autoridades dicen “denuncien”, pero si lo hacemos, los delincuentes nos matan. Pero, ¿a quién denunciarnos, si ellos mismos [policías y soldados] también son los delincuentes? Entonces, la gente calla o se va a vivir a otro lugar.

El ambiente familiar

Las condiciones del contexto han impactado a las familias, quienes han sido protagonistas del proceso de empobrecimiento de la población, debido, principalmente, a la falta de empleos. Pero, aun contando con empleo, ya sea únicamente el padre, o el padre y la madre, en la maquila o en algún tipo de servicio, como restaurantes, bares o casas particulares, los ingresos no son suficientes. Esta situación con frecuencia se convierte en motivo de deterioro del ambiente familiar. Cuando ambos padres trabajan,⁴ se ausentan de la casa aproximadamente 10 o 12 horas; vuelven a ésta agobiados por el excesivo cansancio, después de una agotadora jornada de trabajo de por lo menos ocho horas. Además, las madres, quienes generalmente llegan antes que el marido, deben cumplir con las responsabilidades de la segunda jornada. Una vez que la familia termina de cenar...

[...] empiezan las agresiones entre mamá y papá, quien seguido se encuentra en condiciones de ebriedad; todo esto frente a los hijos, quienes además, reciben regaños por no haber hecho la tarea, por no haber limpiado la casa. Ante este escenario, los mayores optan por salirse y vuelven sólo para dormir. Los pequeños tienen que permanecer allí (De la Rosa, 2011).

Los hijos van a la escuela cuatro horas al día, por tanto, pasan alrededor de cinco, seis o siete horas solos en sus casas, sin atención de sus padres. Pero ya mayorcitos, cuando cursan 5° y/o 6° grado de primaria, muchos deciden salir a la calle y vagan por la colonia en compañía de otros niños que están en circunstancias similares. Algunos logran terminar la primaria e ingresar a la secundaria,⁵ sin embargo, por diferentes

4 Este patrón es un hallazgo de una investigación con 300 reclusos acusados de robo, fraude y abuso de confianza realizada por Gustavo de la Rosa Hickerson. Siendo director del CERESO, De la Rosa encontró ese patrón familiar. Actualmente investiga a profundidad el caso de una familia de cien miembros, reconstruyendo la vida de cada uno de los que han sido delincuentes. Véase: <http://hilodirecto.com.mx/author/de-la-rosa/>

5 En Ciudad Juárez, en 2011, vivían unos 455 mil menores de 18 años, de los cuales, 50 mil estaban en 5° y 6° grado de primaria. En junio de 2011, según datos del proceso de pre-inscripción de secundaria realizado en febrero, se calculaba que egresarían de la primaria 25

razones, casi siempre la abandonan en 2º grado, contando con 13 o 14 años de edad. De éstos, hay quienes encuentran trabajo en talleres mecánicos o en supermercados, pero otros dicen “que por mi aspecto, no me dan trabajo”. Este momento es un punto clave en sus vidas, pues es cuando son fácilmente cooptados por pandillas de delinquentes ya bien formados.⁶

El ámbito escolar

Las escuelas también han sido víctimas de la delincuencia: los pandilleros entran y roban el equipo de cómputo, Enciclomedias, televisiones, el cobre de las instalaciones eléctricas, tinacos y bombas de agua, aires acondicionados, rejas, mallas, etc. Se han dado casos que en un solo mes han robado cuatro o cinco veces el mismo plantel. Además, durante las jornadas escolares se han dado balaceras y casos de personas asesinadas a unos cuantos metros de las escuelas.

La semana pasada mataron a una persona en la puerta de un jardín de niños. Se armó el pánico. Los padres de familia llegaban muy asustados a recoger a sus niños. Las maestras y los niños también, muy asustados, de ver a esa persona allí tirada en la puerta (supervisora de preescolar).

Las escuelas también sufren extorsiones. Han aparecido mantas de los delinquentes exigiendo la entrega de parte del aguinaldo o de la quincena y amenazando con incendiar la escuela o matar a los niños si no se les entrega. En diciembre de 2010, un jardín de niños en Ciudad Juárez fue incendiado por no haber pagado la cuota de protección de 4 mil 200 pesos.

mil niños, de los cuales, sólo 5 mil continuarían estudiando. Así, unos 20 mil niños entre 12 y 15 años estarán listos para cometer delitos (De la Rosa, 2011).

6 Existe otro grupo de unos cinco mil adolescentes entre 16 y 17 años que abandonaron la secundaria o no encontraron trabajo, así que el ejército de niños de reserva para la delincuencia organizada y la común es de unos 25 mil (De la Rosa, 2011).

Continuamente se escuchan relatos de experiencias dolorosas de docentes víctimas de robos, levantones, secuestros y extorsiones, así como de madres y/o padres asesinados. Por ejemplo, se dio el caso de la muerte de una madre: “La madre de un pequeño vino y entregó a su hijo en la puerta de la escuela. Pero ya no regresó por él, pues de camino a su casa la mataron” (supervisor escolar).

Existe otro grave fenómeno que se está haciendo cada vez más común: padres, e inclusive madres, hermanos y otros familiares de los alumnos y alumnas son delincuentes, sicarios, narcotraficantes y/o consumidores de droga: “Uno los conoce; sabemos quiénes son, pero te tienes que hacer de la vista gorda. Al estar trabajando, más vale que ‘no sepas nada y que no veas nada’” (jefa de sector de primaria).

Este conjunto de situaciones ha dado lugar a un ambiente permanente de miedo, temor y pánico en las escuelas, alterando tanto las emociones de directores, docentes y alumnos como el funcionamiento de los planteles, y afectando el aprendizaje de los alumnos/as. Ante todo esto, directores y docentes reconocen no saber cómo reaccionar, pues no están preparados para actuar ni para ofrecer ayuda, ya que se trata de fenómenos antes no vividos. De pronto se han encontrado ante situaciones como una balacera o un asesinato cerca de la escuela, o con algún niño o niña que quedó huérfano; o bien, tienen que tratar con “madres y padres drogadictos y/o que se dedican a actividades ilícitas”.

IMPACTO DE LA VIOLENCIA Y DE LA INSEGURIDAD EN LAS NIÑAS Y NIÑOS

Los pequeños han visto afectadas sus formas de vida cotidiana al ser parte de contextos que perjudican su bienestar: colonias peligrosas e inseguras, y ambientes familiares hostiles y conflictivos. El riesgo de estar en “el lugar equivocado y a la hora equivocada”, ha obligado a sus madres y padres a mantenerlos en las casas. Ya no salen a la calle a jugar ni van al parque con sus amigos. Por tanto, viven sin el contacto con otros niños y niñas de sus edades, y llegan a la escuela sin experiencias que compartir. De ahí que los temas recurrentes de las conversaciones sean cuestiones de violencia, pues es lo que escuchan y viven en sus casas, lo que ven en la televisión y lo que observan en las calles.

Así, desde pequeños se acostumbran a vivir con miedo y malestar: una niña de 3° de primaria debía responder como tarea a una pregunta que hizo su maestra: “¿qué te gusta de la ciudad?”. En casa, le respondió a su mamá: “nada; pura violencia, pura matadera. ¿Qué me va a gustar?”. También están aprendiendo a sentir la violencia y la delincuencia como algo, “normal” y “natural”, o bien, como un “valor”. Por ejemplo, las actividades delictivas de algunos padres las entienden como un trabajo que puede realizar cualquier persona. Sin ninguna inhibición platican que sus papás son sicarios o ladrones. Al respecto, una supervisora de preescolar comentaba:

La educadora abordó el tema de los oficios de los padres de familia. Preguntó a un niño de cinco años: “¿en qué trabaja tu papá?”. Éste, de manera angelical y espontánea, dijo: “mi papá es ratero”. Explicó que había robado una bicicleta para su hermano, y que pronto le tocaba a él, pues se iba a robar otra. Luego, otro niño, también de la misma edad, intervino: “es mejor robar, pues dice mi papá que no hay trabajo, y que trabajar ¿para qué?, si robando nos puede mantener”.

Y cuando la delincuencia se convierte en “valor”, se considera como una meta a alcanzar. Por ejemplo, las niñas, desde pequeñas, dicen que cuando sean grandes quieren tener novios narcos porque tienen mucho dinero; y los niños dicen que quieren ser narcos o sicarios, y algunos, judiciales, porque, además de ser ricos, son poderosos. Otros niños presumen y admiran a hermanos mayores que pertenecen a pandillas y que portan armas.

Un pequeño de segundo de jardín de niños llevaba la fotografía de su hermano de 15 años, quien posaba con un cuerno de chivo, y se veía drogado. La mostraba a sus compañeros con gran orgullo (directora de preescolar).

Por si fuera poco, la violencia también les parece “emocionante”, pues disfrutan de sentir la adrenalina que ésta les genera. Por ejemplo, com-

piten para conocer quién ha visto más muertos; describen hechos sangrientos con detalle; filman en sus celulares peleas entre sus compañeros de la escuela, para luego mostrarlas a los demás.

Por otra parte, estos pequeños resultan dañados cuando en sus casas, los padres se agreden, cuando agreden a los hijos e hijas, y/o cuando los hermanos mayores ponen el ejemplo nocivo de dejar de estudiar, de dedicarse a la vagancia, y luego a actividades delictivas.

Ahora bien, estos niños y niñas, rodeados e impregnados de cuestiones de violencia, reproducen en la escuela, quizá sin darse cuenta, actitudes y comportamientos violentos: se agreden, se golpean, se insultan, se pelean. Inclusive, se han dado casos de extorsión en las primarias: “si no me das diez pesos para entrar a la escuela, verás lo que le puede pasar a tu hermana o a tu mamá”. O bien, a través de sus juegos, sintetizan lo que sucede en las calles: jugar a “sicarear” o “a los sicarios y a los narcotraficantes”. Pero la violencia no sólo es entre ellos/as, también se ejerce hacia sus profesores, a quienes les responden con malas palabras, y cuestionan y retan su autoridad.

Finalmente quiero referirme a la consecuencia que considero más grave de la violencia en las y los niños: la situación de orfandad y de desamparo en la que se encuentran miles de ellos y ellas debido al asesinato o la desaparición de sus padres, madres o de ambos, por sicarios o narcos. Ante esto, su presente se vuelve incierto. No saben qué va a ser de ellos/as a partir de ese momento, quién los cuidará, qué comerán, cómo vivirán, si podrán ir a la escuela. Aunado a ello, quienes han sufrido las dolorosas experiencias de haber presenciado las muertes violentas de sus padres y/o hermanos, o bien, de haber estado en el lugar y en el momento en que fueron secuestrados, quedan marcados para siempre. Además de vivir el duelo, muchos caen en fuertes estados de depresión, y otros tantos desarrollan sentimientos de odio y de venganza hacia los asesinos de sus padres, a quienes desean matar. Si éste es su presente, y si no se les ofrece atención en todos los aspectos, ¿qué podemos esperar de su futuro? De ahí que sea muy probable que en poco tiempo se conviertan en delinquentes y sean ellos y ellas quienes ejerzan la violencia.

¿QUÉ HACER?

En la década de los sesenta, cuando México abrió las puertas a la industria maquiladora que ofreció empleos a miles de hombres y mujeres, el Estado no acompañó esta política económica con políticas públicas sociales que atendieran las nuevas situaciones que se estaban generando en la población de trabajadores y sus familias. El costo de no haberlo hecho ha sido descomunal, y lo estamos resintiendo en estos momentos. A lo largo de estos cuarenta años, una enorme cantidad de hijos/as de obreros y obreras han pasado su niñez y adolescencia sin la dirección de sus padres, sin límites en su libertad, sin atención por parte de los gobiernos, y en un ambiente lleno de riesgos y peligros. Es por ello que los grandes perdedores del desarrollo económico basado en la industria maquiladora han sido estos niños, niñas y jóvenes, por ser quienes han resultado los grupos más afectados. Y conforme pasa el tiempo, la situación se agrava más. Las y los jóvenes que debieran estar estudiando la secundaria forman la “generación perdida”, según palabras de supervisores escolares y directores de escuela, y los más pequeños son “hijos/as de la violencia”, pues les tocó nacer en plena “guerra”. En realidad, hemos visto que poco se ha hecho por parte de los tres niveles de gobierno para ofrecer la protección y atención que estos grupos requieren.

En México contamos con el marco legal para que se emprendan acciones a favor de la niñez y la juventud: el artículo 4º de la Constitución Política Mexicana y la Ley para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2000). Esta última establece los derechos del cuidado y bienestar de los infantes, que significa garantizarles una vida libre de violencia, un ambiente de bienestar familiar y social, y protección del Estado en caso de verse privados de su familia y de vivir una situación de desamparo familiar; cuidados y asistencia; un crecimiento sano y armonioso, físico, mental, material, espiritual, moral y social; la libertad de pensamiento y de conciencia; el descanso y el juego; y la protección de peligros que puedan afectar su vida, su salud o su desarrollo.

También establece sus derechos a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia; a la atención educativa que requieran para su pleno desarrollo; a

la no discriminación cultural y económica en las oportunidades educativas; a la enseñanza y respeto de los derechos humanos; a la convivencia sin violencia; y a la participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana.

Con base en estos documentos mandatorios, los gobiernos de cada estado tienen la obligación y responsabilidad de diseñar y ejecutar políticas públicas específicas que garanticen los derechos humanos a la vida, al cuidado y al bienestar de las y los niños. Como políticas públicas, deben formar parte de la estructura del sistema, tener una visión integral, y ser diseñadas con base en objetivos a largo, mediano y corto plazo. Pero, al mismo tiempo, deben generarse a partir del conocimiento profundo del contexto, de sus realidades e historias, y con la participación de la sociedad civil. De otra forma, las acciones corren el riesgo de carecer de contenido histórico específico, de pertinencia y de impacto social, al resultar ajenas a los contextos concretos (Calvo, 2011).

En el estado de Chihuahua, la elaboración de políticas públicas específicas significaría, antes que nada, que el Estado asumiera la responsabilidad de garantizar protección a los cerca de 10 mil niños huérfanos que se encuentran en el desamparo, asegurándoles nuevas condiciones de vida sin violencia, ambientes familiares sustitutos que les brinden bienestar, ambientes sociales sanos, así como atención a sus estados emocionales y a sus sentimientos de miedo, odio y venganza para ofrecerles posibilidades de un crecimiento sano. También significaría garantizar atención efectiva y preventiva a la población infantil que vive en colonias marginales, que son semilleros de grupos de delinquentes y de narcotraficantes; garantizarles atención terapéutica, junto con su familia, cuando hayan perdido a uno o varios de sus miembros; garantizarles atención médica cuando hayan sido víctimas de alguna mutilación; garantizarles que al egresar de la primaria, todos tengan asegurado su lugar en la secundaria para evitar que queden libres y dediquen su tiempo a actividades en la calle, y, junto con ello, garantizar la elaboración de estrategias que eviten su incorporación a las pandillas.

Por otra parte, también significaría que estas políticas garantizaran la atención a los docentes de las escuelas en cuestiones sobre cómo tratar

y dar cauce a situaciones de violencia dentro y fuera de los planteles; cómo tratar conductas agresivas y violentas de los niños y las niñas, así como sus nuevas formas de “juego”; cómo tratar a niños/as y sus familias que hayan sido víctimas de la violencia; cómo tratar a padres y madres que forman parte de la comunidad educativa de la escuela y que son delincuentes, sicarios, narcotraficantes o drogadictos; y, sobre todo, cómo hacer de las escuelas espacios seguros y libres de violencia, y cómo fomentar una educación que forme para la democracia, la justicia y la paz.

La tarea no es imposible, aunque sí es difícil y ardua. Llevarla a cabo requiere voluntad política y dar pasos firmes por parte de quienes tienen en sus manos las grandes decisiones. Mientras el problema no se ataque de raíz, difícilmente se podrá lograr sanar esta delicada situación que tanto afecta al cuidado y bienestar de nuestros pequeños y pequeñas ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- “Aumenta la cantidad de niños víctimas de la guerra contra el narco en México”, *La Jornada de Oriente*, 21 de julio de 2011.
- Calvo, B. (2011). “Los derechos humanos de la infancia de Chihuahua. Entre el deber ser y la realidad”, en *SyE (Seguimiento y Evaluación)*, núm. 13, Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin”, Chihuahua.
- “Cerca de 50 niños muertos en el 2011 en Ciudad Juárez por la violencia”, *CNN México*. Recuperado el 1 de mayo de 2011 de: <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/05/01/cerca-de-50-ninos-muertos-en-el-2011-por-la-violencia-en-ciudad-juarez>
- Comisión Estatal de los Derechos Humanos (2011). *Informe*. Recuperado el 4 de mayo de 2001 de: OMNI.com.mx, con información de *El Universal*, “Vulnerables al narco, 25 mil menores en Juárez, señala visitador de la CEDH”.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de México.

El Colegio de la Frontera Norte (2010). “Propuesta para coordinar y focalizar las iniciativas gubernamentales y sociales”, Tijuana: Autor.

“En Chihuahua reportan 273 asesinadas durante este año”, *La Jornada México*, 26 de noviembre de 2011.

“Exigen ONG frenar genocidio de jóvenes y niños en Ciudad Juárez”, *La Jornada México*, 26 de octubre de 2010.

“Huérfanos y olvidados bajo el estigma del narco”. Recuperado el 3 de enero de 2011 de: <http://literartur.blogspot.com/2011/01/infancia-perdida.html>

“La guerra ha expulsado de sus hogares a 230 mil personas: ONG”. *La Jornada México*, 26 de marzo de 2011.

“La tragedia de Juárez”, *Proceso*, agosto de 2011. Edición especial, núm. 34, México.

“La violencia en Ciudad Juárez ha dejado 10 mil huérfanos en 4 años”, entrevista a Hugo Almada, *La Crónica de Hoy*. Recuperado el 9 de mayo 2010 de: http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=505096

Leiner, Marie (2010). *Niñez en riesgo: el impacto de la violencia en Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: El Colegio de Chihuahua.

Ley para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. México, 2000.

“Los niños de Ciudad Juárez, trágicos daños colaterales de la guerra antinarco”, *El mundo.es*, 25 de febrero de 2011. Recuperado el 28 de febrero de 2011 de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/02/25/solidaridad/1298634600.html>

“Niños de Ciudad Juárez reproducen en sus juegos el clima de violencia imperante”, *La Jornada Jalisco*, 19 abril de 2010.

“Niños juegan al narco y sueñan con matar a los asesinos de sus padres”, *Mundo narco.com*, 2011. Recuperado en septiembre de 2011 de: <http://www.mundo-narco.com/2011/04/ninos-juegan-al-narco-y-suenan-con.html>

“Piden a organismos internacionales presencia en Ciudad Juárez”, *El Informador*. Recuperado el 14 de septiembre de 2011 de: www.informador.com.mx/mexico/2010/244115/6/

Secretaría de Educación Pública (2009). *Abriendo escuelas para la equidad*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: Autor.

UNICEF/Secretaría de Educación Pública (2009). *Violencia de género*. México: SEP/UNESCO.

“Unos cincuenta y dos mil alumnos de secundaria consumen algún tipo de droga”, *La Jornada de Oriente*, 21 de julio de 2011.

LOS TRIÁNGULOS EN LAS FAMILIAS: REPERCUSIONES EN EL BIENESTAR Y CUIDADO INFANTIL

NOEMÍ DÍAZ MARROQUÍN

CONCEPTO DE FAMILIAS

Las familias en la actualidad son polifacéticas. No existe un único modelo familiar sino una multiplicidad. No se puede ya hablar de *la familia* como si una sola composición fuera la deseable; encontramos muchos tipos que responden a las diferentes estrategias que los individuos desarrollan de acuerdo a sus circunstancias.

Partiendo de que las familias son sistemas abiertos, y que al estar inmersas en una estructura social no son ajenas a su entorno, se coincide con Esteinou (2006) en que en el siglo XXI las familias mexicanas enfrentan una serie de desafíos que tienen que ver con factores internos y externos; entre los primeros la autora habla de los cambios en la estructura de roles, la secularización, la diferenciación simbólica y los cambios entre las generaciones. En cuanto a los externos encontramos la pobreza, la migración y el cambio cultural.

Todas estas transformaciones sociodemográficas han tenido un impacto en las familias mexicanas, de tal manera que no es posible hablar de familia y de pareja como entidades estables, sino que se hace necesario incorporar los nuevos significados sociales con las prácticas y valores tradicionales, considerando la contradicción inherente que conlleva; los roles rígidos de género se cuestionan, cambian algunos aspectos y otros permanecen inamovibles. Las estructuras familiares son diversas: nos encontramos con familias monoparentales, biparentales, reestructuradas, homosexuales, biculturales y familias extensas en las que miembros de

diferentes generaciones conviven y cumplen funciones específicas en el desarrollo de sus miembros. Es por esto adecuado hablar de *familias*, pues al utilizar la palabra en singular se simplifica y rigidiza la realidad social.

LAS FAMILIAS DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS

La familia, cualquiera que sea su composición, es la fuente fundamental de transmisión de valores y normas de la cultura; es en ella donde los individuos aprenden por vez primera lo que significa ser masculino o femenino, tornándose en una matriz de identidad que les permite adquirir un sentido de pertenencia (Minuchin, 1974).¹

A semejanza de todo sistema abierto,² las familias se caracterizan por el hecho de que el comportamiento de cada uno de sus miembros está relacionado con la conducta de los otros y con la de la familia en tanto que unidad (como un todo); de ahí que el comportamiento de cada miembro influye directa o indirectamente sobre los otros y es influido retroactivamente. Según la intensidad de los lazos, todo cambio que sobreviene en uno de los miembros afecta al conjunto del grupo familiar y provoca cambios adaptativos en los otros miembros (Salem, 1990). La familia “es un grupo natural que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción. Éstas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define sus gamas de conducta y facilita su interacción recíproca” (Minuchin & Fishman, 1984, p. 25).

1 En algunas ocasiones, se hablará de “familia” y no de “familias” no con el fin de dejar de lado la diversidad de la que se habló previamente, sino meramente como un recurso didáctico.

2 “La palabra sistema deriva del griego sistema que significa conjunto, composición. Es el conjunto de elementos en interacción dinámica, en el cual el estado de cada uno de los elementos está determinado por el estado de cada uno de los otros”; “un sistema abierto se halla en interacción permanente con el entorno e intercambia con él materia, energía, información ‘productos’ necesarios para la supervivencia del sistema contra la degradación ejercida por el tiempo” (Salem, 1990, p. 28).

PODER Y GÉNERO EN LA FAMILIA

Hablar de poder y género nos remite a la construcción cultural de las subjetividades femeninas y masculinas. Esto implica que a un género se le asigna una serie de características diferentes al del género contrario como si fueran innatas, de ahí que es necesario diferenciar entre sexo y género: el primero se corresponde con la carga genética de cada persona que se manifiesta en sus diferencias anatómicas (vagina/pene). Lamas (1986) especifica que el concepto de género se refiere al conjunto de creencias, prácticas, discursos y representaciones sociales de las personas en función de su sexo. Así pues, entendemos por género al conjunto de maneras aceptadas de ser mujer u hombre en una época y cultura determinada.

En este sentido, las identidades femeninas y masculinas se construyen social y culturalmente como *complementarias*, *excluyentes* y *desiguales*. Son complementarias porque las funciones de cada uno requieren de la otra mitad; son excluyentes porque los atributos esperados en uno no son deseables en el otro y son desiguales porque se le otorga superioridad a las características masculinas sobre las femeninas (Calveiro, 2003). En principio se considera que el hombre está mejor preparado para tomar decisiones y para dirigir porque es más racional; y a la mujer se le considera como más emotiva, sensible, hecha para el cuidado de otros y para obedecer. Se establecen de esta forma relaciones de dominio-sumisión jerarquizadas, unidireccionales, cimentadas en la disciplina y obediencia del subordinado. En el caso de los roles de género, se estipula que al padre le corresponde imponer la ley y mantener el hogar, y a la mujer el cuidado del hogar, de los hijos y de los vínculos afectivos. En este sentido, en las parejas las relaciones son asimétricas, con clara diferenciación en el poder.

Pero ¿qué se entiende por poder? Se parte de la idea de que el poder es una relación de fuerza que implica resistencia entre parejas, sean individuales o colectivas: si no hay al menos dos, el poder no existe (García-Canal, 2002). Según Foucault (1979, p. 97), es el resultante del juego de relaciones sociales dinámicas y no igualitarias que se reproduce a través de un discurso de verdad que se impone mediante el derecho, la educación y la familia, disciplinando los comportamientos individuales en

cuanto a la forma de educar que es considerada como normal. Este discurso produce una cierta manera de ver al mundo, una cierta mentalidad que hace que se reproduzca una determinada relación de poder. Desde la perspectiva de Foucault (1979) y Bourdieu (2000), la relación del hombre frente a la mujer no se puede entender como un vínculo de poder-no poder, sino que constituye una serie de relaciones de uno frente al otro que generan y concentran diferentes formas de ejercicio de cada uno y que encuentran invariablemente formas de resistencia que se oponen.

El poder del hombre es avalado socialmente, es abierto, se presenta a través de la adjudicación de los espacios públicos y se reproduce en el espacio privado. Por otra parte, el poder de la mujer en la relación es subterráneo, se da desde una posición de subordinación social, es evasivo, busca espacios de fortalecimiento. La ley del padre se acata en apariencia y se transgrede en forma subrepticia; busca a través de los vínculos emocionales con los hijos el equilibrio de fuerzas en la interacción conyugal (Calveiro, 2003).

Es en este intento de equilibrar el poder en la relación, que ambos padres convocan aliados y los hijos son *llamados* para entrar en este juego de lealtades en el que de una u otra forma son afectados. A esta modalidad relacional tanto Minuchin (1974) como Haley (1989) la llaman triangulación. Implica la incorporación de los hijos o de las hijas, o de uno de ellos/as, a los *juegos relacionales* de los padres que se da mediante una alianza transgeneracional. Las propuestas incluyen muchas modalidades: amenaza, seducción, soborno, castigo, etc. Al fragor del combate los hijos y las hijas son utilizados en beneficio propio y esto priva sobre las necesidades de aquéllos. Cabe decir que pueden estar presentes el cuidado y la utilización según las más diversas composiciones. Minuchin (1974) llamó tríada rígida a la configuración en que los hijos e hijas son utilizados en forma sistemática para resolver, evitar o desplazar los conflictos entre los padres. Por su parte Haley (1989) introdujo el concepto de “triángulo perverso” para hablar de una coalición intergeneracional que siempre causará tensiones en el sistema y que coincide con manifestaciones indeseables como violencia o comportamiento sintomático.

Para ejemplificar se presentarán tres tipos de triángulos frecuentes en contextos de asimetría de poder en la pareja.³

1. Sobreinvolucramiento con la madre, distanciamiento del padre

En este modo relacional el hijo/a se unirá con aquel que percibe más débil, aún a riesgo de mantener poco vínculo con el otro progenitor. Si nos atenemos a los roles de género tradicionales, esta triangulación es favorecida por los mandatos sociales según los cuales para la mujer el rol de madre es su principal función; su mayor deseo es ser una *buena madre*, y por lo tanto este vínculo es la fuente de las mayores satisfacciones. El padre, por su parte, tiene como funciones cardinales ser proveedor y alcanzar el éxito, el cual se mide por el estatus logrado en el dominio público (poder, dinero). Su distanciamiento emocional del hijo puede no causarle conflicto y sentirse justificado porque *para eso está la madre*. En la Fig. 1 se esquematiza.

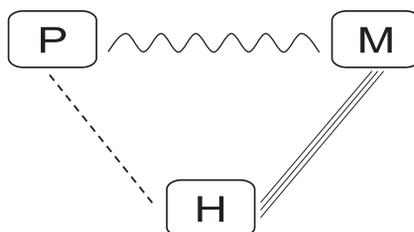


Figura 1. Sobreinvolucramiento con la madre, distanciamiento del padre

Josefina, de 22 años, y Juan Antonio, de 24, tienen dos pequeños hijos, un niño de año y medio y una bebé de 8 meses. Viven hacinados en una recámara en casa de la madre de Josefina. Sus condiciones económicas son precarias. Josefina sufre una fuerte depresión. A raíz del primer embarazo dejó los estudios de administración; se dedica todo el tiempo a los niños,

³ Los casos que aquí se presentan fueron atendidos en el servicio de terapia familiar del Centro Comunitario “Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro” de la Facultad de Psicología de la UNAM. Con el fin de preservar la confidencialidad, los nombres y algunos datos son ficticios.

el dinero no le alcanza y pide en forma constante ayuda a su madre para las cuestiones fundamentales (pañales, comida, leche). Se queja de que no siente apoyo de su marido, que nunca participa en el cuidado de los niños y que no le importan las condiciones de pobreza en las que viven. En sus palabras: “en realidad mi único consuelo son mis niños”.

Juan Antonio trabaja por las mañanas en un empleo mal pagado y estudia por las tardes con el fin de terminar su carrera universitaria. Considera que las quejas de Josefina son injustificadas, que en un futuro él encontrará un buen trabajo, que se está esforzando, que “ella no comprende”. Comenta que llega de trabajar muy cansado y lo único que encuentra es un desorden en la recámara y una esposa desaliñada. Le dice: “en la calle veo mujeres muy bonitas, en la casa te encuentro en bata y desarreglada. Si lo único que haces es cuidar a los niños... lo que necesito es que me dejes en paz y pueda descansar”.

En este caso se muestra cómo cada uno está atrapado en un rol de género que considera natural, agravado por las condiciones de pobreza y las pocas alternativas de mejora. Josefina sufre, pero en la medida que no puede enfrentarse abiertamente a su marido para que cumpla sus funciones de padre y de esposo, se refugia en los niños, que por otra parte demandan de su cuidado en forma constante. Juan Antonio se encuentra satisfecho, considera que hace lo que le corresponde y que su esposa no cumple con su papel, pues debería estar lista para atenderlo cuando llega a casa. El niño y la bebé juegan un rol fundamental: se dan cuenta desde la cuna del sufrimiento de su madre, de las continuas desavenencias de los padres y del distanciamiento emocional del padre, y desde ese momento son *llamados* por sus padres en el juego relacional.

2. *Víctima de maltrato, alianza con la madre*

En este triángulo el niño o la niña intentan proteger a su madre de la violencia del padre, interponiéndose entre los dos. En estas familias la violencia explota de forma visible y manifiesta: los bandos están bien definidos, de tal suerte que la violencia de un padre contra uno de sus

hijos/as se ejerce porque milita en el campo contrario. Es, por tanto, un enemigo que pone en entredicho su autoridad: “el hijo maltratado percibe el conflicto entre sus padres y se decanta por uno de ellos entrando en coalición activa con él” (Linares, 2002, p. 58). Los padres no son conscientes de que la conducta del hijo o hija está vinculada con su conflicto, sino que la utilizan para atacarse. Al final el hijo/a se puede sentir traicionado por ambos: por el padre por haberlo lastimado en forma abierta y por la madre por no protegerlo. En la Fig. 2 se esquematiza este triángulo.

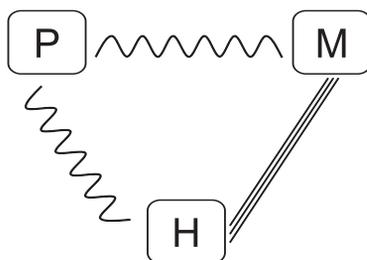


Figura 2. Víctima de maltrato, alianza con la madre

Clara y Raúl son una pareja de 35 y 37 años respectivamente. Han estado casados por 15 años y tienen un hijo y dos hijas: Javier de 14, Mayra de 10 y Joselyn de 7 años.

Raúl quedó huérfano a temprana edad y permaneció a cargo de un hermano mayor, quien lo golpeaba con severidad y lo obligaba a trabajar en el campo largas jornadas. Al llegar a la adolescencia su hermana lo llevó a vivir con ella en la ciudad y pudo concluir sus estudios primarios. En la actualidad trabaja como chofer de taxi.

Clara es la tercera de tres hermanas. La violencia física y psicológica del padre a la madre era cotidiana. Dice haber sido siempre golpeada y rechazada por su madre. A pesar de los pocos recursos económicos logró estudiar una carrera secretarial y empezó a trabajar a los 16 años.

Desde que Clara y Raúl se casaron la violencia física, las descalificaciones, humillaciones y celos extremos de Raúl hacia Clara estuvieron presentes. Ella dejó el trabajo y se dedicó al hogar. Raúl encontró en su suegra una

aliada en contra de Clara: entre los dos la vigilaban y supervisaban las labores del hogar.

Javier, el hijo mayor, se convirtió en el aliado de la madre en contra del padre y de la abuela. El niño fue objeto de violencia severa del padre, quien lo golpeaba con el puño cerrado o con un cinturón, y lo pateaba con fuerza. En la actualidad Javier desafía la autoridad del padre y se interpone entre él y su madre. Lo reta diciéndole “a mi mamá no la tratas así, si me pegas a mí te denuncio”. Clara también se siente más fuerte y confronta la autoridad de Raúl, va al gimnasio, sale a bailar con sus amigos y retomó el trabajo. Amenaza con irse a vivir a Estados Unidos con una de sus hermanas y dejar a Javier y a las niñas. Raúl suplica que lo perdone, que no se vaya, le invade el miedo y la angustia de ser abandonado. Javier se siente traicionado por la madre -a Clara no le importaría dejarlo en manos del agresor y de la abuela- y con profundo rencor hacia el padre.

En este triángulo, uno de los hijos se inmola para apoyar al más débil, pero ya que no puede enfrentar la violencia del progenitor, la descarga hacia otros más débiles: en el caso de esta familia, las niñas son objeto de la violencia del hermano, ante las que guarda también resentimiento por haber recibido mejor trato que él. Las coaliciones están bien definidas: por una parte el padre y la suegra, y por la otra la madre y el hijo. La relación de fuerzas de ambos bandos ha cambiado. En este momento la coalición madre-hijo es la más fuerte, sin embargo Javier se encuentra en una posición ambivalente: por una parte tiene el poder de enfrentarse al padre y de desobedecerlo (lo desafía abiertamente, no cumple con sus obligaciones escolares) y este hecho lo confunde, no tiene guía ni contención; por otra es muy débil, si la madre lo deja la jerarquía se vuelve a invertir.

3. Conflicto de lealtades

En esta configuración familiar ambos padres, en conflicto abierto u oculto, están tratando de ganarse el cariño y el apoyo del niño o niña en contra del otro. Los progenitores le envían al niño/a mensajes de en dónde

se requiere su colaboración. Esta demanda de ayuda es una solicitud de alianza a cambio de recibir más atención, más privilegios, más prestigio, mejores condiciones materiales. “El hijo que recibe este tipo de mensajes puede sentirse sometido a intensos conflictos que movilizan sus lealtades y sus temores a sufrir pérdidas relacionales importantes” (Linares, 2002, p. 39). En este sentido, ganar a un padre significa perder al otro. Linares (2002) le llama triangulación manipulatoria. La Fig. 3 muestra esta triangulación.

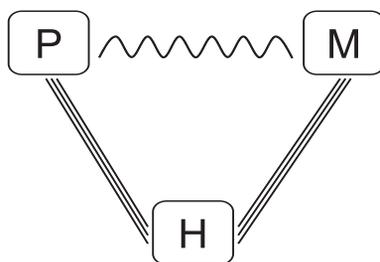


Figura 3. Conflicto de lealtades

La familia González está compuesta por Arturo de 36 años, que tiene una pequeña tienda de abarrotes, Carolina de 32, que trabaja en un puesto en un mercado ambulante, Adriana de 6 años, hija de un matrimonio anterior de Carolina; Norma de 4 años y Julia de 2 son hijas de esta nueva pareja. Están separados desde hace cuatro meses. Carolina dijo ya no aguantar más: “Arturo no me tomaba en cuenta... parecía que yo no le importaba”. Empezó a salir con un amigo y decidió regresar a casa de su mamá. Desde su divorcio, cuando su primera niña tenía un año, vivía en la casa materna. Carolina dice ser una persona explosiva, que no tiene paciencia con las niñas, a quienes regaña con frecuencia y pega ocasionalmente, sobre todo a Norma, porque “es muy desobediente y respondona”. Se le ve ansiosa, expresa coraje con Arturo, llora con rabia contenida.

Arturo dice ser paciente y tranquilo y considera a las tres niñas sus hijas: “para mí mis niñas son todo, sin ellas no puedo vivir”. Quiere que Carolina regrese a casa, ha estado muy triste desde la separación, acepta que tuvo “algunos errores”. Es una persona que no enfrenta el conflicto.

Su esposa le reclama: “nada más me oyes, me dices que sí pero no haces nada, todo sigue igual, me das el avión”.

En la actualidad viven Carolina y Adriana en la casa de la abuela, Norma vive con su papá y Julia pasa unos días con uno de los padres y otros días con el otro, sin que se haya establecido una regularidad. Todas las tardes se reúne toda la familia en la tienda, conviven y las niñas juegan. Carolina dice estar mejor así “lo difícil son las despedidas porque las niñas no quieren separarse”.

La hija mayor prefiere estar en casa de la abuela. Carolina comenta: “en realidad Adriana es más de mi mamá que mía. Desde que me separé de su papá vivimos con ella, yo me salía a trabajar y mi mamá se encargaba de la niña”. Norma, por su parte, se enfrenta a la mamá, no le obedece y le reclama que tiene un amigo, quiere vivir con su papá. Ella dice: “mi papá juega conmigo, no me regaña... está solito”.

En este juego de lealtades las niñas han sido repartidas: Adriana, con la abuela, funge en realidad como figura materna. Perdió primero a su padre biológico (la abandonó) y luego a su padre adoptivo y a sus hermanas. Norma se ha decantado por el padre, a quien percibe como más débil y necesitado de su apoyo. Ha tenido que enfrentar a su madre y ser la voz del padre, quien le manda mensajes para que lo defienda; como resultado, pierde también a sus hermanas. Julia, por su parte, es utilizada como comodín; no tiene un lugar ni hay claridad de a qué bando pertenece. Los padres han dejado de lado el bienestar de las hijas para satisfacer sus propias necesidades y mantener un precario equilibrio de fuerzas entre la pareja, pero en este juego las principales perdedoras son las niñas.

CONCLUSIONES

Los triángulos que se ejemplificaron son esquemas representativos de algunas de las múltiples formas que la complejidad de las relaciones familiares presenta. Una gran cantidad de vectores atraviesan las redes de poder y resistencia en la familia, para dar una fuerza resultante, y a partir de ahí, en un equilibrio dinámico constante, iniciar un nuevo acomodo.

En los casos que presentamos hay un rasgo común: la participación de un miembro de otra generación, en los tres ejemplos la abuela. Hoffman (1987), citando a Haley, afirma que las coaliciones entre padre o madre e hijo/a ocurren tan a menudo en conjunción con otro padre/madre-abuelo/a, o nieto/a-abuelo/a que se puede plantear la hipótesis de que hay regularidades en las redes familiares, que las pautas de parte de un grupo de parentesco son similares a las que se presentan en otro grupo. La presencia de la abuela obedece también a los mandatos de género, que señalan que en cualquier edad o condición, es la mujer la encargada de los vínculos afectivos. En muchos casos primero se le empuja a participar y después se le culpa por hacerlo.

Pero la pauta común que podemos encontrar es el sufrimiento e insatisfacción de sus miembros, sin importar la etapa del ciclo vital o la estructura familiar actual. La triangulación es un intento sin éxito por aliviar el dolor. La familia, como todo sistema vivo, está en constante interacción con el medio, y tiene la capacidad de reorganizarse en forma súbita y trascendente.

Las redes de poder no son estáticas, el sistema está en continua búsqueda de un mejor acomodo. Este dinamismo dialéctico es una fortaleza de los sistemas familiares, porque las luchas de poder y resistencia en las que un niño o niña participan en un momento de la vida familiar, en otro periodo se modifican; se pueden incorporar nuevas reglas y cambiar las modalidades de interacción que propicien en mayor medida el bienestar y desarrollo de sus miembros.

En nuestro contexto es frecuente que la familia extensa juegue un papel importante como un factor, a veces de riesgo y en otras ocasiones de protección. El contexto social más amplio familiar o extrafamiliar puede ser un recurso del sistema que apunte al cambio si se aprovecha su potencial. Uno de los objetivos en situaciones terapéuticas es clarificar las jerarquías intergeneracionales para que los miembros de la familia extensa involucrados sean un apoyo para el sistema; abrir el *juego relacional*, evidenciar los triángulos y promover otras alianzas positivas, entre hermanos por ejemplo.

Otros aspectos importantes a tomar en cuenta en el proceso terapéutico son: analizar de qué manera los estereotipos de género y los roles afectan a cada miembro de la familia, las relaciones entre ellos, así como entre la familia y la sociedad, comprender los costos y beneficios que conllevan. Cuestionar las jerarquías rígidas, fortalecer los recursos internos de sus miembros, para que los lleven a lograr relaciones más equitativas y mayor desarrollo personal. El objetivo no es la adaptación, sino el cambio individual y familiar que nutra a todos los miembros y que haga posible que se exprese el lado más amoroso de cada uno.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, trad.). Barcelona: Anagrama.
- Calveiro, P. (2003). *Redes familiares de sumisión y resistencia*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Cirilo, S. & Di Blasio, P. (1991). *Niños maltratados: Diagnóstico y terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Esteinou, R. (2006). "Una primera reconstrucción de las fortalezas y desafíos de las familias mexicanas en el siglo XXI", en Esteinou, R. (ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 75-110.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- García-Canal, M.I. (2002). *Foucault y el poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Haley, J. (1989). *Estrategias en psicoterapia*. Barcelona: Instituto Mental de la Santa Cruz.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lamas, M. (1986). "La antropología feminista y la categoría de género", en Lamas, M. (ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 97-126.
- Linares, J.L. (2002). *Del abuso y otros desmanes*. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. México: Gedisa.
- Minuchin, S. & Fishman, H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Salem, G. (1990). *Abordaje terapéutico de la familia*. Barcelona: Masson.

EL CUIDADO INFANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

ROBERTA LILIANA FLORES ÁNGELES

Actualmente, el cuidado y el bienestar infantil son motivo de una preocupación cada vez mayor por parte de la academia, la sociedad civil y diferentes instituciones políticas, económicas y sociales. Si bien la Declaración de los Derechos de la infancia en 1959 ha dinamizado este proceso y ha contribuido a construir un marco común acerca de qué debemos entender por ambas nociones (“cuidado” y “bienestar”), nos enfrentamos a una gran diversidad conceptual que atraviesa y determina las acciones que se emprenden en ese sentido. En el presente artículo se centrará la mirada en el cuidado y se buscará aportar una conceptualización del mismo que dé cuenta de las múltiples aristas que lo constituyen y de los actores sociales involucrados, con el fin de que quienes busquen incidir positivamente en los ambientes de cuidado para la infancia puedan tener un mapa complejo que les ayude a dirigir sus intervenciones. También abordaremos algunas de las tensiones que actualmente enfrentan las familias urbanas en México respecto al tema de cuidado y las implicaciones que esto conlleva para las niñas y los niños, y los demás actores involucrados. Dos temas profundamente imbricados con el cuidado y que se abordarán en estas líneas son el poder familiar y la violencia. Así, estudiar las tensiones frente al cuidado, el poder y la violencia ayudará a reflexionar sobre la posibilidad y los obstáculos a superar para construir verdaderos ambientes de cuidado y bienestar para la infancia. Finalmente, se plantea la necesidad de democratizar las familias para garantizar espacios de cuidado, libres de violencia, acordes con la perspectiva de los derechos humanos.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CUIDADO

Proveer de cuidados a niñas y niños pareciera ser un hecho natural que responde a un instinto humano (específicamente materno) de protección de la especie y que por lo tanto estaría resuelto desde el nacimiento. Sin embargo, las concepciones que se han tenido de la infancia y de su cuidado han cambiado a lo largo de la historia, lo que deja ver que más que ser un asunto natural, es una construcción social.¹

En la actualidad, para una comprensión y análisis de lo que es y significa el cuidado, es necesario tomar en cuenta la serie de componentes que están en juego (entre ellos, la dinámica de las relaciones de género) y que dependiendo de cómo se estructuren darán lugar a distintos modelos de provisión del cuidado en la familia. Para Pautassi (2007), retomando a Ellingstaeter, dichos componentes son: tiempo para cuidar, dinero y recursos para cuidar, y servicio de cuidado; también se podría agregar el agente que provee el cuidado. De esta manera, el cuidado dista mucho de ser un hecho simple, dado con el nacimiento, pues implica una serie de arreglos materiales y simbólicos al interior de las familias. Es decir, requiere de una dedicación de tiempo, de recursos económicos y emocionales para poder satisfacer todas las necesidades de las niñas y los niños.

Ahora bien, lo más evidente del cuidado son las acciones dirigidas directamente a las personas; sin embargo, el bienestar no se reduce a las personas sino que implica otras esferas de la vida cotidiana. Al respecto, Antonella Picchio (2001, en Montañó & Milosavljevic, 2010), plantea que las labores de cuidado se pueden dividir en tres tipos de actividades:

1 La noción de infancia comienza a construirse en los siglos XVI y XVII con la reforma educativa que contribuyó a la separación del mundo infantil respecto del adulto. Fue Juan Jacobo Rousseau quien sintetizó las nuevas concepciones de la infancia y abrió la posibilidad de legitimar una etapa que implicaba, ante todo, el reconocimiento de sus derechos (De Castillo, 2006). Cabe destacar, sin embargo, que en su obra paradigmática, el *Emilio*, su interés se centraba en la educación de los niños como futuros ciudadanos creadores de un mundo mejor. No así las niñas, de quienes se esperaba una educación distinta centrada en lo materno y en función no de su propia autonomía sino al servicio de los hombres, en tanto futuras esposas, madres cuidadoras y educadoras de los ciudadanos varones, otorgando así a las mujeres una ciudadanía de segundo orden (Pateman, 1983; Knibiehler, 2001; Cobo, 2008).

- a. actividades de cuidado de las personas (niñas, niños, personas enfermas, adultas mayores y con discapacidad);
- b. actividades domésticas: que implican la transformación de mercancías y el cuidado y mantenimiento de los espacios;
- c. actividades obligadas: que constituyen actividades de enlace entre los espacios doméstico y público originados por las responsabilidades familiares, como asistir a reuniones escolares, realizar trámites y pagos, etc.

Esta definición de cuidado permite dar cuenta de lo complejo que resulta la sobrevivencia de cada ser humano y de los requerimientos para una vida digna (biológicos, materiales, sociales, psicoemocionales). Tenemos entonces que el hecho de cuidar niñas y niños va más allá de una intencionalidad y se inscribe en un entramado de diversos cuidados que es necesario proveer (de otras personas, espacios y actividades vinculadas) para el bienestar común. En otras palabras, se requiere resolver toda la gama de actividades implicadas para realmente construir ambientes de cuidado infantiles dentro y fuera de las familias.

¿QUIÉN SE HACE CARGO DEL CUIDADO?

Todas estas actividades que implica el cuidado se inscriben dentro de un orden de género tradicional y una división sexual del trabajo según la cual se le asignan en exclusividad, de manera simbólica y material, a las mujeres,² como si el cuidado fuera algo “natural” e “inherente” a ellas, de tal forma que: a) se niega la complejidad que implica y el esfuerzo y gasto de recursos físicos, emocionales y económicos; b) se hace de manera gratuita, representando un ahorro para las familias y los Estados (en la cuenta satélite del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) publicada en 2011, en México el trabajo no remune-

2 Reflejo de una construcción histórico-social que deja ver la fusión que se ha hecho entre el cuidado, la maternidad y lo femenino, profundamente relacionada con el nacimiento de las sociedades modernas (Knibehler, 2001).

rado³ representa 22% del PIB); y c) al pensarse como un hecho simple y naturalmente resuelto no se construyen las condiciones para poder realizarlo de manera óptima.

El carácter de *exclusividad* puede ser cuestionado en tanto que se ha incrementado la participación de los hombres en el cuidado de hijas e hijos; sin embargo, las estadísticas nacionales reflejan que la brecha de género se mantiene: según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2009 (INEGI, 2010) el promedio de horas semanales que utilizan las mujeres para realizar quehaceres domésticos es de 27.3, mientras que los hombres dedican 9; en cuanto a los cuidados de niñas, niños, personas enfermas y adultas mayores es de 24.6 y 13.4 respectivamente. En la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo (INMUJERES e INEGI, 2009) se refiere que las mujeres dedican en promedio 15 horas a la semana a la preparación y servicios de alimentos para los miembros del hogar, mientras que los hombres dedican solamente 4 horas a estas actividades.

Si se considera solamente la población ocupada en el mercado laboral, las brechas de género se profundizan; esto lo demuestra la doble jornada de trabajo que las mujeres tienen que realizar al ingresar al mercado de trabajo, toda vez que su incorporación al trabajo remunerado no implica la redistribución del trabajo de cuidado. Retomando la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2009, el promedio de horas semanales (a nivel nacional) que las mujeres dedicaban al trabajo remunerado era de 39.5 y en los hombres de 47.8; mientras que en el trabajo no remunerado para las mujeres significaba 40 horas en promedio y para los hombres 16.2.

Así pues es notorio que las labores ligadas al cuidado, que implican la reproducción social, siguen siendo realizadas en su mayoría por las mujeres; cuando en realidad debiera ser una responsabilidad social, es decir, compartida.

3 Dentro del Sistema de Cuentas Nacionales de México se integra la cuenta satélite, que hace un cálculo del trabajo no remunerado en los hogares y que contempla proporcionar alimentos; limpieza y mantenimiento de la vivienda; limpieza y cuidado de la ropa y el calzado; compras y administración del hogar; cuidado y apoyo; y ayuda a otros hogares y trabajo voluntario.

LA CRISIS DE LOS CUIDADOS

La distribución sexual del trabajo y la asignación de género de las mujeres como cuidadoras nos da una primera aproximación a las condicionantes que están presentes en el trabajo de cuidado de niñas y niños, y la creación de ambientes óptimos para ello. Para entender estos condicionantes hay que insertar el análisis en lo que se llama “la crisis de los cuidados”: un tema que pone de manifiesto que el tiempo no es elástico y que las mujeres ya no pueden seguir en el supuesto de que su disponibilidad es absoluta para dotar a la sociedad de los cuidados que necesita. Y con esto se hace referencia no sólo a infantes sino a otros sujetos, como adolescentes, personas enfermas, personas ancianas o con discapacidad (Montaño & Calderón, 2010). La crisis de los cuidados puede ser entendida a la luz de tres procesos simultáneos, a saber: la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral; el envejecimiento de la población y las transformaciones familiares, que dejan ver que el modelo de familia nuclear ya no es el único ni el de mayor representatividad (CEPAL, 2009).

La crisis de los cuidados también está profundamente relacionada con las crisis económicas globales, dinamizadas por la adopción del Consenso de Washington⁴ por parte de muchos gobiernos nacionales de América Latina con la idea de que en el corto plazo se garantizaría el bienestar de las sociedades. Una de las reformas planteadas en el mismo era la reducción del tamaño y el gasto del Estado, lo que se tradujo en una disminución paulatina de los servicios sociales. Esto trajo consigo que fueran las familias quienes se hicieran cargo de la carencia de servicios, mediante estrategias privadas o “arreglos familiares” donde el cuidado quedó en manos de las redes de apoyo, principalmente de las mujeres.⁵

4 Documento resultado de una reunión realizada en Washington en 1989, en la que participaron personas de la academia, economistas estadounidenses, representantes del gobierno de ese país y funcionarios del FMI y el Banco Mundial.

5 Por supuesto en este proceso el nivel económico juega un papel fundamental, ya que afectó más drásticamente a las familias (y por tanto a las mujeres) con menos recursos. En los sectores en que los servicios podían ser pagados de manera privada las afectaciones en la vida cotidiana de las familias y de las mujeres fue menos dramática.

A la par de estos procesos hay tres esferas que no se han adaptado a las nuevas necesidades sociales, y que con su resistencia, han inhibido que como sociedad logremos un proceso igualitario y eficiente. Dichas esferas son los mercados laborales, los Estados y las familias (CEPAL, 2009). Las tres mantienen lógicas de un orden simbólico patriarcal que continúan siendo eje de su organización, políticas y esquemas normativos, y que no se corresponden con la realidad. Por ejemplo, los horarios de trabajo siguen siendo en su mayoría pensados para una familia nuclear de hombre proveedor y mujer cuidadora; son jornadas que parten del supuesto de que hay una mujer proveedora de cuidados en la familia, cuando la realidad nos dice que esas posiciones en el mercado de trabajo son ocupadas por mujeres también. Al mismo tiempo, los horarios escolares de las escuelas públicas (a excepción de las de horario ampliado, que no representan a la totalidad), sean vespertinos o matutinos, no son compatibles con los laborales, igualmente partiendo del supuesto de la familia nuclear. Por parte del Estado, las políticas implementadas hasta ahora alrededor del cuidado se muestran diacrónicas y sexistas en tanto que parten de un estereotipo de la mujer como cuidadora y por tanto ligado a la maternidad. Por ejemplo, en el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se mantiene la figura de la mujer responsable del cuidado infantil estableciéndose permisos de maternidad, no de paternidad. Estos últimos son otorgados por algunas instituciones públicas que lo integran a sus reglamentos internos, siendo así experiencias aisladas, no a nivel constitucional. Por su parte el Instituto Mexicano de Seguridad Social (IMSS) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) brindan servicio de estancias infantiles únicamente para hijos/as de mujeres trabajadoras o de trabajadores viudos o divorciados que conserven la custodia mientras no contraigan nuevamente matrimonio o se unan en concubinato. A nivel federal se cuenta con el acuerdo publicado en 2007 para las Reglas de Operación del Programa de Guarderías y Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras, donde las personas beneficiarias son mujeres trabajadoras y hombres si y sólo si son jefes de familia y únicos responsables del cuidado.

En concreto, la crisis de los cuidados se puede entender sintéticamente como el “aumento de la demanda y complejidad del cuidado y la reducción de la oferta de cuidadores potenciales” (CEPAL, 2009, p. 4).

...se asigna a las familias la cobertura de una parte importante de los requerimientos para la vida de las personas; en el aspecto biológico se le responsabiliza de la provisión de alimentos, vestido, calzado, vivienda y de la atención básica de la salud. En el ámbito psicoemocional deben proveer de afecto, promover el desarrollo de la autoestima, construir la identidad genérica, entre otros.

En las familias han recaído responsabilidades fundamentales de la reproducción de la cultura y la transmisión de saberes para la vida: el aprendizaje de la lengua, los hábitos de alimentación, las prácticas de aseo personal y de casa, de crianza y de cortejo; se enseñan además las formas de relacionarse con otras personas y los métodos para solucionar conflictos, las formas de expresar sentimientos, el cómo relacionarse con el medio ambiente, los hábitos de consumo y ahorro, la capacidad de resistencia a las amenazas y se transmiten valores.

Las familias han constituido el espacio de seguridad básica de los seres humanos. Se les responsabiliza del cuidado y protección de los miembros más vulnerables, como son los menores de edad y los ancianos. Son las que acogen a sus miembros desempleados o enfermos (Jusidman y Almada, 2007, p. 35).

Esto afecta de manera directa a niñas y niños dependiendo de las condiciones en que se realice el trabajo de cuidado, y tienen que ver, por ejemplo, con factores como la capacidad económica del grupo, la formación y educación recibidas por las personas adultas, los caracteres y temperamentos, la distribución y disponibilidad del tiempo, la capacidad material y subjetiva de sus miembros de reorganizar las tareas de reproducción doméstica, los patrones de consumo, entre otras (Jusidman y Almada, 2007).

De esta manera, en las familias patriarcales las mujeres son quienes se encargan del cuidado en general y específicamente de niñas y niños,

y esto no siempre se realiza en condiciones de calidad, sino en medio de un entramado complejo donde los tiempos se achican y las cargas de trabajo se acrecientan con la suma de diversas actividades. Asimismo, un elemento más que complejiza el cuidado de niñas y niños, partiendo del hecho de la inserción cada vez mayor de mujeres al mercado laboral y del achicamiento del Estado, es que la manera en que las familias hacen frente a las tareas de cuidado es acudiendo a las redes de apoyo familiares y extrafamiliares, de tal suerte que el cuidado es provisto por una red compleja y diversa donde todas las personas o instituciones involucradas parten de distintas concepciones de lo que es el desarrollo, el cuidado y el bienestar infantil. Las redes de apoyo, entonces, se hacen ambivalentes, ya que por un lado son necesarias para hacer frente a las necesidades de cuidado y fortalecen vínculos, pero al mismo tiempo complejizan los conflictos por la cantidad de actores involucrados.

CUIDADO, PODER Y VIOLENCIA

Se decía antes que en la crisis de los cuidados había tres esferas resistentes a los cambios sociales: los mercados laborales, los Estados y las familias. Particularmente para este apartado se centrará la mirada en las familias,⁶ en el entendido de que configuran espacios de cuidado importantes para niñas y niños.⁷

La visión patriarcal de la familia ha creado una versión idílica de la misma como el lugar de la armonía y el bienestar permanente. Sin embargo, para diferentes autores y autoras (Salles y Tuirán, 1998; Stromquist,

6 Se habla en plural para destacar que aunque desde el orden de género patriarcal hay un modelo ideal de familia, que corresponde a la nuclear, en la realidad social hay una multiplicidad de configuraciones familiares que ponen de manifiesto que la nuclear no es la única. Según estimaciones de Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social (2007) basadas en la muestra del II Censo de Población y Vivienda 2005, la tendencia es que las familias nucleares van disminuyendo: las familias formadas por una pareja e hijos representaba en 1990 el 57.8%, para pasar a un 50% en 2005 a nivel nacional; de 17.3% a 22.5% las extensas; y de 10% a 10.3% las formadas por un/a jefe/a con hijos.

7 Aunque no son los únicos, ya que un verdadero compromiso por el cuidado infantil involucra la participación de otros espacios y actores sociales como la escuela, el Estado, la comunidad y el mercado.

1998; Schmukler, 2002; Calveiro, 2005), es importante considerar que las familias representan un entramado complejo de relaciones sociales de naturaleza íntima –no sólo a partir de relaciones de sangre, sino también a partir de vínculos consensuados– en las que se construyen lazos de solidaridad y relaciones de poder y autoridad basados en el género y la generación. Donde además el poder, la autoridad y el ejercicio de derechos y obligaciones se definen de acuerdo con las normas culturales, que para nuestro caso son ciegas a la violencia e incluso la legitiman como una forma aceptada de enfrentar los conflictos. De esta manera, las familias constituyen un lugar de ejercicio de numerosos poderes, y por tanto, son también un ámbito atravesado fuertemente por violencias diversas (Calveiro, 2005), muchas de las veces legitimadas como formas aceptadas para enfrentar conflictos o, en el caso de la infancia, como “herramienta” necesaria para su educación. De esta forma, niñas y niños pueden estar expuestos a la violencia como testigos de la misma o como víctimas directas (en formas de maltrato emocional, maltrato físico, abuso sexual y descuido o negligencia).

En nuestra sociedad están aún presentes mandatos culturales que plantean en las familias sistemas de autoridad tradicional unipersonal y jerárquica (Schmukler, 2002), de tal suerte que en la crianza, en su estilo más tradicional –el autoritario– el ejercicio y abuso de poder son vistos como algo natural, y en general se priorizan los derechos de las personas adultas sobre el bienestar de niñas y niños; en este estilo de crianza los medios disciplinarios a partir de la obediencia y la violencia –en sus diferentes manifestaciones– están legitimados socialmente. En la Encuesta de Maltrato Infantil en México (Villatoro *et al.*, 2006), por ejemplo, 35.65% de los niños y 23.7% de las niñas aún miran el castigo físico como una estrategia para educar ligado a la obediencia. A nivel comunitario encontramos niveles altos de desempleo y de violencia social que constituyen factores de riesgo importantes para la agudización de la violencia en las familias, particularmente hacia las mujeres, las niñas y los niños. Aunado a la legitimación de la violencia y los otros factores de riesgo, los miembros de las familias muchas veces carecen de herramientas que les permitan establecer relaciones libres de violencia o para la

resolución pacífica de los conflictos. Vemos así que dentro de un entramado estructural de relaciones de poder configuradas a partir del género y la generación, donde se legitima el uso de la violencia, son las mujeres, las niñas y los niños comunes víctimas de la misma, siendo la infancia el sector más desprotegido. Cuando el espacio familiar está atravesado por la violencia, está lejos de ser un ambiente de cuidado integral; se pueden satisfacer otras necesidades (recordando la amplia gama de actividades que implica el cuidado), pero se están afectando las relacionadas al desarrollo psicoemocional, que a su vez puede impactar negativamente en el desarrollo cognitivo, social e incluso físico de niñas y niños.

DEMOCRATIZACIÓN DE LAS FAMILIAS: EL CUIDADO COMO UN DERECHO

A partir de lo anterior queda clara la condición accidentada del cuidado y del bienestar de niñas y niños y la gama de factores que intervienen. En esquemas tradicionales familiares la autoridad es jerárquica y unipersonal; además está fundamentada en la división sexual del trabajo, asignando a las mujeres como cuidadoras y a los hombres como proveedores. Ambas características de la familia patriarcal generan una serie de restricciones materiales y simbólicas para un ejercicio real y pleno de un cuidado comprometido con el desarrollo infantil. Ante este panorama los esfuerzos debieran encaminarse hacia la democratización de las familias (Schmukler, 2002).⁸ Esta es una alternativa que apunta a la eliminación de la violencia en las familias en tanto que busca crear condiciones para mover los esquemas tradicionales familiares de autoridad unipersonal, para pasar a otro en el que se puedan compartir los sistemas de decisión; en el que todos sus miembros sean sujetos de derechos, y asuman también obligaciones y responsabilidades con el conjunto; donde además se promueva una escucha mutua, una mayor aceptación a las diferencias y se posibilite una mayor autonomía en todos sus miembros, incluyendo a niñas y niños. En efecto, la democratización de las familias implica con-

8 Esta propuesta es contrastante con las soluciones planteadas desde la lógica patriarcal que plantean como solución que las mujeres “regresen” a sus casas, representando una alternativa lejana a las realidades sociales y los principios democráticos de equidad, igualdad y autonomía para todos los miembros de una sociedad.

siderar a las niñas y niños como sujetos activos que pueden participar, en la medida de su etapa de maduración, en las decisiones familiares; que pueden emitir sus opiniones y que éstas serán tomadas en cuenta. Las familias democráticas, si bien no eliminan las tensiones y los conflictos (que son inherentes y enriquecedores de la vida humana) sí pueden contribuir a desarrollar en sus miembros las capacidades que se requieren para enfrentar esos conflictos de manera distinta, y al mismo tiempo, favorecer la construcción de ambientes de cuidado.

Ahora bien, un aspecto fundamental en la democratización de las familias es el cuestionamiento de los sistemas de género tradicionales y con ello de la distribución de los poderes y del trabajo. Implica también insertar en la vida familiar la concepción del cuidado como un derecho, esto es, que se conciba que toda ciudadana y todo ciudadano tiene derecho a ser cuidado (tomándolo con toda la amplitud que antes se ha mencionado). Y que como derecho tiene por supuesto la contraparte de obligación, en tanto que conlleva un conjunto de obligaciones negativas como no entorpecer los servicios de guarderías infantiles o el acceso a los sistemas de salud a las personas (como por ejemplo en el caso del Estado o el mercado laboral). Y también obligaciones positivas como proveer de los medios para poder cuidar en condiciones de igualdad, sin discriminación y garantizado a toda la ciudadanía. Visto de esta manera, no sólo se tiene el derecho universal a ser cuidado/a, sino que mujeres y hombres también tienen la obligación de proveer el cuidado a sus hijos e hijas y a sus progenitores en situación de autonomía relativa; por parte del mercado, adecuándose a las nuevas realidades; y del Estado como garante de derechos (Pautassi, 2007).

CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha mostrado cómo el cuidado de niñas y niños, lejos de ser una actividad natural, neutra, individual y dependiente de la intencionalidad de las personas, constituye un conjunto de actividades que están trenzadas en un entramado social complejo. En este entramado, las condiciones de vida de muchas familias mexicanas hacen del cuidado de niñas y niños un asunto bastante accidentado, que tiene consecuen-

cias directas en su pleno desarrollo. Estas reflexiones no pretenden ser una justificación de las carencias frente al cuidado infantil, ni bosquejar un panorama adverso inamovible; sino visibilizar el carácter sistémico del cuidado y reconocer las tensiones sobre las que se sostiene para trabajar con y en medio ellas, y ver las posibilidades reales de actuación. Es decir, tener en cuenta que ante problemas sistémicos se deben plantear respuestas sistémicas, no soluciones individuales; a ver desde la posibilidad de intervención que tenga cada profesional, en qué forma será diseñada ésta para contribuir a cambios estructurales.

Es asimismo una invitación a preguntarnos, cuando hablamos del bienestar de niñas y niños ¿estamos pensando en las mujeres como las principales responsables y/o dedicadas de tiempo completo a las labores domésticas y al trabajo de cuidado?, ¿partimos de la idea de que el bienestar de niñas y niños está por encima del de las personas a su cargo?, ¿podemos intervenir a partir de un concepto de equilibrio del bienestar y del cuidado como un derecho para todas y todos? En fin, nos plantea que podamos ver a las niñas y los niños insertos en familias con realidades y arreglos diversos, no siempre correspondientes a la versión ideal y tradicional de la familia nuclear decimonónica. Al mismo tiempo nos compromete a contribuir a la desvinculación entre mujer-madre-cuidadora, con el fin de hacer del cuidado y bienestar de la infancia una tarea social y compartida. Asimismo, nos advierte que el bienestar y el cuidado pasan por un cambio de paradigma que los considera como un derecho para todos y todas, más allá de las generaciones y los géneros. Es decir, nos encamina a poder mirar la posibilidad de construir familias enriquecidas, que gozan de un bienestar compartido, que constituyen ambientes que promuevan el desarrollo de niñas, niños y sus demás miembros a partir de la construcción de relaciones con principios democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Calveiro, P. (2005). *Familia y poder*. Buenos Aires: Libros de la Auracaria.
- Cobo, Rosa (2008). *Educación en la ciudadanía*. Madrid: Catarata.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2009). *Foro virtual "La crisis del cuidado y la protección social: género, generaciones y familia en la encrucijada"*. Santiago de Chile: Autor/División de Desarrollo Social.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma 2011.
- De Castillo, Alberto (2006). "Imágenes y representaciones de la niñez en México a principios de siglo". En *Historia de la vida cotidiana en México*, V, vol. 2. México: Fondo de Cultura Económica.
- Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social (2007). *Hacia una propuesta de política pública para familias en el Distrito Federal*. México: Autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011). *Sistema de cuentas nacionales de México: cuenta satélite del trabajo no remunerado de los hogares de México 2003-2009*. México: Autor.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2009). *Las desigualdades de género vistas a través del estudio del uso del tiempo. Resultados de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2009*. México: Autores.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Mujeres y hombres en México*. México: Autores.
- Jusidman, C. y Almada, H. (2007). *La realidad social de Ciudad Juárez. Análisis social*, tomo I. Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Knibiehler, I. (2001). *Historia de las madres y de la maternidad en Occidente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado*. Última reforma publicada, Diario Oficial de la Federación, 31 de marzo de 2007.
- Ley del Seguro Social*. Última reforma publicada, Diario Oficial de la Federación, 26 de mayo de 2009.
- Montaño, S. y Calderón, C. (2010). *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Montaño, S. y Milosavljevic, V. (2010). “La crisis económica y financiera. Su impacto sobre la pobreza, el trabajo y el tiempo de las mujeres”, en *CEPAL-División de Asuntos de Género. Serie mujer y desarrollo* No. 98, Santiago de Chile.
- Pateman, C. (1983). “Feminismo y democracia”. *Debate Feminista*, vol. 1, núm. 1, pp. 7-28.
- Pautassi, L. (2007). “El cuidado como una cuestión social desde un enfoque de derechos”. Santiago de Chile: CEPAL-División de Asuntos de Género. Serie mujer y desarrollo, núm. 87.
- Reglas de Operación del Programa de Guarderías y Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras. *Diario Oficial de la Federación*, 10 de enero de 2007.
- Salles, V. y Tuirán, R. (1998). “Cambios demográficos y socioculturales: familias contemporáneas en México”, en Schmukler, B. (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. México: Edamex, pp. 83-126.
- Schmukler, B. (2002). “Proyecto de democratización familiar”, en Jiménez, M. (coord.), *Violencia familiar en el Distrito Federal. Primer seminario sobre violencia familiar en el Distrito Federal*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Stromquist, N. (1998). “Familias en surgimiento y democratización en las relaciones de género”, en Schmukler, B. (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. México: Edamex, pp. 127-154.
- Villatoro, J., Quiroz, N., Gutiérrez, Ma., Díaz, M. y Amador, N. (2006). *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de maltrato infantil y factores asociados*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría/Instituto Nacional de las Mujeres.

COMUNIDADES Y SABERES

*Más veces descubrimos nuestra sabiduría con nuestros
disparates que con nuestra ilustración.*

Oscar Wilde (1854-1900). Escritor, poeta, dramaturgo irlandés.

EXPERIENCIAS Y PROCESOS DE PARTICIPACIÓN EN BUSCA DE CAMBIOS EN LAS CONDICIONES DEL ENTORNO FAMILIAR

CELIA MARIBEL MÉNDEZ RUIZ

CONTEXTO Y SITUACIÓN DE LA POBLACIÓN DEL CENTRO ARRUMACOS

Los pueblos indígenas de Chiapas representan aproximadamente 28% del total de la población (INEGI, 2010).¹ Entre 1970 y 1980 miles de familias indígenas fueron desplazadas de sus comunidades de origen por motivos políticos y/o religiosos. Durante la siguiente década, y como consecuencia del conflicto armado iniciado en 1994, cientos de familias dejaron sus comunidades y se desplazaron hacia las principales ciudades del estado. A estas familias hay que sumar a aquellas que debido a la precaria situación del campo mexicano han elegido también emigrar hacia contextos urbanos. Por su ubicación geográfica, San Cristóbal de Las Casas es una de las principales ciudades receptoras de migrantes en el estado, así como una de las localidades con mayor crecimiento poblacional a nivel nacional: con una tasa de 4.2%, se ubica por encima de ciudades como Tijuana, León y Puebla.²

Ya que la salida de las familias de sus comunidades de origen supone un cambio de vida, al dejarse la comunidad se afectan los modelos culturales, lo más cotidiano: la alimentación, casa, vestido, concepciones del mundo,

1 Debe considerarse que estos datos hacen referencia a la cantidad de personas mayores de tres años hablantes de alguna lengua indígena, y que por tanto excluye tanto a las niñas y niños indígenas menores de tres años, como a aquellas personas que si bien no hablan una lengua indígena se auto adscriben como tales.

2 Consejo Nacional de Población (CONAPO).

y también lo colectivo. Muchos niños crecen en ambientes que constituyen una amenaza grave para su bienestar: guerras, pobreza, prejuicios, abandono o abuso. Las guerras, la pobreza y la discriminación, por ejemplo, son el resultado de una sociedad que el hombre aún no ha aprendido a controlar (Duarte & Coello, 2007).

Actualmente en la ciudad de San Cristóbal habitan 186 mil personas, de las cuales 36% son hablantes de alguna lengua indígena (INEGI, 2010). Desde el inicio de las migraciones en la década de los años setenta, las familias indígenas se asentaron en la periferia de la ciudad, formando barrios marginales que hasta la actualidad carecen de los servicios básicos como agua potable, drenaje y recolección de basura. Éstos son algunos de los factores que perjudican la salud física y el bienestar de las niñas y niños, pues no cuentan con los servicios primarios de salud que les brinden atención médica en caso de enfermedades, muchas de las cuales son causadas por las condiciones de falta de higiene en las que se encuentran estos asentamientos; un ejemplo son las infecciones estomacales o en la piel causadas por estar en contacto con heces fecales, basura y aguas negras.

Para los niños y niñas que viven en estos asentamientos, tener un estado de salud precario es lo cotidiano. Sus madres, carentes de recursos, habiendo vivido experiencias previas de discriminación y por no tener tiempo para invertir en las largas esperas para ser atendidas en un centro de salud, desisten de llevar a sus hijos/as a estos centros y prefieren optar por la automedicación.

Tampoco existen centros educativos accesibles que puedan brindar educación gratuita a las niñas y los niños, y hacer valer así su derecho a ella; aun tratándose de escuelas públicas, las familias no pueden costear los gastos que implica tener de dos a tres hijos en la escuela, y por ello muchos nunca ingresan o desertan. Otro factor que obstaculiza la incorporación de las niñas y los niños a las escuelas es el idioma, ya que las clases se imparten en español, sin tomar en cuenta la lengua materna del niño o niña. Esto constituye un reto y un obstáculo más e incrementa las posibilidades de deserción. “Los niños indígenas de la ciudad, migrantes de ahora o de antes, son tarea pendiente del sistema educativo que no

ha podido resolver las necesidades y dilemas de su identidad cultural y lingüística, de su condición social y de la discriminación y el racismo que los acecha” (Ririki, 2008).

SITUACIÓN Y AMBIENTE FAMILIAR

La pobreza es una consecuencia de factores sociológicos, económicos y políticos que operan a nivel macro y que afectan en forma negativa el desarrollo del niño, en otras palabras, la pobreza es el resultado de un proceso que abarca factores a nivel de la sociedad en su totalidad y en el cual los niños se encuentran involucrados (Nunes, 1994).

Ellos, sus familias y sus comunidades viven cercados por unas condiciones de pobreza penetrante y persistente que les limita, hasta el punto que su paso por la vida es la lucha por la sobrevivencia. La solución de problemas de esta magnitud no es sólo responsabilidad del Estado, sino del conjunto de la sociedad (*Seminario Nacional Familia, Infancia y Calidad de Vida: síntesis y conclusiones*, 1993).

Un alto porcentaje de las familias y madres solteras que llevan a sus hijas e hijos al Centro Arrumacos de Melel Xojobal son indígenas migrantes. Algunas llegaron a la ciudad en los primeros años de su infancia junto con sus familias, mientras que otras migraron durante la adolescencia o juventud en busca de mayores oportunidades laborales o de estudio. La mayoría son ahora jefas de familia, por lo que asumen la totalidad de las responsabilidades económicas del hogar; si bien algunas tienen pareja, pocas son las que cuentan con el apoyo de sus esposos para solventar las necesidades económicas de la familia y tampoco apoyan en el cuidado de sus hijas e hijos: 85% de las parejas de las mujeres son alcohólicos, 50% están desempleados y en general no expresan interés en asumir responsabilidades en el cuidado de sus hijos/as. Por lo general, las familias tienen un promedio de tres a cuatro hijos e hijas, y al no tener vivienda propia, viven en casas o cuartos rentados. Es común que varias familias habiten en una sola casa, y que toda la familia comparta una sola habitación, lo cual se traduce en hacinamiento y falta de privacidad: al

compartir espacios tan reducidos no queda lugar para la intimidad sexual entre los padres o las parejas que allí habitan, con lo cual los niños y niñas son testigos involuntarios de eventos sexuales y de escenas de violencia. Además, dado que el tema sexual no se habla en la familia, deja en los niños y las niñas dudas e inquietudes sin resolver. La familia de Juana es una de ellas. Ella nos dice: “Cuando mi papi viene borracho y le pega a mi mamá, él me dice que me duerma rápido. Yo sí me duermo, pero la Marisol no” (Juana: 4 años).

En estas casas o vecindades las niñas y los niños no cuentan con espacios al aire libre; es común que cuando no están en el centro Arrumacos se queden en su cuarto compartiendo el espacio con dos o tres hermanos, acompañados de la televisión. Es sabido que estar en espacios reducidos por más de seis horas estresa a los niños y consecuentemente provoca riñas entre hermanos. Por lo regular cuentan con patios comunes pero no pueden jugar o utilizar estos espacios libremente ya que los vecinos se quejan del juego y el ruido o reaccionan con enojo hacia los niños/as, a veces mediante conductas violentas.

Otro aspecto importante de la vida de las niñas y niños indígenas migrantes es que no cuentan con la supervisión de un adulto responsable que esté al pendiente de sus salidas a la calle, con lo cual se exponen a diversos riesgos, entre ellos, la violencia. Todas estas condiciones generan estrés y cambios radicales en el estado emocional de las niñas y niños, influyendo de forma directa en su disposición para involucrarse en las actividades que se realizan durante el día en el Centro.

La mayoría de las jefas de familia se emplea en el trabajo doméstico, al cuidado de otros niños, o en pequeños comercios; mientras que un grupo más pequeño se emplea en el comercio informal en calles, plazas y mercados de la ciudad, por lo que pasan la mayor parte del tiempo en espacios públicos. Bajo estas circunstancias, las familias viven a diario situaciones de discriminación y constantemente sufren abuso por parte de las autoridades municipales, algunos turistas y la sociedad mestiza en general, quienes monopolizan gran parte de los espacios comerciales y/o son sus empleadores.

Las condiciones laborales suelen ser muy precarias, sin horarios establecidos, con salarios inferiores al mínimo, sin vacaciones, seguridad

social o cualquier tipo de prestación laboral. Debido a estas condiciones algunas mujeres laboran doble jornada. Los empleos suelen ser inestables, por lo que muchas de ellas están en constante búsqueda de trabajo. El no contar con un ingreso fijo las mantiene en un continuo estado de preocupación, ya que diariamente su prioridad es cubrir las necesidades primarias de sus hijos e hijas, siendo ésta la circunstancia que las obliga a pasar varias horas fuera de casa y lejos de sus hijos. Esta situación, aunada a las condiciones de explotación y discriminación que enfrentan diariamente, repercute en sus niveles de estrés y estado de ánimo y, por consecuencia, en el de sus hijas e hijos. Las condiciones de vida en las que se encuentran estas familias influyen en la tensión psicológica de las mamás y papás, afectando la comunicación y las relaciones al interior de la familia.

En el caso particular de las empleadas domésticas y en pequeños comercios, la mayoría de los empleadores les prohíben llevar a sus hijos/as a sus espacios de trabajo y en casos aislados, donde ocasionalmente se les permite, los empleadores son poco tolerantes. Esperan y exigen que los niños y niñas permanezcan quietos en un lugar donde no corran riesgos o puedan causar algún daño a algún objeto. En estos espacios, además, los niños y las niñas son receptores de regaños y maltrato por tomar algún alimento u objeto sin consentimiento, y muchas veces también, de violencia por parte de los empleadores.

Cuando los empleadores no permiten que las mujeres lleven al trabajo a sus hijos e hijas, éstos se quedan solos en casa, o al cuidado de adultos que no están interesados en su bienestar, de otras niñas o niños o de sus hermanas/os apenas dos o tres años mayores que ellos/as, a quienes se les delega su cuidado y alimentación. Los mayores se encargan de calentar y servir los alimentos, exponiéndose a sufrir algún tipo de accidente en casa como quemaduras con fuego, agua o aceite caliente, caídas y cortaduras, además de los riesgos que corren al salir a la calle.

En resumen, las condiciones en las que viven las familias migrantes indígenas significan múltiples riesgos para los niños y las niñas; se trata de ambientes que ponen en riesgo su bienestar físico y emocional, porque, además, ellos/ellas viven con un temor constante frente a las posibles agresiones de sus familias, de los vecinos u otros.

ENTORNOS VIOLENTOS

Ya no me gusta quedarme con mi papá porque está borracho y me molesta. Dice que me calle, [y] si no le hago caso me pega. También a mi mamá la molesta (Liliana: 4 años)

¿Cómo se debe proteger al niño contra una inadecuada carga de responsabilidades y una innecesaria exposición al peligro a consecuencia de su tierna edad y el hecho de que sus facultades están aún en evolución? (Lansdown, 2005).

La mayoría de las mujeres indígenas que se han visto forzadas a establecerse en la periferia de San Cristóbal de Las Casas reporta haber sufrido algún tipo de violencia, ya sea en su trabajo o con su pareja; y como se había comentado anteriormente, sus hijas e hijos son testigos u objetos de esta violencia: Armando está realizando un dibujo. Cuando la educadora se acerca a él y le pregunta qué es lo que está dibujando él responde: “Estoy dibujando a mi mamá y mi papá peleando. Se pelan con cachetadas, puños...” (Armando: 4 años). Acompaña su relato imitando los golpes que dirige a su rostro.

Armando no es el único niño del Centro que imita la violencia presenciada y vivida en casa. El 80% de las niñas y niños del Centro Arrumacos se encuentra sujeto a ambientes violentos, y esto trae consigo, inevitablemente, estados emocionales radicalmente cambiantes: de tristeza al aislamiento, de enojo a rabia, manifestándose también en comportamientos agresivos (patadas, pellizcos, mordidas, golpes con las manos u otros objetos) hacia sus compañeros/as y contra ellos/a mismos/as, poniendo en riesgo su integridad física y emocional.

Por otra parte, la mayoría de las mujeres, debido a su condición de migrantes, mantienen pocos o nulos lazos familiares, por lo que enfrentan solas, y con herramientas limitadas, la crianza de sus hijas e hijos. Sus referentes en cuanto a pautas de crianza son generalmente modelos enmarcados en la violencia que repiten las formas tradicionales de educar a sus hijos e hijas. Algunas de las mamás y papás dicen estar convencidos de que la mejor manera de educar a sus hijos/as es con golpes, porque,

afirman, de esta forma es como los hijos entienden; es la única forma posible de inculcar respeto hacia la mamá y el papá. Otros expresan su desacuerdo respecto de las formas tradicionales en que ellos fueron educados y con base en este darse cuenta intentan educar a sus hijos e hijas de tal forma que los golpes no sean una alternativa.

La experiencia de migración cambia también los patrones de alimentación de la familia: mientras que en la comunidad consumían verduras, hierbas de hojas verdes, granos y pozol (bebida elaborada a base de maíz), alimentos que son fáciles de encontrar en ese medio, la llegada a la ciudad, aunada a sus condiciones económicas precarias, complica la compra de alimentos básicos por lo que no obtienen una alimentación balanceada que otorgue los nutrientes suficientes para la madre, los niños/as y los bebés. Este déficit alimentario marca a las mujeres desde el embarazo y define desde la gestación el desarrollo de los niños y niñas.

El bajo peso al nacer y la anemia, por ejemplo, forman parte del proceso que perjudica el desarrollo del niño en forma directa (la anemia se asocia a baja concentración, cansancio, reacciones lentas y por lo tanto dificultad en el aprendizaje). Otros influyen directamente en niños de bajo peso al nacer que crecen en ambientes pobres y de conflicto y muestran una alta incidencia de desviaciones neurológicas en el desarrollo (Escalona, 1982).

En el Centro Arrumacos, 60% de las niñas y los niños ha estado o presenta algún nivel de desnutrición, lo cual, como ya se había mencionado, es causante de daños en su desarrollo físico y cognitivo. Como puede verse, las circunstancias que rodean al niño o niña antes de nacer, como la alimentación precaria de la madre, tienen consecuencias importantes en su crecimiento y desarrollo.

CENTRO ARRUMACOS:

IMPULSANDO LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS

El Centro Arrumacos forma parte de Melel Xojobal A.C., una organización social fundada en San Cristóbal de Las Casas en 1997 que tra-

baja con las niñas, niños y jóvenes indígenas en la promoción, defensa y ejercicio de sus derechos. Este Centro atiende anualmente un promedio de 26 niñas y niños de entre cero y cuatro años, hijos/as de mujeres trabajadoras con las cuales también se trabaja directamente. El objetivo de este proyecto es promover el cumplimiento de los derechos de la primera infancia a través de la participación activa de sus madres y otros actores cercanos.

En Arrumacos creemos que los niños y las niñas son participantes activos en el proceso educativo, y capaces de realizar cambios en su propio ambiente, tomando en cuenta que las experiencias a las que se exponen diariamente les proveen de herramientas para enfrentar la vida. Es importante señalar que el entorno familiar y las condiciones ambientales a las que están expuestos contribuyen a que ellos/as desarrollen, a temprana edad, capacidades como la resiliencia y habilidades de autonomía que les permiten ser actores activos en diversos ámbitos. Entre estas habilidades podemos mencionar el hecho de que no tienen temor de salir a la calle, que saben trasladarse solos de su casa a otros sitios, cuidan de otros niños y/o niñas, apoyan en casa en diversas actividades y se hallan adaptados a contextos adversos.

El trabajo educativo con las niñas y niños que asisten al Centro Arrumacos se realiza a través de proyectos temáticos mensuales que promueven el desarrollo de sus habilidades físicas, cognitivas, de lenguaje y socioafectivas. El hecho de que los proyectos sean temáticos permite incorporar temas de interés para ellos/ellas relacionados con su vida y experiencias cotidianas, mientras que la periodicidad mensual favorece la generación de procesos educativos de mediano plazo. Algunos de los temas que se han abordado en los proyectos son: “creciendo sanamente”, “mi escuela”, “la familia”, “explorando y conviviendo con la naturaleza”, “conozco y me comunico con mi cuerpo”.

Por otra parte, se realizan actividades conjuntas con todos los grupos, lo que permite la socialización entre las niñas y niños de diferentes edades, favoreciendo así el aprendizaje entre pares. Al involucrar a las niñas y niños en la elección de los temas se forja un espacio apropiado para que expresen libremente sus puntos de vista, se impulsa su participación y se

refuerza su autonomía. Esto contribuye a su auto-reconocimiento como sujetos capaces de tomar decisiones e influir en su entorno y su realidad; en otras palabras, a ser protagonistas activos de su propia vida.

Hoy se sabe que los niños están activamente involucrados en la conformación de su propio desarrollo exactamente desde el día de su nacimiento, e incluso antes de eso [...] de los subsistemas que los niños emplean para su funcionamiento social, emocional e intelectual, la inteligencia es la más resistente al impacto del medio ambiente. Es probable que las habilidades cognoscitivas de los niños permanezcan intactas incluso cuando las cosas se hacen bastante difíciles y ásperas para ellos durante un largo tiempo. Sin embargo, la personalidad, motivación y actitudes son más fáciles de ser modificadas o influenciadas. Los niños que han sufrido mucho pueden perder la esperanza, su curiosidad, su confianza en los adultos o en los otros niños. Estos subsistemas quizás son incluso más importantes que la inteligencia, ya que determinan la autoconfianza y el autoconcepto del niño. Los niños con imágenes dañadas de sí mismos no es probable que confíen siquiera en sus propios instintos (Van Oudenhoven, 1991).

En el Centro se atiende la situación de comportamientos agresivos brindando un espacio seguro y de confianza apropiado para que los niños y niñas puedan expresar libremente sus emociones sin temor a ser reprimidos o juzgados, respetando las particularidades de cada uno/a y canalizándolos hacia las actividades que sean más compatibles con su temperamento. Hay quienes optan por saltar, gritar, dibujar, golpear un objeto catalizador de emociones de enojo, pintar, acompañarse de libros, o simplemente permanecer en silencio acompañándose del grupo; otros optan por el diálogo. El objetivo que se persigue es que no dañen física y emocionalmente a sus compañeros/as, ni a sí mismos/as.

En cuanto a la problemática de nutrición, ésta se atiende de manera puntual valorando y haciendo el seguimiento nutricional de cada niño y niña de forma mensual o bimestral. Diariamente se brinda atención alimentaria con una dieta elaborada de acuerdo con su edad y caracterís-

ticas, y de ser necesario se realizan canalizaciones a centros de salud no gubernamentales, accesibles, que dan servicios de salud a bajo costo y en ocasiones otorgan la consulta con ayuda de personas que hablen la lengua materna de los pacientes.

Este trabajo va de la mano con la participación de las madres y padres de familia para que sean parte activa del proceso educativo de sus hijas e hijos, tomando en cuenta que el grado en que éstos se involucren es determinante en el desarrollo de su hijo/a. Así, madres y padres participan en talleres mensuales temáticos, enfocados en discutir y compartir herramientas sobre pautas de crianza, protección contra el maltrato, atención a la salud y enfermedades en primera infancia, nutrición y derecho a la identidad, entre otras. Esto se complementa con pequeñas tareas que realizan en casa con sus hijas e hijos, con el objetivo de generar y fortalecer la comunicación y lazos afectivos entre ellos/as. De esta manera mamás, papás y educadoras conforman un espacio de encuentro al compartir problemáticas y saberes comunes, y construyen soluciones y metas conjuntas que afianzan una de las pocas redes sociales con las que cuentan estas familias.

En la misma sintonía, mamás y papás participan una vez durante el semestre en las actividades educativas del Centro proponiendo y acompañando de acuerdo a los tiempos de cada uno. Los papás y mamás traen una actividad elaborada en casa o eligen un cuento, ronda o algún material didáctico para realizar una actividad con el grupo.

Adicionalmente, y como parte del trabajo integral con las familias, se realizan periódicamente visitas domiciliarias: las educadoras acuden al domicilio de las familias ya sea por las tardes, noches o fines de semana, ajustándose a los horarios de la familia de tal manera que se pueda tener una charla en la cual se disminuya la ansiedad por el factor tiempo. En estas visitas se comenta con la mamá o el papá lo ocurrido en cuanto a los avances, logros y dificultades de su hijo o hija, se comentan los resultados de la valoración de peso y talla, se aclaran dudas de la mamá, el papá y las educadoras en cuanto al desarrollo de las niñas y los niños y así, a partir de las experiencias de todos los participantes, se buscan soluciones.

Como parte de las actividades del proyecto, a principios del ciclo escolar 2011-2012 se realizó una visita colectiva a la casa de una de las niñas que asisten al Centro. La reacción de la mayoría de las niñas y niños fue de asombro: “¡qué bonita casa!”, “¿qué venimos a hacer?”, “esta casa sí me gusta”. Otros se dedicaron a explorar el espacio, las plantas, los muebles y libros. La niña y su madre compartieron con el grupo fotografías de su familia y el traje regional que usan en su comunidad de origen (Tenejapa), mientras que la madre contaba al grupo la experiencia migratoria de sus padres en busca de mejores condiciones de vida. Esta visita formó parte de las actividades del proyecto temático “la familia”, y no sólo representó una experiencia nueva y satisfactoria tanto para las educadoras como para las niñas y niños, sino que también se logró el objetivo de afianzar su sentido de pertenencia al grupo, tomando en cuenta que las dinámicas de inclusión y exclusión se aprenden durante los primeros años de vida. Así mismo, este proyecto permitió sensibilizar a todos los y las participantes acerca de la diversidad de las familias, pues se hizo hincapié en que cada una de las niñas y niños pertenece a una familia diferente y única.

LOGROS

En el equipo del Centro Arrumacos consideramos que involucrar a los padres y madres en las actividades de los proyectos educativos y los espacios de intercambio de saberes ha contribuido a reducir su aislamiento y a establecer un vínculo positivo con uno de sus entornos más próximo, que es el Centro Arrumacos. Se han creado redes de apoyo útiles en la solución de problemas cotidianos, como encontrar un empleo, llevar y recoger a sus hijas e hijos del Centro, apoyarse para su cuidado, buscar mejores condiciones de vivienda y en algunos casos compartir los espacios de vivienda para minimizar gastos. Un fruto más de este trabajo es que algunos papás ya han empezado a colaborar e involucrarse en diversas actividades como la limpieza del centro y el apoyo a sus parejas en la tarea de dejar y recoger a sus hijos/as; asimismo, han acudido a los espacios de intercambio de saberes y compartido sus puntos de vista, presencia que anteriormente no se procuraba en estas actividades. Esto, a su vez, ha traído como resultado la disminución de los niveles de estrés en las mu-

jeros y consecuentemente del entorno doméstico, lo que ha impactado de una manera positiva en el desarrollo de las niñas y niños pequeños. Las familias cuentan con un espacio de encuentro donde pueden compartir con otras personas experiencias problemáticas de la vida cotidiana.

El trabajo personalizado se efectúa a través del acompañamiento emocional con toda la familia o solamente con la madre y el hijo o hija, el cual se inicia construyendo una relación de empatía y confianza entre la familia y la psicóloga. Este acompañamiento se realiza con el apoyo de diversas herramientas terapéuticas y ha resultado de mucha importancia para el acercamiento con las familias; constituye un espacio de confianza en donde mujeres, niñas y niños pueden expresarse y trabajar sus emociones con acompañamiento psicológico; representa, además, un lugar donde se crean condiciones para el desarrollo de la autoconfianza y seguridad que a su vez promueven la búsqueda de soluciones a las problemáticas que perjudican las condiciones de vida familiar. El acompañamiento psicológico se realiza cada quince días o cada semana, según sea la disposición al trabajo y los tiempos de la familia, por periodos de un año o seis meses de acuerdo con la permanencia del niño o niña en el Centro.

Durante los talleres y visitas domiciliarias se construye y fortalece una red social de apoyo entre las familias. Actualmente se diseñan nuevas actividades que permitirán ampliar esta red fuera del espacio físico del Centro. Mediante el desarrollo del tema “la familia” se fortalecieron los vínculos entre todas las y los participantes, al hacerlos conscientes de que esta experiencia en común genera empatía y contribuye al fortalecimiento de la red social y el sentido de comunidad.

DIFICULTADES

Una de las principales dificultades o retos que se han detectado es el hecho de que las mujeres tienen jornadas laborales largas, de manera que el agotamiento físico y mental obstaculiza su participación en las diversas actividades del Centro; además, en sus empleos no siempre les otorgan permiso para ausentarse para asistir a los talleres, sumando a esto que no cuentan con redes de apoyo. Otro reto es plantear el tema de pautas de crianza con las familias sin que se sientan agredidas en su papel de

madres y padres; estos temas se abordan en los espacios de intercambio de saberes, que es donde las mamás, papás y educadoras se reúnen y comparten sus ideas en un ambiente de respeto y confianza, de manera que los aprendizajes se generan a partir de sus propias experiencias. En los espacios de intercambio de saberes se aborda el tema de la violencia, un factor clave a trabajar y de vital importancia para influir positivamente en la calidad de vida de las niñas y niños.

Los problemas de alcoholismo y la naturalización de la violencia han sido un obstáculo en el trabajo con los padres y madres, ya que estas formas violentas de relacionarse y comunicarse son transmitidas a sus hijas e hijos.

CONCLUSIONES

Los espacios creados y establecidos para la expresión libre de las emociones favorecen el desarrollo de la seguridad, la confianza y el reconocimiento de las emociones propias sin temor, así como el respeto a las de los demás. Al desarrollar estas habilidades de reconocimiento, aceptación y manejo la autoestima de las niñas y niños se modifica de manera positiva, lo que repercute de manera vital en las diferentes áreas de desarrollo y en su calidad de vida.

A pesar de los desafíos encontrados durante el año 2011 en el que se inició este proceso de integración y mayor participación de las familias en el Centro Arrumacos, como pueden ser la falta de tiempo o el excesivo cansancio de las mujeres para participar en las actividades educativas, el equipo del Centro, las mamás y los papás unen esfuerzos diariamente por mantener acercamientos positivos con la certeza de las implicaciones directas que estas acciones tienen en el bienestar físico, mental y emocional de las niñas y niños.

Sabemos que el proceso de integración de las familias es un proceso largo y nos mantenemos en la constante de implementar nuevas estrategias de acercamiento entre mamás, papás e hijos/as y educadoras, valorando las herramientas para la vida que las familias poseen.

REFERENCIAS

- Duarte, R. & Coello, T. (2007). *La decisión de marcharse. Los pueblos indígenas migrantes de Guatemala y Chiapas*. Guatemala: Consejería en proyectos.
- Escalona, S.K. (1982). "Babies at double hazard: Early development", *Pediatrics*, vol. 70, núm. 5, pp. 670-676.
- INEGI (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. México: Autor.
- Infancia en Movimiento (2008). *Migraciones vemos, infancias no sabemos. Primera infancia y migración en México*. México: Ririki, Intervención Social.
- Lansdown, Gerison (2005). *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF-Instituto de Investigaciones Innocenti.
- Nunes, Terezinha (1994). *El ambiente del niño*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Seminario nacional "Familia, infancia y calidad de vida: síntesis y conclusiones. Edic. Uninorte, 1993.
- Van Oudenhoven, Wico (1991). Ponencia presentada durante la Sexta Semana Monográfica: "La educación infantil: una promesa de futuro", Madrid, 9-13 de diciembre, Fundación Santillana.

LA COMUNIDAD, UN ESPACIO DE APRENDIZAJES EN LO COTIDIANO

GRISELDA TORRES VÁZQUEZ
ILEANA SEDA SANTANA

La sociedad es un proceso en constante movimiento del cual formamos parte. Lo que hacemos o dejamos de hacer tiene influencia directa e indirecta en otros. La educación, como parte constitutiva de la sociedad, ha tenido cambios constantes y uno de ellos ha sido la “formalización” de todos los procesos educativos. En ese sentido, la educación ha dejado de percibirse como una responsabilidad compartida de la sociedad en su conjunto, se ha instalado en la escuela y legitimado por los gobiernos, mediante los sistemas educativos y los profesionales de la educación que son los encargados de “impartir” conocimientos (Coll, 2001; Dacuña, 2012; Baronnet, 2012).

En este contexto de creciente des-responsabilización social, a la escuela se le responsabiliza directamente de problemas tanto académicos como sociales, al igual que se le designa como la fuente y el origen de las soluciones a los mismos (Coll, 2001). Entonces, la escuela tiene la responsabilidad de enseñar de todo, la enseñanza legítima está a cargo de profesionales y la sociedad en general se mantiene al margen de la institución legítima, que es la que marca, decide, domina y hasta tiraniza lo que se denomina “educación”.

Sin embargo, las poblaciones, excepto raras excepciones, viven en sociedad y aprenden de, con y en ellas, por lo que las niñas y los niños aprenden tanto lo deseable como lo no deseable de su entorno, incluyendo la escuela.¹ Las múltiples experiencias extraescolares que viven las

1 Véase el capítulo de Calvo Pontón, en este libro.

niñas y los niños son influencias de gran valor en las cuales encuentran oportunidades para desarrollar habilidades importantes como son las de lenguaje oral y escrito y matemáticas, que a su vez les permiten refinar sus habilidades cognitivas y sociales. Esto es, las niñas y los niños adquieren habilidades y conocimientos en una variedad de situaciones formales e informales, entre ellas el hogar, programas de cuidado infantil y otras situaciones comunitarias (Strickland & Taylor, 1989; Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994; Dickinson & Smith, 1994; Purcell-Gates, 1996; Kuby y Aldridge, 2004, en Weigel & Rally, 2007).

La teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979) ofrece un cimientto conceptual para comprender diferentes influencias en el desarrollo y plantea la importancia de una variedad de contextos sociales para el desarrollo integral de las personas (Barton, 2003; Weigel & Rally, 2007). Desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1979) interpretada por Barton (2003), la ecología de los contextos puede concebirse como una serie de esferas encajadas de manera concéntrica; en la del centro se encuentran las niñas y los niños cuyo desarrollo está influido por sus interacciones, sus características personales y las experiencias en las que participan. En la siguiente esfera se encuentran los contextos externos a ellos/ellas, que influyen directamente en su desarrollo: el ambiente de la familia, el hogar y cualquier otra instancia a cargo del cuidado infantil. El hogar incluye las interacciones entre la niña y/o el niño, sus padres, y hermanos u otro adulto, que esté presente en la familia. El ambiente de cuidado infantil representa otra influencia poderosa e incluye las interacciones entre la niña y/o el niño, sus compañeros y otros adultos como son los docentes y cuidadores presentes en el mismo. Otra esfera son los contextos más amplios, como los vecindarios y comunidades, donde pueden existir otros servicios, ya sea educativos, de salud, religiosos, etc., para niños y niñas y sus familias (Barton, 2003; Weigel & Rally, 2007). De lo anterior resalta entonces el hecho de que la comunidad contiene espacios, servicios e interacciones que educan sin ser escolarizados (Torres, 2008). Aunque el referente por excelencia de lo que se denomina “aprendizaje” es la escuela, el aprendizaje es algo que tiene lugar en los individuos, independientemente del lugar donde ocurre (Seda & Torres, 2010).

En ese sentido, educar conlleva responsabilidad social e implica que la sociedad facilite a todos sus miembros la participación en un amplio abanico de contextos y prácticas sociales de carácter educativo. Equivale, entonces, a asumir que educar, en sentido amplio, comprende el cuidado y bienestar de la infancia para que mediante su vida en la sociedad en la que participan puedan aprender y desarrollar las habilidades necesarias para vivir. La escuela es una de las instancias responsables socialmente, pero no la única, y por su parte requiere responder a las necesidades que demanda la sociedad local y la global para lograr el bienestar y el aprendizaje de por vida (Coll, 2011).

Las comunidades locales o inmediatas tienen un papel destacado en el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños. Briones (1998) define el término “comunidad” como una agrupación social de personas; es decir, comunidad puede ser: un pequeño poblado o conglomerado de población, un distrito o municipio delimitado administrativamente dentro de una ciudad, un barrio de la ciudad, o bien, una población marginal. Sin embargo, es importante considerar que comunidad es más que un espacio físico o un límite entre una población y otra: es un espacio de convivencia, relaciones y aprendizajes, donde las personas comparten una identidad como grupo, colaboran y participan para lograr objetivos en común, además de tener formas propias de organización.² Para Bajo y Gasteiz (s/f), comunidad es un espacio compartido de convivencia y aprendizaje.

Aunque en las grandes ciudades se ha ido perdiendo el concepto de comunidad tal como lo acabamos de definir, existen situaciones de aprendizaje continuas y constantes para los individuos, particularmente los niños y las niñas. Por otro lado, en algunos sectores de las ciudades, como en las colonias consideradas marginales o populares, frecuentemente se da la organización y participación comunitaria de sus miembros. En ese sentido, la segunda esfera de la teoría ecológica de Bronfenbrenner es fundamental para el desarrollo y el aprendizaje en diferentes espacios.

Bajo esta perspectiva, analizar la participación de la comunidad implica considerar que:

2 Véase: wikitecaegcti.wetpaint.com

- Toda comunidad tiene sus propias instituciones, agentes y redes de enseñanza y aprendizaje que operan formal e informalmente a través de la familia, la escuela, la organización comunitaria, el parque, la biblioteca, la plaza, la cancha deportiva, el centro comunitario, el centro de salud, la iglesia, el club, la cooperativa, el museo, el taller, la fábrica, la tienda, las fiestas y tradiciones de la localidad, entre otros.
- Cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando, con capacidad tanto para enseñar como para aprender.
- Comunidad y escuela no son dos entidades separadas. La escuela es parte de la comunidad y se debe a ella.
- El aprendizaje no tiene edad. Se aprende a cualquier edad y a lo largo de toda la vida. Cada etapa -infancia, juventud, edad adulta- tiene sus peculiaridades, oportunidades, debilidades y fortalezas.
- La educación de la infancia, así como la educación de jóvenes y personas adultas se necesitan y complementan mutuamente. La educación de adultos (padres y madres de familia, agentes educativos, miembros de la comunidad en general) es condición esencial para la educación y el desarrollo de los niños, las niñas y las y los jóvenes, así como para el desarrollo comunitario y social.
- El aprendizaje, para ser tal, debe ser significativo para quien aprende. Debe conectarse con sus intereses, motivaciones y necesidades, con sus conocimientos y experiencias previas, y motivar a continuar aprendiendo (Torres, 2008).

Con las consideraciones anteriores presentamos un trabajo que se realizó desde el Centro Comunitario “Julián Mc Gregor y Sánchez Navarro”, uno de los centros establecidos por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para brindar servicios especializados y responder a las necesidades de comunidades consideradas marginales de la Ciudad de México. Las comunidades a las que presta

servicio el Centro Comunitario comparten las siguientes características: están pobladas por habitantes de la zona y migrantes de otros estados de la República Mexicana; en su mayoría se dedican a la economía informal o comercio pequeño; su ingreso promedio mensual es de 3 mil pesos (aproximadamente 250 dólares estadounidenses al momento de escribir este trabajo); la escolaridad promedio es de secundaria (de 8 a 9 años de escolaridad) y tienen una organización comunitaria. Dentro del Centro Comunitario existe un espacio denominado “La sala de lectura” que atiende las necesidades de desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y emocionales en los niños y niñas de la comunidad. Esta “sala” sirvió de pretexto para involucrar a la comunidad en el proceso, particularmente a los adultos responsables del cuidado y bienestar de los niños y las niñas. El trabajo en la sala se inició con experiencias de aprendizaje diseñadas para promover el lenguaje en niñas y niños de 6 a 12 años de edad en horarios no escolares.

Consideramos necesario conocer las experiencias de la vida cotidiana en la comunidad para informar las acciones de la sala de lectura, por un lado, y por el otro comprender los procesos de aprendizaje en situaciones comunitarias no escolares (ver también Seda & Torres, 2010). Para ello, asumimos una perspectiva de educación informal donde la mediación pedagógica es producto de las interacciones cotidianas del individuo con su entorno social y cultural. Con ese lente decidimos observar situaciones específicas de la comunidad que consideramos que promovían aprendizajes conducentes a desarrollar habilidades de lectura, escritura y matemáticas; esto es, las prácticas sociales a las que los niños y las niñas tenían acceso y en las que participaban. Específicamente nos interesaban situaciones en las que existe interacción con las personas que rodean a las niñas y los niños (Divito & Cavallero, 2006).

A continuación presentaremos ejemplos de lo que es posible aprender en lo cotidiano. También resaltaremos la riqueza que nos brindan los espacios de la comunidad y el potencial de los mismos en beneficio del desarrollo y el aprendizaje de las niñas y niños. Los espacios acerca de los que informamos son cuatro escuelas públicas (gratuitas) de dicha comunidad.

Afuera de las escuelas observamos letreros con información de asuntos relacionados con la escuela o información de la comunidad. Por ejemplo:

- Fechas de inscripción para los que pasan a secundaria.
- Información para cambios de escuela.
- Letrero del Centro Comunitario anunciando un cine debate.
- Letrero del Centro de Salud anunciando cortes de pelo gratis.
- Informes para la salida (actividades de fin de curso) de los de sexto año.
- Informes para los papás que tienen niños de nuevo ingreso.
- Pago de 75 pesos para la comida de fin de curso.
- Cambios de horario para ensayos de los grupos de 3er año.
- Venta de muebles.
- Letreros de tipo social y político como: “No a la privatización del petróleo”, con letras e imágenes.

A las horas de entrada y salida de la escuela las mamás (en su gran mayoría) esperan platicando a que salgan o entren las niñas y los niños. Afuera de las escuelas hay puestos ambulantes que venden alimentos diversos y dulces. Regularmente también hay alguna papelería cercana donde pueden adquirir lo necesario para alguna tarea o actividad escolar. En este contexto ocurren las siguientes cosas:

- Un grupo de mamás se queda después que los niños y niñas salen de la escuela, sacan las libretas de sus hijos/as, comparan lo que hicieron sus hijos/as con otros niñas y niños y leen lo que les dejaron de tarea (los niños y niñas son aproximadamente de segundo grado).
- Un niño va a comprar una monografía (un tipo de estampa impresa con información específica); su mamá le da tres monedas.

Otro niño que también está en la papelería le dice al primero cuántas monedas tiene que dar para pagar. Mientras su mamá platica con [...] el niño que compró la monografía se sienta en la banqueta (acera) a copiar lo que viene en la monografía que compró.

- Un grupo de niños y niñas de sexto año sale de la escuela, juntan su dinero para comprar. Llevan su dinero, preguntan precios, deciden qué comprar y revisan su cambio.
- Algunos niños/as le piden a su mamá alguna golosina. Una de las mamás pregunta cuánto cuesta, ellos no saben y la mamá les dice que vayan a preguntar y que regresen. Al regresar algunos dicen el precio, las mamás les dan el dinero y les dicen que les sobra cambio. Un niño de primer año, al llegar con su mamá olvida el precio y la mamá va a preguntar y lo compra.
- Algunas mamás acompañan a sus hijos/as a comprar; ellas pagan y esperan su cambio.
- Una mamá revisa que su hijo lleve todos sus útiles: juntos cuentan todos los colores y lápices.
- Una niña y un niño de primero van a comprar dulces a la papelería. El niño pregunta el precio (50 centavos), y le dan el dinero exacto a la señora. La niña le da todo lo que traía.
- Un señor que se dedica a la fotografía les da a las mamás tarjetas con sus datos por si requieren el servicio.
- Algunos señores reparten folletos para inscribir niños al fútbol americano.

Las situaciones descritas comparten características importantes que vale la pena resaltar para dar cuenta de la cotidianidad de las mismas y, a la vez, de su riqueza y complejidad. Una de ellas es que son situaciones en las cuales las niñas y los niños se encuentran inmersos y en las que destacan la participación y la cooperación de todos los actores. Otra es que todas son situaciones comunicativas, independientemente del contenido. En todas las situaciones hay uno más experto (puede ser otro/a niño/a o

un adulto) quien de manera natural modela las acciones a tomar (preguntar precios antes de comprar) y el uso del dinero (matemáticas prácticas).

Todo lo anterior destaca, desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, que es en espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento a través de la interacción. La propia interacción con una o varias figuras de la comunidad conlleva a destacar la importancia de los mediadores en situaciones informales (proveedores de servicios, familiares, amigos y vecinos), quienes ayudan a los menos experimentados a lograr metas específicas para las cuales requieren habilidades de lectura, escritura y matemáticas, en una variedad de contextos y para propósitos múltiples (Kalman, 2008). El mediador no es una sola persona; la figura del mediador cambia (pasa de una persona a otra o de un niño o niña a otro/a) dependiendo del contexto, del grado de dificultad de la actividad y de los actores presentes en cada situación.

Por ejemplo, las operaciones matemáticas que se describieron, además de ser cotidianas, requieren una cantidad importante de “matemáticas de alto nivel” (combinatoria, codificación, etc.), de las que ninguno de los actores es consciente o en las que no piensan al momento de realizarlas (Diez-Palomar, 2000), pero las realizan y aprenden de ellas. De la misma manera, el lenguaje en comunidad, esto es, en “situaciones del mundo real”, requiere habilidades y acciones lingüísticas complejas (persuasión, actos de lenguaje [*speech acts*], inquirir, etc.), en los que todos participan, usan y comprenden y los emplean con propiedad y corrección con el apoyo de otros y por medios que no están necesariamente reconocidos en espacios formales (Train, 2006).

Cada una de estas situaciones representa lo que los niños y niñas viven desde edades tempranas y lo que aprenden de manera natural, aún cuando no se hayan apropiado de las convenciones de los sistemas de escritura y numérico. En este sentido, se promueve la alfabetización como una práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y que requiere de los otros para su apropiación (Divito & Cavallero, 2006). Se debe entonces considerar que los aprendizajes llamados informales, eso que hacemos sin tomar conciencia, pueden resultar más beneficiosos si la institución escolar los aprovecha como un recurso que favorece el

aprendizaje y respeta los conocimientos y saberes comunitarios como puente para los aprendizajes escolarizados.

Ese reconocimiento es de suma importancia también por los modelos y las situaciones a las que están expuestos los niños y las niñas en las comunidades, y la sociedad en general. Los aprendizajes más significativos en la vida de una persona probablemente son los que tuvieron y continúan teniendo lugar en los entornos sociales en los que participa. El cuidado y el bienestar infantil, orientado a habilidades específicas como las que se ilustran en este trabajo o a otros que se valoran en una comunidad o sociedad, requiere de enfoques sistémicos que involucren a todos los actores. Todos los actores en un entorno, llámese país, ciudad, comunidad, escuela, hogar, reflejan lo que se valora en los mismos; es en estos entornos donde los individuos adquieren habilidades para desenvolverse. Los estudios focalizados en las comunidades de acción de los niños y las niñas son importantes para enriquecer los servicios dirigidos al cuidado y bienestar de la infancia.

REFERENCIAS

- Bajo, R & Gasteiz, V. (s/f). *Comunidad de aprendizaje en marcha*. Recuperado el 23 de marzo de 2011 de: http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/la_comunidad_de_aprendizaje_en_marcha_CEIP_Ramon_Bajo.pdf
- Baronnet, B. (2012). “La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas”, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 30, pp. 39-43.
- Barton, D. (2003). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Briones, G. (1998). *La investigación de la comunidad*. Santafé de Bogota: Convenio Andrés Bello/TM Editores.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston: President and Fellows of Harvard College.
- Bryant D., Burchinal, M., Lau, L. & Sparling, J. (1994). "Family and classroom correlates of head start children's developmental outcomes", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 9, núms. 3-4, pp. 289-309.
- Coll, C. (2001). "Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas". Simposio internacional sobre las comunidades de aprendizaje, Barcelona.
- Dacuña, R.A. (2012). "Sobre experiencias formativas imbricadas: hacia la construcción de saberes socialmente productivos en ámbitos rurales", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 30, pp. 61-66.
- Dickinson, D. & Smith, M. (1994). "Long Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings in Low Income Children's Vocabulary and Story Comprehension", *Reading Research Quarterly*, vol. 29, núm. 2 (Apr. - May - Jun.), pp. 104-122.
- Díez-Palomar, F. (2000). *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas. Un modelo dialógico*. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Recuperado el 29 de agosto de 2009 de: www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX_003/105-120753/100.PRESENTACI%D3N.pdf
- Divito, M. & Cavallero, C. (2006). *La alfabetización temprana. Un medio para la integración y la igualdad de oportunidades*. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado el 15 de marzo de 2008 de: www.calidadmayor.com.ar/referencias/DivitoCavalleroTC.doc
- Kalman, J. (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46. Recuperado el 15 de julio de 2009 de: www.rieoei.org/rie46a06.htm
- Purcell-Gates, V. (1996). "Stories, Coupons and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge", *Reading Research Quarterly*, vol. 34, pp. 406-428.
- Strickland, D.S., & Taylor, D. (1989). "Family storybook reading: implications for children, families, and curriculum", en Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 27-34.

- Torres, R. (2008). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Recuperado el 13 de febrero de 2009 de: www.rsu.uninter.edu.mx/doc/marco_conceptual/RepensandoloEducativosdesdeeldesarrolloLocal.pdf
- Train, B. (2006). "Investigación sobre la lectura familiar: una perspectiva internacional. Reino Unido". Recuperado el 15 de julio de 2008 de: www.infla.org/Iv/infla72/papers/081_Train_trans_es.pdf
- Weigel, D. & Rally, M. (2007). *Identificación de cuestiones claves de alfabetización temprana y preparación escolar. Exploración de una estrategia para evaluar la necesidad comunitaria*. Universidad de Nevada en Reno. Recuperado el 25 de febrero de 2008 de: Ecrp.uiuc.edu/v8n2/weigel-sp.html
- wikitecaegcti.wetpaint.com

LA PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO Y LA EQUIDAD DE GÉNERO A TRAVÉS DE LOS CUENTOS INFANTILES

MARÍA ISABEL MARTÍNEZ TORRES
ROXANNA PASTOR FASQUELLE

INTRODUCCIÓN

Fomentar el buen trato y la equidad de género es una forma de educar a las niñas y a los niños, ya que enseña a escuchar sus emociones y expresarlas en un marco de respeto a sus diferencias.

En este texto se describe la experiencia de un proyecto de promoción de buen trato y equidad de género por medio de cuentos infantiles dirigido a educadoras comunitarias de nivel preescolar y estudiantes de licenciatura en Psicología, haciendo énfasis en la importancia de hacer visible el sexismo que se transmite en el contexto educativo, tanto en las normas y conductas cotidianas como en los cuentos tradicionales.

A la vez, busca generar propuestas que promueven la equidad de género y el buen trato por medio de cuentos alternativos y de actividades que refuercen los mensajes que favorecen el desarrollo integral de niñas y niños. Se presentan los principales elementos de la propuesta teórica y metodológica, las diferencias y similitudes en el abordaje con estudiantes de Psicología y con educadoras comunitarias y algunos de los resultados del trabajo conjunto de estudiantes de Psicología y educadoras en centros infantiles comunitarios.

APRENDER Y ENSEÑAR DEL BUEN TRATO Y LA EQUIDAD DE GÉNERO

Este proyecto surgió con el objetivo de preparar a estudiantes de Psicología y profesionales de la educación con herramientas teóricas y metodológicas con el fin de promover relaciones de buen trato, convivencia pacífica

y equidad de género. Sus fundamentos teóricos derivan de la Terapia de Reencuentro (TR) desarrollada por Sanz (1990), la perspectiva de género, y la educación para la paz y los derechos humanos, así como la utilización de la metodología participativa por medio de cuentos, que permite construir y desarrollar conocimientos y habilidades para favorecer el diálogo y la negociación como formas de solución de conflictos.

La perspectiva de género ha hecho visible que las oposiciones y jerarquías entre hombres y mujeres no son naturales, sino que se han construido mediante un largo proceso histórico y social (Burin, 1998). La reproducción de normas, valores y prácticas de vida que legitiman la superioridad de los hombres y la inferioridad de las mujeres en la sociedad es lo que se ha denominado sexismo (Lagarde, 2005). La educación sexista se transmite mediante el proceso de socialización de los papeles asignados a mujeres y hombres a través de la familia, la escuela, los pares, la religión, las leyes y los medios masivos de comunicación, entre los más importantes. Estos aparatos ideológicos contribuyen a producir y reproducir a los sujetos y las relaciones que necesita la sociedad, naturalizando la desigualdad y la violencia. Sanz (2000) plantea que la inclusión del concepto de género permite visibilizar la violencia hacia las mujeres, ya que antes no era visible porque formaba parte del sistema social.

El sexismo afecta el desarrollo integral tanto de las niñas como de los niños, ya que posibilita ciertos comportamientos y prohíbe otros, por medio de normas y valores de género que se transmiten primero en la familia y después en otros espacios sociales.

Desde antes de nacer la madre y el padre tienen una expectativa de cómo les gustaría que fuera su hija o su hijo, y esta expectativa de género se va conformando en una realidad de trato diferencial que va marcando posibilidades y limitaciones en su desarrollo.

Así, se educa a los niños en la agresividad y competencia mediante juegos competitivos, violentos y juguetes bélicos. La fortaleza se les enseña educándoles a no llorar, no manifestar emociones como la ternura, no mostrar inseguridad. En el caso de las niñas, se les enseña a ser tiernas, maternales y cuidadoras, mediante distintos juegos y juguetes como las muñecas, las cocinitas. También se les educa para que sean receptivas a

las demandas externas, acaten, escuchen y cultiven las emociones femeninas (Sanz, 1990). Estos estereotipos van haciendo creer que el mundo público les corresponde a los hombres y el mundo doméstico y familiar a las mujeres, y en esa medida no permiten una educación que favorezca el desarrollo integral de niños y niñas.

El sexismo se transmite en la escuela por medio del currículo oculto, que se refiere a las actitudes, normas y valores que refuerzan los papeles tradicionales de mujeres y hombres; es oculto porque se ha naturalizado y es considerado como lo que corresponde hacer. Se transmite tanto en los mensajes diferenciados que se dan para niñas y niños, como en lo que no se dice: los gestos, las normas, los premios y castigos, es decir, abarca la práctica cotidiana escolar. El currículo oculto es así una realidad que estructura las relaciones del personal que trabaja con los niños y las niñas, fomentando con ello relaciones jerarquizadas. También se transmite mediante el material educativo, principalmente en libros y cuentos infantiles; aunque se ha trabajado para mostrar otros modelos de mujer y hombre, siguen predominando imágenes estereotipadas de uno y otro sexo.

La coeducación es un enfoque alternativo para favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños como proceso para superar los mandatos tradicionales de género. En este enfoque se trata de trascender las jerarquías y la competitividad (i.e. competir para ganar), pasando por encima de cualquier persona, al educar en el diálogo para la solución de los conflictos, identificar las necesidades de cada quien y promover una educación para la paz entre mujeres y hombres (Altable, 2010).

Educar para la paz implica cambiar las relaciones de malos tratos que se han fomentado como forma de reproducción de las jerarquías establecidas entre hombres y mujeres y como maneras de imponer la posición de alguien ante un conflicto.

Desde este enfoque, fomentar el buen trato implica propiciar una educación para la paz y el respeto a los derechos de las mujeres y los hombres, respetar las diferencias, fomentar la equidad y educar en la negociación como forma de solucionar conflictos (Sanz, 2000).

De ahí la importancia de que las y los profesionales de la educación contemos con herramientas teóricas y metodológicas que nos habiliten para favorecer procesos de desarrollo integral en niños y niñas, y a la vez contar con materiales educativos y cuentos alternativos que posibiliten imágenes de hombres y mujeres en donde ambos comparten y se desarrollan en el ámbito privado y en el público, y que estimulen el diálogo y la negociación en la forma de afrontar conflictos.

DEL TRABAJO CON LAS EDUCADORAS DE LA RED CONECUITLANI

Se realizaron cuatro talleres de 12 horas con el título “En los cuentos la equidad de género y el buen trato también cuentan”, dirigidos a 54 educadoras de la Red Conecuitlani “Yo protejo a los niños”. Todas ellas trabajan en centros infantiles comunitarios, ubicados en zonas marginales del DF y el Estado de México. El taller de cuentos formó parte de la formación especializada “Educación comunitaria para la convivencia y el buen trato”.¹ En la terapia de reencuentro (TR), para que las y los profesionales puedan acercarse con una escucha comprensiva a las personas que atienden, requieren primero una preparación que parte desde una metodología vivencial, es decir, de ejercicios que les posibilitan conectarse con sus vivencias personales para comprender lo que les acontece respecto de las temáticas y conceptos que se trabajan.

En la primera parte del taller se exploraron sus creencias y sus sentimientos en relación al género y a la resolución de conflictos. Una vez que identificaron sus creencias se les invitó a reflexionar sobre cómo se aprenden estos temas en la infancia. Hacer conciencia de ello las llevó a comprender cómo ellas participaban en el mantenimiento de estereotipos de género y normas sociales que reproducen el sexismo.

En relación a cómo enfrentan los conflictos, muchas de las participantes expresaron que tendían a ceder para no aumentar o evitar el conflicto, no expresando su opinión cuando ésta difería. A partir de esta

1 Esta formación es parte del proyecto de cooperación internacional “Educar, educándonos para la salud, la convivencia y el buen trato” que la Fundación de Terapia de Reencuentro, de Valencia, España, estableció desde 2008 con la Red Conecuitlani en colaboración con la Facultad de Psicología de la UNAM.

primera parte del taller tomaron conciencia de la importancia de expresar sus necesidades y dialogar las diferencias en los conflictos para que puedan ser modelos de negociación para las niñas y los niños. Así mismo, reflexionaron sobre cómo esta actitud ante los conflictos se reflejaba en su forma de afrontar los conflictos entre los niños y las niñas. En la mayor parte de las ocasiones, solucionaban ellas el conflicto y no daban oportunidad a que los niños y las niñas aprendieran a resolverlos.

En la segunda parte del taller se trabajó con herramientas teóricas y prácticas para visibilizar el sexismo en los cuentos tradicionales, reflexionando al respecto y construyendo finales alternativos más equitativos. También conocieron cuentos alternativos y diseñaron situaciones didácticas que podrían usar para fomentar la equidad de género y el buen trato.

En la última parte del taller las educadoras establecieron objetivos y un plan de acción para promover la equidad de género y el buen trato en sus centros mediante los cuentos infantiles. Un año después los centros infantiles comunitarios compartieron algunos de los principales logros en la aplicación de la metodología:

1. Reconocieron la importancia de generar en el aula un clima de seguridad y confianza en donde se trabaje con los afectos y su expresión.
2. La comprensión de la temática abordada con la lectura de los cuentos se favoreció no sólo con actividades lúdicas, recreativas y vivenciales, sino también a través de preguntas que invitaban a la reflexión y a la búsqueda de respuestas más amplias.
3. A partir de la lectura de los cuentos, los niños y las niñas lograron dialogar acerca de la forma en que ellas y ellos participaban en los quehaceres de la casa.
4. Identificaron que en los cuentos los y las protagonistas de las historias a veces son muy estereotipados. Por ejemplo: un hombre joven, guapo y fuerte; una mujer bonita, desprotegida y débil.
5. Promovieron en los niños y niñas el desarrollo de la capacidad para identificar una diversidad de emociones como: tristeza, eno-

jo, alegría, miedo, flojera, enamoramiento, sorpresa, etc., lo que contribuyó a que ellos y ellas las vivieran de una forma más libre y positiva, y a que las manifestaran en formas más claras y menos violentas.

6. Al trabajar las emociones a través de las palabras y a través del cuerpo, la relajación muscular, la respiración profunda y la ejecución de actividades que les gustaban se ofrecieron como alternativas para que los niños y las niñas estuvieran preparados y dispuestos a conversar sobre sus sentimientos y motivaciones. Éste, además, resultó siempre un paso previo indispensable a la hora de dialogar sobre los conflictos que surgían.
7. En la resolución de conflictos, el escuchar cada una de las versiones y los sentimientos de los involucrados en lo sucedido permitió: 1) que cada niño y niña reconociera su propio valor como persona y 2) que se diera una comprensión más amplia del problema, y con ello, soluciones y propuestas para contrarrestarlos que resultaron más efectivas a largo plazo.
8. El que los niños y niñas hicieran sus propios cuentos, de acuerdo con sus posibilidades, permitió conocer sus propias necesidades en la vida; así mismo, en algunos casos permitió que surgiera el maltrato hacia alguno de ellos/ellas, y otras veces, reflejaron cuáles era sus anhelos y deseos. Lo que más sorprendió fue su gran necesidad de atención y afecto.

Con los resultados descritos podemos observar cómo las educadoras, al aprender a escucharse a sí mismas, diferenciar el maltrato y el buen trato, y al mismo tiempo tomar conciencia de sus recursos pudieron ofrecer una educación integral que incluye espacios de promoción de los derechos humanos, entre ellos la equidad de género, el respeto a la individualidad y a la diversidad dentro de un contexto comunitario (Pastor y Martínez, 2011).

DEL TRABAJO CON ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

A partir de los talleres con las educadoras de la Red Conecuitlani, y para darles seguimiento, se continuó un trabajo conjunto con la Red mediante el apoyo de estudiantes de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional.

A ellas y ellos se les ofreció un taller de capacitación muy similar al recibido por las educadoras; sin embargo, para responder a las particularidades de esta población se trabajó además en la comprensión del desarrollo infantil y el cuidado grupal, aspectos que no había sido necesario trabajar con las educadoras. Al término de la capacitación se diseñó una intervención con las y los estudiantes que expresaron interés en trabajar en conjunto con las educadoras de los centros infantiles comunitarios.

Se tuvo la experiencia con tres grupos de estudiantes y cuatro centros de la Red Conecuitlani. Para fines de este artículo sólo se comentará la experiencia con un grupo de seis estudiantes de la carrera de Psicología que trabajaron en conjunto con cinco educadoras de tres centros: Netzahuallpilli, Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco, y Centro Educativo Temoatzin. Estas estudiantes son mujeres: tres son pasantes y tres están cursando los últimos semestres de la carrera de Psicología.

El trabajo se llevó a cabo durante dos meses en los que asistieron dos veces por semana, en un horario específico, junto con las educadoras, a “la hora del cuento”. En cada sesión se tomaba un tema en particular, se contaba un cuento y se llevaban a cabo actividades lúdicas que reforzaban los principales mensajes del cuento. Al término de la sesión, las estudiantes y las educadoras analizaban los logros y dificultades y a partir de ello, diseñaban la siguiente sesión.

Las estudiantes fueron supervisadas por las autoras de este artículo de dos formas: las alumnas sometían a discusión sus planes de acción y sus reflexiones, anotadas en una bitácora, sobre cada una de las sesiones; las supervisoras les retroalimentaban cada semana por correo electrónico y cada quince días de forma presencial.

La supervisión que se realizó partió del compromiso de las estudiantes de establecer un trabajo de equipo con las educadoras de los centros y

se procuró que las estudiantes se sintieran apoyadas por las supervisoras. Se trabajó con las educadoras para que la planeación de su trabajo se realizara con las educadoras, aspecto que en ocasiones era posible y en otras no, debido a los tiempos o las dificultades de comunicación. Paulatinamente se integraron como un equipo de apoyo mutuo, con lo cual los logros que se reportan, si bien son los informes de las estudiantes, implican el trabajo de equipo que hicieron con las educadoras para el logro de los objetivos planteados. Trabajaron en la aplicación de la “hora del cuento” con cinco grupos de primero a tercer grado de preescolar con un total de 37 niñas y 38 niños de los tres centros comunitarios.

Mediante el trabajo conjunto con las educadoras, tanto las coordinadoras de los centros como las que atienden particularmente a las niñas y niños, el apoyo de las estudiantes, y el apoyo de supervisión que realizamos, se logró lo siguiente:

1. Creación de un clima de confianza favorable que les permitió trabajar con los niños, las niñas y las educadoras.
2. Lograron gradualmente la atención, participación y cooperación de los niños y las niñas en los cuentos y las actividades lúdicas que reforzaban el mensaje que se estaba trabajando, incluso de aquellas/os que mostraron dificultades al inicio.
3. Los niños y las niñas aprendieron a identificar sus emociones y sentimientos y paulatinamente pudieron expresarlas de forma adecuada.
4. Reconocieron que tanto las niñas como los niños pueden hacer las mismas actividades, independientemente de su sexo.
5. Fueron aprendiendo a escuchar con respeto a sus compañeras y compañeros.
6. Empezaron a identificar alternativas en la resolución de los conflictos que se presentan entre los niños y las niñas.

CONCLUSIONES

Los cuentos infantiles pueden ser una herramienta muy útil para promover la equidad de género y la resolución no violenta de conflictos en los centros de educación infantil, ya que son un material didáctico que se usa de manera cotidiana y con el que las educadoras están familiarizadas. Para ello se pueden utilizar los cuentos tradicionales, pues su análisis permite visualizar las relaciones inequitativas entre los sexos y las formas mágicas para resolver los problemas, y también se pueden emplear cuentos alternativos que muestran otras formas de ser, de relacionarse y de resolver conflictos.

Para poder utilizar los cuentos de esta forma, es necesario que las personas adultas que tienen a su cargo el cuidado y la educación de los niños y las niñas, exploren sus propias creencias y prácticas y tomen conciencia de cómo acciones no intencionadas y materiales didácticos tradicionales pueden reforzar estereotipos de género y robar a los niños y a las niñas oportunidades para aprender a convivir de una manera pacífica y respetuosa de las diferencias.

El trabajo conjunto de las educadoras y las estudiantes de Psicología permite una aproximación más integral al aprovechar las fortalezas de cada una, en un proceso en el que todas son copartícipes de su propio aprendizaje: la educadora contribuye con su experiencia sobre el conocimiento y manejo del grupo y el diseño de las situaciones didácticas, y la psicóloga aporta la perspectiva de género y un conocimiento más especializado del desarrollo socio-emocional en los primeros años de vida.

La supervisión sistemática del trabajo de las alumnas de Psicología y de las educadoras, permite dar un seguimiento individualizado a los logros y dificultades que se enfrentan semanalmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Altable, C. (2010). *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Granada: Ediciones Mágina-Octaedro.
- Barrios A., Calzada, J., Escobar, V., Juárez, M. y Marín, S. (2011). “Cuenta cuentos: fomentando el buen trato y la equidad de género en niños y niñas preescolares”. Ponencia presentada en las 4as. Jornadas de Educación de la Sexualidad y de la Salud Comunitaria desde la Terapia de Reencuentro. México: Facultad de Psicología, UNAM, octubre 2011.
- Burin, M. (1998). “Estudios de género. Reseña histórica”, en Burin, M. y Meler, I., *Género y familia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-29.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida. Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres, los liderazgos entrañables y las negociaciones en el amor*. Madrid: Horas y horas.
- Pastor, R. y Martínez, I (2011). “Educar para la salud, la convivencia y el buen trato”, en *La diversidad afectivo-sexual. Cuadernos de Pedagogía*, núm. 414, julio-agosto, pp.79-81.
- Red Conecuitlani (2010). “Reporte del trabajo realizado por las educadoras de los centros comunitarios: Manos Unidas, Centro de la Amistad, Otomías, Tepiltzin-Nahivvi, Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco, Centro Educativo Temoatzin”. *Mecanograma*, junio.
- Sanz, F. (1990). *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas*. Barcelona: Kairós.
- Sanz, F. (2000). “Del maltrato al buen trato”, en: Ruiz-Jarabo, C. y Blanco, P. (coords.), *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. Madrid: Díaz de Santos, pp. 1-14.

ÉRASE UNA VEZ...
UNA EXPERIENCIA CON CUENTOS
EN LOS CENTROS INFANTILES COMUNITARIOS

ENRIQUETA TERESA CÓRDOVA TÉLLEZ
ROSA MARÍA CASTRO MÉNDEZ

BREVE HISTORIA

Los centros infantiles comunitarios que participan en la Red Conecuitlani tienen su origen en la década de los setenta, en un contexto en el cual la población que habitaba la zona conurbada del Distrito Federal y el Estado de México creció a un ritmo acelerado, ya que asentarse en esta región representaba para muchas familias mexicanas, principalmente rurales, una opción para encontrar trabajo y mejorar sus condiciones de vida.

La mayoría de los centros que integran la Red tienen un origen similar al de otros centros infantiles de colonias marginadas en cuanto a su propósito de cubrir las necesidades de atención, cuidado y educación de niñas y niños menores de seis años, hijos de madres trabajadoras, madres solteras o mujeres que participaban en la gestión de los servicios para su comunidad.

En 1991 las representantes de algunos centros de desarrollo infantil empezamos a reunirnos para compartir experiencias y capacitarnos, y en 1997 decidimos conformar un grupo de mujeres educadoras. Actualmente, la Red Conecuitlani, que en náhuatl significa “Yo protejo a los niños”, está integrada por 17 centros infantiles comunitarios que trabajan conjuntamente para mejorar la calidad educativa y de vida de niñas y niños en riesgo social y de calle que viven en colonias populares del DF, zona metropolitana, Guanajuato y Oaxaca. Nuestra **misión** es unificar los esfuerzos de los centros infantiles aplicando metodologías alternativas

con participación comunitaria, para el ejercicio de los derechos de las niñas y niños. Nuestra **visión** es ser una Red reconocida por su compromiso para mejorar las condiciones de vida de las niñas, niños, jóvenes y adultos para generar un cambio en su entorno familiar y social. La Red realiza su labor a través de la promoción de valores y derechos humanos.

METODOLOGÍAS EDUCATIVAS

La educación que se da a niñas y niños menores de seis años en los centros infantiles que participan en la Red Conecuitlani, se basa en una concepción comunitaria y social, con metodologías activas como: “Nezahualpilli”, “Sistema de Educación Integral Popular” y “Montessori”. Durante los últimos años se incorporó el Programa de Educación Preescolar de la SEP. Estas metodologías promueven que en la rutina del trabajo diario con las niñas y los niños se logren desarrollar habilidades y capacidades integrales en un ambiente en el que se favorezca el conocimiento de sus derechos y responsabilidades, el reforzamiento de los valores, la cultura y el gusto por el aprendizaje y el conocimiento. Para ello se establece un vínculo estrecho con las familias y los actores sociales de la comunidad.

BIBLIOTECA ITINERANTE

En el año 2008, la Red Conecuitlani inició, junto con la Fundación Terapia de Reencuentro de España y con la colaboración de la Facultad de Psicología de la UNAM, el proyecto “Educar, educándonos para la salud, la convivencia y el buen trato” que tiene como objetivo fortalecer la educación comunitaria. Como parte de ese proyecto, y considerando que la lectura es una parte fundamental de la educación integral que se expresa en los programas que se trabajan en los centros, a partir de 2009 se inicia la biblioteca itinerante. Ésta consta de un lote de cuentos alternativos donados por la Fundación Terapia de Reencuentro para promover la equidad de género y la resolución no violenta de conflictos, que se distribuyó de manera equitativa en todos los centros, y después de un lapso de tiempo se rota para que poco a poco todos los centros tengan acceso a estos cuentos.

Posteriormente, en el año 2010, 54 educadoras recibieron de parte de la Facultad de Psicología de la UNAM el taller: “En los cuentos, la equidad de género y el buen trato también cuentan” en el que se compartieron técnicas, vivencias y, en general, toda la experiencia de trabajo de las integrantes de los centros para aprender nuevas formas de utilizar los cuentos; de ahí se derivó un plan estratégico para darle seguimiento al proyecto en cada centro.

En algunos centros se trabajó de manera conjunta con estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, y en marzo de 2011 se realizó un foro en el que los diferentes centros presentaron algunas de las aplicaciones. Entre otras cosas se habló de la facilitación de la expresión de emociones y afectos, del uso de títeres para contar cuentos, del uso de los cuentos en el festejo de eventos tradicionales, la promoción de valores como la cooperación y la honradez, y la promoción de la equidad de género.

A manera de ejemplo se comparten algunas de las actividades realizadas en los centros que coordinan las autoras de este artículo:

CENTRO COMUNIDAD EDUCATIVA INTEGRAL PIONEROS DEL AJUSCO A.C.

La actividad “Tarjetas de emociones y sentimientos” es una herramienta eficaz para expresar y comunicar emociones y sentimientos, así como para la resolución de conflictos de manera no violenta y el fomento del buen trato en las niñas y niños.

A raíz del trabajo conjunto con las estudiantes de Psicología, se introdujo el cuento *Ramón el preocupón*, que trata de un niño que se preocupa tanto de todo que no puede dormir. La abuela, que sabe lo que él necesita para vencer sus miedos, le regala unos muñequitos quita penas para que le ayuden a aliviar sus preocupaciones. Una vez que Ramón conoce el secreto de los muñecos se da cuenta de que no debe preocuparse más. Para hacer el seguimiento del cuento en los niños y niñas, las mamás y los papás elaboraron muñequitos “quita penas” para utilizarlos en casa con sus hijos/as cuando fuese necesario. A su vez, las educadoras elaboraron unas tarjetas como un recurso para apoyarse y apoyar a los

niños y las niñas a resolver diversas situaciones conflictivas dentro del centro infantil. En las líneas que siguen se presentan las tarjetas y su significado, así como la manera como se utilizaron.

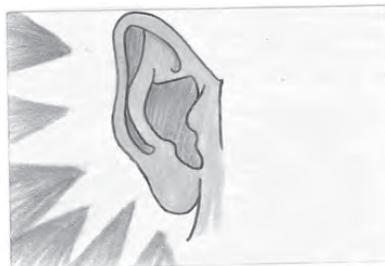
Las tarjetas como recurso para la resolución de conflictos

En una asamblea, niñas, niños y educadoras platicamos sobre la dificultad que a veces tenemos para decir lo que sentimos y para resolver conflictos, y pensamos que unas tarjetas de emociones nos podrían ser útiles. Las niñas y los niños eligieron los dibujos que llevaría cada tarjeta.

1.- Abrazo: significa “necesito un abrazo”



2.- Escucha: significa “quiero que me escuchen”



3.- Llanto: significa “quiero o necesito llorar”



4.- Estar solo/a: significa “necesito pensar o quiero estar solo/a”



5.- Niño/a con teléfono: significa “quiero platicar o necesito contarte algo”



6.- Enojo: significa “estoy enojada en este momento”



7.- En blanco: quiere decir que el niño/a puede expresar oralmente, o mediante un dibujo o escritura, lo que quiera.



Las tarjetas se colocan en una charola dentro del salón, al alcance de los niños y las niñas, y nos han servido para:

- Favorecer el desarrollo de la capacidad para identificar y expresar diversas emociones y sentimientos como enojo, tristeza, miedo, flojera, sorpresa, llanto, enamoramiento, alegría, euforia, etc.
- Aprender a resolver situaciones y conflictos de manera pacífica, sin violencia y sin berrinches, conduciendo a los niños y niñas para que ellos/as mismos/as sean quienes propongan las soluciones.
- Comprender que la vida tiene reglas y que hay formas de decir y expresar lo que se siente.
- Fomentar el respeto por su persona y el buen trato hacia los demás.

CENTRO EDUCATIVO TEMOATZIN AC

En el Centro Educativo Temoatzin (en náhuatl quiere decir “pequeño curioso”), se trabajó con los cuentos con los niños y las niñas de preescolar y con un grupo de niños y niñas en la calle (entre cuatro y 14 años), con el propósito de contribuir a la disminución de la violencia que viven y a la convivencia hacia el buen trato, a través de la lectura de cuentos.

Para llevar a cabo el plan estratégico que nos propusimos al finalizar la capacitación en la UNAM, las educadoras se prepararon en sesiones semanales, pues ellas mismas no tenían el hábito de la lectura. A través de estas sesiones aprendieron a leer cuentos y, sobre todo, a hacer las preguntas concretas y acordes con el tema o interés de los niños y las niñas. En cada sesión de planeación una educadora presentaba un cuento y lo preparaba con distintas técnicas como títeres o carteles, o lo escenificaba, para posteriormente realizarlo en cada grupo. Entre ellas reflexionaban sobre el mensaje y hacían propuestas.

Cada semana se realizó la hora del cuento, tanto en la calle como en el centro infantil. Esta actividad ha sido muy bien aceptada por los temas que tratan los cuentos, los cuales se reflexionan después de la lectura,

durante una asamblea. En ocasiones, las educadoras proponen el cuento de acuerdo a lo que observan en el grupo.

Los cuentos han ayudado a las educadoras a trabajar temas como la igualdad, el respeto a las diferencias, los derechos de las niñas y los niños, y cómo resolver conflictos de manera diferente, sin violencia. Con los niños y las niñas más grandes esta estrategia favoreció el abordaje de temas difíciles, como el maltrato, el respeto y la sexualidad.

Con el grupo de preescolar se trabajó de manera conjunta con alumnas de la Facultad de Psicología y se abordaron temas sobre el buen trato, el género y el autocuidado. Cada sesión daba inicio con un ejercicio de respiración para predisponer a todos a escuchar; después se leía un cuento, se reflexionaba al respecto y se llegaba a un acuerdo para hacer algunos cambios, por ejemplo, el respeto a las niñas, porque inicialmente los niños no querían jugar con las niñas y decían que ellas no podían jugar fútbol, ni carritos, porque no sabían manejar.

En el caso de las niñas y niños en la calle, los libros más leídos son los que tratan temas de discriminación y qué hacer cuando se tiene rabia, coraje. Ellos y ellas comentaron que cuando sentían coraje no sabían qué hacer; algunos peleaban con sus hermanos o sentían coraje con su mamá y para que se les pasara el coraje veían la televisión, se encerraban en su cuarto o salían a la calle. Con los cuentos aprendieron a respirar y a decir lo que no les gusta; algunos/as dicen que abren su ventana y respiran el aire fresco y se les baja el enojo; otro se pone a dibujar.

Con el fin de crear un espacio donde se celebra y se resalta la importancia de los libros en la vida comunitaria, el Centro Educativo Temoatzin organizó la “Feria de la Lectura”, en la que se establecieron diversos módulos donde se realizaron actividades basadas en la importancia de la lectura. En cada módulo podían participar de cinco a ocho personas; el tiempo de la actividad en cada módulo era de 10 minutos. Los módulos fueron:

Mi personaje favorito: se lee un cuento, los niños y niñas eligen un personaje y dicen qué les gustó y por qué, y después elaboran un títere del personaje resaltando la característica que les gustó y explicando por qué.

Cántame un cuento: utiliza el canto como medio para expresar un cuento que los niños y las niñas inventan de manera colectiva, utilizando su imaginación y los instrumentos musicales. El cuento inicia con la frase “había una vez...”; un niño o una niña comienza con alguna idea y el cuento se va armando con la participación de todos y todas, por turnos. La maestra va hilando las frases de cada participante.

Érase una vez... es el módulo en donde los participantes inventan un cuento por medio de objetos que eligen previamente. Con esta actividad se busca la creatividad y la soltura para la expresión oral.

Espacio de biblioteca: se invita a los niños y niñas a conocer distintos cuentos y revistas; que los vean, los huelan, los toquen, y que aprendan a usar el cuento, rescatando la idea de que los cuentos sirven para algo y hay que cuidarlos.

La primera Feria de la Lectura tuvo una excelente respuesta de los padres, madres, niñas y niños y comunidad. Al inicio, a las personas adultas se les hizo difícil entender este tipo de feria, pero los niños y las niñas les mostraron cómo participar. Al final prevalecieron el respeto, la tolerancia, el disfrute, la convivencia y el aprendizaje, ya que la temática alrededor de la cual giró la feria fue la ciudadanía.

CONCLUSIÓN

Este trabajo ha permitido que las integrantes de la red de educadoras comunitarias descubran en los cuentos lo que antes no veían: que son una herramienta didáctica útil tanto para niñas y niños como para la gente adulta; ayudan en la trasmisión de valores y costumbres; son un complemento del aprendizaje; sirven para la reflexión; transmiten sabiduría y llevan a soñar, a reír, a ir de vuelta a la infancia para romper esquemas de violencia y promover la justicia, así como una cultura de buen trato y de equidad de género. Asimismo, contribuyen a ampliar la visión y el panorama de los niños y niñas, y a hacerlos reflexivos y críticos.

TESTIMONIO DE UNA EDUCADORA

Carmen Guerrero Zavala

A veces leía algunos párrafos del periódico, pero casi nunca terminaba porque no comprendía y me cansaba muy rápido. Cuando empecé a estudiar sobre el desarrollo de los niños y la tarea que me dejaban, me costó mucho trabajo entender lo que leía para resumirlo y después llevarlo a la práctica. Lo que fue captando mi atención fueron los cuentos con textos cortos que les leía a los niños y niñas de mi grupo; poco a poco me fui acostumbrando a leer un poco más. A partir del taller de cuentos que tomé me he interesado en leer más para poder compartir con los niños y las niñas y analizar con ellos y ellas varios temas; por ejemplo, las emociones, los derechos de los niños, etc. También ponemos en práctica los ejercicios de Terapia de Reencuentro, que son las respiraciones conscientes, la reflexión sobre la manera como nos comportamos en la familia, con los amigos, los compañeros de escuela, de cómo son tratados por los maestros. La lectura de cuentos me ha ayudado a fomentar el interés en diferentes tipos de lectura y a compartir esto con los niños y las niñas y ayudarlos a comprender lo que leen y a no tener pena o nervios cuando pasan al frente o los ponen a leer en la escuela. Otra ventaja que hemos tenido es que las mamás leen a sus hijos/as los libros que ellos se llevan a su casa y se interesan en leer para ellas mismas.

LA ACCIÓN PROFESIONAL

*Estar preparado es importante, saber esperar lo es aún más,
pero aprovechar el momento adecuado es la clave de la vida.*

Arthur Schnitzler (1862-1931). Dramaturgo austriaco.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

ROXANNA PASTOR FASQUELLE

Un profesional reflexivo tiene una visión de sí mismo/a y de su trabajo que sistemáticamente le lleva a examinar sus pensamientos, acciones, fortalezas y necesidades. Entiende la supervisión como una relación de confianza y colaboración en la que de manera conjunta con su supervisor/a y/o sus compañeros/as puede explorar sus aciertos y sus vulnerabilidades, así como entender los significados y el impacto de las emociones en las relaciones. Comprende las implicaciones de sus intervenciones y la importancia de reflexionar sobre éstas para aprender de las experiencias y profundizar su entendimiento, y así mejorar su práctica y generar conocimientos (Fenichel, 1992; Heffron & Murch, 2010; Parlakian, 2001; Scott-Heller & Gilkerson, 2009).

En mi labor como docente pocas tareas me parecen tan apasionantes y tan difíciles como la formación de profesionales reflexivos. A la vez, nada me parece tan indispensable como ello. Cualquier profesor o profesora enfrenta continuamente el reto de elegir qué enseñar y cómo hacerlo. Los programas académicos delimitan un tiempo y espacio específico que nunca es suficiente: siempre habrá un contenido o un ejercicio más que “debería” haberse incluido. Me ha tomado mucho tiempo entender que lo más importante que yo le puedo enseñar a mis alumnos/as es la capacidad de reflexionar sobre sí mismos/as, su práctica y el contexto en que se desenvuelven. Si hacen de la praxis un hábito serán excelentes profesionales y tendrán la capacidad para afrontar cualquier situación que se les presente, ya sea con los conocimientos y habilidades que ya poseen o con las herramientas para buscar los apoyos necesarios. Sin embargo,

entender su relevancia no es suficiente para saberlo enseñar. Como me dijo un alumno en un seminario de educación de personas adultas: “lo que me estás pidiendo es muy difícil porque para promover la reflexión en otros, primero necesito ser reflexivo yo”. Y ser reflexiva/o es una tarea de vida que se dificulta por la persistencia de un sistema educativo que nos ha enseñado a *hacer* y no a *reflexionar*, a llenar cada semana del semestre con un contenido más y cada hora del día con una actividad más. Cuando nos situamos sólo en el hacer no hay tiempo para reflexionar y muy pronto no sabemos por qué hacemos lo que hacemos, o lo que decidimos no hacer.

En los últimos años, diversas instituciones y asociaciones de servicio y/o formación de profesionales de la Psicología y de la educación han incluido en sus estándares el ser un/a profesional reflexivo/a (NAEYC, 2003; European Commission, 2011), pero muchas veces ser reflexivo/a se limita a tomar conciencia de cómo hacer las cosas bien. Aunque éste es un paso importante, es muy limitado y no implica una concepción diferente de sí mismo/a y de su trabajo. En este capítulo esbozaré algunas de las principales ideas y estrategias que ha identificado la literatura para la formación de profesionales reflexivos y algunas que yo he utilizado a través de los últimos diez años. También compartiré mi proceso de cambio de una profesional autoritaria (¡casi perfecta!) a una acompañante menos intolerante y más abierta (¡bastante imperfecta!), en mi labor como tutora de un programa de posgrado en Psicología y mi rol como acompañante de mis alumnas/os.

He sido docente toda mi vida. A los 17 años supe que yo podía contribuir al bienestar de los niños y las niñas a través de la educación y estudié educación especial, pues consideraba que una educación regular no era suficiente para satisfacer las carencias que yo podía identificar en los niños y las niñas de mi país (Honduras). Para ello estudié una licenciatura y dos maestrías, pues en el trabajo directo con la población me daba cuenta que necesitaba más conocimientos y habilidades pero nunca parecían ser suficientes. De ser terapeuta de bebés con múltiples problemas y de sus familias, pasé a ser formadora de profesionales. Primero de estudiantes de educación infantil y luego de psicología educativa. Sin

embargo, hasta hace diez años mi concepción de mi rol como docente era bastante limitado, aunque muy profesional. Consideraba que mi labor era impartir conocimientos y demostrar a mis alumnas y alumnos las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de niños y niñas menores de seis años, la adquisición de herramientas de parte de sus padres y la profesionalización de sus educadoras. Para ello me mantenía actualizada, compartía con mis alumnas/os las lecturas más recientes y demandaba un grado de perfección en mi misma y en ellas/os que si bien era motivante, también era inalcanzable ¡y agotador! En mi triple rol como profesora, tutora y supervisora del trabajo de campo, establecía relaciones cercanas pero difíciles con mis alumnas/os. Fue a través del trabajo de campo que poco a poco me fui dando cuenta que eso que yo hacía y modelaba con los niños y las niñas, las familias y las educadoras, y lo que demandaba que mis alumnas/os hicieran, no era precisamente lo que yo hacía con ellas/os. Sabía que para que un niño/a pudiera aprender tenía que establecer un vínculo seguro que le permitiera explorar y construir significados. Que para lograr que la educadora de la sala considerara otra forma de promover el desarrollo y aprendizaje tenía que observar su trabajo, reconocer sus fortalezas y apoyarla en lo que ella necesitara, y que sólo después de establecer un vínculo con una familia me podrían escuchar y ayudarles con el reto que en ese momento enfrentaban. Y sin embargo, a mi misma y a mis alumnas/os les demandaba saber cómo, cuándo y por qué, sin prestar mucha atención a los procesos. También me fui dando cuenta que con aquellos alumnos/as con quienes tenía un vínculo de confianza me era más fácil dialogar y transmitir lo que yo consideraba era esencial para su aprendizaje. Fui reconociendo todo lo que mis alumnas/os sí sabían y cómo yo aprendía de ellas/os. Fue entonces que empecé el arduo trabajo de transformarme en una acompañante y hacer mucho más amplio, flexible e incluyente mi rol como docente. Esta nueva concepción me ha permitido sistematizar aquello que funciona y poco a poco ir cambiando lo que no propicia la reflexión; esto es, lo que promueve el entendimiento de la experiencia y la generación de conocimientos propios.

Para entender quién puede educar a otros/as y cómo, conviene explorar los conceptos de *educación, formación, ambiente educativo y autori-*

dad. Etimológicamente el concepto de educación viene del latín *educare*, que significa conducir, y *educere*, que se refiere a extraer o sacar de adentro. Esta visión más holística de la educación concibe al docente como “guía” que facilita que el alumno/a extraiga o encuentre algo propio. Un rol muy diferente al de instructor, que es aquel que transmite contenidos y/o instruye sobre la forma adecuada de hacer las cosas.

El concepto de formación a veces se confunde con el de entrenamiento, que se refiere al aprendizaje de algo en particular a través de la instrucción y de la práctica repetitiva. Formación, en cambio, habla de “dar forma” no desde la práctica impuesta, sino desde una experiencia de transformación en la que las personas cambian de acuerdo con sus aspiraciones, sus recursos y las posibilidades que les ofrece el ambiente educativo. Entenderíamos entonces “ambiente educativo” como algo más que un espacio y un tiempo; más bien como una serie de interacciones entre las personas que propician una construcción del conocimiento. Urban (2008 citado en European Commission, 2011, p.26) define la educación profesional como “la reflexión sobre las prácticas profesionales, la construcción conjunta del conocimiento y la negociación de significados entre seres humanos”.

Cuando pensamos en autoridad, típicamente pensamos en aquella persona que impone las reglas y las hace cumplir. La palabra autoridad viene del latín *auctoritas*, derivado del verbo *augure*, aumentar, y de la raíz *auctor* o autor. Bochenski (1979, citado por Toral, s/f) se refiere a la autoridad epistemológica como la que está basada en el conocimiento y la competencia que se tiene sobre algo. Este tipo de autoridad se da sólo en relación, ya que la autoridad sólo existe si la otra persona se la confiere. En un proceso educativo es entonces el alumno/a quien le reconoce la autoría o autoridad a la persona que tiene mayores conocimientos y/o habilidades sobre algo en particular y en un momento preciso. Es decir, nadie es la autoridad, sino que puedes tener relaciones de autoridad (Montoya 2001, p.118).

Concluiríamos entonces que la educación no se reduce a la transmisión de conocimientos y que la formación requiere de una relación de autoridad entre dos o más personas en la que por lo menos una de ellas tiene mayores conocimientos y/o habilidades; es debido a ello que

la/s otra/s persona/s se dejan guiar en un proceso de transformación que incide en todas las personas involucradas.

Jane Vella (2002) identifica el diálogo como la principal herramienta de la educación de personas adultas; en el campo de la educación y de la Psicología se considera que el cambio verdadero se da a través de la práctica reflexiva. Es a través de una relación que se da un diálogo que invita a la reflexión sobre lo que se hizo, lo que se está haciendo y lo que se hará (Schön, 1992). En el campo de la educación infantil, o educación temprana, se ha enfatizado en los últimos años la importancia de reflexionar no sólo sobre la acción sino también sobre las emociones que se generan en las relaciones interpersonales, que son parte indispensable en el trabajo que hacemos cotidianamente con niños/as, profesionales y familias (Shahmoon-Shanok, en Scott-Heller & Gilkerson, 2009).

Un estudio reciente sobre las competencias requeridas para la profesionalización en programas de educación y cuidado infantil en 17 países europeos señala la capacidad de reflexión como un elemento esencial de la profesionalización. El estudio identifica las principales prácticas para su promoción: el uso de portafolios para documentar los procesos educativos, los diarios de reflexión, las asesorías grupales que propician el cuestionamiento colectivo y las prácticas de campo. Sobre estas últimas especifican que el estar de forma simultánea en dos escenarios (la universidad y el centro educativo) con dos roles diferentes, en uno como profesional y en otro como estudiante, lleva al alumno/a a cuestionar constantemente sus prácticas (European Commission, 2011).

Establecer relaciones de autoridad en instituciones educativas tradicionales no es nada fácil ya que muchas veces valoran lo contrario: la distancia entre docente y alumno/a, la impartición de conocimientos independientemente de las problemáticas que se enfrenten en la comunidad, la sobrevaloración de aspectos intelectuales y la desvalorización de los elementos afectivos; y cuando una como docente se ha formado en ese sistema es muy difícil adoptar el cambio aunque se crea en él. Blanco García (en Montoya, 2001, p. 118) identifica ocho elementos que en su experiencia como docente universitaria permiten establecer y sostener relaciones de autoridad:

1. *Reconocimiento de la otra y del otro.* Distinguir a cada alumno/a con sus particularidades, incluyendo aquellas que no te gustan. Esto es fácil de hacer cuando su aproximación al trabajo y al aprendizaje es parecido al propio, pero es muy difícil con las alumnas y alumnos que no cumplen con las expectativas. Sin embargo, para establecer una relación de autoridad hay que trabajar a partir de los intereses y posibilidades del alumno/a.
2. *Apertura a la incertidumbre.* Aceptar que para crear un espacio abierto a la reflexión y a las ideas hay que soltar el control. Para las personas que hemos creído en las verdades absolutas esto representa un reto enorme. Aprender a decir “no sé, pero lo podemos indagar de manera conjunta”. En palabras de Nieves Blanco (citada en Montoya 2001, p. 120) “esa incertidumbre de no saber qué va a ocurrir [...] no es una fuente de ansiedad sino de posibilidades, de creación, de espacios de libertad y enriquecimiento”.
3. *Asumir la disparidad.* En aras de una educación “democrática” el maestro/a puede confundirse y creer que para entablar una relación debe ser igual que su alumno/a. Esto es imposible, y creerlo lejos de posibilitar la construcción del conocimiento lo obstruye, ya que no se generan las preguntas necesarias para la reflexión.
4. *Asumir y favorecer la diversidad.* Reconociendo y valorando la diferencia se pueden encontrar nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, nuevas aproximaciones a las mismas problemáticas, identificar nuevos intereses y abrirse a nuevas posibilidades.
5. *Buscar el encuentro personal.* Acercarse a cada persona y conocer su nombre, sus gustos, sus intereses y compartir los propios. Sólo a través del establecimiento de un vínculo de confianza se puede asumir el rol de guía e invitar a las alumnas y alumnos a explorar nuevos horizontes.
6. *Partir de, y valorar la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual, ellas y ellos, y el profesor o profesora tenemos.* Rara vez en un ambiente educativo tradicional se parte de las ideas de las alumnas y los

alumnos. Generalmente se parte de las ideas del profesor/a o de las expresadas por el autor/a de la lectura asignada. Al reconocer las ideas de los alumnos, ellos y ellas pueden encontrar sentido a la teoría, generar nuevas preguntas, entender la experiencia vivida y querer saber más. En ocasiones esto puede ser frustrante porque, como dice Blanco García (citada en Montoya 2001, p. 123): “el abrir ese espacio no siempre significa que vaya a ser utilizado, pero esa es su libertad”. Las alumnas/os acostumbrados a repetir el saber de otro/a no pueden inicialmente participar activamente, pero si sienten que el profesor/a en verdad está interesado/a en sus opiniones, aprenderán a expresarlas.

7. *Abrir conflictos*. Esto no es nada fácil y menos cuando los alumnos y alumnas consideran que no pueden expresar su desacuerdo o inconformidad. Poner sobre la mesa lo que está sucediendo es muy arriesgado, ya que no se sabe lo que va a suceder. Sin embargo, cuando se hace también hay un alivio de parte de todas las personas que han estado intentando ocultar o resolver el conflicto por si solos/as.
8. *Decir la verdad*. Señalar lo que no funciona, lo que falta, los errores, pero con el afán de crear las condiciones necesarias para mejorar y cuidando que sea percibido de esa manera. Esto es muy difícil cuando se viene de una educación y una ciencia que ve los errores no como oportunidades de aprendizaje, sino como símbolo de fracaso.

En mi experiencia, estas relaciones de autoridad se dan cuando existe un vínculo de confianza entre las personas y la enseñanza se da a través de un “acompañamiento”. En una investigación realizada con mis exalumnas y exalumnos del posgrado en Psicología a quienes yo acompañé durante su formación, y con las educadoras de centros de educación infantil a quienes ellas y ellos acompañaron en un programa de formación de educadoras, Gómez-Altamirano (2012, p. 76) define acompañamiento como:

Un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje, en donde aquella que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha, guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión sobre la práctica y los sentimientos que ésta genera, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios tanto profesionales como personales.

Las estrategias que yo fui diseñando a través del tiempo para promover procesos de reflexión y que mis estudiantes y yo consideramos nos acercaban a un ambiente de aprendizaje que facilitaba la construcción del conocimiento incluyen:

1. *La intervención conjunta en la comunidad.* Trabajar a su lado en un centro de desarrollo infantil aprendiendo a responder a las demandas cotidianas de los niños y las niñas, sus familias, las educadoras y la institución educativa ha sido el terreno más fértil para establecer una relación de autoridad. Al no poder controlar lo que iba a suceder y tener que reflexionar en el momento, no sólo con los alumnas/os sino también con las familias, las educadoras y los niños y las niñas, experimentábamos de manera conjunta la necesidad de depender de los conocimientos y habilidades propias y del colectivo; además, nos hacía admitir que no siempre se tienen las herramientas para resolver los problemas en el momento. A través de los dos años que dura la formación, la presencia de la tutora en la comunidad se mantiene, pero cambia su rol de una maestra que modela cómo hacerlo, a una acompañante que reconoce los aciertos de sus alumnos/as y les ayuda a reflexionar sobre sus intervenciones y a generar su propio conocimiento.
2. *La bitácora de reflexión.* Desde la primera semana de la maestría cada alumna/o elabora semanalmente una bitácora a través de la cual reflexiona sobre lo que considere el evento más relevante de la semana e identifica sus aprendizajes, habilidades y necesidades. Esta tarea es muy difícil en un inicio, y la alumna/o tiende a re-

portar actividades en vez de reflexionar al respecto. Algunas personas no pueden identificar habilidades (subestiman sus capacidades) y otras no pueden identificar necesidades (sobrevaloran sus habilidades). Este instrumento de reflexión es también un medio de comunicación con la tutora, quien después de leerlo responde de forma escrita o verbal al alumno/a. Es común que a través de este formato el alumno/a pueda expresar situaciones o sentires que en un primer momento no se atreve a decir en las sesiones de supervisión y que la tutora o él/ella mismo/a puede retomar en la siguiente sesión.

3. *La supervisión individual.* Cada quince días se tiene una supervisión individual en la que la tutora y la alumna/o proponen una agenda. Este tiempo dedicado exclusivamente a ese alumno/a sirve para irse conociendo y relacionando de una forma más personal. Es en este espacio seguro y respetuoso que la tutora trabaja no sólo con los retos académicos y de servicio que el alumno/a esté enfrentando, sino también con las emociones que esto le genera. Es común que al inicio la alumna/o no sepa cómo responder a ello o no vea la relevancia de discutir lo personal; sin embargo, este espacio de reflexión le ayuda a conocerse cada vez más y a hacerse cargo de su aprendizaje no sólo académico, sino también afectivo, principalmente a través de la reflexión conjunta sobre sus prácticas. En un principio, la alumna/o no sabe cómo usar ese tiempo y depende de la iniciativa de la tutora. Es común que si no puede identificar algún problema y se siente sobrecargado/a de trabajo no considere útil la supervisión, ya que en su experiencia previa ésta sólo es necesaria cuando hay alguna crisis. Sin embargo, a medida que se establece una relación de confianza, la alumna/o empieza a plantear sus necesidades e intereses y a hacer suyo ese espacio. El principal reto de quien acompaña es ayudarle a centrarse en el proceso y no sólo en el producto, propiciar que recuerde los detalles incluyendo las emociones y facilitar que reflexione al respecto para que pueda obtener nuevos significados. Esto se da en un proceso recíproco y dinámico que requiere del

tutor/supervisor, de los conocimientos, habilidades y experiencia sobre el trabajo con niños/as, familias y educadoras, de la habilidad para formar relaciones colaborativas, del conocimiento propio sobre los efectos de los sentimientos, experiencias, creencias y valores en las prácticas educativas y principios de la educación de personas adultas (Heffron & Murch, 2010).

4. *La supervisión grupal.* Dos veces por semana al término de las actividades en la escuela se reúne todo el equipo. En este espacio cada alumna/o relata lo más importante que haya sucedido esa mañana, comparte logros, dificultades y preguntas no sólo con la tutora sino también con sus compañeras/os. Al inicio el alumno/a se dirige exclusivamente a la persona con autoridad pero poco a poco va reconociendo la autoridad de sus compañeros/as y busca su opinión y apoyo. De esta forma cada persona puede tener la autoridad en un momento determinado y el equipo se va dando cuenta de su autoridad como colectivo. En este espacio se reflexiona en voz alta y se llega a construir conocimiento colectivamente. Este no es un proceso fácil y generalmente se presenta hasta el segundo año de la formación. No lo logran todas/os los participantes pero sí la mayoría. A algunas personas se les dificulta ver el aprendizaje grupal y se concentran solamente en sí mismas. El rol de la tutora/supervisora es asumir el liderazgo del grupo y saber cuándo participar directamente y cuando sólo propiciar la reflexión; en esta situación de trabajo grupal identifica las oportunidades de aprendizaje y presenta ejemplos concretos que ayuden a los alumnos/as a generalizar o a entender un concepto teórico; además, propicia la discusión de temas o situaciones que haya observado en campo y monitorea el desempeño de cada uno/a y del grupo.
5. *Los seminarios teóricos.* Durante el primer año los contenidos teóricos del seminario los escoge la profesora/tutora pero siempre considerando lo que se está trabajando en campo. Los trabajos y las lecturas asignadas tienen una relación directa con los retos y habilidades que se estén adquiriendo o dominando en el escenario de

prácticas, y siempre se da espacio a sus preguntas y reflexiones al respecto. Aunque es un proceso circular, se trabaja inicialmente de la teoría a la práctica; en el segundo año los temas se van escogiendo a partir de los intereses de las alumnas/os y de sus proyectos de titulación individuales, así como a partir de nuevas problemáticas que puedan surgir en el escenario. En este segundo año las alumnas y los alumnos se van adueñando del espacio y van construyendo conocimientos a partir de la reflexión de las experiencias y de confrontar lo vivido con la teoría. La profesora necesita transmitir que el fin último es construir conocimientos a partir de sus experiencias, de la confrontación de lo vivido con la teoría y de la comprensión de sus acciones, lo que a su vez generará nuevas preguntas que les llevarán a seguir reflexionando e investigando. Es decir, aquí el proceso de aprendizaje lo inicia la práctica y se buscan respuestas en la teoría.

6. *Un programa de formación de educadoras.* En esta sede en particular, a lo largo de la formación y del acompañamiento que reciben de la tutora, los alumnos y las alumnas aprenden a la vez a ser acompañantes de educadoras del centro infantil que participan en un programa de formación que se lleva a cabo *in situ*. Esta experiencia permite que se desarrolle lo que en el campo de la supervisión reflexiva se conoce como un “proceso paralelo”. Shahmoon-Shanok (en Scott-Heller y Gilkerson, 2009) describe cómo esa relación que se da entre el supervisor/a (figura de autoridad) y el/la supervisada, transforma no sólo lo que sucede entre ellos/as, sino que afecta la forma en que la persona supervisada se relaciona con otros/as, en este caso con las educadoras que acompaña, y a su vez esto tiene un efecto en la relación entre esas educadoras y los niños/as a su cargo.

La investigación de Gómez Altamirano (2012) resalta que todas las personas que fueron acompañadas a través de estas estrategias se consideran a sí mismas profesionales reflexivos/as, y más de 70% de ellas/os se sienten capaces de enseñar esta capacidad a otros/as.

Tener una práctica reflexiva es una tarea de vida que permite cambiar nuestra visión del mundo, nuestra relación con el saber y nuestro rol como facilitadoras/es del aprendizaje de otros/as. Se comprende que no se trata de transmitir conocimientos, sino de ver cada experiencia como una oportunidad de aprendizaje y de cuestionamiento de las verdades absolutas. De concebir la enseñanza como un proceso dual en el que hay que involucrarse con las ideas, los sentimientos y las acciones. Y para lograrlo hay que hacer de la reflexión un hábito y comprender que es en relación con el otro/a que se crea el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Casper, V. & Theilheimer, R. (2000). *Learning to teach others about working with infants, toddlers and families*. Washington, DC: Zero to Three, núm. 20, p. 6.
- European Commission (2011). *CoRe. Competence requirements in early childhood education and care. Final report. Public open tender EAC 14/2009*. Recuperado el 20 de abril de: <http://www.vbjk.be/nl/node/3791>
- Fenichel, E. (1992). *Learning through supervision and mentorship to support the development of infants, Toddlers and their families: a source book*. Washington DC: Zero to Three.
- Gómez A., L. (2012). *Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas*. Tesis de Maestría Inédita. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Heffron, M. & Murch, T. (2010). *Reflective supervision and leadership in infant and early childhood programs*. Washington DC: Zero to Three.
- Hyson, M. (ed.) (2003). *NAEYC: Preparing early childhood professionals. NAEYC Standards for Programs*. Washington: NAEYC.
- Ocampo F., E. (s/f). “El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto”. Recuperado el 20 de abril del 2012 de: <http://>

www.acodesi.org.co/es/images/TextosRecomendados/el%20acompa%20Flamamiento%20personal%20del%20docente-%20%20esteban%20ocampo.pdf

- Parlakian, R. (2001). *Look, listen and learn: reflective supervision and relationship-based work*. Washington: Zero to Three.
- Pastor, R. (2011). "Respect. Principles and practice in adult education in an early childhood setting in México", en Kernan, M. & Singer, E. (eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge, pp. 122-137.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Montoya, M. (ed.) (2001). *Sofías: escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.
- Montoya, M. (ed.) (2007). *Sofías: saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- Scott H., S. & Gilkerson, L. (2009). *A practical guide to reflective supervision*. Washington DC: Zero to Three.
- Toral, A. (s/f). *Algunas aproximaciones al concepto de autoridad en las prácticas de educación social*. Recuperado el 20 de abril del 2012 de: http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=122&Itemid=867
- Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach. The power of dialogue in educating adults*. Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Weatherstone, D., Weigand, R. & Weigand, B. (2010). *Reflective supervision. Supporting reflection as a cornerstone for competency*, Zero to Three, November, pp. 22-30.

CONSTRUYENDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN *IN SITU* PARA EDUCADORAS CON BAJA ESCOLARIDAD FORMAL

ROSA MARÍA NASHIKI ANGULO
MIGUEL ÁNGEL PÉREZ FIGUEROA

Considerando el contexto actual de la Ciudad de México, cuando se habla de centros de cuidado o espacios educativos para las niñas y los niños menores de seis años, por lo regular lo que aparece en nuestra mente son aquellos centros con una infraestructura multicolor que representan un apoyo importante para las familias trabajadoras, pues les brindan un servicio que garantiza la integridad de sus hijos e hijas durante su jornada laboral.

Si bien esta visión puede ser congruente con algunos de los centros que existen actualmente, es también cierto que se ha trabajado mucho por dar a estas instituciones un carácter más formativo que asistencial, a través de la estandarización de sus procesos de operación, la creación de programas educativos que respondan a las necesidades y características de la población mexicana, y la profesionalización de su personal docente.

Lo anterior obedece a que la gran mayoría del personal que labora en los centros para el cuidado y bienestar de las niñas y niños menores de seis años, no cuenta con una formación formal a nivel profesional. La mayoría de las educadoras que allí labora presenta una escolaridad de nivel básico o técnico (equivalente al bachillerato) pero, en contraste, tienen una amplia experiencia en el trabajo de campo con niños y niñas, es decir que han trabajado no menos de 10 a 15 años en algún centro de cuidado infantil.

Aunado a lo anterior, la reforma educativa del nivel preescolar demanda que en México el personal educativo cuente con estudios a nivel

licenciatura, por lo que el sistema educativo nacional ofrece a las educadoras en esta situación, diferentes opciones para poder acceder a un reconocimiento oficial como licenciadas en educación preescolar; entre estas opciones se encuentran las siguientes:

- *Inscripción a cursos escolarizados para cursar dicho nivel en modalidad sabatina o diurna.* Las educadoras que cuentan con certificado de nivel medio superior pueden cursar la licenciatura en diversas instituciones educativas, como las escuelas Normales o las universidades públicas o privadas que ofrecen dicho plan.
- *Validación de experiencia profesional mediante un examen de conocimientos.* Examen escrito de conocimientos teórico-metodológicos sobre la labor docente de una educadora de niños y niñas. A quienes aprueban dicho examen se les otorga el título de licenciada en educación preescolar.
- *Cursos de nivelación.* Se trata de espacios de formación ofrecidos generalmente por las escuelas Normales a profesionales afines al área de la educación (psicólogos/as, psicopedagogos/as, etc.) interesados en incorporarse al ámbito docente.

Estas opciones de profesionalización permiten a las educadoras acceder al nivel de formación requerido por las ofertas laborales; sin embargo, éstas no consideran las características de las educadoras, es decir, la baja escolaridad formal, la amplia experiencia de campo, el nivel de habilidades comunicativas, entre otras, por lo que existe un alto índice de reprobación y deserción. Además de esto, la educadora interesada requiere de una inversión económica personal, sin que ello interfiera con su jornada laboral, puesto que tiene que desplazarse de su centro de trabajo e incluso tomarla en contra-turno laboral, lo cual implica uso del tiempo personal para cubrir con una demanda gubernamental.

Como respuesta a esta necesidad observada en centros educativos a nivel inicial y preescolar se creó un programa que permitiera que las educadoras de niñas y niños menores de seis años adquirieran los cono-

cimientos necesarios para profesionalizarse. Este programa no otorga a las educadoras una constancia o título profesional que avale su formación, ni pretende ser un taller de preparación para tomar efectivamente las opciones de revalidación antes mencionadas; sin embargo, a lo largo de los años de implementación se han observado mejoras notables y significativas en la labor de las educadoras participantes, dando a su práctica mayor intencionalidad y sistematización.

Durante diez años, el programa que ahora lleva por título “Construyendo comunidades de aprendizaje” (Pastor, Pérez y Nashiki, 2011a-f) ha trabajado con cuatro generaciones distintas en cuatro estancias infantiles del ISSSTE, ubicadas al sur de la Ciudad de México, produciendo resultados positivos para todas las personas implicadas (facilitadores/as, educadoras, niños y niñas, y familias). Este documento presenta un análisis de las condiciones óptimas para la conducción de un programa de formación que reconozca la individualidad de las educadoras y de las condiciones del contexto educativo donde se pone en práctica; esto con el propósito de realizar actividades que reflejen la realidad de las educadoras, que incrementen la probabilidad de aplicación de los conocimientos adquiridos y propicien el desarrollo de habilidades que den respuesta a sus necesidades.

En el presente trabajo se comparte la experiencia de implementación de un programa de profesionalización *in situ* para educadoras con amplia experiencia de campo y baja escolaridad formal, es decir, se reconoce la importancia de la formación de educadoras en su centro de trabajo, en horarios laborales, para facilitar su participación y asistencia, además de dar respuesta a sus necesidades particulares.

Como se mencionó anteriormente, el programa “Construyendo comunidades de aprendizaje” se ha ido perfeccionando y sistematizando a lo largo de 10 años, incorporando nuevos contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, siempre considerando y atendiendo las necesidades inmediatas y las características del contexto y de las propias participantes. Cabe resaltar que durante este tiempo el programa se ha desarrollado a partir de un equipo de profesionales en formación a nivel de maestría, quienes a partir de la implementación del programa van desarrollando

habilidades de capacitación, acompañamiento y comunicación. Las características de dicho programa se enlistan y ejemplifican a continuación.

CONTENIDOS BASADOS EN ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE CALIDAD

Para el diseño del programa se consideraron los criterios establecidos por la Asociación Nacional para la Educación de las Niñas y los Niños Pequeños (NAEYC, por sus siglas en inglés), organismo internacional rector de la educación dirigida a la primera infancia, que ha trabajado desde 1926 en la definición de calidad en los programas educativos para niños y niñas pequeños. Dichos estándares y criterios de acreditación de programas educativos para la infancia temprana pretenden asegurar la calidad de las experiencias que proporcionan los centros de cuidado y educación infantil. Entre los criterios de calidad se encuentra la aplicación de un currículo dirigido al cuidado y atención educativa de las niñas y niños pequeños que promueva el aprendizaje y el desarrollo en cada una de las siguientes áreas: social, emocional, física, comunicacional y cognitiva; la vinculación estrecha entre las familias, la comunidad y el centro educativo; la promoción y cuidado de la salud de los niños, las niñas y el personal; un ambiente seguro y atractivo, que brinde experiencias y oportunidades a través de su organización para la promoción del desarrollo y el aprendizaje; la creación de relaciones cercanas y emocionalmente saludables entre el personal, los niños y las niñas; y un equipo docente con la vocación y formación idóneas para dar atención a las necesidades educativas y del desarrollo de las y los niños que asisten al centro (NAEYC, 2005).

Además de los estándares antes mencionados, se incluye un elemento central en el programa de formación que es la identidad de la educadora de niños y niñas pequeñas, puesto que las educadoras con quienes se ha trabajado a lo largo de este tiempo tienen como referente inmediato de su práctica docente, su experiencia de ser madres. Por otra parte, retomar este elemento permite a las educadoras revalorar su función y rol como promotoras del desarrollo y aprendizaje infantil, dándole así relevancia a su labor educativa y reconociendo el conocimiento que han adquirido a lo largo de su experiencia profesional, lo cual las induce a sistematizar sus prácticas educativas.

INTEGRA LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Cuando se pretende incidir de manera directa en las aulas, es necesario que en el programa de formación se busque un equilibrio entre los componentes teóricos y su aplicación práctica; de este modo se garantiza el poner a prueba diferentes propuestas y llegar a la sistematización y dominio de nuevas prácticas docentes. En este sentido, se aprovecha el hecho de que las actividades de formación se llevan a cabo en el centro laboral para así reforzar los conocimientos adquiridos en el taller y que al mismo tiempo responda a los intereses personales y las necesidades del grupo al que se atiende. Además de ello, en ocasiones se solicita a las educadoras que durante el tiempo de taller realicen observaciones en las diferentes salas/grupos, compartan su conocimiento y reflexionen sobre las habilidades adquiridas al realizar estas actividades.

El programa “Construyendo comunidades de aprendizaje” consta de cinco módulos temáticos organizados de la siguiente manera:

1. ¿Quién es y qué hace una educadora de niños y niñas pequeños?
2. La observación del desarrollo y el aprendizaje infantil.
3. El rol del ambiente en la promoción del desarrollo y el aprendizaje.
4. La planeación de actividades para la promoción del desarrollo.
5. La participación de las familias.

Cada uno de estos módulos se trabaja en una sesión semanal de dos horas y media de duración. Al interior de esta sesión se realiza una revisión teórica de la temática en turno, vinculándola con ejemplos reales del contexto, contemplando la conducta de las niñas, los niños y las educadoras, para así hacer más clara y vivencial dicha revisión. Esta presentación tiene una duración máxima de 15 minutos y con base en ella, se realizan ejercicios vivenciales para lograr una mejor comprensión de los conceptos revisados.

Cada sesión finaliza con la asignación de una tarea práctica, que consiste en la aplicación de los conceptos revisados en el contexto de cada

grupo, es decir, cada educadora decide qué parte de la temática es más apropiada para atender una necesidad de los niños y niñas con quienes trabaja.

BASADO EN LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Su estructura contempla los principios de la educación de personas adultas propuestos por Knowles, Holton y Swanson (2002) y Vella (2002), entre los que destacan el reconocimiento de que las personas adultas aprenden mejor cuando el contenido de aprendizaje se relaciona de manera directa con su realidad, así como cuando lo que aprenden lo pueden aplicar en su contexto y de manera inmediata. Además, el aprendizaje se da de manera ordenada, en una secuencia lógica que va de lo simple a lo complejo.

Otro aspecto importante desde este punto de vista es el aprendizaje a partir del establecimiento de relaciones sólidas entre el personal del centro educativo y las y los facilitadores; estos últimos identifican y atienden las necesidades de las educadoras de manera inmediata y cercana.

El hecho de tomar en cuenta los principios de la educación de personas adultas para el diseño y conducción de las actividades de taller, así como el acompañamiento o asesoría individualizada con las educadoras, ha permitido tener mayor conocimiento del contexto en el cual se aplica el programa de formación, así como de las habilidades, conocimientos e intereses de cada una de las participantes; esto ha sido así debido a que el principal sentido de la formación es el establecimiento de vínculos estrechos con las participantes, lo que permite la adquisición de nuevas prácticas educativas, así como la planeación e implementación de proyectos para el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

AJUSTE DE LOS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES A LAS NECESIDADES E INTERESES DE LAS PARTICIPANTES

Los programas de formación deben centrarse en atender las necesidades profesionales, sin que ello implique desatender las preocupaciones e intereses individuales de las/los participantes de la formación. En este

sentido, se trata de hacer una detección previa de áreas de oportunidad y atenderlas a través de la implementación del programa de formación.

Para conseguir esto, el programa de formación “Construyendo comunidades de aprendizaje” se inicia con un periodo de observación en las diferentes aulas del centro educativo. Este periodo permite adquirir suficiente conocimiento del centro educativo, ya que el grupo de facilitadores se divide para incorporarse a una sala de la educadora participante, es decir, se incorpora de tiempo completo a la dinámica de la sala y participa en las actividades cotidianas. De esta manera, el facilitador/a se relaciona con los niños, las niñas, las educadoras y el personal interdisciplinario del centro, al tiempo que adquiere suficiente conocimiento del contexto para detectar las fortalezas y necesidades de cada participante en torno a su práctica docente, así como los retos de desarrollo por los cuales está atravesando el grupo.

El contenido de cada una de las sesiones considera las necesidades de las educadoras, de tal manera que se toman en cuenta las características de las participantes, así como lo que comparten en las sesiones; para ello, cada una de las sesiones es evaluada por el equipo facilitador inmediatamente después de haberse implementado. Además, durante la realización de las actividades planeadas se van recabando los comentarios y aportaciones de cada una de las participantes, ya que esto será un elemento central para identificar los conocimientos y habilidades adquiridos. Discutir y analizar cada una de las sesiones y las actividades permite realizar ajustes de manera oportuna a las sesiones siguientes para dar respuesta a las necesidades e intereses de las participantes.

Un elemento central para el funcionamiento de este programa es la comunicación estrecha con la directora y personal interdisciplinario; en este sentido, se comenta constantemente lo observado en las salas y se generan diferentes estrategias de manera conjunta (equipo facilitador y dirección) para atender dichas necesidades al interior del programa de formación.

SEGUIMIENTO EN LA ACCIÓN

Todo programa educativo debe ser evaluado de distintas maneras para identificar el nivel de dominio por parte de las personas participantes. En el caso que nos ocupa, la evaluación se realiza de manera continua con la intención de: 1) identificar los logros de las participantes en cada una de las sesiones, así como las habilidades de facilitación. Como se mencionó en el apartado anterior, el ir recabando información de manera constante permite hacer modificaciones a los contenidos, actividades y estrategias utilizadas durante las sesiones de taller para dar respuesta a las necesidades e intereses de las participantes; 2) por otra parte, la integración entre la teoría y la práctica no se reduce exclusivamente a si el contenido objetivo del programa fue analizado e incluye la generación de destrezas, técnicas y métodos de trabajo, sino también a la reconstrucción de estas nuevas prácticas en las aulas, y la manera como se reflejan en el quehacer cotidiano del docente. Por ello es importante contar con estrategias, espacios y tiempos definidos que permitan establecer un diálogo orientado a profundizar en las concepciones teóricas y sus implicaciones prácticas en el aula.

En concordancia con lo anterior, este programa se basa en el *acompañamiento*, el cual es definido por L. Gómez-Altamirano (2011, p. 76) como:

Un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje, en donde aquella que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha, guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión sobre la práctica y los sentimientos que ésta genera, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios tanto profesionales como personales.

Este acompañamiento implica que para cada educadora participante hay un miembro del equipo de facilitadores que se encarga de orientar, supervisar y apoyar a su acompañada durante las sesiones del programa, y más aún, en la realización de las tareas asignadas que se llevan a cabo

fuera del taller. La implementación del programa, por lo tanto, no se limita a la revisión teórica de los temas incluidos en el currículo, sino también al seguimiento individual que se da al interior de las aulas con las participantes.

Si bien se cuenta con un currículo o selección estructurada de contenidos íntimamente relacionados con la labor de las educadoras, la aplicación práctica de los mismos siempre es decisión absoluta de cada participante; por ejemplo, cuando se trabaja la temática del rol del ambiente en la promoción del desarrollo de las niñas y niños, se hace una revisión teórica de las generalidades del tema, vinculándola con el contexto de cada aula para generar en cada participante una reflexión sobre el estatus de su ambiente.

Posteriormente, con base en esta reflexión, cada educadora diseña un plan de acción a la medida de las necesidades de su sala y grupo de niños y niñas, el cual es asesorado y apoyado por un miembro del equipo facilitador, pero sin modificar o influir en la intención inicial de la educadora. Más adelante este plan se comparte con el resto del grupo, con el fin de mostrar a las demás compañeras diferentes opciones de trabajo que ellas podrían retomar en un momento dado, adaptándolas a las características de su contexto.

Finalmente, cabe mencionar que otro elemento que se va evaluando en la acción son las bitácoras de aprendizaje, que elaboran tanto las participantes como las facilitadoras en formación para mantener comunicación con las acompañantes. Este elemento permite el desarrollo de habilidades de reflexión sobre la acción, ya que al terminar cada actividad específica cada participante consigna los aprendizajes y las necesidades que haya identificado durante la sesión; ello permite que las personas en proceso de formación intercambien información y establezcan vínculos estrechos entre ellas.

CONCLUSIONES

Con el desarrollo de este programa de formación se generan comunidades de aprendizaje en las cuales no sólo aprenden las personas con

las que se desarrolla el programa, pues en cada grupo el facilitador/a o formador/a desarrolla diferentes habilidades de facilitación, las cuales sirven de base para las siguientes experiencias; las comunidades de aprendizaje, además, posibilitan el establecimiento de relaciones sólidas tanto entre las educadoras como con quienes facilitan el programa.

Cabe resaltar que cuando se genera un programa que responde y reconoce las fortalezas de cada participante y del equipo facilitador, todas las personas involucradas desarrollan habilidades de acuerdo con su individualidad y sus posibilidades de práctica. Téngase en cuenta que para dar respuesta a las particularidades de las educadoras, se puede tener la oportunidad de realizar observaciones participantes *in situ* para acompañar a las educadoras y comprender el proceso de formación que van transitando. Esto, a su vez, permite la creación de vínculos entre las educadoras participantes y las fortalece; además, propicia la generación de espacios para establecer acuerdos acerca de lo que cada educadora puede realizar en su sala, y así dar respuesta a sus inquietudes y necesidades particulares.

La estructura y los contenidos del programa “Construyendo comunidades de aprendizaje” permiten generar vínculos estrechos entre la teoría y la práctica, en la medida en que brindan oportunidades a las participantes para aprender en un contexto real y cotidiano que además constituye un espacio óptimo para poner en práctica lo aprendido: dado que la formación se desarrolla en su contexto, las educadoras pueden realizar y registrar sus observaciones, y analizar la información recabada para comprender mejor a cada niño y niña, al tiempo que van construyendo los conceptos teóricos. En este sentido es que afirmamos que el aprendizaje está directamente vinculado con su práctica cotidiana y responde a sus funciones profesionales.

La creación de vínculos estrechos entre las educadoras y el personal educativo a través del acompañamiento en su formación son la base del programa, ya que es a través de éste que se puede llevar a cabo la reflexión sobre la acción y el diseño de planes de acción para la modificación de la práctica cotidiana.

El programa “Construyendo comunidades de aprendizaje” reconoce que la formación de las educadoras constituye un proceso continuo, sis-

temático y dinámico de enseñanza y aprendizaje bidireccional entre la educadora y el/la acompañante, basado en experiencias, necesidades y conocimientos construidos y estructurados, para propiciar la superación profesional y permitir el desarrollo de las capacidades y aptitudes de todos los implicados.

El programa, además, deposita en las participantes la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, pues al ser consideradas como profesionales en su labor, las deja en libertad de definir aquello que requieren sistematizar o aprender; es gracias a ello que los aprendizajes, habilidades, prácticas y actitudes desarrollados se vuelven significativos para las educadoras.

El hecho de que las participantes asuman estas responsabilidades, además, promueve una autopercepción positiva que las conduce, entre otras cosas, a buscar nuevos retos, nuevas herramientas para superarse y, sobre todo, a reencontrarse con su vocación como educadoras de niñas y niños pequeños, teniendo siempre en mente la importancia que ello reviste.

BIBLIOGRAFÍA

- Gómez-Altamirano, L. (2011). "El acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas". Tesis de Maestría, México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Granado, C. (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente: diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: Ed. EOS.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (2002). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- National Association for the Education of Young Children (2005). *NAEYC Early childhood program standards and accreditation criteria*. Washington DC: NAEYC.

- Pastor, R., Pérez, M. & Nashiki, R. (2011a). *Construyendo comunidades de aprendizaje. Programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. Manual de implementación*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Pastor, R, Pérez M. & Nashiki, R. (2011b). *Construyendo comunidades de aprendizaje. Programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. Instrumento de auto-evaluación de prácticas educativas*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Pastor, R, Pérez M. & Nashiki, R. (2011c). *Construyendo comunidades de aprendizaje. Programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. Implementación del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Pastor, R, Pérez M. & Nashiki, R. (2011d). *Construyendo comunidades de aprendizaje. Programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. El desarrollo de niños y niñas menores de tres años*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Pastor, R, Pérez M. & Nashiki, R. (2011e). *Construyendo comunidades de aprendizaje. Programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Pastor, R, Pérez M. & Nashiki, R. (2011f). *Construyendo comunidades de aprendizaje. Programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Vella, J (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach: The power of dialogue in educating adults*. San Francisco: Jossey-Bass Press.

¿QUÉ ES LA DISCIPLINA POSITIVA Y CÓMO AYUDA AL BIENESTAR Y LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE OCHO AÑOS?

ANA PAULINA FLORES CONTRERAS
LIBIA GÓMEZ ALTAMIRANO

Es muy común que cuando escuchamos la palabra *disciplina* nos vengan a la mente ideas o situaciones rígidas, difíciles y estrictas. Cuando pensamos en la forma en que disciplinamos a los niños y niñas muchas veces nos acordamos de los momentos en que les llamamos la atención o los regañamos, y podemos también pensar en ponerle límites e incluso en castigarlos si no los acatan. En general, entendemos la disciplina desde una perspectiva tradicional y muy similar a la forma en que fuimos educados.

Hoy en día, muchas familias nos reportan que los métodos antiguos de disciplina como son los regaños, los premios y castigos (incluyendo los castigos físicos) las amenazas y privaciones no les funcionan, y que a pesar de sus múltiples esfuerzos, sus hijos e hijas incurren en comportamientos inapropiados o en berrinches que los padres ya no pueden manejar.

Los métodos del pasado se han vuelto obsoletos; las razones de esto son muy variadas y van desde un mundo con demandas diferentes hasta creencias modernas de los/as educadores que entran en contradicción con los esquemas de la disciplina tradicional.

Ante estas nuevas realidades, expertos en desarrollo infantil en todo el mundo proponen un concepto de disciplina más amplio; la disciplina positiva se piensa no como acciones aisladas, sino como un proceso continuo en donde se les enseña a los niños/as, de manera amorosa, a regular sus emociones y acciones por sí mismos/as.

En la disciplina positiva los niños y las niñas tienen una participación activa en el establecimiento de reglas; se reconocen y validan los sentimientos tanto de los niños/as como de los adultos significativos, y se busca también que los niños/as aprendan a llegar a acuerdos. El medio para lograrlo es a través del diálogo y la escucha, a diferencia de los premios y castigos, que sólo generan desconfianza, miedo y actitudes agresivas.

La disciplina positiva tiene efectos benéficos en la promoción del desarrollo y bienestar de niños y niñas menores de ocho años, ya que es congruente con las formas en que los niños/as aprenden, las etapas de desarrollo que atraviesan y las realidades particulares que cada quien vive. Al disciplinar (que se puede entender como sinónimo de educar) no sólo se le enseña a los niños/as a realizar algo que no quieran hacer o dejar de hacer algo que quieren hacer, sino que construimos las condiciones apropiadas para que desarrollen sus habilidades al máximo según las capacidades de cada uno/a.

En pocas palabras, la disciplina positiva busca que los niños y las niñas funcionen en el mundo no por temor o represión, sino por comprensión y empatía; busca que generen relaciones positivas con los que les rodean, basadas en el respeto y calidez; busca que los niños/as se conviertan en seres humanos que hacen las cosas no porque alguien los obliga (reforzadores externos), sino porque están realmente convencidos; busca que sean personas éticas con o sin una figura de autoridad; personas emocionalmente plenas, en armonía consigo mismos/as y con el mundo que les rodea.

En el presente artículo se expondrán algunos elementos de la disciplina positiva, así como la demanda que presentan las familias con las que hemos trabajado con respecto a este tema.

Hoy en día podemos ver que la disciplina positiva se ha convertido en una necesidad para las familias de la sociedad moderna, independientemente de su estatus socio-económico-cultural. Perseguimos como finalidad de este ensayo poder hilar la experiencia que hemos tenido en el trabajo con familias con respecto a este tema, con los resultados que se han obtenido en el bienestar y la educación de niños y niñas menores de ocho años.

LA DISCIPLINA COMO UNO DE LOS PRINCIPALES TEMAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Un experto en desarrollo infantil considera que el primer y más importante regalo que los padres y madres dan a sus hijos/as es el amor y el segundo es la disciplina (Brazelton, 2003). Efectivamente, el tema de la disciplina aparece en casi todos los libros sobre desarrollo infantil; es un tema que se acentúa a partir del segundo año de edad; sin embargo, muchos pediatras, pedagogos, teóricos del desarrollo, psicólogos y profesionales encargados del desarrollo infantil, coinciden en que la disciplina comienza desde que el bebé es un recién nacido. En un sentido amplio del término, y para efectos de este artículo, podemos considerar la disciplina como sinónimo de educación.

Así pues, el tema de la disciplina se nos presenta como medular en el acervo teórico correspondiente a la primera infancia; sin embargo, dejando el mundo de los libros y las teorías, podemos observar la importancia de este tema de manera muy práctica y tangible.

En el trabajo que realizamos en las escuelas, en las estancias infantiles, en talleres de formación y capacitación para educadoras y cuidadoras/es, y con las mismas familias, el tema de la disciplina constantemente aparece como un tema de primera necesidad, en el que los diferentes actores buscan tener más y mejores estrategias para promover el desarrollo, la educación y el bienestar de manera más asertiva y efectiva.

Un ejemplo concreto es el trabajo que llevamos a cabo en la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil No. 26, del ISSSTE, dentro de la residencia de la Maestría de Psicología Profesional de la UNAM. En esta estancia nos desempeñábamos como psicólogas escolares, y constantemente las maestras y las familias solicitaban nuestro apoyo para resolver situaciones difíciles, o para orientarlas con una situación que aparentemente era poco típica, como un niño tímido o introvertido, por poner un ejemplo.

Cuando directamente hicimos un cuestionario que aplicamos a las familias para saber sobre qué temas les interesaría recibir información y orientación, la respuesta fue casi unánime: disciplina.

Antes de proponerles un taller, nos dimos a la tarea de investigar un poco más sobre la concepción y las prácticas que tenían estas familias en el tema de la disciplina, de tal manera que el contenido del taller diera respuestas inmediatas a sus necesidades.

Los resultados tanto de la indagación sobre conceptos y prácticas, así como las del taller mismo, son muy variados y extensos y en este artículo no podríamos abarcarlos en su totalidad. Sin embargo, nos interesa mencionar algunos puntos nodales que cimientan y justifican el tema de la disciplina como de principal interés. A continuación se enlistan algunos de los factores que dificultan el proceso de la disciplina:

- las familias actuales han cambiado sus estilos de vida. Hoy en día tanto hombres como mujeres salen a trabajar, y los niños/as quedan al cuidado de los abuelos/as, de otros familiares o en estancias infantiles;
- los esquemas tradicionales de educación y las prácticas para disciplinar a los niños y niñas no resultan efectivas, como lo eran en el pasado;
- a pesar de que las familias desean educar a sus hijos/as de manera diferente a la tradicional, incurren en prácticas antiguas ya que sus referentes para educar son su propia infancia y su propia educación;
- por lo tanto, existe una incongruencia entre lo que desean, lo que piensan que deben de hacer y lo que hacen, desembocando en una disciplina o educación inconsistente;
- en muchas ocasiones la disciplina se concibe como una serie de prácticas aisladas que se llevan a cabo ante comportamientos inapropiados de los niños y niñas;
- en muchas ocasiones se restringe el concepto de la disciplina a los límites y a lograr que el niño/a se comporte como es esperado;
- la democracia y la sociedad moderna necesitan de seres humanos que sean responsables de sus acciones, que operen por verdaderas convicciones y no por una retribución externa, que sean personas empáticas que se manejen dentro del buen trato.

El tema de la disciplina ha tomado mayor auge en los últimos años debido a que se ha convertido en una necesidad para la vida moderna de las familias; sin embargo, recordemos que la disciplina ha sido fundamental en la crianza de la primera infancia de todos los tiempos, y ha sido hasta este último siglo que los estudios científicos sobre el desarrollo, incluyendo las neurociencias, vienen a confirmar que la crianza, la educación y la disciplina durante los primeros años de vida son determinantes para la vida futura de todas las personas.

DISCIPLINA POSITIVA

Las nuevas neurociencias han descubierto que 80% del cerebro se desarrolla en los primeros seis años de vida. Es el momento en que la masa neural tiene mayor plasticidad y cuando hay mucha mayor probabilidad de conexiones neuronales que en cualquier otro momento de la vida (Butterfield, Martin & Praire, 2000).

En la primera infancia se fundamentan las estructuras de pensamiento más que los contenidos y conocimientos teóricos. Los patrones de comportamiento e interacción se establecen en esta etapa y se consolidan como referentes para las relaciones ulteriores que establecerá cada persona. La forma en que se eduque a los niños/as y se lleve a cabo la disciplina determinará cómo se relacionará cada persona consigo misma y con el mundo que le rodea.

A partir de este panorama, diversos autores han desarrollado, como una alternativa novedosa y eficiente, el concepto de disciplina positiva. En pocas palabras, podemos decir que la disciplina positiva es un proceso continuo en donde se les enseña amorosamente a los niños y niñas a regular sus emociones y acciones por sí mismos/as.

En la Fig. 1, se puede apreciar la diferencia que encontramos entre una disciplina tradicional y el concepto de disciplina positiva. Resulta evidente que en este nuevo concepto de disciplina, el rol del niño/a se vuelve más activo, siendo capaz (de acuerdo con su etapa de desarrollo) de regular por sí mismo/a sus emociones y comportamientos y de ser participe en el establecimiento de ciertas reglas y de llegar a acuerdos.

El rol del adulto también se transforma de ser una figura autoritaria a la que los niños/as por lo regular temen, a una figura amorosa que guía y enseña.

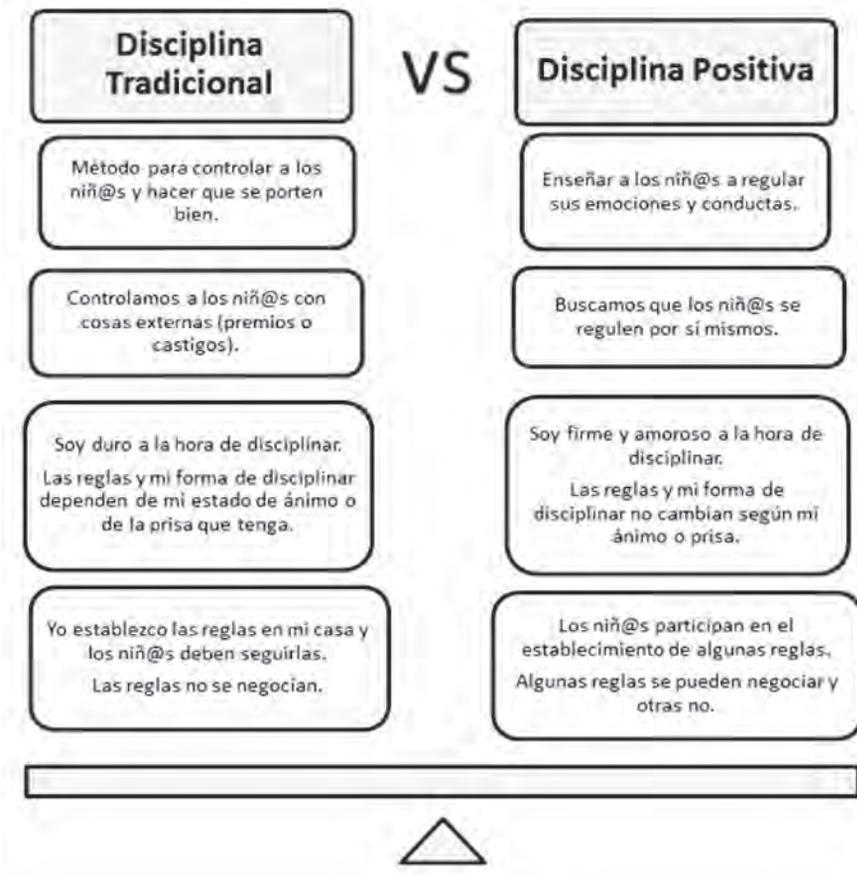


Figura 1: Principales diferencias entre la disciplina tradicional y la disciplina positiva.

La disciplina positiva coincide con el *enfoque ecológico* (Bronfrenbrenner, 1987), ya que toma en cuenta no sólo al niño/a y la influencia de sus

ambientes más inmediatos (familia, escuela, etc.), sino también la congruencia que existe entre estos ambientes, y ambientes macro, como las instituciones, las políticas, las ideologías, e incluso la cultura misma.

La disciplina positiva se logra a través de la congruencia entre los diversos ambientes; requiere consistencia, es decir, que se lleve a cabo de manera sistemática e independiente de las circunstancias o los estados de ánimo de quienes se encargan de educar a los niños y niñas.

El término “disciplina positiva” se debe, precisamente, a que se buscan relaciones positivas entre niños y sus familias, entre los niños/as y sus maestras, y entre ellos/as mismos/as. Y se le llama “positiva” porque busca la construcción y creación de enseñanzas, que son propositivas y no reactivas. En pocas palabras, no se trata de represión o de coartar las iniciativas y espontaneidad de los niños/as, sino de darles opciones para que desarrollen todas sus potencialidades.

La disciplina positiva se enmarca dentro de los parámetros del *buen trato*, en el que el reconocimiento del otro tal y cómo es, con fortalezas y necesidades, con virtudes y defectos, con diferencias y puntos comunes, se dejan ver cotidianamente en cada interacción, en cada situación que se presenta.

La disciplina positiva no sólo incluye estrategias para educar a los niños y niñas, sino que más bien es una filosofía, un enfoque, un estilo de vida con características específicas muy bien definidas:

- el diálogo y la escucha son el principal medio para lograrlo;
- reconoce y valida los sentimientos de los niños y los adultos;
- ayuda a los niños/as a lidiar con la frustración y a autorregular sus emociones y comportamientos;
- implica paciencia, consistencia y repetición;
- debe estar acorde con las capacidades de los niños/as;
- debe ser flexible;
- es un proceso amoroso a largo plazo (toda la infancia o más) que comienza desde el nacimiento.

¿Qué se va a lograr con la disciplina?

- Que los niños y niñas reconozcan los impulsos propios, cómo estos pueden herir a los demás, y cómo pueden contenerlos;
- que identifiquen sus sentimientos, los puedan nombrar y así regularlos;
- que entiendan los sentimientos de las otras personas (empatía) y lo que causan en las y los demás;
- que desarrollen un sentido de la justicia y la motivación para actuar de manera correcta;
- poder descubrir la alegría de dar y desarrollar aptitudes altruistas;
- formar niños y niñas resilientes.

El rol de los adultos/as significativos es sumamente importante para la promoción de la disciplina positiva; en ellos/as queda la responsabilidad de educar seres humanos responsables de sus acciones, empáticos, tolerantes, sensibles, reflexivos, que sean capaces de desarrollar sus potencialidades, que puedan reponerse de situaciones difíciles, y a pesar de ellas, salir exitosos. La disciplina positiva es el camino para lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Brazelton, T.B. & Greenspan, S. (2000). *The irreducible needs of children*. USA: Perseus Publishing.
- Brazelton, T.B. & Sparrow, J. (2003). *La disciplina: el método Brazelton*. Bogotá, Bogotá: Editorial Norma.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Butterfield, P.M., Martin, C.A. & Praire, A.P. (2000). *Emotional connections*. Washington: Zero to Three Press.
- Nelsen J, Erwin C. & Duffy, R. (1998). *Positive discipline for preschoolers*. New York: Prima Publishing.

APRENDIZAJE Y ESCUELA

*Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías;
breve y eficaz por medio de ejemplos.*

Lucio Anneo Séneca (4 a.c.-65). Filósofo, político,
orador y escritor romano.

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS PARA PROMOVER AMBIENTES DE CUIDADO EN LAS ESCUELAS

ANDRÉS DÍAZ BAÑOS
NIDIA FLORES MONTAÑEZ
ILIANA G. RAMOS PRADO

Es ampliamente reconocido que durante la primera infancia, la que transcurre desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, las niñas y los niños experimentan cambios importantes en lo que respecta a su desarrollo físico, intelectual, social y emocional. También lo es que la familia y la escuela son pieza clave en este periodo pues, además de ser responsables de establecer las condiciones adecuadas para garantizar la supervivencia y la seguridad física de los/as niños/as, son responsables de que se respeten sus derechos, entre ellos, el derecho a una educación que desarrolle y desafíe sus talentos y capacidades, que impulse una disciplina que respete su dignidad y promueva su participación activa (ONU, 1989; Fundación Bernard Van Leer, 2007b; 2009).

De lo anterior, es importante resaltar dos aspectos: por un lado, que los niños y niñas no sólo son poseedores de derechos, sino que deben ser vistos y considerados como participantes activos en la demanda y ejercicio de estos derechos; por el otro, que las personas que trabajan y viven con las niñas y los niños, no siempre saben lo que implican estos derechos o encuentran dificultades para poner en práctica las acciones que los promuevan y respeten (Krappman, 2009).

Es en este último sentido que algunos programas, instituciones y grupos profesionales alrededor del mundo se han preocupado por ayudar a que los padres, madres y profesionales que trabajan con niñas y niños, así como los propios niños y niñas, desarrollen recursos y herramientas eficientes para coadyuvar en esta difícil tarea (Cano, 2008). Ejemplo de estos esfuerzos es el proyecto *Puentes para Crecer*, el cual surgió en la Fa-

cultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2008, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer. *Puentes para Crecer* se propuso incidir en el desarrollo, cuidado y bienestar de niños y niñas en la primera infancia, ofreciendo apoyos a comunidades urbano populares a través de cuatro programas.

“Formando Lazos en la Comunidad Escolar” fue uno de estos programas. Ofreció servicios en una escuela primaria de la delegación Iztapalapa, ubicada al oriente de la Ciudad de México, la cual se encuentra en una de las zonas de mayor riesgo de la ciudad pues enfrenta condiciones de pobreza, sobrepoblación y altos índices de violencia (PGJDF, 2007). En este capítulo presentamos las experiencias obtenidas en este programa.

La razón de crear un programa de esta naturaleza se funda en el reconocimiento de la función socializadora de la escuela, cuyo principal objetivo es promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, e incluye objetivos académicos, afectivos y sociales (Grijalvo y Pellejero, 2008). Así mismo, radica en la capacidad de la escuela para convocar y congrega a diferentes cuidadores encargados de garantizar el bienestar y desarrollo de los niños/as.

CUIDADORES, NIÑOS Y NIÑAS COMO PROMOTORES DE LOS DERECHOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Cuando hablamos de cuidadores nos referimos a los adultos encargados de la seguridad de las/os niñas/os, de fomentar el desarrollo de sus capacidades, de promover que tengan un papel activo, y de potenciar una vida feliz (Fundación Bernard van Leer, 2007a). En el ámbito escolar nos referimos a los docentes, personal directivo y administrativo que labora al interior de la escuela, o bien, que realiza gestiones en pro del funcionamiento adecuado de la institución. También nos referimos a los padres, madres, abuelos, abuelas, tíos, tías, etc., quienes comparten en casa el cuidado de los niños y niñas, y cuya participación en la escuela es esencial.

Para apoyar a los cuidadores en su labor, partimos de la idea de que es necesario tomar en cuenta sus condiciones laborales y de vida; esto

con la finalidad de proporcionar apoyos que surjan desde el ambiente de cuidado, para que sean útiles y cumplan su función de potenciar el desarrollo y los derechos de los/as niños/as. Así, en el programa Formando Lazos reconocimos que las prácticas educativas y de crianza de educadores y madres/padres de familia, se ven influidas por las creencias que tienen respecto a cuáles son las necesidades de los niños y las niñas, qué es lo que deben y no deben hacer, y cuáles son las formas idóneas de educarlos (Fundación Bernard van Leer, 2007a).

También asumimos que existen condiciones que inhiben las prácticas de crianza de los familiares, como en el caso de la comunidad escolar a la que nos incorporamos, donde influían diversos factores como la cantidad de horas que destinan al trabajo (hasta más de 12 horas); los escasos recursos económicos y la baja escolaridad con la que cuentan; y un ambiente familiar en el que se enfrentan a adicciones y enfermedades crónicas (Díaz, Flores & Ramos, 2010). Reconocimos además las limitaciones que conlleva atender un gran número de estudiantes, normalmente más de treinta, y la carga administrativa que los docentes tienen que atender en su labor cotidiana. Al mismo tiempo, asumimos que los cuidadores pueden y tienen el derecho a aprender en vías de fortalecer sus capacidades para ayudar a los niños y las niñas.

Al asumir que ellos/as no sólo poseen derechos, sino que deben ejercerlos, reconocemos la necesidad de generar condiciones que les permitan expresar sus puntos de vista, inquietudes, ideas e intereses. Pero esto no sólo ocurre en la interacción con los adultos, sino también se ejercen en los vínculos que los niños y niñas establecen con sus pares. Es decir, entre niños/as aprenden a negociar y a coordinar esfuerzos para alcanzar metas comunes, a resolver conflictos, a respetar acuerdos y a responsabilizarse de sus propios comportamientos (Fundación Bernard van Leer, 2007b; Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996).

LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LA ESCUELA

Por ser nuestro foco de interés la primera infancia y sus derechos, invitamos a participar en el programa a las/os niñas/os que cursaban los tres primeros grados de primaria (con edades de entre seis y ocho años). Para

iniciar el proceso de identificación de las necesidades de la comunidad escolar les explicamos nuestros objetivos, pero sobre todo, escuchamos sus inquietudes y las dificultades que solían tener en la escuela. Mediante entrevistas y actividades individuales, los/as niños/as describieron, por ejemplo, la forma en que se involucran en conflictos con sus compañeros/as:

Psicóloga: “¿Hay alguien que moleste a los compañeros o a ti?”.

Miguel: “Sí...este Alejandro... Cuando se me cae dinero él me lo agarra”.

Psicóloga: “¿Qué haces?”.

Miguel: “Nada”.

Psicóloga: “¿Tú has llegado a molestar a alguien?...”.

Miguel: “No, no empujo...Yo los molesto”.

Psicóloga: “¿A quién?”.

Miguel: “A los...cuando están en la formación, yo les digo... *¿Tú quieres jugar?*, y les pego”.

Psicóloga: “¿Y juegan contigo?”.

Miguel: “No”.

Otros niños/as también nos hablaron de sus dificultades académicas. Observamos que perciben que hacen cosas que a los cuidadores no les gusta que ellos y ellas hagan pero manifiestan desconocer cómo responder a estas demandas y lograr un cambio:

Psicóloga: “¿Hay algo que no te guste de la escuela?”.

Fernando: “No obedecer...”.

Psicóloga: “¿Y porque no te gusta?”.

Fernando: “Es que no puedo obedecer... Es que mi mamá luego me pega cuando llego...porque no hice la tarea”.

Entrevistadora: “¿Y tú tienes una idea de por qué no puedes obedecer?”.

Fernando: “No”.

También invitamos a participar en el programa a los docentes, las madres y los padres. Les dimos a conocer los objetivos y llevamos a cabo una evaluación conjunta de las dificultades y fortalezas que observábamos en los niños y niñas. Realizamos entrevistas domiciliarias y aplicamos instrumentos socio-demográficos a padres y madres.

Con los docentes realizamos talleres y reuniones individuales donde conversamos sobre las necesidades de apoyo y escuchamos sus propuestas. Los cuidadores en su conjunto expresaron dos tipos de necesidades: las sociales y las académicas. Nos dimos cuenta que eran capaces de identificar, *grosso modo*, las dificultades de sus estudiantes, pero que pocas veces mencionaban sus avances y logros, además de que atribuían estas dificultades a diversas condiciones presentes en las familias. Se encontraban, sin embargo, preocupados por el desempeño académico de algunos niños/as tanto al interior del salón de clase como en el desarrollo de tareas escolares en casa. En uno de los talleres, un grupo de docentes de primer grado nos comentó:

[algunos de los niños/as] no saben, no entienden o no ponen atención... son lentos...no participan o no trabajan en clase...tienen alguna dificultad para leer, escribir o de lenguaje...Es que pertenecen a familias totalmente desintegradas.

Los docentes también nos hablaron de aquellos niños/as que frecuentemente amenazaban o insultaban a otros/as, que ignoraban las reglas del salón de clases o que retaban a los adultos. Mostraron inquietud por las niñas/os que no iniciaban o respondían a interacciones sociales, que evitaban contacto social y que se mostraban retraídas/os. Ante estas dificultades, señalaron no saber qué hacer para mejorar la convivencia en el aula, o bien, enfatizaron la idea de que estas habilidades sociales deberían aprenderse en casa, pero que dadas las condiciones laborales de los padres y madres de familia, comprendían que esto no era posible. Una profesora nos expresó esta preocupación enfatizando la falta de cortesía en sus estudiantes, así como la falta de participación de la familia:

Alicia: “La mayoría de los chicos no saben para qué son esas fórmulas de cortesía... *por favor, gracias, con permiso, pedir perdón, una disculpa*. Yo creo... que los papás ahorita tienen otras cosas más importantes... [Antes iban] los papás a trabajar, y las mamás estaban ahí... [diciendo a los hijos:] *sabes que tienes que comportarte así, [di] buenos días, buenas tardes*...pero ahorita desgraciadamente papás y mamás [van] a trabajar, y los niños están todo el día solos, entonces no hay nadie que los forme.

Durante estas sesiones nos percatamos, además, de la necesidad inminente de los docentes de contar con un tiempo y espacio para ser escuchados en sus necesidades, expresar dudas, compartir sus preocupaciones y contar con alguien que los acompañase en la búsqueda de soluciones. Una profesora expresó sus demandas en un comentario a su supervisora de zona durante uno de los talleres: “Como profesores tenemos carencias y necesidades, y nuestras autoridades nos exigen demasiado”.

Al igual que los docentes, las familias se sienten abrumadas y preocupadas por las dificultades sociales y académicas de los niños y las niñas. Para hacer frente a estas situaciones reconocieron utilizar diferentes recursos como sanciones, premios o hablar con sus hijos/as; sin embargo, expresaron sentirse desesperados porque la mayoría de las veces estas alternativas no eran efectivas o sólo funcionaban momentáneamente. Además, solían considerar que la solución se encontraba en la escuela. Una mamá comentó:

Yo quiero que mi hijo avance...platica mucho y no obedece...Valen más las palabras de los adultos...nos deben obedecer...Ya platiqué con la maestra pero yo sabía que no me iba a entender... Sé que mi hijo no está aprendiendo nada y...que la maestra no le explica bien.

Con base en lo que los cuidadores expresaron, consideramos que el apoyo a éstos debería consistir en proveer, enriquecer o modificar algunas de las estrategias que ellos ya venían utilizando, para hacer frente a las dificultades señaladas de una forma más efectiva y eficiente. En cuanto a

lo que los niños y niñas comentaron, reconocimos que más allá de que ellos/as comprendan por qué no pueden obedecer, porqué no pueden hacer la tarea, porqué no pueden hablar con sus compañeros/as o por qué se involucran en conflictos, es fundamental enseñarles a proponer formas de hacer frente a sus dificultades.

LA ESTRATEGIA DE APOYO Y SUS FUNDAMENTOS

Para promover la participación activa de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos, incluyendo la participación de sus cuidadores, y en atención a las necesidades e inquietudes expresadas por todos ellos/as, llevamos a cabo una estrategia que se fundamenta en dos campos de conocimiento desarrollados al interior de la Psicología: problemas de aprendizaje y habilidades sociales. En ambos casos se promueve que los/as niños/as identifiquen metas de aprendizaje, que planeen y utilicen estrategias para alcanzarlas y que evalúen su propia actuación.

El apoyo a las necesidades académicas se fundamentó en la forma de trabajo y en los logros obtenidos durante más de una década en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) (Flores y Macotela, 2006), el cual se adhiere a las tendencias que hablan del apoyo a estudiantes con problemas de aprendizaje desde una aproximación cognitiva (Defior, 1996). Partimos de la necesidad de adaptar algunas de las estrategias utilizadas en el trabajo con adolescentes para su implementación con niños y niñas que se encuentran en la primera infancia y enfatizamos el trabajo conjunto con padres y madres de familia (Bryan, Burstein & Bryan, 2001; Carpenter, 1998; National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007).

Para atender las necesidades de tipo social, consideramos que las dificultades de niños y niñas para vincularse con otras personas se deben a la falta de habilidades sociales o a la dificultad para manifestarlas en formas y contextos adecuados (Kelly, 2002; Grijalvo & Pellejero, 2008). Por ello nos apoyamos en el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), diseñado por Monjas (2009). El programa consiste en una intervención psicopedagógica para enseñar habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar en dos contextos: escuela y hogar. En él se

emplean cinco técnicas ampliamente utilizadas para enseñar habilidades sociales: instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación y reforzamiento (García-Vera, Sanz & Gil, 1998; McGinnis, & Goldstein, 1997).

Inspirados en estos antecedentes, y para lograr la participación conjunta de niños, niñas, padres, madres y docentes, llevamos a cabo la siguiente estrategia.

Promoviendo la participación activa de niños y niñas frente a las necesidades académicas

Llevamos a cabo sesiones de tutoría dos veces por semana, en las que promovimos vínculos de alianza entre el equipo de psicólogos y los/as niños/as, facilitando que estos últimos enfrentaran sus actividades escolares de forma estratégica, es decir, decidiendo y estableciendo sus propias metas académicas en cada sesión, observando y adaptando una serie de pequeños pasos para alcanzarlas, y evaluando sus logros.

Promoviendo la participación activa de niños y niñas frente a las necesidades sociales

Fomentamos el aprendizaje entre niños/as en reuniones grupales, donde reflexionaron sobre la importancia de aprender habilidades sociales; modelaron y practicaron, mediante situaciones cotidianas, la forma de ejecutarlas (como saludar, iniciar una conversación, resolver un conflicto con un compañero/a), y al final, compartieron entre ellos/as información útil para mejorar sus habilidades, es decir, se retroalimentaron.

Los cuidadores promoviendo los derechos de los niños y las niñas

Para facilitar que los aprendizajes adquiridos formaran parte de la vida cotidiana de las niñas y los niños consideramos necesario acompañar a los cuidadores en la promoción de los mismos. Para lograr lo anterior, primero realizamos talleres y reuniones individuales, donde los padres y madres recibieron información, reflexionaron y se sensibilizaron respecto de los problemas de aprendizaje que enfrentaban sus hijo/as; mientras

tanto los docentes lo hicieron respecto al aprendizaje de habilidades sociales y la solución de conflictos.

Posteriormente invitamos a mamás, papás, niñas, niños y docentes a participar en actividades conjuntas. En éstas, los cuidadores primero pudieron observar a los psicólogos promover la participación activa de los niños y niñas para hacer frente a sus dificultades y necesidades. Después aplicaron y adaptaron lo aprendido con el apoyo y acompañamiento de un psicólogo: los padres de familia resolviendo tareas académicas junto con su hijo/a; y los profesores con sus alumnos resolviendo conflictos cotidianos en el aula.

LOS LOGROS Y EXPERIENCIAS OBTENIDAS

Niñas y niños participando activamente en la solución de sus dificultades

Respecto de los logros obtenidos en el programa durante tres años de trabajo, observamos que la participación de los niños y las niñas en el cumplimiento de los derechos puede expresarse en la forma en que enfrentan sus actividades escolares y resuelven sus dificultades académicas, y en la manera en que aprenden a relacionarse y a resolver los conflictos cotidianos que se presentan en la escuela. Nos dimos cuenta, por ejemplo, que es muy importante permitir que los niños/as, desde edades tempranas, establezcan y planeen sus propias metas académicas, por pequeñas que sean. Es decir, que los adultos pueden preguntar abiertamente a los niños/as qué es lo que quieren lograr:

Psicólogo: “¿Qué meta vas a trabajar hoy?”.

Osvaldo: “Hoy voy a trabajar en el libro integrado y a repasar las hojas para el examen”.

Después de varias sesiones de trabajo constante, si les damos el tiempo que requieren y facilitamos el recuerdo, los niños/as también son capaces de identificar y poner en sus propias palabras lo que hicieron para alcanzar sus metas. Esto es, comienzan a ser estudiantes estratégicos (Flórez, Torrado, Mondragón & Pérez, 2007), que orientan su desempeño en la tarea tomando en cuenta pequeños pasos secuenciados:

Psicólogo: “¿Qué hiciste para resolver tus metas?”.

Patricia: “Trabajé con la mente [sumé utilizando] los dedos de las manos y resolvimos las sumas”.

También identificamos la importancia de conocer lo que les gusta hacer en las sesiones de apoyo, ya que sus respuestas nos permiten realizar modificaciones oportunas que mantienen su interés (Flores, 2001), pero sobre todo, facilita que los/as niños/as tomen conciencia de sus logros y de los beneficios que obtienen:

Psicólogo: “¿Qué te gustó de la sesión?”.

Omar: “Me gustó que se me hizo fácil la tarea y la calificación, porque cuando saco un diez y se lo enseñó a mi papá, me felicita”.

Los niños y las niñas también ejercieron sus derechos al enfrentar las dificultades que tenían en la relación con sus compañeros/as de escuela, profesoras y profesores, lo que contribuyó a su bienestar psicológico y emocional. Junto con sus pares, por ejemplo, expresaron lo que para ellos/as significan sus emociones. Esto favoreció que los niños y las niñas reconocieran y validaran lo que sienten, a la vez que aprendieran a ver a sus pares como una fuente de apoyo para resolver sus preocupaciones personales:

Psicóloga: “¿Cuáles son los componentes [o los pasos que deben realizar] para expresar emociones?”.

Carmen: “Decir algo para que las demás personas vean lo que pensamos”.

Psicóloga: “¿[Y] por qué es importante expresar nuestras emociones?”.

Sofía: “[Para] compartir las emociones con los demás, por si tenemos un problema hay que comentarlo con otro compañero para que él nos ayude a resolverlo”.

Con los/as niños/as diseñamos un conjunto de pasos a manera de acrónimos que les permitieron recordar y reconocer de manera fácil los com-

portamientos necesarios para identificar si tienen o no un conflicto interpersonal. Esto fue importante porque los estimuló a pensar sobre sus propias necesidades y emociones y las de otros/as, así como la forma en que sus actos pueden llevarlos a involucrarse en un conflicto:

Psicóloga: “¿Cómo sabemos si tenemos un problema?”.

Luis: “Con el POP, la P es pensar cómo se siente la otra persona, la O es observar lo que siente la otra persona, [P es] pensar que pasó”.

También se promovieron situaciones en las que los niños y las niñas reconocieron el papel activo que tienen en la solución de sus conflictos cotidianos y en el proceso de proponer alternativas para su solución:

Psicóloga: “Maestro, cuando [sus alumnos/as]... tuvieron un problema ¿usted siempre los puede resolver?”.

Profesor: “No”.

Psicóloga: [Niños y niñas] “¿por qué no?”.

Iván: “Porque no está [siempre en el salón]”.

Psicóloga: “Ok... ¿Ustedes pueden resolver solos sus problemas?”.

Niños/as: “Sí”.

Psicóloga: “[Por ejemplo,] si dos niños se empujan y discuten al entrar al salón porque quieren el mismo lugar, ¿qué pueden hacer?”.

Adriana: “Mitad y mitad [del lugar]”.

Aron: “Echar un volado”.

Pamela: “Decir que no se empujen”.

Psicóloga: “¿Cuál de las soluciones que han dado les parece mejor?”.

Niños/as: “Echar un volado”.

Cuidadores participando en la promoción de los derechos de los niños/as

Ahora presentamos las experiencias y aprendizajes que los cuidadores

tuvieron en torno al acompañamiento y capacitación recibida para favorecer el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.

Por un lado, los padres/madres y otros familiares reflexionaron y se sensibilizaron respecto de la importancia que tiene comprender las cosas desde el punto de vista de sus hijos/as:

Psicólogo: “¿Qué aprendió en este taller?”.

Sr. Daniel: “Como papá aprendí a ponerme en los zapatos de mi hijo”.

Ellos y ellas expresaron haber adquirido nuevas herramientas para abordar de una forma más organizada las tareas en casa y motivar a sus hijos/as. Por ejemplo, algunos de estos cuidadores identificaron que si establecen metas compartidas y las anotan de una forma clara, establecen periodos de tiempo específicos y bien delimitados, y plantean pequeños retos, entonces las tareas se vuelven más organizadas:

Sra. Carmen: “[Al acordar con mi hijo las metas] estoy viendo la tarea desde otro punto de vista...Otra visión más práctica...por ejemplo, antes [decía] *¿Cuál es la tarea?*, sacábamos todos los cuadernos que ni siquiera ocupábamos, ahora ya adquieres un orden [porque sabes] cuál es la meta, qué material vas a ocupar”.

También aprendieron a reconocer la importancia que tiene motivar a los niños y niñas, y no sólo enfocarse en lo que no pueden lograr, lo cual repercute en su interés para seguir estudiando:

Sra. Patricia: “Es muy importante la motivación...Conocí los tips para motivar a mi hija para realizar la tarea...saber lo que le interesa y le gustó de la tarea a mi hija... qué debo de decirle a mi hija para motivarla y qué no debo de decir...Mi hija ya tiene empeño en seguir estudiando...Antes para venir a la escuela era un relajo porque decía que ya no quería venir a la escuela”.

Este aspecto motivacional adquirió mayor importancia en los casos en que los cuidadores pensaban sacar a los niños/as de la escuela debido a la desesperanza que sentían al pensar que los cambios no eran posibles. Por ejemplo, una abuela nos comentó al respecto:

Sra. Lorena: “La niña [ahora] tiene empeño en seguir estudiando...Los primeros días me costó trabajo porque yo no...entendía [cómo ayudarle a mi nieta]...pero después...aprendí”.

Durante uno de los talleres dirigidos a los profesores, donde se abordó el tema de las dificultades académicas que enfrentaban sus alumnos/as, reflexionaron sobre la importancia de proporcionar apoyos específicos de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, y al igual que los padres, fueron sensibles a las dificultades que enfrentan los/as niños/as:

Psicóloga: “¿Qué aprendí el día de hoy [en el taller]?”.

Melisa: “Cada niño merece un trato especial porque son diferentes”.

Lourdes: “Que debemos ser más claros para dar instrucciones poco entendibles”.

Psicóloga: “¿Cómo se sintieron?”.

Paola: “Me gustó la actividad porque viví lo que sienten los niños con dificultades académicas”.

En las reuniones de apoyo individual sobre las habilidades sociales, una profesora identificó la importancia que tiene enseñarlas y promoverlas en el salón de clases:

Martha: “No había considerado llamarlas habilidades sociales y además que se puedan aprender”.

También aprendieron la importancia que tiene promover la participación activa de los niños/as a través de la reflexión sobre lo que hacen y lo que sienten cuando se involucran en un conflicto interpersonal:

Psicóloga: “Qué recuerda del modelo de [solución del] conflicto?”

Laura: “Tenemos que evitar suponer, y [tenemos que] preguntar [a los niños/as] *¿qué pasó?, ¿cómo te sientes?* Escucharlos, y si ellos no hablan, preguntar a otros niños”.

También tuvimos oportunidad de ver cómo lo aprendido se expresaba al interior del aula. En el fragmento que presentamos a continuación, una profesora invita a las niñas y niños a recordar la estrategia que aprendieron para identificar conflictos interpersonales (el POP):

Profesora Maribel: “¿[Niñas y niños] se acuerdan de la última vez que hablaron con la licenciada [Psicóloga]?”

Jimena: “...del POP...”.

Profesora Maribel: “¿Del POP? ¿De qué se trata el POP?”.

Niños y niñas: “Pensar, observar cómo se siente mi compañero”.

Profesora Maribel: “¿Qué más?”.

Carolina: “Pensar cómo me siento yo”.

Profesora Maribel: “Perfecto...”.

Después, la profesora invita a los niños/as a expresar soluciones para resolver el conflicto, a lo que un niño propone como solución acusar a los niños que agreden:

Profesora Maribel: “¿Qué pasa? A ver Armando, porque tú lo actuaste [el otro día]...ya hablamos del problema, ¿Qué pasa si tú vuelves a lastimar o a molestar a alguien, o alguien te vuelve a lastimar a ti? ¿Qué tienes que hacer?”.

Armando: “Acusarlo”.

Frente a la respuesta del alumno, la profesora ejemplifica la forma en la que ella solía solucionar los conflictos junto con sus alumnos/as. Esto es, en la que los niños acusan y la profesora dice qué hacer frente al conflicto:

Profesora Maribel: “...a ver, ustedes vienen y me dicen, *maestra...es que Chuchito me está sacando la lengua*, y yo te digo, *... no lo veas*. Y vuelve a pasar, y [dices otra vez], *maestra, Chuchito me sigue sacando la lengua* [y yo respondo] *¡No le saques la lengua!* [Tú me dices], *maestra me sigue sacando la lengua*. ¿Qué crees que pudieras hacer o que creen ustedes que yo pudiera hacer para que ya no sucediera esto?”.

Armando: “Ignorar”.

Niña: “Decirle a la persona que no nos gusta”.

Con lo anterior, la maestra no sólo parece sugerir y señalar a los niños/as formas poco efectivas y tradicionales de resolver los conflictos, sino que los invita a recordar y proponer otras alternativas más efectivas para solucionarlos.

Lo anterior implica un cambio importante en la forma en que los cuidadores consideran el papel de niños y niñas en las actividades que tienen que ver con su desarrollo: de un papel pasivo donde el cuidador les dice qué hacer, a uno donde todos y todas proponen y eligen.

NUESTRAS CONCLUSIONES Y LOS RETOS

Los logros del Programa Formando Lazos representan un aporte a la luz de las recomendaciones realizadas por la Convención sobre los Derechos del Niño y la Observación General N° 7 del Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Fundación Bernard van Leer, 2009; ONU, 1989). En particular, refieren a las formas concretas de promover y estructurar un trabajo conjunto entre profesionales, padres/madres de familia y los propios niños y niñas, para que estos últimos comiencen a ser participantes activos en beneficio de su desarrollo integral.

Durante nuestras reuniones con los cuidadores fue común que todos ellos/as creyeran que no tenían control sobre las situaciones o dificulta-

des que deseaban enfrentar, o bien, que estaban solos en la búsqueda de soluciones. Ayudarles a crear metas comunes, a ponerse en el lugar de los niños/as y a comprender lo que ellos/as desean y necesitan; permitirles reflexionar y adaptar estrategias generadas al interior del ámbito de la psicología, fueron asuntos centrales para contribuir a cambiar esta percepción en los cuidadores.

Con lo anterior, insistimos en que los familiares y docentes no deben ser considerados como receptores pasivos, sino como personas capaces de involucrarse de forma plena ayudando a gestionar los programas que los psicólogos ofrecemos en las escuelas. Al parecer, a través de estas formas de involucramiento los cuidadores no sólo potencializan los derechos de los niños/as, sino que al mismo tiempo crecen y se desarrollan.

Si bien sabemos que no todos los cuidadores pudieron involucrarse con la misma frecuencia y de la misma forma, todos ellos fueron capaces de colaborar en acciones que promovieron la participación de los niños/as. Así, mediante preguntas claras y concretas, los familiares y docentes pudieron ayudar a que los niños/as continuaran aprendiendo a ser activos y a tener un mayor control sobre su desempeño al enfrentar sus dificultades académicas y sociales.

Lo anterior es sumamente importante, pues investigaciones previas indican que los niños/as que establecen interacciones satisfactorias con adultos que les son significativos, tienen mayor probabilidad de tener un buen ajuste en sus vidas, esto es, menor riesgo de caer en situaciones de delincuencia, drogadicción o deserción escolar temprana (Wong, 2003).

Aunque logramos promover los vínculos entre niñas/os y cuidadores, consideramos que un vínculo igualmente importante es el que involucra la colaboración entre cuidadores. Observamos que, tanto profesores como padres/madres de familia, muestran preocupación por el desarrollo de los/as niños/as, pero no siempre coinciden en las formas de apoyo ni visualizan que se trata de un asunto de corresponsabilidad. Por lo tanto, uno de los retos pendientes en éste y otros programas, es continuar promoviendo el acercamiento entre los padres de familia y los profesores/as, con la finalidad de que establezcan vínculos de colaboración sobre las prácticas educativas y de crianza. Esto es, fortalecer las relaciones de comunicación

entre docentes y cuidadores sobre el papel que cada uno desempeña en el proceso educativo, de tal manera que valoren mutuamente sus funciones.

Al ser considerados como recipientes pasivos de la protección y cuidado de los adultos, los niños/as frecuentemente son tratados como objetos invisibles y sin voz. Por consecuencia, inician sus primeros años de vida convencidos de que no pueden controlar las emociones, cogniciones y conductas que surgen y se expresan en las relaciones cotidianas que establecen con adultos y pares. Para coadyuvar a cambiar esta situación adversa para el ejercicio de los derechos de los niños/as, nos aproximamos a la comunidad escolar haciendo énfasis en que ellos/as deben ser considerados participantes activos, es decir, personas que dan sus puntos de vista, expresan sus necesidades y participan en el proceso de búsqueda de soluciones frente a las dificultades que enfrentan en el ámbito académico y social.

A partir de los logros obtenidos en este programa podemos afirmar que es posible fomentar la participación activa, y una gradual autonomía en los niños/as, si nos enfocamos en promover el desarrollo de algunos procesos metacognitivos (Flórez, Torrado, Mondragón & Pérez, 2003; Ochaita & Espinoza, 1997) vinculados con la capacidad para elaborar planes de acción y para evaluar las estrategias que utilizan al enfrentar conflictos sociales con los pares y en el desarrollo de tareas académicas.

Finalmente, reconocemos que si bien el tema de los derechos de los niños y las niñas ha venido ganando un mayor reconocimiento y difusión a nivel mundial desde hace dos décadas, es indispensable seguir enfatizando la necesidad de su participación activa en el ejercicio de sus derechos, pues al ser un tema relativamente nuevo (Smith, 2007; Theobald, Danby & Ailwood, 2011), plantea nuevos retos a quienes estamos interesados en la promoción del bienestar y cuidado infantil.

REFERENCIAS

- Bryan, T., Burstein, K., & Bryan, J. (2001). "Students with learning disabilities: homework problems and promising practices". *Educational Psychologist*, vol. 36, pp. 167-180.
- Bukowski, W.M., Newcomb, N.F. & Hartup, W.W. (1996). "Friendship and its significance in childhood and adolescence: introduction and comment". En Bukowski, W.M., Newcomb, A.F., & Hartup, W.W. (eds.), *The Company they Keep: Friendship in childhood and adolescence*, Nueva York: University Press, pp. 1-15.
- Cano, J. (2008). *Entornos positivos a favor de la niñez en Centroamérica*. San Salvador: Institución Salesiana.
- Carpenter, B. (1998). "Defining the family: Towards a critical framework for families of children with disabilities". *European Journal of Special Needs Education*, vol. 13, pp. 180-188.
- Defior, C.S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Díaz, B.A., Flores, M.N. & Ramos, P.I.G (2010). *Formando lazos en la comunidad escolar: avances y logros* (Informe de trabajo No. 2). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Puentes para Crecer.
- Flores, M.R.C. & Macotela, F.S. (2006). *Problemas de aprendizaje en la adolescencia*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Flores, M.R.C. (2001). "Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje". *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 18, pp. 247-256.
- Flórez, R.R., Torrado, P.M.C., Mondragón, B.S.P. & Pérez, V.C. (2003). "Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad". *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 12, pp. 85-98.
- Fundación Bernard van Leer (2007a). "El marco de referencia de la Fundación: Fortaleciendo el ambiente de cuidado de los niños pequeños". *Espacio para la Infancia*, vol. 28, pp. 3-9.
- Fundación Bernard van Leer (2007b). *Guía a la observación general No. 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas/Fundación Bernard van Leer.

- Fundación Bernard van Leer (2009). "La observación general No. 7: Un marco para los derechos de la primera infancia". *Espacio para Infancia*, vol. 32, pp. 3-4.
- García-Vera, Ma. P., Sanz, J. & Gil, F. (1998). "Entrenamiento en habilidades sociales". En Gil, F. & León, J.M. (eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 63-93.
- Grijalvo, L.F. & Pellejero, R.J.M. (2008). *Manuales docentes de trabajo social No 18. Entrenamiento en habilidades sociales*. Las Palmas: Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de la Educación Superior/Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Kelly, H.J.A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (8º edición). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krappman, L. (2009). "Progreso lento pero seguro". *Espacio para Infancia*, vol. 32, pp. 5-11.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. (1997). *Skillstreaming the Elementary School Child*. Illinois: Research Press.
- Monjas, M.I. (2009). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social* (9º edición). Madrid: CEPE.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2007). "Learning disabilities and young children: identification and intervention NJCLD". *Learning Disability Quarterly*, vol. 30, pp. 63-72.
- Ochaita, E. & Espinosa, A. (1997). "Children's Participation in Family and School Life. A psychological and development approach". *The International Journal of Children's Rights*, vol. 5, pp. 279-297.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Autor.
- Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF)-Dirección General de Política y Estadística Criminal (2007). *Informe ejecutivo de las actividades de la PGJDF*. Recuperado el 19 de marzo de 2008 de: <http://www.pgjdf.gob.mx/>
- Smith, A.B. (2007). "Children and Young People's Participation Rights in Education". *International Journal of Children's Rights*, vol. 15, pp. 147-164.
- Theobald, M., Danby, S. & Ailwood, J. (2011). "Child Participation in the Early Years: Challenges for education". *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 36, pp. 19-26.

Wong, B.Y.L. (2003). "General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities". *Learning Disabilities. Research & Practice*, vol. 18, pp. 68-76.

IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL EN LOS NIÑOS PREESCOLARES

MARÍA CONCEPCIÓN RUIZ PÉREZ
LIZBETH O. VEGA PÉREZ

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social inmerso en un mundo donde para convivir de manera sana y armoniosa con otras personas necesita contar con ciertas habilidades sociales que se aprenden cotidianamente (Caballo, 1997; Monjas, 1999) e implican no sólo contar con un repertorio de conductas específicas necesarias para interactuar y relacionarse de forma efectiva, sino saber aplicarlas y garantizar que la conducta social sea exitosa, satisfactoria y socialmente aceptada. Todo ello supone, por supuesto, la adecuación de estas habilidades a los diferentes contextos.

Es fundamental desarrollar tales habilidades desde la niñez temprana, porque en la medida en que se le ofrezca al niño/a el mayor número de experiencias enriquecedoras, se le estará dotando de recursos para enfrentarse a las situaciones cotidianas de la vida y a la convivencia con los demás, principalmente con sus pares (Zamora, Vega & Poncelis, 2011).

Los distintos ámbitos en los que se desarrolla el niño/a son de gran importancia porque se vuelven los espacios donde puede desarrollar o practicar sus habilidades sociales y mostrar comportamientos adecuados; por tanto, cada persona (padres, cuidadores, maestros) que participa en la crianza del niño/a asume una enorme responsabilidad, ya que se convierten en un modelo al cual los menores imitan por ser los adultos más próximos.

El resultado de asumir dicha responsabilidad se verá reflejado en la promoción o inhibición del desarrollo de los niños/as, quienes sienten,

piensan y actúan en función de las consecuencias que tienen sus conductas en el medio donde se desenvuelven.

De lo anterior se derivan los propósitos del presente escrito:

1. Enfatizar la importancia de las habilidades básicas de interacción social en los niños y niñas preescolares, así como lo fundamental que resulta la convivencia con otros/as para su práctica y desarrollo.
2. Destacar el papel de los adultos más cercanos a los niños y las niñas como los principales modelos para el desarrollo y la promoción de tales habilidades.
3. Dar a conocer de manera muy general la experiencia del trabajo realizado en torno a este tema, a fin de que esta información sea útil a las personas cercanas e interesadas en el desarrollo integral de los niños/as en la etapa preescolar.

¿QUÉ SON LAS HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL (HBIS)?

El tema de las habilidades sociales es un campo amplio e importante de abordar. Para los propósitos de este escrito nos centraremos sólo en las *habilidades básicas de interacción social (HBIS)* (Monjas, 1999).

Partimos de que en algunas instituciones educativas se han descuidado algunas formas o conductas de relación interpersonal básicas para los primeros acercamientos y la convivencia con los pares, tales como: saludar, despedirse, sonreír, hacer o pedir un favor, dar las gracias y pedir por favor, entre otras (Gresham, 1984, en Baratta, 1998; Espinosa, 2007; González & Molina, s/f). A estas conductas específicas se les ha nombrado *habilidades básicas de interacción social*.

De acuerdo con el párrafo anterior, dicha falta de atención o descuido influye negativamente cuando lo que se quiere lograr es el desarrollo integral de un individuo. Sugiere que no se consideran relevantes en la formación académica de los niños y niñas; sin embargo, las experiencias que de ello se obtengan necesariamente impactarán en su desarrollo psicosocial.

Contar con estas herramientas es indispensable para crear un clima social favorable dentro de la escuela, puesto que son las principales formas de interacción y, por ser tales, facilitan a los niños/as su inserción al medio, primeramente el inmediato (escuela-grupo de pares) y, posteriormente, el familiar, social, etc. Asimismo, es necesario contar con ellas para poder lidiar con los conflictos propios de la edad y la adaptación a diferentes ambientes. Desarrollarlas satisfactoriamente puede facilitar un buen ajuste social futuro.

¿CUÁL ES SU IMPORTANCIA EN LA ETAPA PREESCOLAR?

Las *habilidades básicas de interacción social* son fundamentales para las primeras aproximaciones entre iguales porque es ahí donde los niños/as tienen que aprender a compartir actividades, espacios, materiales, juguetes y hasta la atención de la educadora, respetar su turno y el de los demás, negociar y resolver conflictos, etc. (Cooper, Paske, DeHaan & Zuzic, 2003; Espinosa, 2007; González y Molina, 2007). Sin embargo, muchos niños/as todavía no están preparados para ello; justamente es la etapa preescolar en la que aún están tratando de entender cómo funciona el mundo social y sus reglas (Gardner, Shacter & Bauer, 1976; Baratta, 1998). Es entendible porque forma parte de su desarrollo.

Por ello es tan importante enseñarles (instrucción dirigida), o modelar para ellos/as (el niño/a imita) la manera en la que pueden actuar.

Cuando se habla de que un niño/a es socialmente habilidoso significa que ejecuta un conjunto de conductas sociales que puede usar en un contexto interpersonal, además de que aprende a obtener consecuencias deseadas en dicha interacción y suprimir o evitar aquellas otras no deseadas (Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez & Petit, 1990).

Existe evidencia de que la falta de habilidades sociales puede tener consecuencias negativas para las personas. Se ha asociado con variedad de dificultades como: el rechazo, el aislamiento, la baja autoestima, la baja aceptación por parte de los demás, los problemas escolares o de conducta, los desajustes sociales y/o psicológicos, entre otros (Monjas, 1999). Así, los

problemas o desajustes tempranos traerán desajustes posteriores (Cooper *et al.*, 2003); por ello es necesario promover el desarrollo de habilidades sociales desde la niñez temprana que permitan prevenir dichos desajustes.

De igual manera, aquellos individuos que desarrollan habilidades sociales suelen ser más exitosos y vivir una vida más satisfactoria; disfrutan de sus relaciones con los demás y de su entorno y pueden establecer nuevas relaciones. Pero para que esto suceda hay que tener claro que no es sólo responsabilidad del niño/a o de los recursos con los que cuenta para relacionarse con otros, sino de los adultos y pares con quienes convive o se relaciona cotidianamente.

Dadas las repercusiones que tiene contar con habilidades sociales, mientras más familiarizados estén los niños/as con este tipo de demandas sociales a temprana edad, mejores oportunidades tendrán de practicarlas e ir las mejorando, así como desarrollando otras más complejas.

¿QUÉ PAPEL JUEGA EL CONTEXTO ESCOLAR?

Hoy en día, la importancia de las habilidades sociales se ha ampliado de manera sistematizada al contexto escolar. En el nivel preescolar, por ejemplo, la competencia social de los niños/as se incorporó al currículum escolar, como lo muestra el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP).

Dado que el establecimiento de un clima social adecuado en el contexto escolar demanda un desarrollo social y emocional de los niños/as que propicie su adaptación e integración, el PEP 2004, como ya decíamos, enfatiza la importancia de promover el desarrollo de competencias sociales desde temprana edad y en contextos naturales, con el propósito de facilitar que el niño/a se integre al grupo social preescolar y tenga un desarrollo social armónico. Este contenido parte del campo formativo “Desarrollo personal y social”.

El propósito es trabajar por una cultura de prevención de problemas de adaptación que desencadenen otra serie de dificultades más serias; esto implica, para las y los educadores, centrarnos en las fortalezas de los niños/as y no en sus debilidades, es decir, educarlos, darles herramientas suficientes y brindar oportunidades para su ejecución.

PROMOCIÓN DE LAS HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL (HBIS)

Este escrito es parte del producto de las experiencias adquiridas a lo largo de dos años de trabajo realizado en una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE en la Ciudad de México. Los participantes fueron los niños y niñas de primer grado de preescolar (entre 2 años 9 meses y 3 años 8 meses de edad) y sus madres y padres.

Sustento teórico

La perspectiva del Aprendizaje Social de Bandura (1974) fue el punto de partida teórico porque plantea que las habilidades sociales son aprendidas ya sea por experiencia directa o por observación e imitación de modelos, es decir, plantea que existe una influencia constante del ambiente para su adquisición (Gardner, Shacter & Bauer, 1976; Lewis *et al.*, 1975, en Rubin y Ross, 1982). Los seres humanos tienen la capacidad de aprender observando a otros (modelos) y, en este sentido, los niños/as aprenden conductas sociales mediante la observación e imitación de modelos, por lo que parte de su enseñanza debe ser visual. Es lo que se conoce como aprendizaje observacional o vicario.

Los niños y las niñas imitan las conductas de los adultos más próximos, por ello los modelos pueden acortar considerablemente el proceso de aprendizaje de una conducta. También las consecuencias desempeñan un papel importante en su desarrollo o adquisición. Existe una tendencia a imitar más las conductas cuyas consecuencias son positivas o que parecen ser más efectivas para los demás.

Para que el aprendizaje por observación sea más eficiente, es esencial que al niño/a se le avise de la importancia de aprender una conducta y de los beneficios que le traerá su ejecución o la imitación de un modelo. Tanto la imitación como el juego a esta edad son básicos para la adquisición de los aprendizajes (Caminuaga, s/f) y fue lo que se consideró al momento de planear las actividades.

La teoría sugiere que para obtener mejores resultados en el desarrollo de una habilidad social debe recurrirse, inicialmente, al uso de incentivos positivos. Una vez aprendida, o cuando el niño/a es capaz de realizar la conducta

deseada por sí solo/a, ésta será la señal de que ya no requiere de refuerzos externos, ya tiene las herramientas necesarias para enfrentarse al medio.

A su vez, dicha perspectiva plantea una serie de estrategias efectivas (instrucción directa, modelamiento, *role-playing*, reforzamiento social, retroalimentación y tareas para casa) para el aprendizaje de las habilidades básicas de interacción social, mismas que se retomaron tanto en el trabajo con las madres, padres o cuidadores, como en la intervención con los niños/as (Bandura, 1974).

Considerando que la familia es el primer ámbito socializador, se pretendía que las madres, padres o cuidadores fueran identificados por sus hijos/as como los agentes modeladores de conductas sociales adecuadas y que hicieran uso de las estrategias que propone la Teoría del Aprendizaje Social para promover las habilidades deseadas. Por ello se promovió que los padres/madres asumieran la responsabilidad de ser los modelos sociales más significativos y próximos de sus hijos/as. Claro que otros modelos que también pueden fungir un papel importante son aquellas personas que se observan en la calle, en la televisión, los personajes literarios y, por supuesto, los pares o iguales.

¿Qué se hizo?

La intervención realizada se presenta desde un nivel preventivo, y abordando tanto el contexto escolar como el familiar, toda vez que, como lo señala Monjas (1999), es ideal que lo que se enseñe en la escuela se complemente con la aplicación en el contexto familiar.

Comenzó con la detección de necesidades, a partir de la cual se observó que, efectivamente, en la convivencia diaria entre los niños/as preescolares, las habilidades básicas de interacción social son débiles, y en algunos casos nulas, cuando se trata de compartir materiales, espacios o juegos, o cuando se trata de atraer la atención de la educadora. Esto trae como consecuencia constantes agresiones, fricciones, golpes, enojos, pataletas, frustraciones, rechazo y aislamiento, entre otras conductas.

Para el desarrollo y la promoción de las HBIS entre los niños/as, principalmente con sus pares y adultos más próximos, se estructuró de ma-

nera formal y sistematizada un programa para ser aplicado a través del modelamiento. Así mismo, las habilidades deseadas se promovieron de manera informal en las actividades y espacios cotidianos de los niños/as.

De manera simultánea, se llevó a cabo un taller teórico-práctico con las madres, padres o cuidadores de los niños/as con el fin de que unieran sus esfuerzos, asumieran un papel activo y desarrollaran estrategias para fomentar de manera efectiva las habilidades en sus hijos/as, ya que estos adultos son los modelos sociales más significativos para los niños y las niñas (Caminuaga, s/f). También se realizó, como parte final del taller, un trabajo conjunto padres-hijos/as, a fin de que pusieran en práctica los aprendizajes adquiridos y recibieran retroalimentación.

¿Qué fue lo que se obtuvo?

En cuanto al trabajo que se llevó a cabo con los niños y niñas, se observó que cuando *ponen en práctica* sus habilidades básicas para interactuar con sus iguales, las relaciones con éstos cambian, no hay tantas fricciones, controlan sus emociones y conductas, tratan de negociar, son más compartidos, respetan turnos, etc., lo que los hace sentir mejor adaptados, aceptados e identificados entre ellos/as. Así, una alta proporción de los niños y niñas desarrollaron las herramientas necesarias para una convivencia sana y gratificante principalmente con sus pares, por lo que disfrutaron más de las actividades y/o juegos grupales.

Por su parte, los *pares* se convirtieron en modelos, es decir, cuando un niño/a veía que la conducta que su compañero ejecutaba era reforzada positivamente (por ejemplo, elogiarlo frente a todos), entonces tendía a imitarlo. Con esto se refuerza lo que dicen los teóricos: los niños y niñas, al verse en una situación gratificante, tienden a repetir la acción. Igualmente, cuando ven a otros obtener gratificación por su conducta, tienden a imitar dicha conducta (aprendizaje vicario).

Entre ellos/as mismos se regulaban para ejecutar las habilidades al recordarse lo que tenían que hacer o la manera correcta de hacerlo: “tienes que levantar tu mano para poder hablar –pedir la palabra–”, “tienes que decir por favor y gracias”.

Se confirma que los *reforzadores* positivos son un medio eficiente para regular las conductas deseadas. A medida que las niñas y los niños se veían reforzados o elogiados socialmente por poner en práctica una conducta socialmente deseada, o bien, que se percataban de los beneficios que les traía una habilidad, tendían a repetirla para recibir la misma consecuencia y/o ser reconocidos individual o grupalmente.

El uso del juego y la dramatización, así como actividades divertidas y de interés, fue una *estrategia efectiva* para fomentar las habilidades básicas de interacción social en el grupo de pares.

En cuanto a las madres, padres o cuidadores que participaron en el taller, reconocieron, comprendieron y reflexionaron (Bartau, Maganto & Etxeberría, s/f) sobre:

- a. la importancia de fomentar estas habilidades, no sólo desde la etapa preescolar, sino desde antes, pues saben que el desarrollo social comienza desde el momento mismo del nacimiento y se extiende a lo largo de la vida del niño/a;
- b. cuidar su conducta y usar estrategias efectivas para modelar con sus hijos e hijas conductas socialmente adecuadas; y
- c. ofrecer las oportunidades para que sus hijos/as las practiquen en su convivencia cotidiana con otros.

Todos ellos se mostraron entusiastas para desempeñar de la mejor manera su rol.

CONCLUSIÓN

No está por demás decir que el tema de las habilidades sociales puede abordarse desde diferentes ámbitos (familiar, escolar, social), pero lo ideal es que se haga desde los tres contextos, a fin de realizar un trabajo que involucre la participación de quienes rodean al niño/a e inciden en su crianza, teniendo como propósito su desarrollo integral y, principalmente, su inserción y ajuste social en sus grupos de pertenencia.

Esto permitirá que se amplíen las oportunidades para que los niños y las niñas desarrollen, practiquen y mejoren, en cualquier momento y espacio, sus habilidades sociales. Recordemos que no basta con contar con un gran repertorio de conductas, sino saber adecuarlas a un contexto específico. De ahí que se desarrollen y promuevan en contextos naturales y no en espacios artificiales o en tratamientos individuales, ya que esto último trae la restricción de ampliar el repertorio conductual y, por consiguiente, aislamiento, rechazo, etc.

En síntesis, las posibilidades para que el niño/a experimente con éxito su desarrollo social serán, sin duda:

- a. partir de que necesita desarrollar muchas habilidades, y entre ellas las sociales, no sólo las académicas;
- b. el involucramiento en todos los ámbitos para la creación de ambientes que favorezcan el desarrollo, práctica y perfeccionamiento de las habilidades básicas de interacción social;
- c. considerar a cada niño y a cada niña como un ser único, con necesidades individuales, y respetar sus ritmos de aprendizaje; y
- d. no olvidar que conforme los niños y niñas sean más habilidosos y socialmente más ajustados, tendrán una mejor interacción y aceptación de los pares, mejores respuestas positivas del ambiente y serán seres humanos mejor adaptados a la sociedad.

REFERENCIAS

- Álvarez, P., Álvarez-Monteserín, M., Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S. & Petit, M. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Madrid: Visor Libros.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baratta, J. (1998). *The effects of parental values on the prosocial behaviours of preschoolers in a private vs. district-funded preschool*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the Masters of Arts Degree in School of Psychology of Rowan University.
- Bartau, I., Maganto, J. & Etxeberria, J. (s/f). "Los programas de formación de padres: una experiencia educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 19 de junio de 2010 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/197Bartau.pdf>
- Caballo, V. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caminuaga, A. (s/f). "Cómo educar a los niños pequeños en los buenos modales". COAS. Recuperado el 21 de agosto de 2009 de: <http://www.gwcoas.com/.../buenos%modales.doc>
- Cooper, J., Paske, K., DeHaan, M. & Zuzic, M. (2003). "Teaching social and problem-solving skills to reduce behaviour problems in early childhood", *Research Paper*. Wingecarribee Health Service, South Western Sydney Area Health Service.
- Espinosa, S. (2007). *Promoción de conductas prosociales en niños*. Reporte de experiencia profesional. México: UNAM-Maestría en Psicología.
- Gardner, J., Shacter, H. & Bauer, W. (1976). *Éste es su hijo preescolar*. Buenos Aires: Paidós.
- González, N. & Molina, V. (2007). "Aprendizaje de las habilidades sociales básicas", *Práctica Docente*, núm. 7, julio-septiembre. CEP de Granada. Recuperado el 11 de enero de 2008 de: http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n7_07/n7_07_146.pdf
- Monjas, C. (1999). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Rubin, K. & Ross, H. (1982). *Peer relationships and social skills in childhood*. Nueva York: Springer-Verlag.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.

Zamora, M. del C., Vega, L. & Poncelis, F. (2011). *Manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños preescolares*. Cuadernos "Puentes para crecer". México: UNAM-Facultad de Psicología.

LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS PREESCOLARES EN EL SALÓN DE CLASE

ESPERANZA GUARNEROS REYES
LIZBETH VEGA PÉREZ

Hoy en día la educación preescolar parte de la idea de que el cuidado y educación son estrategias efectivas para reducir la pobreza y superar la injusticia social, pues atiende sus causas desde el inicio. Las directrices que articulan las políticas mundiales descansan en elementos fundamentales que según el Comité de Educación de la OCDE y la UNESCO (OCDE, 2003; González, 2008) deben acompañar a cualquier política exitosa de atención y de educación preescolar, como son, principalmente:

1. Una alianza fuerte e igualitaria con el sistema educativo. En este elemento fundamental se reconoce que la atención y educación preescolar es una parte importante del proceso educativo y la etapa fundacional del aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que es necesario hacer confluir las distintas visiones y metodologías.
2. El acopio y seguimiento sistemático de datos hacen necesario contar con procedimientos coherentes de recolección y análisis de la situación de la población infantil y de la fuerza laboral responsable de desempeñar tareas de atención y educación.
3. Marco estable de investigación y evaluación y agenda a largo plazo: este elemento fundamental plantea ampliar la agenda de investigación de manera que incorpore disciplinas y metodologías que exploren estrategias para difundir los resultados de las investigaciones a los diversos actores.

Como se puede ver, las políticas sobre educación preescolar reflejan el espíritu de una época, en la que se le debe proveer al niño/a de lo necesario para su desarrollo personal, para que pueda ser un agente social independiente.

Hablando del caso particular de la educación preescolar (SEP, 2004), en sus objetivos se puede ver un interés por el desarrollo integral del lenguaje oral y escrito en las niñas y los niños con la idea de que se acerquen a la lectura y la escritura y comiencen a desarrollar habilidades que les permitan ser lectores funcionales en el futuro. Este objetivo se apega a la nueva concepción de la alfabetización que establece que debe ser más funcional y un proceso continuo que dura toda la vida.

En el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) se promueve, entre otros, el desarrollo del lenguaje oral y escrito, esperando que las niñas y los niños vivan experiencias donde:

- a. adquieran confianza para expresar, dialogar y conversar en su lengua materna; mejorar su capacidad de escucha; ampliar su vocabulario y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas; y
- b. comprender las principales funciones del lenguaje escrito y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura.

El programa parte de que las niñas y los niños llegan a la escuela con cierto conocimiento del lenguaje oral y escrito que han adquirido en su casa, y que en la escuela ampliarán su vocabulario y podrán referenciar no sólo eventos presentes, sino también pasados.

Cuando las niñas y los niños llegan al preescolar es común que ya tengan conocimiento de que las marcas gráficas dicen algo; imitan la escritura de los adultos y poco a poco comienzan a escribir letras y a identificar las letras iniciales de los nombres de personas familiares.

Los niveles de conocimiento que tiene el niño/a sobre el lenguaje oral y escrito al ingresar a la educación preescolar, confirman lo que sustenta la concepción de la alfabetización emergente (Sulzby, 2004; Clay, 2001;

Goodman, 1986), que establece, con base en investigaciones empíricas, que el niño/a comienza a desarrollar la lectura y la escritura de manera no convencional desde los contextos familiares, y que en la escuela se formaliza el aprendizaje de las habilidades que comenzaron a hacerse presentes en la lectura de cuentos en casa o escribiendo su nombre.

De acuerdo con la alfabetización emergente, el lenguaje oral y escrito de las niñas y los niños preescolares se desarrolla en situaciones alfabetizadoras que comprenden no solamente acciones programadas para tal fin, sino también aquellas acciones cotidianas que los padres o maestras realizan con los niños/as cuando interactúan socialmente con ellos/as. Específicamente las prácticas emergentes de alfabetización comprenden aquellas en las que niñas y niños participan en la vida cotidiana, que están relacionadas con la lectura y la escritura y que se dan antes de la instrucción formal.

En la alfabetización emergente, para establecer el lenguaje oral se diseñan situaciones cara a cara altamente interactivas, mientras que en el lenguaje escrito se diseñan actividades dirigidas a tener una composición y un receptor desligado en tiempo y espacio del contexto en donde ocurrió el lenguaje escrito. Esto es, las actividades que se realizan en casa o la escuela para establecer el lenguaje oral son dependientes del contexto, mientras que para el lenguaje escrito se requiere de suficientes especificaciones claras, de modo que el niño/a pueda deducir el contexto dentro del texto en sí mismo (Sulzby, 2004).

Las niñas y los niños preescolares a quienes se les lee antes de que aprendan formalmente a leer, obtienen una comprensión de las relaciones entre lo oral y lo escrito dentro de un contexto social en el cual el lenguaje escrito adquiere gradualmente su naturaleza más convencional. Cuando las maestras leen un libro nuevo a sus alumnos/as, utilizan el lenguaje para interactuar con ellos gradualmente (mediante preguntas, comentarios, etc.); además, conforme ellas repiten la lectura de un libro en varias ocasiones, las niñas y los niños comienzan a recitarlo, “como si” leyeran. De esta manera, cuando el niño/a está leyendo un libro de cuentos, puede detener la lectura para intervenir con preguntas o comentarios de lo que le interesó, es decir, hace una acotación, dándose eventos

intercalados de lectura del texto y comentarios verbales del niño/a; también puede usar el diálogo y el monólogo (Sulzby, 2004).

La reconstrucción de un diálogo dentro del texto que el niño puede interpretar, requiere recursos adicionales como los portadores del diálogo y los puentes narrativos. Cuando los padres leen fragmentos largos de un texto al niño/a, están modelando las características tipo monólogo propias de la lectura. Dice Sulzby (2004) que al principio, la lectura inicial de los padres incluye aspectos del lenguaje oral y escrito; luego, conforme las niñas y los niños ganan experiencia, la lectura de historias deviene más bien en la exposición de conceptualizaciones convencionales del lenguaje escrito. Es decir, las interacciones más tempranas de las niñas y los niños con los libros tienden a ser mediadas por un adulto con el que interactúan, y posteriormente funcionan cada vez más como lecturas de un “texto-como-monólogo” del adulto, para el niño/a que lo escucha y observa. Finalmente, la lectura de historias se convierte en una tarea que el niño/a realiza para otra persona o para sí mismo/a. En la medida en que el niño se convierte en un lector más independiente, antes de ser capaz de leer convencionalmente, su lenguaje es cada vez más similar al lenguaje escrito.

LA ALFABETIZACIÓN EN EL ÁMBITO PREESCOLAR

En el ámbito de la educación preescolar, las maestras juegan un papel importante en la alfabetización de las niñas y los niños preescolares, debido a que es ahí en donde amplían horizontes; es a través de actividades planeadas y organizadas con propósitos claros y explícitos como puede fomentarse el desarrollo de habilidades emergentes de lectura y escritura.

Algunas técnicas que siguen las maestras de preescolar para fomentar la escritura en particular, son las de la adquisición de la lengua escrita, el ambiente alfabetizador y las situaciones comunicativas; estas últimas son las que ponen al niño/a en posibilidades de usar el lenguaje escrito funcional con un sentido práctico, lo que le permitirá adquirir significados y lo acercará al aprendizaje. Estas situaciones comunicativas comprenden la lectura, la escritura y la expresión oral como recursos indispensables para articular proyectos. En las situaciones comunicativas la maestra

propicia que sus alumnos/as hagan investigación documental sobre un tema que les interese y después, con la información que tienen, que generen preguntas sobre lo que saben del tema y lo que les gustaría saber. La maestra sirve como guía al mostrarles dónde dice el nombre de los objetos que están estudiando en los libros; también cuando les enseña que las imágenes de animales están relacionadas con el texto de los libros donde dice qué comen o dónde viven. Con estas habilidades del lenguaje oral y escrito se plasma la intención de comunicar lo que han encontrado sobre un tema para compartirlo (Frías, 2003).

Actividades alfabetizadoras como la anterior pueden hacerse en el salón de los centros escolares para recabar información de cómo las niñas y los niños hacen uso del lenguaje oral, amplían su vocabulario, describen experiencias, etc. Otra actividad que fomenta la alfabetización de las niñas y los niños es la realización de proyectos de investigación comunitarios en los que se involucran los padres y sus propios compañeros/as; estos proyectos aportan información importante que puede ser transmitida mediante el lenguaje oral y escrito en actividades comunicativas. Con ello no sólo desarrollan lenguaje oral y escrito, sino que lo hacen en contextos de uso práctico, en los que pueden darse cuenta de que acceden al conocimiento, que pueden transmitir costumbres y tradiciones y aprender de su comunidad y del mundo. De esta manera, es posible involucrar al niño/a en el grupo social al que pertenece para que comunique sus deseos, use la palabra escrita para descontextualizar su lenguaje, adquiriera autonomía y logre ser un alfabetista funcional.

Sin embargo, para poder saber qué actividades alfabetizadoras hay que promover con las niñas y los niños preescolares es importante conocer las habilidades que ellos/as poseen sobre el lenguaje oral y escrito, con la finalidad de que adquieran un mejor manejo de la lectura y la escritura e incluso que sean mejores lectores en los años de la educación primaria. En consecuencia, se vuelve relevante no sólo conocer con qué habilidades cuentan, sino también dar seguimiento al desarrollo de sus habilidades.

Dado el interés de los padres de familia y de las educadoras de los centros educativos en que las niñas y los niños logren las metas de la educación que les brindan, es necesario conocer los conocimientos, habili-

dades y actitudes que poseen los pequeños con respecto al lenguaje oral y escrito; al conocerlas, tanto los padres como las educadoras podrán ofrecer actividades que promuevan un desarrollo óptimo de los pequeños.

EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

La evaluación permite conocer las habilidades del lenguaje oral y escrito que las niñas y los niños poseen, y debe realizarse en el contexto cotidiano en el que los pequeños viven experiencias de alfabetización. La evaluación permite comparar o valorar tanto lo que las niñas y los niños conocen y saben hacer, como sus competencias (al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades) respecto de las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada grado escolar. Este tipo de evaluación se basa en la información que puede obtener el psicólogo, o directamente la educadora del grupo, al organizar e interpretar la información que recaban en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar.

La evaluación de habilidades de las niñas y los niños en la educación preescolar permite:

- a. constatar sus aprendizajes, es decir, sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias que se señalan en los campos formativos; y a partir de ahí establecer los criterios para diseñar actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje;
- b. ayuda a identificar los factores que influyen en el aprendizaje, como puede ser la práctica docente y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, para valorar su pertinencia o su adecuación; y
- c. mejorar la acción educativa de la escuela, incluyendo el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar.

Desde esta óptica, la evaluación permite retroalimentar la práctica educativa, conocer el nivel de desarrollo que tienen las niñas y los niños para

trabajar con ellos/as de manera pertinente y diseñar actividades como las referidas párrafos arriba, las cuales favorecen el aprendizaje y un mejor desarrollo. En términos generales, se puede decir que la evaluación tiene el propósito de beneficiar a las niñas y los niños en el sentido de ofrecerles un ambiente de desarrollo óptimo: a las educadoras les ofrece un panorama de acción con sus alumnos/as, a los padres les sirve como guía para la educación de sus hijos e hijas, y al centro educativo le sirve para gestionar y realizar los planes y la organización más conveniente de las actividades.

En el caso específico de la evaluación de las habilidades lingüísticas orales y escritas, la evaluación permitirá identificar si las niñas y los niños cuentan con las habilidades necesarias para la adquisición de la lectura y la escritura. Con base en los resultados de la investigación que realizamos acerca de cómo evolucionan la conciencia fonológica, el vocabulario, el conocimiento del lenguaje escrito y el desarrollo de la escritura, formulamos algunas sugerencias para orientar la evaluación en el ámbito de las habilidades lingüísticas. Confiamos en que estas recomendaciones aporten a las educadoras y las y los psicólogos de los centros educativos preescolares un panorama de las posibilidades que les ofrece la evaluación de las habilidades lingüísticas orales y escritas de las niñas y los niños preescolares.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO PREESCOLAR

1. Antes que nada, se recomienda que la evaluación sea contextualizada al ambiente de la educación preescolar con reactivos a modo de tareas cotidianas de alfabetización, lo cual permite definir indicadores que reflejen la forma en que las niñas y los niños viven las experiencias cotidianas de alfabetización. De esta manera, el comportamiento de las niñas y los niños puede apreciarse como si estuvieran en una actividad del salón de clase a la que están acostumbrados.
2. La evaluación debe realizarse de manera individual, en sesiones de 30 minutos; el máximo de sesiones deben ser tres; esto con el propósito de que las niñas y los niños puedan mantener el interés

por participar en las tareas de las pruebas, evitar el cansancio y las respuestas al azar. El lugar para la evaluación puede ser un lugar asociado a la lectura y la escritura como la biblioteca; es indispensable que no se trate de un lugar en el que el niño/a haya vivido experiencias negativas, pues para favorecer su concentración en la tarea que se le asigne, es preciso que se sienta en confianza, tranquilo/a y seguro/a.

3. Para evaluar los conocimientos del lenguaje escrito se recomienda pedirle a la educadora que permita salir al niño/a que se desea evaluar, y conducirlo/a a la biblioteca, en caso de que haya; disponer de dos silloncitos de manera que al sentarse el evaluador y el niño/a formen un ángulo de 90 grados en el que al vértice se coloque, por ejemplo, un libro de cuentos, de manera que el niño/a y el evaluador puedan seguir la lectura del libro; pedirle al niño/a se siente y elija un cuento para la tarea y decirle que se va a leer el cuento que eligió. Cuando un niño/a no se muestre cooperativo, ya sea por ser tímido o por ser demasiado inquieto, lo que se recomienda es continuar la sesión otro día: las observaciones no deben estar marcadas por una meta administrativa de cierto número de pruebas al día.
4. La evaluación debe poderla realizar tanto la psicóloga del centro escolar como la educadora, que es la que está en interacción directa con las niñas y los niños y observa su desempeño diariamente; es por ello que deben usarse instrumentos con procedimientos estandarizados para su aplicación e interpretación, ya que esto facilitará a la educadora, principalmente, su uso e interpretación para después, en conjunto con el departamento psicopedagógico, diseñar actividades propicias para la promoción de las habilidades a desarrollar.
5. Se recomienda utilizar los mismos instrumentos para edades entre los tres y los seis años, para que puedan aplicarse a niñas y niños de todos los grados preescolares y hacer comparaciones en dos niveles: una, a nivel *intrasujeto*, es decir, comparando diferentes evaluaciones de un mismo niño o niña para conocer su

evolución, y otra a nivel *intersujeto*, que permite comparar la ejecución de diversas niñas y niños del mismo o diferente grado. Las comparaciones que se realicen dependerán de la intención que se tenga como educadora de un grupo o como centro educativo para establecer planes de acción adecuados.

Derivado de la investigación que realizamos sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas en niñas y niños preescolares, se sugiere que se usen instrumentos para evaluar las habilidades que la literatura nos indica que tienen un impacto positivo en la adquisición de la lectura y la escritura:

- *Conciencia fonológica*. Las niñas y los niños utilizan estas habilidades en diferentes dimensiones: segmentación léxica, conciencia intrasilábica, conciencia silábica y conciencia fonémica (Jiménez & Ortiz, 2007). La segmentación léxica le permite al niño/a reconocer el número de palabras que están contenidas en una oración, ayudándose, para el recuento, de los dedos de la mano o de palmadas. La conciencia intrasilábica es la habilidad para identificar si dos palabras suenan igual o diferente; es decir, para determinar si riman, ya sea al final de la palabra o al principio (i.e., al inicio u “onset”, en inglés). En este último caso, se recomienda usar vocabulario del contexto cultural de las niñas y los niños (Castillo, 2009). La conciencia silábica es la habilidad de aislar sílabas y fonemas, omitir sílabas y fonemas en las palabras, contar las sílabas en una palabra, sintetizar, reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas. La conciencia fonémica es la habilidad de sintetizar los sonidos de las letras que forman una palabra y de segmentar una palabra en sus fonemas.
- *Semántica*. Otra habilidad que está relacionada con el contenido del lenguaje es la semántica, la cual puede evaluarse a través del *vocabulario receptivo y expresivo*; el niño demuestra su *vocabulario receptivo* cuando señala el objeto que se le pide; el *vocabulario*

expresivo lo muestra cuando dice qué es la imagen que se le señala en una lámina (Aguinagua, Armentia, Fraile, Olangua & Uriz, 2005).

- *Lenguaje escrito.* También se evalúa el conocimiento del lenguaje escrito y el desarrollo de la escritura; para evaluar el lenguaje escrito se recomienda que la evaluación se realice mediante la lectura de cuentos en el salón de clase; y en los últimos grados del preescolar, con el manejo de letras (Escamilla, Andrade, Bartsurto y Ruiz, 1996). Para evaluar el desarrollo de la escritura se recomienda el uso de pruebas tales como “Vocabulario de escritura”, “Muestra de escritura y Dictado” (Escamilla *et al.*, 1996), que abarcan lo siguiente:
 - *vocabulario de escritura:* el cual proporciona información sobre la cantidad de palabras que puede escribir el niño/a convencionalmente en un periodo de 10 minutos;
 - *muestra de escritura y dictado:* evalúa la capacidad del niño/a de registrar todos los sonidos que escucha en una oración que se le dicta, aunque no respete las reglas ortográficas.

Estas pruebas de desarrollo de escritura se califican bajo tres escalas de seis niveles: direccionalidad, calidad del mensaje y organización lingüística.

Las actividades que hemos descrito están dirigidas a examinar las habilidades orales y escritas en las niñas y los niños, y por lo tanto, pueden considerarse como una evaluación por tareas de comprensión en las que se estudia la respuesta verbal; pero también se han abordado tareas donde la estrategia es lo “no lingüístico”, y que ayudan a mostrar la competencia lingüística en las niñas y los niños (Clark, 1980). Un ejemplo de ello es cuando se les pide que señalen el objeto que sirve para planchar.

Escamilla *et al.* (1996) sugieren que para evaluar el lenguaje escrito una de las tareas más adecuadas es la muestra de lenguaje escrito, el cual se usa mucho con preescolares (Puyuelo, Rondal & Wiig, 2005), debido a que recogen, en el contexto familiar, en la casa o en la escuela, una porción del lenguaje escrito del niño o la niña para analizarla. Cuando se usa

esta estrategia se sugiere usar una muestra de lenguaje escrito relacionada con un tema de interés para el niño/a, además de poner a disposición del pequeño materiales interesantes y conocidos, como crayolas o colores, pero sobre todo realizar las tareas tanto de muestras de lenguaje como de comprensión verbal o no verbal escuchando al niño/a.

Para asegurarse que la muestra de lenguaje escrito que se recaba sea suficiente, podemos seguir la regla que sugiere Miller (1981):

- que del total de la muestra no se rebase el 20% de enunciados imitados; esto puede suceder cuando le pedimos que escriba palabras, pues en ocasiones tratan de copiar las palabras que ven pegadas en los muros de la biblioteca;
- no debe haber una alta proporción de respuestas a preguntas, no más del 30% al 40%, es decir que cuando no desean escribir y se les motiva dándoles ejemplos o haciéndoles preguntas como ¿sabes escribir los nombres de tus familiares?, el total de respuestas no debe rebasar el 40% de lo escrito, ya que si esto sucede las muestras no se podrían considerar como auténticas expresiones escritas de las niñas y los niños;
- no se deben contabilizar frases hechas, como canciones que pueden tener frases de dominio popular.

Finalmente, podemos decir que si no se cuenta con pruebas estandarizadas, la evaluación aun así puede ser posible, dado que se puede construir una batería apropiada a los objetivos de la evaluación que contemple los rangos de edad de la muestra de niñas y niños. Este procedimiento no es raro en el campo de la investigación, y con mayor razón en el contexto educativo preescolar, donde tal vez sea difícil acceder a los instrumentos estandarizados más idóneos, por carencia de recursos económicos o porque determinada prueba no sea adecuada al ambiente escolar en cuestión. Para estos casos existen métodos de evaluación precisos pero que no penalizan las dificultades para responder; nos referimos a pruebas no estandarizadas, como las pruebas descriptivas y de observación, y las

listas de cotejo, en las que se observa una actividad en el salón de clase o en casa y se evalúa la promoción del desarrollo del lenguaje (Vega, 2008).

Las pruebas basadas en la observación presentan ventajas en cuanto a que son flexibles: evalúan aspectos del desarrollo lingüístico no contemplados en las pruebas formales; examinan aspectos prácticos del desarrollo del lenguaje y del uso del lenguaje en contextos precisos y proporcionan información útil para planificar las actividades necesarias (Puyuelo *et al.*, 2005).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En la educación preescolar se realizan actividades para la promoción del lenguaje oral y escrito que la teoría y la investigación de la alfabetización emergente han estudiado ampliamente. Ahora se sabe que las niñas y los niños pequeños, al participar en prácticas alfabetizadoras tanto en casa como en la escuela, pueden aprender a usar la lectura y la escritura con una función de utilidad, pero también de esparcimiento y despliegue de la imaginación, de conversación con la lectura de cuentos, de colaboración entre pares y con adultos, y como herramienta de comunicación. Si aprenden a usar el lenguaje en prácticas cotidianas antes de integrarse a la instrucción formal de la lectura y la escritura, esto posibilitará que la lectura y la escritura sean herramientas que le permitan a los niños y niñas comprender el mundo, aprender nuevos conocimientos, aprender de su cultura y comunidad e incluso transmitir sus ideas propias, porque no sólo serán lectores, sino también escritores.

Por todo lo anterior, sostenemos que la importancia de la evaluación de las habilidades lingüísticas orales y escritas en la educación preescolar radica en que permite diseñar actividades dirigidas a favorecer la adquisición de la lectura y la escritura, las cuales, a su vez, le permitirán a las niñas y los niños acercarse al mundo del conocimiento, a la vez que desempeñarse en un mundo donde hay que leer e interpretar mensajes, así como transmitir ideas.

En lo que respecta a la evaluación del lenguaje oral y escrito se pueden utilizar instrumentos dirigidos a examinar la conciencia fonológi-

ca, el vocabulario, el conocimiento del lenguaje escrito y la escritura en niños y niñas preescolares con tareas contextualizadas en el ambiente alfabetizador del cual participan día tras día. Se pueden usar pruebas estandarizadas y también no estandarizadas para una mejor comprensión del desarrollo; además, se pueden hacer comparaciones de la ejecución de un niño/a en distintos momentos de su desempeño, o de su desempeño frente a otras niñas y niños.

La evaluación de estas habilidades en el contexto escolar es sumamente importante, ya que permite conocer el punto de desarrollo de las niñas y los niños y las actividades que será mejor promover.

Las actividades de alfabetización emergente conducen directamente a fomentar la plena autonomía del individuo, ya que gracias a la lectura y la escritura el niño/a es visto como una persona capaz de apropiarse del conocimiento y de alcanzar su independencia e individualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). *PLON- R. Prueba de lenguaje oral. Navarra. Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Castillo, T.M. (2009). *Estudio exploratorio de distintos niveles de conciencia fonológica en lectores sin dificultades y con dificultades de la lectura*. Tesis de licenciatura. México: UNAM-FES Iztacala.
- Clak, E. (1980). "Here's the Top: No linguistic strategies in acquisition of word of orientational terms", *Child Development*, núm. 51, pp. 329-338.
- Clay, M. (2001). *Becoming literate. The construction of inner control*. Portsmouth: Heinemann.

- Escamilla, K., Andrade, M., Basurto, A. & Ruiz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de lecto-escritura inicial*. Portsmouth: Heinemann.
- Frías A., C. (2003). "Las situaciones comunicativas, una estrategia de investigación-docencia para promover las competencias lingüísticas de las niñas y los niños de educación preescolar". *XXIII Foro Nacional de Educación Preescolar. Estrategias docentes para el desarrollo de capacidades con niños preescolares*. Morelia: Trillas, pp. 10-23.
- Gerhard, T.R. (2009). "Un diálogo sobre los servicios de cuidado infantil". 1er. lugar de la categoría de Mejor Investigación del 2ºPremio UNICEF 2009. México: UNICEF. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de: http://www.infoninez.mx/files/PremioUNICEF2009_1erLugarInvestigacion.pdf
- González, C.M. (2008). *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Juárez H., C. (2003). "Cuidado infantil en México". *Child Care Information Exchange*. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de: <http://www.ccie.com/library/5015021.pdf>
- Jiménez, J., y Ortiz, M. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Miller, J. (1981). *Assessing language production in children: Experimental procedures*. Austin: Pro-Ed.
- OCDE (2003). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención de la primera infancia*. México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)/Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Puyuelo, M., Rondal, J. & Wiig, E. (2005). *Evaluación del lenguaje*. Madrid: Elsevier.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Soler-Gallart, M. (2003). "Lectura dialogada. La comunidad como entorno alfabetizador", en Teberosky, A. & Soler, M. (eds.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori, pp. 47-63.

- Sulzby, E. (2004). "Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study", en Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.
- Vega, L. (2001). *Cuestionario de actividades alfabetizadoras para padres y cuidadores*. Maestría en Psicología. Residencia en Psicología Escolar. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Vega, L. (2008). *Listas de cotejo para la observación de oportunidades de desarrollo de los niños*. Maestría en Psicología. Residencia en Psicología Escolar. México: UNAM-Facultad de Psicología.

LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES PARA LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO Y EL BIENESTAR INFANTIL

LIZBETH O. VEGA PÉREZ

El desarrollo del niño en los primeros años de vida es fundamental, ya que en esta etapa el cerebro es sumamente maleable; es por ello que lo que suceda en esta etapa tendrá efectos no sólo en el desempeño académico posterior, sino a lo largo de la vida del individuo (NAEYC,¹ 1997). En una revisión de estudios longitudinales, Barnett (1995) concluye que existe evidencia importante de que la educación en estos primeros años de vida puede producir grandes incrementos en el éxito escolar de los niños y niñas.

Con base en el reconocimiento de la importancia de estos primeros años de vida, recientemente ha habido un gran interés por proporcionar educación de calidad en estos primeros años. Es así que se ha desarrollado una gran variedad de propuestas educativas para promover el desarrollo integral en la etapa preescolar.

En México, el Programa de Educación Preescolar (PEP 2011) (SEP, 2011a) es el que plantea, a nivel institucional, los lineamientos para el logro del desarrollo óptimo de niños y niñas en esta etapa. Este programa establece competencias específicas a desarrollar a lo largo del ciclo preescolar, organizadas en seis campos formativos: *lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artísticas.*

Para lograr los objetivos planteados para cada campo se recomienda, entre otras cosas, que el ambiente estimule la participación de los niños y

1 National Association for the Education of Young Children.

niñas en las actividades, de tal manera que: a) les permita sentirse seguros y confiados, establecer claramente para qué actividad es cada área del salón e interactuar activamente con los materiales presentes en él; y que b) existan rutinas bien estructuradas en el salón de clases, ya que cuando las actividades pueden predecirse, los niños/as se concentran mejor y son más persistentes, además de que se promueve la autorregulación (Hyson, 2008).

Sin embargo, si bien el ambiente es muy importante para la promoción del desarrollo, lo es aún más la riqueza de la interacción que se logra con él. Es en este sentido que las educadoras² de preescolar adquieren un papel protagónico, ya que serán ellas quienes mediarán entre este ambiente estimulante y el niño/a, de tal suerte que este último construya su conocimiento a partir de la interacción con el ambiente, no sólo físico, sino también social (adultos y pares).

Una educadora o educador interesado/a en promover el desarrollo de sus niños/as debe tener conocimiento de cómo aprenden, así como conocimientos generales de desarrollo infantil, de tal manera que de acuerdo con la situación y su nivel de desarrollo, pueda utilizar las estrategias apropiadas para llevar al niño/a cada vez más allá, en su zona de desarrollo próximo.³

Esto significa que dichas profesionales deben actuar con la intención deliberada de promover el desarrollo infantil, con un objetivo en mente, identificando los alcances y limitaciones de los niños y niñas, empleando estrategias previamente establecidas para el logro de ese objetivo y proveyéndoles oportunidades para practicar sus habilidades en tareas auténticas, evaluando los logros y ajustando las estrategias con base en los re-

2 Las profesoras de educación preescolar suelen ser denominadas "educadoras". En una revisión de la literatura, Hernández (2012) encontró que esta denominación puede tener sus orígenes en Froebel (1967, en Hernández, 2012), quien afirmaba que esta profesional era la encargada de brindar educación en la escuela, que es la continuación del hogar.

3 "La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 2003, p. 33).

sultados de la evaluación, y muy importante, confiando en sí mismas y en el éxito de sus estudiantes (Blair, Rupley & Nichols 2007; Epstein, 2007).

Sin embargo, si bien la capacitación y experiencia de las educadoras, en teoría, las posibilita a realizar lo mencionado en párrafos anteriores, en la realidad esto no siempre es totalmente cierto. Con frecuencia en los escenarios preescolares, las educadoras se encuentran abrumadas por la cantidad de actividades y trámites administrativos a cubrir, por lo que no siempre pueden considerar todos los aspectos mencionados en la planeación y/o realización de las actividades.

Por otra parte, aunque en los jardines de niños las educadoras a cargo de los grupos deben tener la licenciatura en Educación Preescolar, este requisito no siempre se cumple en las estancias o centros de desarrollo infantil,⁴ en donde ellas, aunque en muchos casos cuentan con amplia experiencia práctica, no siempre tienen la formación idónea para lograr optimizar al máximo el desarrollo de los niños/as. Lo anterior se suma al hecho de que el Programa de Educación Preescolar (PEP 2011) antes descrito, si bien establece muy claramente las competencias a desarrollar por las niñas y los niños, no es tan claro cuando describe las estrategias específicas para ello.

Este programa menciona que la acción de la educadora es un factor clave porque establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (SEP, 2011b, p. 12). También establece que:

4 En México, para su educación, los niños menores de seis años pueden acceder, entre otros, a los jardines de niños, cuya modalidad es definida por la Secretaría de Educación Pública como, "la educación que se proporciona a niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad y consta de tres grados o niveles. Estimula el desarrollo intelectual, emocional y motriz del niño y de la niña, lo cual favorece un mejor aprovechamiento de la educación primaria" (SEP, 2012a). En cambio, los servicios que ofrecen los centros de desarrollo infantil o estancias infantiles se definen de la siguiente manera: "Es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social" (SEP, 2012b).

...el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje (p. 15).

Es aquí donde resulta particularmente importante la capacitación constante de las educadoras, así como el apoyo de otros profesionales de la educación, como es el caso de los psicólogos/as escolares.

La capacitación constante de las educadoras requiere ir más allá de la simple adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Para hablar de este tema nos apoyaremos en Hoffman y Pearson (2000), quienes distinguen los términos “capacitación” y “enseñanza”: por capacitación se refieren “al desarrollo de habilidades muy concretas y específicas”; en tanto que la enseñanza se refiere a las “acciones intencionales encaminadas a lograr que el aprendiz tome el control y responsabilidad de su aprendizaje” (p. 32).

Algunos modelos de capacitación consideran que los especialistas son quienes deben aportar todos los conocimientos y experiencias necesarios para dar respuesta a las necesidades de la institución, mediante un modelo vertical en el que el especialista decide cuáles serán los mecanismos para el diseño, análisis y control de las tareas y la manera de evaluar los resultados de la intervención (Parrilla, 1996). Este tipo de modelos limita la posibilidad de crear, generar o adaptar nuevas formas y contenidos, así como de incorporar los nuevos conocimientos a los existentes (*Aprendizaje colaborativo...*, s/f).

Otros modelos consideran que en la medida en que todos los participantes se sientan responsables de su propio desempeño y del desempeño del grupo, y aporten sus propios conocimientos y habilidades al logro de los objetivos, será más probable que se consiga el aprendizaje. Dentro de estos últimos modelos se encuentra el modelo de colaboración entre profesionales, el cual tiene las siguientes características (Parrilla, 1996; Panitz, 1996; Zañartu, 2003):

- Se plantean objetivos comunes, que han sido consensuados por los miembros del grupo de trabajo.
- Los miembros del grupo comparten la autoridad y el control del aprendizaje. Esto permite que todos tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades, y de esta manera contribuyan al logro de los objetivos.
- La comunicación libre y espontánea entre los participantes permite llegar a acuerdos.
- Se valoran por igual las capacidades y la contribución de cada uno de los participantes.
- El conocimiento se construye por consenso, a partir de la cooperación de cada individuo.
- La comprensión del proceso favorece una participación más efectiva y el logro de los objetivos.

Este modelo ha probado su efectividad para promover un mejor desempeño de las educadoras (Lam, S., Yim & Lam, T.W, 2002), así como la solución de problemas comunes (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon, 2001) y su desarrollo profesional en general (Kazemi y Ho-bard, 2008). Estos últimos autores enfatizan la importancia de documentar el proceso de desarrollo que siguen las educadoras a lo largo de su participación en grupos de colaboración, así como el de los profesionales que juegan el papel de instructores, y los efectos de la colaboración entre unos y otros en el desarrollo de los niños y las niñas.

A continuación se presentan como ejemplo dos de los programas aplicados, siguiendo este modelo, en estancias infantiles del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), mediante un convenio de colaboración para la formación de psicólogos/as escolares a nivel de maestría, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los dos programas comparten el mismo procedimiento general: previo a la implementación del programa, el psicólogo/a escolar y las educadoras establecen los objetivos en función de las necesidades de intervención

detectadas y consensuadas por ambos. Con base en ello, el psicólogo/a escolar presenta una propuesta de programa y recibe comentarios y sugerencias de parte de las educadoras. A partir de esta presentación, psicólogos/as y educadoras acuerdan las modificaciones pertinentes, así como los horarios y circunstancias para la aplicación de la propuesta.

La instrumentación de cada programa se lleva a cabo en tres fases:

- *Modelamiento*. En esta fase, el psicólogo/a escolar aplica las estrategias efectivas identificadas en la literatura para la promoción del aspecto específico del desarrollo de los niños/as, la educadora observa y se apoya en una lista cotejable. Al final, la psicóloga/o recibe retroalimentación, comentarios, sugerencias y aportaciones de la educadora y ambos discuten la planeación, materiales y actividades específicas para las siguientes sesiones.
- *Práctica compartida*. En esta fase, la educadora y la/el psicólogo aplican simultáneamente el programa de intervención: planean la actividad, acuerdan los materiales y los tiempos, y al final se retroalimentan mutuamente. En caso de requerirse, acuerdan cambios y/o adaptaciones para hacer más probable el logro de los objetivos.
- *Práctica independiente*. La educadora aplica el programa, el psicólogo/a observa y al final la educadora recibe retroalimentación y aporta sus observaciones y reflexiones. Con base en ello, se discuten los logros y se acuerdan modificaciones en caso de requerirse.

Es importante señalar que una condición necesaria para el logro de cualquier programa de intervención es que se promueva la participación activa de los niños y las niñas en todas las sesiones y en todas las actividades del programa.

PRIMER PROGRAMA

En cuanto a sus características específicas, el primer programa (Pérez, 2005) tuvo como objetivo desarrollar la comprensión y expresión oral de

las y los niños maternas a través de la colaboración con la educadora para la lectura de cuentos. Los participantes fueron 17 niños y niñas de 2 a 3 años de edad, dos educadoras (titular y auxiliar) y un psicólogo/a escolar.

El procedimiento general constó de las fases antes mencionadas, en las que se leían cuentos a los niños/as mediante estrategias efectivas identificadas en la literatura y aportadas por las educadoras, con base en su experiencia.

Una parte fundamental del programa consistió en retomar los principios de la colaboración entre profesionales descritos en el presente documento, ya que la aplicación del programa permitió a las educadoras y al psicólogo contribuir con sus capacidades y experiencia a su propio desarrollo como profesionales y al logro de una meta en común. Por ejemplo, cuando el aplicador del programa modeló las estrategias de lectura basadas en la literatura, las educadoras aportaron estrategias adicionales basadas en su experiencia. También fue aportación de las educadoras la distribución del mobiliario y de los niños/as durante las sesiones de lectura de cuentos.

Por otro lado, a través de los registros de una lista cotejable, las educadoras y el/la psicólogo/a evaluaban y retroalimentaban mutuamente su desempeño, lo que permitió que éste/a desarrollara en mayor medida sus habilidades para comunicarse con los niños/as y que las educadoras, por su parte, desarrollaran nuevas estrategias para la promoción del lenguaje oral y, a sugerencia del psicólogo/a, las aplicaran no sólo durante la lectura de cuentos, sino a todo lo largo de la jornada.

Como consecuencia de lo anterior, todos los profesionales se responsabilizaron de su desempeño, tanto individual como de grupo, en beneficio del desarrollo de los niños y niñas.

Como resultado de la aplicación del primer programa las niñas y los niños mostraron incrementos importantes en su desarrollo del lenguaje oral, tanto en la claridad de la pronunciación como en aspectos del significado de las palabras; en la longitud y complejidad de las frases y oraciones que expresaban; en la comprensión del lenguaje oral en general y en el conocimiento de las características del lenguaje escrito.

SEGUNDO PROGRAMA

Este programa (Espinosa & Vega, 2007) tiene como objetivo promover el desarrollo de conductas prosociales (ayudar, compartir, cooperar) en niños preescolares, a través de la lectura de cuentos y la colaboración entre profesionales.

Los participantes fueron 13 niños y niñas de 3 años 6 meses a 4 años 6 meses; la educadora encargada del grupo y una psicóloga escolar. A través del procedimiento general (modelamiento, práctica compartida, práctica independiente) se utilizaron cuentos y dramatizaciones para promover que los niños/as desarrollaran las conductas prosociales mencionadas. Al final de cada sesión, la educadora y la/el psicóloga/o se retroalimentaron mutuamente mediante un cuestionario de auto percepción, compartieron experiencias y tomaron acuerdos para la planeación y ejecución de las actividades del programa.

Como resultado de la aplicación del programa, los niños/as desarrollaron conductas prosociales como compartir los materiales, respetar turnos y cooperar entre sí para la realización de las actividades cotidianas; también: acordar reglas y asignar roles para los juegos colectivos, y resolver conflictos sin intervención de la educadora.

Todas estas habilidades desarrolladas durante el programa se generalizaron a las actividades de la vida cotidiana.

En este programa, al igual que en el primero, la educadora y la/el psicóloga/o retomaron los principios de la colaboración entre profesionales al planear y desarrollar de común acuerdo todas y cada una de las actividades que se llevaron a cabo para la realización del programa; al aplicar juntas cada una de dichas actividades; al evaluar los resultados de cada sesión y al retroalimentarse mutuamente al término de la misma.

RESULTADOS EN LOS PROFESIONALES

Además de los logros en el desarrollo de los niños y niñas, los programas instrumentados tuvieron efectos importantes en los profesionales involucrados. A continuación se presentan los resultados de la colaboración en el desarrollo profesional de las educadoras y el/la psicólogo/a.

Las educadoras:

- Incrementaron la cantidad de estrategias utilizadas.
En su práctica cotidiana, ellas ya utilizaban estrategias de lectura de cuentos, surgidas de su preparación y experiencia, que fueron complementadas con las estrategias aportadas por el/la psicólogo/a responsable de los programas. Fue así como las educadoras sumaron estas últimas a las que ellas conocían.
- Retomaron dichas estrategias en sus actividades cotidianas.
Las estrategias que se aplicaron en ambos programas no se quedaron en las sesiones de aplicación, sino que las educadoras las hicieron suyas y las retomaron en sus actividades cotidianas con los/as niños/as, independientemente de que el psicólogo o la psicóloga estuvieran presentes.
- La educadora modelaba a los niños y niñas las conductas prosociales adquiridas durante las sesiones del programa; en particular durante el segundo, este modelamiento se hacía en todo momento y lugar a lo largo del día.
- Los dos puntos anteriores propiciaron que los niños y niñas exhibieran dichas conductas en situaciones y escenarios diferentes a los de la capacitación. Es decir, el programa sirvió para que esas conductas se generalizaran.
- Las educadoras compartieron su experiencia y conocimientos con el/la psicólogo/a encargados de la aplicación de cada programa, lo que permitió que estos últimos fueran más eficientes en su interacción con los niños/as y ello hizo más probable el logro de los objetivos.

Los/as psicólogos/as:

- El/la psicólogo/a cambió su concepción con respecto a su papel como promotor del desarrollo: en lugar de verse a sí mismos/as como los expertos/as que llegaban a transmitir sus conocimientos a las educadoras, se vieron como colaboradores que aportaron su experiencia y sus saberes para el logro de un objetivo común.

- Fueron receptivos a los comentarios, sugerencias y aportaciones de las educadoras.
- Retomaron las sugerencias y enseñanzas de las educadoras para la interacción con los niños.
- Sumaron las estrategias propuestas por las educadoras a las estrategias encontradas en la literatura que ellos/as mismos/as proponían.
- Gracias a las aportaciones de las educadoras, y a las suyas propias, fueron más eficientes en el logro de los objetivos.

CONCLUSIONES

Estos resultados permiten observar que se logró la promoción del desarrollo de los niños y niñas y se alcanzaron los objetivos específicos de desarrollo planteados en cada programa.

Especialmente importante resultó que se pudieran retomar los componentes de la colaboración entre profesionales para la aplicación de los programas; esto es, que en lugar de que el psicólogo y la psicóloga, a cargo de la elaboración, aplicación y evaluación de cada programa de intervención, determinara de manera unidireccional los contenidos, estrategias y actividades, estas decisiones fueron tomadas entre el psicólogo/a y las educadoras, y así todos ellos se hicieron responsables de su propio desempeño y del desempeño del grupo, y promovieron la participación activa de los niños/as para el logro de objetivos comunes.

De manera particular, en ambos programas, tanto las educadoras como el/la psicólogo/a retomaron los siguientes elementos de la colaboración entre profesionales:

- Compartieron el planteamiento de los objetivos del programa y la responsabilidad de las acciones encaminadas a lograrlos, ya que ambos planeaban, ejecutaban y evaluaban juntos, y de manera compartida, cada sesión.
- Tomaron decisiones basadas en acuerdos al realizar la planeación y ejecución de las actividades.

- Se proporcionaron mutuamente retroalimentación constructiva, ya que al final de cada una de las sesiones se discutía el desempeño de cada uno de los profesionales involucrados y los logros en los niños y las niñas, y a partir de ahí se hacían sugerencias para el mejor desempeño.
- Complementaron sus conocimientos y experiencia, como cuando los psicólogos a cargo de los programas modelaban las estrategias promotoras del desarrollo identificadas en la literatura, y las educadoras compartían las estrategias identificadas con base en su experiencia.
- Construyeron juntos, y con los niños/as, su conocimiento, en un programa en que todos participaron activamente y en colaboración; así todos/as aprendieron de los/as demás.

Todo lo anterior nos permite afirmar que el trabajo en colaboración permitió la aplicación efectiva de las estrategias mediante la unión de esfuerzos, el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo entre profesionales, lo que condujo a optimizar el desarrollo de los niños y las niñas.

BIBLIOGRAFÍA

Aprendizaje colaborativo en las redes de aprendizaje (s/f). Recuperado el 17 de abril de 2012 de: <http://www.uvtol.tol.itesm.mx/webpage/ppt/ponenciatrabajocolaborativovirtual.doc>.

Barnett, W.S. (1995). "Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes", *The Future of Children*, vol. 5, núm. 3, pp. 25-50.

- Blair, T.R., Rupley, W.H. & Nichols, W.D. (2007). "The effective teacher of reading: Considering the "what" and "how" of instruction", *The Reading Teacher*, vol. 60, núm. 5, pp. 432-438.
- Epstein, A.S. (2007). *The intentional teacher. Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington: National Association for the Education of the Young Children.
- Espinosa, M. & Vega, L. (2007). "Promoción de conductas prosociales en niños preescolares a través de la lectura de cuentos". *Memorias del 2do. Congreso Nacional de Psicología*. Pachuca: Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, F., & Suk Yoon, K. (2001). "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers", *American Educational Research Journal*, vol. 38, núm. 4, pp. 915-945.
- Hernández, A. (2012). *La educación preescolar en México y el papel de la educadora*. En preparación para su envío a publicación.
- Hoffman, J. & Pearson, P.D. (2000). "Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should", *Reading Research Quarterly*, vol. 35, núm. 1, pp. 28-44.
- Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners. Approaches to learning in the early childhood classroom*. Nueva York: Teachers College Press & National Association for the Education of the Young Children.
- Kazemi, E. & Hobard, A. (2008). "New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers participation across contexts", *Journal of Teacher Education*, vol. 59, núm. 5, pp. 428-441.
- Lam, S., Yim, P. & Lam, T.W. (2002). "Transforming school culture: Can true collaboration be initiated?", *Educational Researcher*, vol. 44, núm. 2, pp. 181-195.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs serving children from Birth to Age 8. A position statement of the National Association for the Education of the Young Children*. Washington: Autor.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs. cooperative learning*. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfmlearning>.

- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. España: Mensajero.
- Pérez, G. (2005). *Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas*. Tesis de Maestría Inédita. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Programa de educación preescolar 2011 (PEP 2011)*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Programas de estudio 2011: Guía de la educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a). “Definición de educación preescolar”. Recuperado el 22 de mayo de 2012 de: http://www.mexterior.sep.gob.mx/1_epe.htm.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012b). “Definición de educación inicial”. Recuperado el 22 de mayo de 2012 de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Educacion_Inicial.
- Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Romanya/Valls.
- Zañartu, L.M. (2003). “Aprendizaje colaborativo. Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red”, *Contexto Educativo*, núm. 28. Recuperado el 15 de abril de 2012 de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>.

PARTICIPANTES

AUTORAS Y AUTORES

Beatriz Estela Calvo Pontón es Doctora en Sociología y profesora-investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en México, Distrito Federal.

Rosa María Castro Méndez es Licenciada en Educación Preescolar, miembro de la mesa directiva de la Red Conecuitlani “Yo Protejo a los Niños”, A.C. en México, Distrito Federal.

Enriqueta Teresa Córdova Téllez es Educadora Comunitaria y Directora del Centro Educativo Temoatzin, A.C. en México, Distrito Federal.

Andrés Díaz Baños es Doctor en Psicología y profesional independiente en México, Distrito Federal.

Noemí Díaz Marroquín es Doctora en Psicología y Profesora de la Maestría en Terapia Familiar de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

Roberta Liliana Flores Ángeles es Licenciada en Psicología, estudia Maestría en Género, Sociedad y Políticas y es socia fundadora y Presidenta de Espiral en movimiento hacia la igualdad, el bienestar y la ciudadanía, A.C. en México, Distrito Federal.

Ana Paulina Flores Contreras es Maestra en Psicología Educativa, terapeuta privada y especialista en Desarrollo Infantil como profesional independiente en México, Distrito Federal.

Nidia Flores Montañez es Doctora en Psicología y docente en la Universidad de negocios ISEC en México, Distrito Federal.

Zulema Gelover Reyes es Maestra en Antropología Social y estudiante de Doctorado del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México en México, Distrito Federal.

Libia Gómez Altamirano es Maestra en Psicología Educativa y profesional independiente en México, Distrito Federal.

Berta González es Doctora en Educación, Vice Presidenta Asociada y Profesora Emérita de la California State University-Fresno, California, EUA.

Esperanza Guarneros Reyes es Licenciada en Psicología, estudiante de Doctorado en Psicología y docente de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

María Isabel Martínez Torres es Maestra en Psicología Clínica, docente de la Facultad de Psicología y académica del Programa de Sexualidad Humana de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

Marc J. Mataheru es Maestro en Geografía y oficial de programas de la Fundación Bernard van Leer en la Haya, Holanda.

Celia Maribel Méndez Ruiz es Licenciada en Psicología y educadora en Melel Xojobal, A.C. en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Rosa María Nashiki Angulo es Maestra en Psicología Educativa y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

Roxanna Pastor Fasquelle es Maestra en Ciencias de la Educación y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

PARTICIPANTES

Miguel Ángel Pérez Figueroa es Maestro en Psicología Escolar y Psicólogo en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en México, Distrito Federal.

Iliana Guadalupe Ramos Prado es Doctora en Psicología y profesora de la Universidad de Negocios ISEC en México, Distrito Federal.

María Concepción Ruiz Pérez es Maestra en Psicología, y profesora en la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, Distrito Federal.

Ileana Seda Santana es Doctora en Educación y profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

Griselda Torres Vázquez es Maestra en Psicología Educativa y profesional independiente en México, Distrito Federal.

Michel Vandebroek es Doctor en Ciencias de la Educación y profesor del Departamento de Estudios de Bienestar Social de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ghent en Ghent, Bélgica.

Lizbeth Obdulia Vega Pérez es Doctora en Psicología y profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

ASISTENTE DE COORDINACIÓN

Adriana Selma Pineda Martínez es Maestra en Educación y Supervisora de terapias de SIGA Centro de Diagnóstico y Tratamiento en México, Distrito Federal.

DISEÑO GRÁFICO

Mayrení Senior Seda es Licenciada en Diseño y Comunicación Visual y profesionalista independiente de Diseño Gráfico y Animación en México, Distrito Federal.

CORRECCIÓN DE ESTILO

Cecilia Fernández Zayas es editora de la revista *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos* del CREFAL y editora independiente en Morelia, Michoacán, México.

FOTOS DE PORTADA

Jon Spaul es fotógrafo y cineasta independiente en Londres, Inglaterra.

EDICIÓN

María Elena Gómez Rosales es Licenciada en Psicología y jefa de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, Distrito Federal.

Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil.
Investigación, teoría y práctica fundamentada,
fue editado por la Facultad de Psicología de la UNAM
y se terminó de imprimir el 30 de mayo de 2013
en Impretei, S.A. de C.V. Almería #17, Col. Postal,
Del. Benito Juárez, México, D.F.

Su composición se hizo en tipos Goudy Old Style
de 11.5pts., 10pts. y 9pts.

La edición consta de 750 ejemplares y se hizo en papel
bond de 90 g, con impresión offset y encuadernación rústica.

La responsable de la edición fue la Psic. Ma. Elena Gómez Rosales.