

LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO A DEBATE 30 AÑOS DESPUÉS



Antonio Salvador Jiménez Hernández

Otman Ghannami-Gabriel Ordaz Olais

Karina Marisol Heredia Guzmán-Jaddy Brigitte Nielsen Niño

Laura Lara Vázquez-Adriana Santos

Alessandra Rique de Alvarenga Ferreira-Dulce Garcia Galvão

Jorge Apóstolo-Miguel Ángel Martín Sánchez

Jorge Cáceres Muñoz-Manuel Antonio Conde del Río

(Coordinadores)

Colección Participación e Incidencia Política

13



CIPI ediciones



Universidade
Federal
Fluminense



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE



Escola Superior de
Enfermagem de Coimbra



UNIVERSIDAD DE
N BUENAVENTURA
SEDE BOGOTÁ



Colima
GOBIERNO MUNICIPAL



JUNTOS SOMOS
GARANTÍA



المصاعفة المصغرية لتكسوان
Commune Urbaine de Tétouan

funifelt

Sesc



ISBN: 978-84-09-13979-8



**LA CONVENCION SOBRE LOS
DERECHOS DEL NIÑO
A DEBATE 30 AÑOS DESPUÉS**

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Otman Ghannami-Gabriel Ordaz Olais

Karina Marisol Heredia Guzmán-Jaddy Brigitte

Nielsen Niño-Laura Lara Vázquez-Adriana Santos

Alessandra Rique de Alvarenga Ferreira-Dulce Garcia

Galvão-Jorge Apóstolo-Miguel Ángel Martín Sánchez

Jorge Cáceres Muñoz-Manuel Antonio Conde del Río

(Coordinadores)

Colección

Participación e incidencia política

Huelva, 2019

© Los autores

ISBN: 978-84-09-13979-8

Edita: CIPI EDICIONES

Colección: Participación e incidencia política

Dirección: Antonio Salvador Jiménez Hernández y María
Inmaculada Iglesias Villarán

Distribuye: Consejo Independiente de Protección de la
Infancia

<http://www.cipinfancia.org>

E-mail: info@cipinfancia.org

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Autores

Adriana Santos da Mata, Adriana Santos, Amanda Montenegro, Priscila Pincos, Adriano Rocha, Agnese Bosisio, Bianca Fiorella Serrano Manzano, Alejandra del Pilar Ramírez Chaparro, Ligia Cecilia Téllez Camacho, Alessandra de Araujo Lima, Alfonso Vázquez Atochero, Santiago Cambero Rivero, Alice Marcela Gutiérrez Pérez, Maribel Vergara Arboleda, Aline de Mesquita Martins, Lais Gabriele Lima de Oliveira, Mariana Brito dos Santos, Allan Paulo Ferreira, Flavio Wittlin, Paloma Gomes Rodrigues, Taiane de Fátima Lopes, Ana Brizet Ramírez-Cabanzo, Ana Camila Muñoz Cepeda, Ana Cristina Corrêa Fernandes, Andréa Relva da Fonte G. Endlich, Juliana Nascimento de Medeiros Mota, Ana Luiza Cordeiro de Morais Barbosa, Yuri da Silva Vasconcellos, Ana María Aragón Holguín, Ana Márquez Román, Ana Paula de Oliveira Medina Cunha, Daiana Pereira das Chagas, Giovana Isabela Peres Buzzo Vila Chã, Ana Paula Vieira de Sousa, Ana Rocío Juárez, Ana Torres e Eduardo Sá, Andrea del Pilar García Cojín, Andrea Jover Pujol, Andréa Pietra de Goes Torres, Andrea Suárez Salazar, María Paula Arango Gallego, Andréia de Morais Silva, Andrés Ricardo Malaver Toloza, Angelo Monroy Ballesteros, Anna Monzó Martínez, M. Pilar Martínez-Agut, Pedro José Herreros Martínez, Maikel Pons Giralt, Concepción Barceló López, Anna Paula Jannuzzi Gasparri, Gilvania Ferreira Porto, Antonio Coronado Hijón, Bárbara Menezes Silva Santos, Beatriz Martín Marín, Belén Puebla-Martínez, Roberto Gelado-Marcos, Mariché Navío-Navarro, Silvia Magro-Vela, Berta Rotstein de Gueller, Ana Paula Soláns, Antonella Caggianelli, Maisa Belloni, Bianca Macedo de Oliveira, Roberta Sarmento Agra de Oliveira, C Yanelis Hilda Torres Ramos, Camilo Botero Sierra, Carmelo Real Apolo, Isabel Borges Carvalho, Carmen M^a Hernández Garre, Rafaela Gutiérrez Cáceres, Antonio Luque de la Rosa,

M^a del Mar Fernández Martínez, Carmen Rosa Gómez López, Javier Cortés Moreno, Christian Alexander Paula Aguirre, Cindy Joulieth Castro Ramírez, Cintia Fernández López, Manuela Raposo Rivas, M^a Esther Martínez-Figueira, Clara Hanssen, Diana Mendoza, Juliana Rangel, Clara Isabel Fernández Rodicio, María Milagros Armas Arráez, Lorena Doval Figueras, Noelia García Ferreiro, Miren Gutiérrez Allende, Claudia Alvarado, Karina Bautista, Migdonia Bermúdez, Claudia Tona, Cristina Páez Cot, Cruz Flores-Rodríguez, Jorge Cáceres-Muñoz, Deborah Franco Valadares Marinho, Fabya Martins Silva, Francisca Nunes de Lima, Demetrius dos Santos Leão, Denise Oyarzún Gómez y Julián Loaiza de la Pava, María Isabel Zavala Rubilar, Rodrigo Azócar González, Diana Carolina Suárez Díaz, Irma Carolina Remolina Luna, Mary Luz Guerrero Bonilla, Mónica Dueñas Cifuentes, Diana Peláez, Dulce María Pereira Garcia Galvão, Ana Carina Moreira da Costa Oliveira, Teresa Domingues Caseiro dos Santos, Eduardo Sá y Ana Sofia Rodrigues, Edwin Armando Aceldo Gualli, Elena Goñi Huarte, Ernestina Silva, Cláudia Ferreira, Filipa Rodrigues, Dulce Galvão, Estela Vico Peinado, Javier Cortés Moreno, Esther Alba Ferré, Eugénia Maria Rainha Pereira, Fátima Rosado-Castellano, Flávia Cavalcanti, Janaina Sampaio, Thainá Araújo, Gerardo Ramírez Bonilla, Gonzalo Maldonado Ruiz, Isabel María Fernández García, Encarnación Soto Gómez, Henry Alexander Cañón Rodríguez, Inmaculada Concepción Orozco Almario, José Maria Baldino, Isabel María Gallardo Fernández, Miriam E. Aguasanta Regalado, Héctor Sáiz Fernández, María Añó Benito, Isabella Fioravante, Jessica Briones, Johanna Kreither, Diana Martella, Iván Felipe Muñoz Echeverri, Camilo Noreña Herrera, Paola Velásquez Quintero, Susana Vargas Betancur, Jacqueline Benavides Delgado, Jardel Mendes, Rita Figueiredo. Sara Cunha, Vanessa Silva, Jean Carlos Baldovino Payares, Jenny Andrea Romero González, Jennyfer Mancera Baquero, Jeniffer

Juliette Galindo Olaya, Jeiner Leandro Velandia Sanabria, Jersson Dario López Silva, Jessiara do Nascimento Teodoro y Fernanda Piler de Souza, Jesús Efraín Macedo Gonzales, Johanna Alexandra Quiroga Carreño, John Fredy Sánchez Mojica, Jorge Manuel Amado Apóstolo, Alexandra Gomes Cortez de Sousa, Elsa Filipa Maceiras Henriques, Silvana Isabel França Seixas, Luisa Maria Patrício Machado Apóstolo, Jose Guillermo Monsalve López, Ivan Felipe Muñoz Echeverri, Josep Sanz Beneyto, Joyce Mildred Pérez Ospina, Juan José González López, Laura Cantenys Garriga, Immaculada Muñoz Rodríguez, Miguel Ángel Cejas, Karina da Rocha Hastreiter, Leticia Rodas Alfaya, Rocío Guede-Cid, Ana Isabel Cid-Cid, Piedad Tolmos Rodríguez-Piñero, Liliana Bohórquez Agudelo, Carolina Ramírez Sánchez, Liliana María Giraldo Bayona, Luis Vicente Sánchez Fernández, Rolando Neri Vela, Ana Isabel Suárez Cienfuegos, Juan Carlos Cobo Barquín, , Covadonga Pipa Muñoz, Luz Amalia Botero Montoya, Marta Martinez Zamora, Luz Teresila Barona Villamizar, M^a Dolores Estévez González, M^a Gloria Solís Galán, Marisa Lozano Gil, M^a José Galán Gamonales, Carmen Borrachero García, Maíra Marins da Silva, Manuel Antonio Conde del Río, Manuel J. Maldonado Lozano, Manuela Avilés Hernández, Marcos Sampedro Vidal, Héctor Pose Porto e Raúl Fragueta Vale, María Belén Sotomayor Barros, María de Jesús Elisa Chávez Martínez y Víctor Manuel Villalobos Chávez, María de los Ángeles Pesado Riccardi, Maria do Socorro Maciel Moura Silva y Michelle Cássia Moura de Melo, María Dolores Haro Barrionuevo, José Miguel Valls Pérez, María Elena Mellado Hernández, Omar Andrés Aravena Kenigs, Carolina Pilar Villagra Bravo, María Isabel Plata Rosas, María José Sosa Díaz, M^a Rosa Fernández Sánchez, Noelia Durán Rodríguez, María Luisa Benítez Sanz, María Piedad Acuña Agudelo y Yaneth Quiñones Tello, María Teresa Hernández Yáñez, Marília Rovaron, Marina Montezuma

Carvalho Mendes Vaquinhas, Maria da Alegria Gonçalves Simões, Ana Margarida da Silva Dias Branco Carvalhas, Manuel Jorge Carreira Mendes, Maritza Aragón Goyes, Marta Beatriz Esteban y Ana Maria Novella, Martha Fernández-Daza, Sara Zabaraín-Cogollo, Martí Manzano Moliner, Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado, Isabel María Gallardo Fernández, Laura Monsalve Lorente, Antonio Fabregat Pitarch, Miriam Poole Quintana, Mónica Bravo Sanzana, Marcia Monsálvez Ramírez, Belén Sotomayor Barros, Mónica Genoveva Flores-Reyes de Reichenbach, Mónica Rincón Acereda, Zaira Santana Amador, Nair Zárate Alva, Natalia Ivonne Barrios Baquero, Natália Moreira Altoé, Nieves Gutiérrez Ángel, Nikolas Steven Pineda Torres, Daniel Felipe García Ceballos, Luis Fernando Arévalo Galindo, Nuria Pérez Escoda y Elia López Cassá, Patricia Ortega Aguilar, Rosa Vázquez Recio, Daniel Traverso Macías, Paulo Ricardo da Rocha Machado, Pilar Rueda, Marta Ferragut, M^a Victoria Cerezo y Margarita Ortiz-Tallo, Pilar Tatiana Gómez Bohórquez, Rafael Coutinho Neri, Raquel Valenzuela de Brito, Rebeca de Castro, Renata Pimenta da Cruz Dutra, Roberta Izabel Correa Vianna, Rolando Castillo Santiago, Rosa Julia Guzmán R, Diana Paola Gómez, Carolina Ruiz H, Rosa Maria Noronha Dias, Ruth Stella Chacón Pinilla, Ana Mercedes Guío Vergara, Luz Stella Leal Acevedo, Salvador Oriola Requena, Sandra Soler Campo, Sara Paixão, Graça Aparício, Luís Maia, Sarah Carneiro y Alessandra Alvarenga, Sebastiana González Navarro, Silvia San Román-Mata; Marta Linares-Manrique; Manyú Bravo-Vega y Ramón Chacón-Cuberos, Suênya Andrade Maciel de Sousa Garcia, Maria da Conceição Barros da Silva Medeiros, Maria Izabel dos Santos Sousa, Jhannaide Soares Oliveira, Sybel Paola Martínez Reinoso, Tamyres Silva, Wanderleia Leitão, Bernardo Sampaio, Tânia Morgado, Luís Loureiro y Maria Antónia Rebelo Botelho, Thais Pousada García, Betania Groba González, Laura Nieto

Riveiro, Nereida Canosa Domínguez, Vânia Filipa Sousa
Rodrigues, Víctor Julián Moreno Mosquera y John Fernando
Restrepo Tamayo, Vidamaris Zayas Velázquez, Wilson
Fabián Mejía, Jaddy Brigitte Nielsen Niño, Yuly Tatiana
Gaona Mosquera y Jenifer Lorena Barrera Monje.

	INTRODUCCIÓN	27
CAPÍTULO 1	<i>Adolescentes y música: Una aproximación a la práctica musical coeducativa</i> Salvador Oriola Requena y Sandra Soler Campo	30
CAPÍTULO 2	<i>A Amamentação em Crianças com Asma</i> Dulce María Pereira Garcia Galvão, Ana Carina Moreira da Costa Oliveira, Teresa Domingues Caseiro dos Santos	39
CAPÍTULO 3	<i>Protocolo de atención educativa a las dificultades de aprendizaje de la aritmética. España.</i> Antonio Coronado Hijón	53
CAPÍTULO 4	<i>Las imágenes los ayudan en el aprendizaje</i> Andréa Pietra de Goes Torres	69
CAPÍTULO 5	<i>Población infantil 360°. Evaluación y memoria del programa de intervención de educación para la salud y la convivencia</i> Silvia San Román-Mata; Marta Linares-Manrique; Manyú Bravo-Vega y Ramón Chacón-Cuberos	80
CAPÍTULO 6	<i>La Convención de los derechos del niño y el Principio de Especialidad en el Sistema Penal de Responsabilidad de MENORES</i> Alied Ovalles	94
CAPÍTULO 7	<i>Los Derechos del niño en Cuba: retos y perspectivas</i> C Yanelis Hilda Torres Ramos	112
CAPÍTULO 8	<i>El juego: un derecho de la primera infancia en Cuba</i> C Yanelis Hilda Torres Ramos	128
CAPÍTULO 9	<i>Perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas</i> Eugénia Maria Rainha Pereira	143
CAPÍTULO 10	<i>Cidade e infância. Análise multidisciplinar das políticas do governo municipal da cidade da Coruña e a sua influência na qualidade de vida infantil. [2015 – 2018]</i> Marcos Sampedro Vidal, Héctor Pose Porto e Raúl Fragueta Vale	158
CAPÍTULO 11	<i>Consecuencias sobre la salud mental infantil del estado emocional de la madre durante la gestación y el postparto. Implicaciones sociales</i> Mª Dolores Estévez González	172

CAPÍTULO 12	<i>Los roles desempeñados en la violencia escolar: Agresores, víctimas y observadores. Características y consecuencias</i> Nieves Gutiérrez Ángel	187
CAPÍTULO 13	<i>Análisis de las consecuencias de la violencia escolar a nivel social: La ansiedad o fobia social</i> Nieves Gutiérrez Ángel	200
CAPÍTULO 14	<i>Diferencias en la dieta según la jerarquía de clases en España. Desde los tiempos del Quijote, 1605, hasta 1936</i> Luis Vicente Sánchez Fernández, Rolando Neri Vela, Ana Isabel Suárez Cienfuegos, Juan Carlos Cobo Barquín	214
CAPÍTULO 15	<i>Alas de papel, la vulnerabilidad de los Adolescentes con Problemas de salud mental y Sufrimiento emocional</i> Cristina Páez Cot	229
CAPÍTULO 16	<i>Análisis de recursos audiovisuales para educación Infantil. Visibilidad de la diversidad en la App Youtube Kids</i> Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado, Isabel María Gallardo Fernández, Laura Monsalve Lorente, Antonio Fabregat Pitarch	240
CAPÍTULO 17	<i>Derechos Humanos y Democracia en educación Infantil</i> Isabel María Gallardo Fernández, Miriam E. Aguasanta Regalado, Héctor Sáiz Fernández, María Añó Benito	251
CAPÍTULO 18	<i>Empoderamiento en estudiantes de primer año de la escuela secundaria. Un estudio de casos múltiples</i> Berta Rotstein de Gueller, Ana Paula Soláns, Antonella Caggianelli, Maisa Belloni	266
CAPÍTULO 19	<i>Derechos de la infancia y desarrollo sostenible. El programa eco eco: una experiencia de educación socioambiental con niños, niñas y jóvenes en acogimiento residencial</i> Josep Sanz Beneyto	281
CAPÍTULO 20	<i>Protección de derechos en la escuela: conociendo la perspectiva de una joven estudiante de la comuna de Peñalolén, Santiago</i> María Belén Sotomayor Barros	296
CAPÍTULO 21	<i>Acceso al mercado laboral de la juventud española con diversidad funcional</i> Cruz Flores-Rodríguez Jorge Cáceres-Muñoz	311
CAPÍTULO 22	<i>Escuchar a las infancias para construir escuelas con sentido educativo</i>	330

CAPÍTULO 23	Patricia Ortega Aguilar, Rosa Vázquez Recio, Daniel Traverso Macías <i>Atención a la Diversidad en la Infancia: Un Camino por recorrer</i>	345
CAPÍTULO 24	Carmen M^a Hernández Garre, Rafaela Gutiérrez Cáceres, Antonio Luque de la Rosa, M^a del Mar Fernández Martínez <i>Memórias e histórias intergeracionais sobre a amamentação: contributos dos enfermeiros</i>	360
CAPÍTULO 25	Ernestina Silva, Cláudia Ferreira, Filipa Rodrigues, Dulce Galvão <i>Escola da ponte: de la autonomía de la enseñanza al éxito del aprendizaje y formación para la ciudadanía</i>	375
CAPÍTULO 26	Carmelo Real Apolo y Isabel Borges Carvalho <i>El Consejo de Participación Infantil. Una experiencia en los sistemas de protección de la infancia</i>	386
CAPÍTULO 27	María Dolores Haro Barrionuevo, José Miguel Valls Pérez <i>¿Cuándo tomásteis conciencia de tener derechos? Del paternalismo al protagonismo en la educación en derechos humanos</i>	401
CAPÍTULO 28	Marta Beatriz Esteban y Ana Maria Novella <i>Los “yonquis” de casas de apuestas y juego online</i>	416
CAPÍTULO 29	Alfonso Vázquez Atochero y Santiago Cambero Rivero <i>TECNOFILIAS: Adicción a dispositivos tecnológicos</i>	426
CAPÍTULO 30	Alfonso Vázquez Atochero y Santiago Cambero Rivero <i>Perturbações do sono: Implicações da visualização de televisão no sono de crianças e adolescentes</i>	437
CAPÍTULO 31	Jardel Mendes, Rita Figueiredo, Sara Cunha, Vanessa Silva <i>Esperanzas para una infancia sin exclusiones: narrativas docentes</i>	453
CAPÍTULO 32	Inmaculada Concepción Orozco Almario <i>El derecho a Un diseño inclusivo y universal de aprendizaje en la infancia: repensando la escuela con maestros y maestras</i>	464
CAPÍTULO 33	Inmaculada Concepción Orozco Almario <i>Dignificar el espacio para dignificar la infancia: el cuidado de la estética del espacio educativo como derecho de los niños y niñas</i>	472
	Ana Márquez Román	

CAPÍTULO 34	<i>Creando Conciencia sobre el Abuso Sexual Infantil. Desmontando mitos y dotando de recursos</i> Pilar Rueda, Marta Ferragut, M^a Victoria Cerezo y Margarita Ortiz-Tallo	486
CAPÍTULO 35	<i>Propuesta de intervención psicopedagógica para trabajar la educación emocional en educación primaria</i> Clara Isabel Fernández Rodicio, María Milagros Armas Arráez, Miren Gutiérrez Allende, Noelia García Ferreiro	502
CAPÍTULO 36	<i>La capacidad de resiliencia: nivel de emociones positivas y emociones negativas en adolescente de secundaria obligatoria</i> Clara Isabel Fernández Rodicio, María Milagros Armas Arráez, Lorena Doval Figueras, Noelia García Ferreiro	517
CAPÍTULO 37	<i>La alienación parental: conducta que atenta la salud</i> Rolando Castillo Santiago	530
CAPÍTULO 38	<i>Evaluación del desarrollo emocional en la educación primaria</i> Nuria Pérez Escoda y Elia López Cassá	544
CAPÍTULO 39	<i>La educación emocional en los centros educativos: Un derecho ineludible</i> Nuria Pérez Escoda y Elia López Cassá	557
CAPÍTULO 40	<i>Caso Amada: El Derecho a la Identidad de género auto-percibida de la niñez Trans en Ecuador</i> Christian Alexander Paula Aguirre	572
CAPÍTULO 41	<i>Estudio de un caso TEA en educación infantil con robótica educativa</i> Cintia Fernández López, Manuela Raposo Rivas, M^a Esther Martínez-Figueira	588
CAPÍTULO 42	<i>El reconocimiento de las voces de los niños y niñas: El derecho a la recreación y participación infantil en Bogotá</i> Cindy Joulieth Castro Ramírez	603
CAPÍTULO 43	<i>El Modelo De Buenas Prácticas Con La Infancia de la administración de justicia del partido judicial de las Palmas de Gran Canaria</i> Mónica Rincón Acereda, Zaira Santana Amador	618
CAPÍTULO 44	<i>Adolescentes en acogimiento residencial: construcción de relatos alternativos a través de los comics</i> Manuel J. Maldonado Lozano	638

CAPÍTULO 45	<i>Dejarse mojar como experiencia formativa: La vivencia de la infancia bajo la lluvia narrada a través de la documentación pedagógica</i> Gonzalo Maldonado Ruíz, Isabel María Fernández García, Encarnación Soto Gómez	661
CAPÍTULO 46	<i>El teatro de improvisación como herramienta para el aprendizaje de destrezas comunicativas orales en niños</i> Belén Puebla-Martínez, Mariché Navío-Navarro, Silvia Magro-Vela	676
CAPÍTULO 47	<i>La evaluación del bienestar de la infancia y adolescencia en riesgo dentro del sistema de protección</i> Andrea Jover Pujol	691
CAPÍTULO 48	<i>Buen trato en acogimiento residencial de niños, niñas y adolescentes (NNA) del sistema de protección</i> Miriam Poole Quintana	706
CAPÍTULO 49	<i>La documentación pedagógica como foro de pensamiento desde la cultura de la infancia. Del lenguaje único al derecho a la polifonía de lenguajes cotidianos: documentar la gramática de las manos de la infancia</i> Isabel Mª Fernández García, Gonzalo Maldonado Ruíz, Encarnación Soto Gómez	719
CAPÍTULO 50	<i>Innovación educativa en Barcelona: definiciones y condiciones</i> Martí Manzano Moliner	734
CAPÍTULO 51	<i>Atención profesional desde el trabajo social a las familias con menores con síndrome de Down: estudio de caso y proyecto de intervención social</i> Carmen Rosa Gómez López y Javier Cortés Moreno	746
CAPÍTULO 52	<i>Promoção do consumo de hortofrutícolas em crianças: programa 5 ao dia coimbra</i> Marina Montezuma Carvalho Mendes Vaquinhas, Maria da Alegria Gonçalves Simões, Ana Margarida da Silva Dias Branco Carvalho, Manuel Jorge Carreira Mendes	763
CAPÍTULO 53	<i>Evolución de los derechos de los menores. Los e-derechos de los niños y las niñas</i> Manuel Antonio Conde del Río	780
CAPÍTULO 54	<i>De la pantalla al aula: aplicaciones de las piezas audiovisuales al entorno de primaria y secundaria</i> Belén Puebla-Martínez y Roberto Gelado-Marcos	798

CAPÍTULO 55	<i>Revisión bibliográfica: migración infantil e inclusión educativa</i> John Fredy Sánchez Mojica	813
CAPÍTULO 56	<i>Aprendiendo a jugar para enseñar jugando</i> Leticia Rodas Alfaya, Rocío Guede-Cid, Ana Isabel Cid-Cid, Piedad Tolmos Rodríguez-Piñero	828
CAPÍTULO 57	<i>Educación en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en la infancia y adolescencia a través del aprendizaje servicio (APS)</i> Mª del Pilar Martínez Agut, Anna Monzó Martínez, Pedro José Herreros Martínez, Maikel Pons Giralt	842
CAPÍTULO 58	<i>Equidad e igualdad de oportunidades: Propuesta de iniciativa pedagógica de lo privado a lo público</i> Diana Peláez	856
CAPÍTULO 59	<i>Impulsar el talento como respuesta educativa a las altas capacidades</i> Anna Monzó Martínez, M. Pilar Martínez-Agut, Pedro José Herreros Martínez, Concepción Barceló López	871
CAPÍTULO 60	<i>Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en infantes: Aportes para un diagnóstico integrado</i> Isabella Fioravante, Jessica Briones, Johanna Kreither, Diana Martella	886
CAPÍTULO 61	<i>La promoción del aprendizaje-servicio en Extremadura. Aprender haciendo sociedades más inclusivas, cooperativas, solidarias y sostenibles</i> Mª Gloria Solís Galán, Marisa Lozano Gil, Mª José Galán Gamonales, Carmen Borrachero García	901
CAPÍTULO 62	<i>Trastornos del Espectro Autista: Antecedentes, Impacto, Mitos y realidades del Autismo en la Infancia</i> María de Jesús Elisa Chávez Martínez y Víctor Manuel Villalobos Chávez	921
CAPÍTULO 63	<i>Proyecto Think Big Chile: Plataformas digitales multinacionales que permiten iniciativas de salud y bienestar dirigidas por niños, niñas y jóvenes</i> Mónica Bravo Sanzana, Marcia Monsálvez Ramírez, Belén Sotomayor Barros, María Teresa Hernández Yáñez	936
CAPÍTULO 64	<i>El surgimiento de la clínica psicológica de niños en Estados Unidos y Francia: de la preocupación por el delito al estudio de la personalidad del delincuente</i> Ana Rocío Juárez	953

CAPÍTULO 65	<i>Sentido Y Significado del juego en la infancia</i> Maritza Aragón Goyes	969
CAPÍTULO 66	<i>Redes de Mejoramiento Escolar, Hacia un Liderazgo centrado en el estudiante: Estudio de caso en redes de escuelas de la región de La Araucanía, Chile</i> María Elena Mellado Hernández, Omar Andrés Aravena Kenigs, Carolina Pilar, Villagra Bravo	983
CAPÍTULO 67	<i>Experiencias de inserción de estudiantes inmigrantes en contextos de educación formal en Chile</i> María Teresa Hernández Yáñez	998
CAPÍTULO 68	<i>Injusticia social y familiar desde el nacimiento. El niño expósito en el municipio de Siero (Asturias), 1800-1936</i> Luis Vicente Sánchez Fernández, Rolando Neri Vela, Covadonga Pipa Muñiz, Juan Carlos Cobo Barquín	1011
CAPÍTULO 69	<i>Modos de subjetivación de jóvenes en conflicto con la ley. Un acercamiento desde las narrativas biográficas</i> Jenny Andrea Romero González	1026
CAPÍTULO 70	<i>Primera infancia en Colombia de su acumulado como política pública hacia su reconfiguración práctica para la educación inicial</i> Ana María Aragón Holguín	1046
CAPÍTULO 71	<i>Modelo de la educación alternativa. Experiencias en Extremadura</i> María José Sosa Díaz, M^a Rosa Fernández Sánchez, Noelia Durán Rodríguez	1055
CAPÍTULO 72	<i>La atención social del síndrome de Down en la actualidad. Una perspectiva evolutiva analizada a través de un estudio de caso único</i> Estela Vico Peinado y Javier Cortés Moreno	1070
CAPÍTULO 73	<i>Projeto adolessar: sexualidade e construção da autonomia sob a luz da promoção da saúde</i> Flávia Cavalcanti, Janaina Sampaio, Thainá Araújo	1082
CAPÍTULO 74	<i>Educación mediática y escuelas libres. Una propuesta de acción en la etapa infantil desde el aprendizaje crítico</i> Noelia Durán Rodríguez, María Rosa Fernández-Sánchez y M^a José Sosa Díaz	1098
CAPÍTULO 75	<i>Trastorno específico del lenguaje: detección, diagnóstico e intervención en un caso práctico</i> María Luisa Benítez Sanz	1111

CAPÍTULO 76	<i>El método usado por el docente. Factor clave en el desarrollo de habilidades de lectura en primer grado</i>	1125
CAPÍTULO 77	Mónica Genoveva Flores-Reyes de Reichenbach <i>Cultura escolar de las relaciones familia escuela – revelaciones de poder, conflictos y sueños de cooperación recogidos en los registros de los registros de los Consejos de Clase y Reuniones de Padres</i>	1142
CAPÍTULO 78	Isabel Borges Carvalho y José Maria Baldino <i>Os enfermeiros na promoção de Esperança nos pais de crianças com doença crónica</i>	1153
CAPÍTULO 79	Sara Paixão, Graça Aparício, Ernestina Silva, Luís Maia <i>O efeito das canções de embalar na mãe e na sua relação com o bebé: estudo exploratório</i>	1168
CAPÍTULO 80	Ana Torres e Eduardo Sá <i>El proyecto territorio_lab: una apuesta para construir ciudad con los sujetos políticos infantiles en Medellín</i>	1183
CAPÍTULO 81	Luz Teresila Barona Villamizar <i>O uso do material de largo alcance na sala de aula com crianças de dois a cinco anos de idade, a realidade da Escola Sesc de Palmas</i>	1203
CAPÍTULO 82	Suênya Andrade Maciel de Sousa Garcia, Maria da Conceição Barros da Silva Medeiros, Maria Izabel dos Santos Sousa, Jhannaide Soares Oliveira <i>As contribuições dos recursos lúdicos na pré-escola: o ato de brincar como fator atenuante no desenvolvimento psicomotor e pedagógico</i>	1218
CAPÍTULO 83	Maria do Socorro Maciel Moura Silva y Michelle Cássia Moura de Melo <i>Educación Emocional y sistema educativo español. Educación Emocional en el currículo educativo</i>	1233
CAPÍTULO 84	Fátima Rosado-Castellano y Cruz Flores-Rodríguez <i>Efetividade de programas de visita domiciliar na prevenção dos maus tratos a crianças e jovens</i>	1248
CAPÍTULO 85	Jorge Manuel Amado Apóstolo, Alexandra Gomes Cortez de Sousa, Elsa Filipa Maceiras Henriques, Silvana Isabel França Seixas <i>Dpressão pós-parto: aspetos neurobiológicos e efeitos intergeracionais</i>	1264
	Luisa Maria Patrício Machado Apóstolo y Jorge Manuel Amado Apóstolo	

CAPÍTULO 86	<i>A empatia praticada pelo docente: Implicações na aprendizagem dos alunos em processo de transição entre as diferentes etapas da educação básica</i> Karina da Rocha Hastreiter	1281
CAPÍTULO 87	<i>A depressão pós-parto no homem após o nascimento do primeiro filho</i> Eduardo Sá y Ana Sofia Rodrigues	1296
CAPÍTULO 88	<i>El derecho a conocer los orígenes GENÉTICOS de los menores adoptados y de los nacidos por reproducción asistida heteróloga</i> Esther Alba Ferré	1305
CAPÍTULO 89	<i>O brincar na infância no Projeto Sesc Cidadão Natal</i> Michelle Cássia Moura de Melo	1320
CAPÍTULO 90	<i>Articulando procesos de participación estudiantil secundaria</i> Denise Oyarzún Gómez, María Isabel Zavala Rubilar, Rodrigo Azócar González	1335
CAPÍTULO 91	<i>A inclusão da língua brasileira de sinais como (11 e 12) para crianças surdas e ouvintes participantes do projeto habilidades de estudo do Sesc são Francisco do Pará</i> Tamyres Silva, Wanderleia Leitão, Bernardo Sampaio	1347
CAPÍTULO 92	<i>Participación, igualdad e inclusión para la infancia en situación de vulnerabilidad a través de la terapia ocupacional</i> Thais Pousada García, Betania Groba González, Laura Nieto Riveiro, Nereida Canosa Domínguez	1361
CAPÍTULO 93	<i>Cambios en el régimen de custodia preferente: de la autoridad paterna a la corresponsabilidad parental</i> Manuela Avilés Hernández	1378
CAPÍTULO 94	<i>Impacto de la estructura familiar en los logros educativos del alumnado</i> Manuela Avilés Hernández	1385
CAPÍTULO 95	<i>Literacia em Saúde Mental de adolescentes em contexto escolar: Desenvolvimento de uma intervenção psicoeducativa</i> Tânia Morgado, Luís Loureiro y Maria Antónia Rebelo Botelho	1392
CAPÍTULO 96	<i>Currículo na Educação Infantil e a formação de sujeitos críticos</i> Natália Moreira Altoé	1407

CAPÍTULO 97	<i>Educação em Saúde: Como Impactar de Verdade os Hábitos de Saúde das Pessoas</i> Allan Paulo Ferreira, Flavio Wittlin, Paloma Gomes Rodrigues, Taiane de Fátima Lopes	1420
CAPÍTULO 98	<i>O Brincar na infância. Bonecos de Pano: Análise de uma atividade no Ensino fundamental – 1º ano</i> Ana Paula Vieira de Sousa	1432
CAPÍTULO 99	<i>Lo que revelan los datos sobre la situación de las niñas, niños y adolescentes en El Salvador</i> Raquel Valenzuela de Brito	1447
CAPÍTULO 100	<i>Mindfulness infantil: estrategias para fortalecer las destrezas socioemocionales en preescolares, una mirada de la niñez en Puerto Rico</i> Vidamaris Zayas Velázquez	1462
CAPÍTULO 101	<i>Valoración crítica Del trabajo infantil en el derecho internacional desde el concepto de niño y el interés superior del niño</i> Jesús Efraín Macedo Gonzales	1477
CAPÍTULO 102	<i>Custodia compartida y derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (NNA)</i> Elena Goñi Huarte	1500
CAPÍTULO 103	<i>Adolescentes autores de atos infracionais e o mundo do trabalho</i> Marília Rovaron	1514
CAPÍTULO 104	<i>Classe Hospitalar e o Atendimento educacional de crianças e adolescentes cronicamente adoecidos: A Intersetorialidade Como ponto de partida para A sua efetivação.</i> Bárbara Menezes Silva Santos	1529
CAPÍTULO 105	<i>(Re)encontros com a natureza no brincar: desvelando possibilidades com as crianças</i> Ana Cristina Corrêa Fernandes, Andréa Relva da Fonte G.Endlich, Juliana Nascimento de Medeiros Mota	1540
CAPÍTULO 106	<i>Multi-idade na educação infantil: colaboração e imitação nos processos de aprendizagem desenvolvimento de crianças pequenas</i> Adriana Santos da Mata	1552
CAPÍTULO 107	<i>O afeto como direito fundamental em crianças e adolescentes na perspectiva das casas de acolhimento institucional</i> Paulo Ricardo da Rocha Machado	1565
CAPÍTULO 108	<i>A educação física e a importância do estímulo à participação na aula: protagonismo e sucesso</i> Renata Pimenta da Cruz Dutra	1580

CAPÍTULO 109	<i>Meninas bonitas – Um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da literatura infantil</i> Rosa Maria Noronha Dias	1593
CAPÍTULO 110	<i>Roda de conversa e planejamento participativo: lugar de escuta, liberdade de expressão e direito das crianças</i> Ana Paula de Oliveira Medina Cunha, Daiana Pereira das Chagas, Giovana Isabela Peres Buzzo Vila Chã	1608
CAPÍTULO 111	<i>Iván Cruz: o artista das brincadeiras de criança</i> Yuri da Silva Vasconcellos, Ana Luiza Cordeiro de Moraes Barbosa	1621
CAPÍTULO 112	<i>Territórios do brincar: contextos criativos, lúdicos e de valorização da infância</i> Andréia de Moraes Silva	1636
CAPÍTULO 113	<i>Brinquedos do Brasil: uma invenção de muitas mãos! Uma proposta de resgate da cultura lúdica que valoriza a infância</i> Anna Paula Jannuzzi Gasparri y Gilvania Ferreira Porto	1647
CAPÍTULO 114	<i>O trabalho com espaços de aprendizagem com crianças de 2 a 10 anos nas escolas Sesc de Araguaína – Tocantins</i> Deborah Franco Valadares Marinho, Fabya Martins Silva, Francisca Nunes de Lima	1655
CAPÍTULO 115	<i>SESC: um espaço de todos!</i> Adriana Santos, Amanda Montenegro, Priscila Pincos	1670
CAPÍTULO 116	<i>Relação família-escola e direitos da criança: como equalizar autoridade e autonomia?</i> Claudia Tona	1682
CAPÍTULO 117	<i>Escuta sem medo!</i> Rafael Coutinho Neri	1695
CAPÍTULO 118	<i>Projeto “astronomia sobre rodas”: Relato de uma experiência de popularização científica com um planetário móvel</i> Demetrius dos Santos Leão	1709
CAPÍTULO 119	<i>Direito das crianças</i> Roberta Izabel Correa Vianna	1718
CAPÍTULO 120	<i>A ludicidade e os espaços de aprendizagem – Uma proposta para o Ensino de Matemática no Primeiro ano do Ensino Fundamental</i> Gilvania Ferreira Porto	1727
CAPÍTULO 121	<i>Percepção do conceito de gênero: brincadeira, currículo e identidade na proposta sesc de educação infantil</i>	1741

	Jessiara do Nascimento Teodoro y Fernanda Piler de Souza	
CAPÍTULO 122	<i>O plano municipal de educação de são Gonçalo (2015-2024): reflexões sobre a doutrina de proteção integral da criança e do adolescente</i> Maira Marins da Silva	1751
CAPÍTULO 123	<i>Super heróis e princesas: descontruindo a desigualdade de gênero na educação infantil</i> Aline de Mesquita Martins, Lais Gabriele Lima de Oliveira, Mariana Brito dos Santos	1765
CAPÍTULO 124	<i>Pequenos inventores: cultura maker e a produção de conhecimentos de crianças no sesc madureira</i> Adriano Rocha	1780
CAPÍTULO 125	<i>O direito à brincadeira, seus contextos e sua relação com as Propostas Pedagógicas do Sesc</i> Rebeca de Castro	1792
CAPÍTULO 126	<i>SESC Educação Infantil Nova Iguaçu: o encantamento com os brinquedos-arte</i> Bianca Macedo de Oliveira y Roberta Sarmiento Agra de Oliveira	1803
CAPÍTULO 127	<i>Aprender brincando: o ensino em língua estrangeira, a metodologia de jogos e o papel do professor</i> Sarah Carneiro y Alessandra Alvarenga	1818
CAPÍTULO 128	<i>A sensibilidade do olhar fotográfico no registro do brincar na educação infantil</i> Alessandra de Araujo Lima	1837
CAPÍTULO 129	<i>"Infancias, tecnicidades y narratividades": nuevos modos de colonialismo y exclusión social</i> Ana Brizet Ramírez-Cabanzo	1850
CAPÍTULO 130	<i>Fotovoz: Técnica visual, verbal y participativa para indagar sobre la vida escolar con estudiantes secundarios</i> Denise Oyarzún Gómez y Julián Loaiza de la Pava	1865
CAPÍTULO 131	<i>Protección a los jóvenes en Extremadura ante la proliferación de las casas de apuestas</i> Jorge Cáceres-Muñoz y Fátima Rosado-Castellano	1874
CAPÍTULO 132	<i>El "Consell d'infants" de Cornellà de Llobregat: veinte años fomentado la participación de la infancia en la vida de la ciudad</i> Juan José González López, Laura Cantenys Garriga, Immaculada Muñiz Rodríguez, Miguel Ángel Cejas	1888

CAPÍTULO 133	<i>Fomento de participación e interacción ciudadana en el Municipio de Zipaquirá</i> Wilson Fabián Mejía y Jaddy Brigitte Nielsen Niño	1903
CAPÍTULO 134	<i>Vínculos Familia y escuela: Una apuesta a la construcción de ambientes familiares y escolares saludables</i> Ruth Stella Chacón Pinilla	1914
CAPÍTULO 135	<i>Cartas para crecer con amor: construyendo vínculos familia-escuela</i> Ruth Stella Chacón Pinilla, Ana Mercedes Guío Vergara, Luz Stella Leal Acevedo	1931
CAPÍTULO 136	<i>El Vínculo Como Parte De La Educación Emocional En El Primer Año De Vida</i> Pilar Tatiana Gómez Bohórquez	1948
CAPÍTULO 137	<i>Propuesta De Semillero De Investigación Pedagógica Y De Prácticas Docentes en el Colegio San Benito De Tibatí</i> Henry Alexander Cañón Rodríguez	1957
CAPÍTULO 138	<i>Atención, percepción y memoria como habilidades que fomentan el desarrollo cognitivo en niños de 4 a 6 años</i> María Piedad Acuña Agudelo y Yaneth Quiñones Tello	1974
CAPÍTULO 139	<i>Mapa personal del lugar.-Una travesía desde el sentido de un niño wayuu-</i> Alice Marcela Gutiérrez Pérez y Maribel Vergara Arboleda	1987
CAPÍTULO 140	<i>El arte como herramienta comunicativa</i> María Isabel Plata Rosas	2012
CAPÍTULO 141	<i>Educación, dominación y libración: perspectivas de la Pedagogía del Oprimido en la sociedad actual como clave para la paz y la convivencia</i> Andrés Ricardo Malaver Toloza	2026
CAPÍTULO 142	<i>Transformación de las prácticas pedagógicas a través del juego en la primera infancia</i> Liliana Bohórquez Agudelo, Carolina Ramírez Sánchez	2039
CAPÍTULO 143	<i>La orientación de prácticas formativas desde una perspectiva franciscana</i> Gerardo Ramírez Bonilla	2054
CAPÍTULO 144	<i>Relación de los procesos cognitivos de atención y memoria con la actividad física en niños de grado tercero (3°) de instituciones públicas y privadas</i> Nikolas Steven Pineda Torres , Daniel Felipe García Ceballos, Luis Fernando Arévalo Galindo	2070

CAPÍTULO 145	<i>Análisis sobre la selectividad académica como conducto hacia el fracaso escolar</i> Camilo Botero Sierra	2085
CAPÍTULO 146	<i>Hacia una Ontología política de la educación rural en Colombia</i> Diana Carolina Suárez Díaz	2102
CAPÍTULO 147	<i>Resiliencia: una mirada desde la educación de la primera infancia</i> Diana Carolina Suárez Díaz, Irma Carolina Remolina Luna, Mary Luz Guerrero Bonilla, Mónica Dueñas Cifuentes	2120
CAPÍTULO 148	<i>La Educación como medio para fortalecer el desarrollo socio-emocional de los niños, niñas y adolescentes en la Escuela, para la defensa y protección de los derechos fundamentales de estos</i> Liliana María Giraldo Bayona	2136
CAPÍTULO 149	<i>La responsabilidad social del maestro de educación inicial: un enfoque político de la escuela para la construcción de posibilidades en la infancia</i> Angelo Monroy Ballesteros	2152
CAPÍTULO 150	<i>Indicadores de apego, comunicación, y confianza de preadolescentes con su padre y su madre: una caracterización de vínculos entre dos generaciones</i> Sara, J. Zabarain-Cogollo	2163
CAPÍTULO 151	<i>Evidenciando la capacidad de agencia en los niños y las niñas. Reafirmando su rol como sujeto social</i> Claudia Alvarado, Karina Bautista, Migdonia Bermúdez.	2178
CAPÍTULO 152	<i>Proyecto Educativo León de judá: experiencias de escolarización, educación en casa y formación para el trabajo</i> Andrea Suárez Salazar, María Paula Arango Gallego	2195
CAPÍTULO 153	<i>Una mirada a las concepciones de infancia de la comunidad Wayuú, centro etnoeducativo El Arroyo</i> Clara Hanssen, Diana Mendoza y Juliana Rangel	2209
CAPÍTULO 154	<i>Corrección constitucional del Derecho familiar colombiano: el caso del fallo T- 428 de 2018 y su relación con la Convención sobre los derechos del Niño</i> Víctor Julián Moreno Mosquera y John Fernando Restrepo Tamayo	2220
CAPÍTULO 155	<i>Acoso Escolar</i> Sybel Paola Martínez Reinoso	2234

CAPÍTULO 156	<i>Formar en participación democrática y empoderamiento a los estudiantes líderes del consejo escolar</i> Ana Camila Muñoz Cepeda	2268
CAPÍTULO 157	<i>Comportamiento y Detección de TDAH en niños y adolescentes en Acogimiento Familiar del Magdalena-Colombia</i> Martha Fernández-Daza y Sara Zabaráin-Cogollo	2285
CAPÍTULO 158	<i>Madurez Neuropsicológica de Escolares del Magdalena-Colombia</i> Martha Fernández-Daza	2300
CAPÍTULO 159	<i>Protección y cuidado de las infancias en Bogotá y su respectiva ruta de seguimiento en relación al cumplimiento de los derechos del niño</i> Alejandra del Pilar Ramírez Chaparro y Ligia Cecilia Téllez Camacho	2314
CAPÍTULO 160	<i>Análisis de la condición física y actividad física en escolares de 4 a 6 años en preescolar</i> Jean Carlos Baldovino Payares	2329
CAPÍTULO 161	<i>Retos para una educación inclusiva en la institución educativa “Ismael Perdomo Borrero” del municipio de Gigante-Huila, Colombia</i> Yuly Tatiana Gaona Mosquera y Jenifer Lorena Barrera Monje	2338
CAPÍTULO 162	<i>El consumo mediático en la construcción de emociones políticas y ciudadanía en la infancia</i> Joyce Mildred Pérez Ospina	2367
CAPÍTULO 163	<i>Uso de los contenidos digitales para las infancias: el caso de las Narrativas Transmedia en la literatura infantil colombiana</i> Jennyfer Mancera Baquero, Jeniffer Juliette Galindo Olaya, Jeiner Leandro Velandia Sanabria	2376
CAPÍTULO 164	<i>Hacia una conceptualización de la infancia en un mundo de metamorfosis</i> Johanna Alexandra Quiroga Carreño	2392
CAPÍTULO 165	<i>Repensando el interés superior del niño y los modos de intervenir sobre las infancias</i> María de los Ángeles Pesado Riccardi	2407
CAPÍTULO 166	<i>Pilotaje de una Herramienta Gráfica Narrativa para conocer los sentimientos y emociones de los niños en la escuela</i> Jacqueline Benavides Delgado	2427
CAPÍTULO 167	<i>Maternidad adolescente y empoderamiento</i> Nair Zárate Alva	2439

CAPÍTULO 168	<i>Ensinando brincadeiras – a inspiração e a experiência do projeto feito pra brincar</i> Ana Luiza Cordeiro de Moraes Barbosa y Yuri da Silva Vasconcellos	2452
CAPÍTULO 169	<i>La gamificación en el siglo XXI: herramienta pedagógica de impacto</i> Jersson Dario López Silva	2467
CAPÍTULO 170	<i>Antecedentes históricos de la protección de la niñez y la adolescencia en la República del Ecuador</i> Edwin Armando Aceldo Gualli	2480
CAPÍTULO 171	<i>Grupo intergeneracional de investigación – GIDI - : Experiencia de investigación participativa con adolescentes y jóvenes</i> Iván Felipe Muñoz Echeverri, Camilo Noreña Herrera, Paola Velásquez Quintero, Susana Vargas Betancur	2494
CAPÍTULO 172	<i>La adopción por parejas homosexuales</i> Edwin Armando Aceldo Gualli	2509
CAPÍTULO 173	<i>Opciones de vida paz y convivencia juvenil en los territorios, Medellín, 2017</i> Jose Guillermo Monsalve López, Ivan Felipe Muñoz Echeverri	2524
CAPÍTULO 174	<i>Competencias de talento humano que atiende a la primera infancia en situación de conflicto colombiano</i> Rosa Julia Guzmán R, Diana Paola Gómez, Carolina Ruiz H	2542
CAPÍTULO 175	<i>Los retos de la educación en Colombia: mas allá del coyuntural proceso de paz. “Ciencias Sociales y pedagogías decoloniales”</i> Natalia Ivonne Barrios Baquero	2559
CAPÍTULO 176	<i>Papel del Estado colombiano en la atención a niños, niñas, jóvenes víctimas de violencia sexual</i> Andrea del Pilar García Cojín	2575
CAPÍTULO 177	<i>Programa radial la hora fantástica. Una metodología que brinda herramientas pedagógicas a cuidadores y adultos significativos para la crianza de los niños y niñas</i> Luz Amalia Botero Montoya y Marta Martínez Zamora	2585
CAPÍTULO 178	<i>Alimentação vegetariana nos primeiros anos de vida: Uma opção a tomar</i> Vânia Filipa Sousa Rodrigues	2602
CAPÍTULO 179	<i>Educación emocional: hacia un futuro integrador. Respeto a otra cultura, al otro, que es uno mismo</i> Beatriz Martín Marín	2619

CAPÍTULO 180	<i>Maltrato infantil</i> Sebastiana González Navarro	2629
CAPÍTULO 181	<i>Autismo en la infancia</i> Sebastiana González Navarro	2640
CAPÍTULO 182	<i>Educación parental para el apego seguro en las etapas prenatal, parto y posnatal</i> Agnese Bosisio y Bianca Fiorella Serrano Manzano	2649

INTRODUCCIÓN

El año 2019 es una de esas fechas que merecen una atención especial y un reconocimiento público, notorio y justificado. En un mundo en constante aceleración, donde se impone lo inmediato, lo rentable, y donde las minorías y los vulnerables se ven como un estorbo, efemérides como la que celebramos hoy son especialmente relevantes.

Y es que este año 2019 se celebra el 30 aniversario de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, un tratado internacional promulgado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 que reconoce y defiende los derechos fundamentales de los niños y niñas y adolescentes: no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo, y la participación infantil.

A lo largo de sus 54 artículos, la *Convención sobre los Derechos del Niño* recoge los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. La aplicación de esta ley, firmada y ratificada, es obligación de los gobiernos, pero también de otros agentes como los padres y madres, el profesorado, los profesionales sanitarios, agentes sociales y, por supuesto, la participación de los propios niños y niñas como sujetos de derecho.

El libro que el lector tiene en sus manos representa el esfuerzo de decenas de investigadores, profesionales, agentes sociales, representantes de la sociedad, y otros profesionales sensibilizados por la infancia, en constante lucha por defender sus derechos. Este libro, que recoge las aportaciones seleccionadas tras un riguroso sistema de doble ciego entre pares, presentadas y debatidas en el II Congreso Mundial sobre Infancia y Adolescencia, recoge temas tan importantes como la participación de la infancia y adolescencia, la

responsabilidad social, la educación para la convivencia, la escuela en contextos de vulnerabilidad, convivencia y ciudadanía, mundo digital, identidad cultural, derechos de la infancia, políticas sociales, infancia y perspectivas de género, protección integral de la infancia, educación en derechos humanos, políticas públicas de infancia, niños migrantes sin referentes familiares/ menores migrantes no acompañados, necesidades educativas especiales, educación para la salud, educación emocional, mediación familiar, social e intercultural, acogimiento, y un largo etcétera que, a lo largo de las más de dos mil páginas que componen este libro, el lector encontrará buena prueba de la preocupación por la infancia y el rigor con el que los profesionales han trabajado.

Los capítulos que componen este libro alcanzan, con creces, los objetivos propuestos, que son, principalmente, generar un foro mundial de reflexión y evaluación del nivel en el que son respetados en la sociedad los derechos fundamentales reconocidos en la *Convención sobre los Derechos del Niño*, así como presentar las actuales contribuciones al campo de la investigación de expertos en la materia y trabajar para fomentar, defender y mejorar la vida de niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentran en estado de mayor vulnerabilidad.

Finalmente, nos gustaría concluir con un agradecimiento y un deseo. El agradecimiento es para todos aquellos que han contribuido y participado en el este libro sobre la conmemoración de la *Convención de sobre los Derechos del Niño* y el debate sobre sus 30 años de existencia. Sin duda, es gracias a ellos que estos eventos existan. El deseo es que no se quede aquí, en las páginas de este libro, sino que sigamos trabajando por y para los niños y adolescentes, especialmente los más desfavorecidos y vulnerables.

“No hay causa que merezca más alta prioridad que la
protección
y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia,
la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho,
de la civilización humana”
Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia,
30 de septiembre de 1990.

CAPÍTULO 1

ADOLESCENTES Y MÚSICA: UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA MUSICAL COEDUCATIVA

Salvador Oriola Requena

Sandra Soler Campo

Universidad de Barcelona. Departamento de Didácticas
Aplicadas

Introducción

La adolescencia es una etapa vital que forma parte del desarrollo evolutivo de todo ser humano. En esta, tanto los miembros pertenecientes al sexo masculino como al femenino intentan buscar, mostrar y consolidar una identidad de género coherente con su identidad sexual. Por ello, los adolescentes realizan actividades que les permiten afianzar dicha identidad, que sean congruentes con los roles asignados socialmente, sin que existan discrepancias entre lo que hacen y lo que socialmente se espera que hagan (Silva, 2007).

La coeducación, entendida como una educación que promueve la igualdad de género sin que exista ningún tipo de discriminación (Simón, 2010), será primordial a la hora de

orientar y ofrecer actividades a los jóvenes que acaben con los estereotipos de todo tipo. Por ello, en los centros educativos, las diferentes acciones educativas por parte de los integrantes que conforman la comunidad educativa deberán promover políticas y aprendizajes basados en evitar la reproducción de tales roles. De este modo, y siguiendo las líneas propuestas por Contreras y Trujillo (2014), es necesario realizar estudios de género que permitan descubrir y cuestionar los estereotipos que de manera implícita y simbólica nos encontramos en los espacios educativos y a partir de los resultados obtenidos proponer posibles soluciones coeducativas que sean extrapolables a la vida cotidiana.

La música es una de las actividades preferida por los adolescentes (bien escuchándola, bien haciéndola). El contenido de las canciones que suelen escuchar, puede ser una variable que influya muchas veces de forma subliminal en la consolidación de la identidad de género. Los docentes, teniendo en cuenta la significatividad de los mensajes que contienen dichas canciones, deberán ser capaces de orientar y proponer aprendizajes que ayuden a los alumnos a ser conscientes y críticos con el contenido de la música que escuchan.

La presente investigación tiene como objetivo ofrecer un estado de la cuestión sobre la influencia que ejerce el contenido de las canciones en cuestiones de género y estereotipos sexuales durante la adolescencia. Para ello se ha realizado una síntesis conceptual a partir de un análisis documental de tipo multidisciplinar en el que se incluyen estudios y teorías procedentes de campos convergentes como son la psicología del desarrollo, la sociología y la musicología. El artículo concluye con unas orientaciones e indicaciones de buenas prácticas que permitan a los educadores (progenitores

y docentes) un mejor aprovechamiento de la música en cuestiones relacionadas con la coeducación.

Adolescencia y música

El establecimiento y la consolidación de relaciones interpersonales ocupan un papel capital en la vida adolescente. El hecho de formar parte de un grupo de amigos o iguales cumplirá una función fundamental en el desarrollo socioemocional del adolescente. De acuerdo con Martínez (2003) las relaciones personales influirán en la conformación de aspectos tan importantes como la autoestima, la identidad personal, la autopercepción o el pensamiento moral. Los adolescentes suelen vincular canciones con experiencias vividas, a las que le atribuyen un significado especial, por ello cada vez que quieren revivir dichas situaciones sintiendo las emociones experimentadas, vuelven a escuchar la misma canción (Flores, 2008). Este mecanismo ayudará, tal y como afirma Frith (1987) a la configuración de la memoria personal, como recurso para organizar el sentido del tiempo e intensificar las experiencias vividas en grupo. En la actualidad los adolescentes utilizan dispositivos móviles como medio para la socialización a través de redes sociales y como instrumento multimedia, que les permite acompañar con música todas aquellas actividades que realizan con el ordenador, el móvil o la *tablet* (Miranda, 2013). Esta es la razón por la que la música, además de entretener, cumple la función de acompañar otras tareas, es decir, se usa como sonido de fondo para evitar el silencio ambiental en actividades como caminar, estudiar, utilizar el ordenador o estar con amigos (Lonsdale y North, 2011). Investigaciones recientes llevadas a cabo en diferentes centros de educación secundaria obligatoria españoles confirman que las

denominadas *músicas populares* (entendidas como el conjunto de estilos musicales de tipo comercial) son las más influyentes entre los adolescentes, indistintamente de su origen cultural y económico. Según Herrera, Cremades y Lorenzo “los jóvenes escuchan de forma mayoritaria aquellos estilos musicales más presentes en los medios, principalmente los de tipo popular (Pop, Hip-Hop, Reggaeton...)” (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010, p. 40). Afirmación vigente aún hoy en día, como ellos mismos demostraron al comparar los resultados de diferentes investigaciones durante el siglo XXI y estableciendo dicha observación como una constante en la sociedad occidental actual.

Influencia de la música en la identidad de género

La música durante la adolescencia tiene un gran peso ya que es durante esta etapa vital cuando los individuos empiezan a ser conscientes de los múltiples beneficios que pueden obtener cuando escuchan y practican música: cambiar estados de ánimo, interrelacionarse, identificarse con el contenido de las canciones y los artistas, revivir situaciones, configurar y reafirmar la identidad personal, etc. (Oriola y Gustems, 2015).

En cuanto a la definición de identidad de género no existe un consenso universal sino diferentes teorías las cuales coinciden en aludir a la percepción subjetiva que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a su propio género, que podría o no coincidir con sus características sexuales (Borghetti, 2018). Entre los factores que pueden influir en la configuración de dicha percepción encontramos los diferentes estilos musicales y los mensajes que llevan implícitos, un claro ejemplo es el rock que de acuerdo con Sales (2010) está

asociado a una iconografía claramente masculina. Otro ejemplo se encuentra en la práctica musical, que lleva consigo unas connotaciones de género preexistentes, los adolescentes suelen elegir actividades que afirman simbólicamente el discurso constructivista convencional de feminidad o masculinidad (Cureses, 1998).

Por lo que respecta al contenido de las canciones más escuchadas por los jóvenes, se puede afirmar que el sistema patriarcal se ha perpetuado de forma implícita. La música popular sigue perpetuando y desarrollando resistencias frente a la superación de los roles de género tradicionales y de carácter patriarcal (Sales, 2010). En esta línea Guarinos (2012) afirma que en la mayoría de la música comercial existe la pervivencia de estereotipos patriarcales habituales y en menor medida nuevos prototipos de mujeres que rompen con los anteriores. No es de extrañar que la exposición continuada a este tipo de música pueda influir negativamente en las cogniciones sexuales de los oyentes. Así pues, existen estudios que afirman que dicha exposición está asociada con un aumento de las conductas sexuales de riesgo (Wright y Qureshi, 2015).

Consideraciones y orientaciones didácticas

Ante los ejemplos expuestos, la música, desde una perspectiva coeducativa, deberá usarse como recurso para que los alumnos y alumnas analicen y recapiten sobre la reproducción de las divisiones de género musicales preexistentes en la sociedad, las construcciones discursivas sobre el género, las prácticas musicales y la música en sí misma.

Algunas actividades que podrían llevarse a cabo para fomentar la coeducación por parte de docentes en el aula de música o los progenitores cuando sus hijos escuchan música son:

- Buscar y proponer obras de mujeres músicos, conocer sus biografías y explicar contenidos musicales a partir de éstas (forma, contexto histórico, organología, texturas...). Por ejemplo, la comprensión del bordón a partir de una audición de Hildegarda Von Bingen.
- Crear un juego de cartas (gamificación) a partir de la biografía de mujeres músicos con preguntas creadas en grupos de 4/5 alumnos (de respuesta A, B, C) que deberán responder el resto de compañeros/as.
- Elaborar un programa de radio escolar que permita dar a conocer a toda la comunidad educativa diferentes mujeres músico y la música que han creado en diferentes períodos históricos.
- Analizar el contenido textual de las canciones que conforman las listas de éxito actuales y realizar una propuesta crítica sobre cómo se tratan los estereotipos de género.
- Visionar videoclips de canciones de diferentes años para comprobar si ha habido algún cambio respecto a cuestiones de género, por ejemplo, la funcionalidad de la figura femenina o masculina, escenas con alto contenido sexual...

Estos son algunos ejemplos de cómo se puede utilizar la música con un fin coeducativo.

Conclusiones

Como se ha podido comprobar, en la actualidad vivimos inmersos en un proceso educativo que aboga por la superación de los estereotipos de género tradicionales que giran en torno al patriarcado. Los docentes y educadores, conscientes de la importancia de dicho proceso, tendrán que utilizar en sus clases recursos coeducativos que favorezcan la igualdad entre géneros sin que haya discriminaciones.

Desde la asignatura de música proponemos dotar a los alumnos de una mayor capacidad reflexiva y crítica a través de actividades que sitúen al género femenino como contenido clave y que acaben con la normalización de los estereotipos tradicionales de género, muy presentes sobre todo en las letras de las canciones que suelen escuchar los jóvenes. En definitiva, es hacer visible lo que hasta la fecha ha pasado desapercibido o se ha ocultado por diferentes intereses (comerciales, patriarcales, sociales...). Hacer frente a las percepciones y estereotipos que han ido creándose con el tiempo no tiene principio ni fin, pero como ciudadanos y agentes activos sociales, podemos hacer mucho en la deconstrucción del entramado ideológico que la sociedad patriarcal ha creado y mantenido a lo largo de centenares de años.

Referencias bibliográficas

- Borghetti, E. (2018). *Sexualidad e identidad de género*. Dallas, Tx: e625.
- Contreras, P., y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de

- género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 29-49.
- Cureses, M. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula abierta*, 71, 211-232.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Frith, S. (1987). Toward an aesthetic of popular music. En R. Lepper y S. McClary (Eds.), *Music and society* (pp. 133-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guarinos, V. (2012). Estereotipos y nuevos perfiles de mujer en la canción de consumo. De la romántica a la mujer fálica. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 7, 297-314.
<http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i7.915>
- Herrera, L., Cremades, R., y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.
- Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108-134. doi: 10.1348/000712610X506831.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, 301-332.
- Martínez, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 159-183). Barcelona: Editorial UOC.
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song.

- International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 5-22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis*, 2, 27-42.
- Sales, M. F. (2010). *La rebelión femenina en la música rock: una cuestión de género*. En I. Vázquez (coord.). *Investigaciones multidisciplinares de género* (pp. 991-1000). Sevilla: Universidad de Sevilla
- Simó, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea S. A.
- Silva, I. (Coord.). (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Injuve.
- Wright, C.L y Quereshi, E. (2015). *The relationship between sexual content in music and dating in sexual behaviours of emerging adults*. *The Howard Journal of Communications*.

CAPÍTULO 2

A AMAMENTAÇÃO EM CRIANÇAS COM ASMA

**Dulce María Pereira Garcia Galvão, Ana Carina
Moreira da Costa Oliveira, Teresa Domingues
Caseiro dos Santos**

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra -

Introdução

A amamentação é a estratégia isolada mais forte na prevenção da mortalidade infantil, promoção da saúde física e mental da criança e da mulher que amamenta (Neto, Cardoso, & Oliveira, 2015). Dados recentes enfatizam que se a amamentação escalasse a nível mundial cerca de 820000 crianças seriam salvas e mantidas saudáveis por ano (Vitora et al., 2016). O leite materno (LM) é o melhor alimento para o bebé porque contém em si propriedades nutricionais essenciais ao crescimento e desenvolvimento nos seus primeiros meses de vida (Galvão, 2006). Este alimento tem ainda a particularidade de ser facilmente digerido, se encontrar prontamente disponível, estéril e à temperatura ideal (Galvão, 2006), conter anticorpos fundamentais à prevenção de doenças frequentes na infância (Correia, 2009) e ser completo, natural e sem custo (Levy & Bértolo, 2008). Souza (2010) acrescenta que o aleitamento materno (AM) apresenta um efeito protetor no desenvolvimento de doenças crónicas e infecciosas. O AM promove uma adequada respiração e articulação dos sons e palavras (Antunes, Antunes, Corvino, & Maia, 2008). Estudos

demonstram que o AM pode diminuir a probabilidade de aparecimento de doenças na criança (Schneider, Stein, & Fritsher, 2007), e a amamentação parece ter efeito protetor no aparecimento da asma. No entanto o número de crianças com asma está a aumentar (Schneider et al., 2007). A prevalência de asma em idade pediátrica é de 8,4%, sendo desta forma uma das principais doenças crónicas na criança (Sociedade Portuguesa de Alergologia e Imunologia Clínica, 2017).

Assim, surgiu a questão: “Como se processou a amamentação nos primeiros meses de vida nas crianças portadoras de asma?” e definiram-se os objetivos: conhecer como se processou a amamentação nos primeiros meses de vida nas crianças asmáticas, identificar o momento de introdução de outros alimentos ou líquidos para além de leite materno na dieta alimentar das crianças, identificar quando ocorreu a introdução da alimentação complementar, verificar se ocorreu amamentação exclusiva até aos 6 meses e identificar a duração da amamentação exclusiva e da amamentação completa.

Metodologia

Desenvolveu-se uma Revisão Integrativa da Literatura entre Março e Junho de 2018. A 8 de maio de 2018 fez-se pesquisa bibliográfica na EBSCOHost, recorrendo-se à MEDLINE, CINAHL e *Academic Search Complete*. Como critérios de inclusão estabeleceu-se artigos, independentemente da metodologia de investigação utilizada, publicados entre 2013 e 2018, com texto integral disponível e gratuito, de língua inglesa, portuguesa ou espanhola, divulgados em revistas académicas, que incluíssem crianças portadoras de asma e o modo como foram amamentadas, que respondessem à questão de investigação e aos objetivos.

Excluíram-se artigos repetidos, estudos não científicos, cujo conteúdo não se relacionasse com o tema ou objetivos e revisões sistemáticas da literatura. Utilizaram-se os descritores: “*breastfeeding OR breast-feeding OR milk production OR lactation*” e “*asthma OR asthmatic*” e recorreu-se ao operador booleano “*AND*”. Obtiveram-se 253 artigos, 123 na MEDLINE, 68 na CINAHL e 62 na Academic Search Complete. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão reduziu-se a pesquisa a 26 estudos, 13 na MEDLINE, cinco na CINAHL e oito na Academic Search Complete. Após a leitura do título e resumo foram selecionados seis artigos, sendo três da MEDLINE e três da Academic Search Complete.

Apresentação dos resultados

A totalidade dos estudos recorreu à metodologia quantitativa. Existe predomínio de artigos europeus. Dois artigos foram publicados na Holanda, um na Finlândia e um na Noruega. Um artigo foi divulgado em Porto Rico e outro na Coreia do Sul. Em 2013 e 2016 foi publicado um artigo em cada ano e em 2015 e 2017 dois artigos. O número de crianças nas amostras oscilou entre 555 e 41020.

Dois artigos fazem referência ao momento de introdução de outros alimentos (leite de fórmula ou leite de vaca) ou líquidos na dieta alimentar das crianças, dois analisam quando ocorreu a introdução de alimentos complementares, quatro abordam a duração da amamentação exclusiva e a totalidade dos artigos estudam a duração da amamentação completa.

Introdução de outros alimentos ou líquidos na dieta alimentar das crianças

Nwaru et al. (2013) desenvolveram um estudo com 1924 crianças de ambos os sexos com o objetivo de investigar a associação entre duração da amamentação e idade de introdução de alimentos complementares durante os primeiros 6 meses e asma, pieira e eczema atópico até aos 10 anos de idade. Verificaram que a idade média para a introdução de leite de fórmula foi de 15 dias de vida e de sumo de frutas foi de 4,5 meses. A alimentação por leite de fórmula, o tempo de introdução de leite de fórmula e de sumo foi significativamente associado ao risco de asma ($p < 0,05$). A introdução de sumo de frutas após os 4,5 meses foi associada a menor probabilidade de asma. Quando as co variáveis foram colocadas em estudo, nenhuma das variáveis teve associação significativa com o risco de asma ($p > 0,05$).

Lossius, Magnus, Lunde e Størdal (2017) realizaram um estudo com 41020 crianças para estudar se a duração da amamentação e a introdução de alimentos complementares estavam associadas ao risco de asma infantil. Os autores constataram que, das crianças que continuaram a ser amamentadas aos 6 meses e apresentavam asma aos 7 anos de idade, 426 (5,1%) tinham iniciado leite de fórmula antes dos 4 meses; dos 4 aos 5,9 meses 168 (5,2%); aos 6 meses ou depois 854 (4,2%), perfazendo um total de 1448 crianças com asma.

Introdução de alimentos complementares

Nwaru et al. (2013) verificaram que a idade média de introdução de arroz e/ou cereais foi aos 3,75 meses, frutas e legumes aos 4 meses, carne e ovo 5 meses, peixe aos 5,35 meses, derivados de leite aos 5,75 e biscoitos e pão aos 6 meses. A introdução de ovos após os 5 meses foi associada a menor probabilidade de desenvolvimento de asma.

Lossius et al. (2017) apuraram que, das crianças que continuaram a ser amamentadas aos 6 meses, 1448 apresentaram asma aos 7 anos, sendo que 463 (5,1%), 758 (4,4%) e 227 (4,0%) iniciaram alimentação complementar antes dos 4 meses, entre os 4 e os 5,9 meses e aos 6 meses, respetivamente.

Aleitamento Materno Exclusivo

Ainda Nwaru et al. (2013) apuraram que a duração média do AME foi de 3,75 meses. Quando não englobaram as co variáveis em estudo verificaram associação significativa entre exclusividade da amamentação e asma ($p= 0,031$), no entanto quando colocaram em estudo as co variáveis deixou de haver associação significativa ($p=0,366$).

Kim et al. (2015) para determinar a influência da amamentação na função pulmonar de crianças asmáticas desenvolveram um estudo com 555 crianças com asma persistente leve. Os autores verificaram que o volume expiratório forçado num segundo e a capacidade vital forçada foi maior em crianças amamentadas exclusivamente durante 6 meses ou mais ($89,1 \pm 6,9$) do que nas amamentadas parcialmente durante o mesmo tempo ($88,4 \pm 9,0$) o valor de p foi igual a 0,009 ($p < 0,05$). Relativamente à capacidade vital forçada, esta foi considerada também estatisticamente significativa ($p < 0,05$), sendo mais baixa nas crianças amamentadas exclusivamente menos de 6 meses ($91,0 \pm 20,3$) do que nas que tiveram amamentação parcial menos de 6 meses ($98,4 \pm 15,3$).

Dekker et al. (2016) realizaram um estudo prospetivo com uma amostra constituída por 5675 crianças para examinar

a associação da duração e exclusividade da amamentação com a resistência e inflamação das vias aéreas e o risco de desenvolvimento de pieira e asma em crianças até aos 6 anos de idade e ainda explorar se estas associações foram mediadas por mecanismos atópicos ou infecciosos. Os resultados mostraram que apenas 25,4% (1171) foram amamentados exclusivamente durante 4 meses.

No estudo desenvolvido por Lossius et al. (2017) consideraram LM, água e vitaminas. Verificaram que 39,5% foram amamentados menos de 4 meses, 45,9% entre 4 a 5,9 meses e apenas 14,7% foram amamentados durante mais de 6 meses.

Duração do Aleitamento Materno

Nwaru et al. (2013) como resultados relativos à duração da amamentação completa obtiveram que no primeiro ano 327 amamentaram menos de 6 meses e 719 mais de 6 meses; no segundo ano, 289 amamentaram menos de 6 meses e 645 mais de 6 meses; no quinto ano 257 amamentaram menos de 6 meses e 601 mais de 6 meses, no décimo ano 182 amamentaram menos de 6 meses e 472 mais de 6 meses.

Rosas-Salazar et al. (2015) para examinar a relação entre a duração da amamentação atualmente recomendada e o aparecimento de asma em crianças Porto-riquenhas em idade escolar desenvolveram um estudo com 1127 crianças porto-riquenhas com idades compreendidas entre os 6 e 14 anos. Verificaram que do grupo de controlo (509 crianças que não tinham diagnóstico de asma ou de pieira), apenas 52 (10,6%) foram amamentadas mais de 6 meses, sendo que 201 (40,8%) foram amamentadas antes dos 6 meses e 240 (48,7%) nunca foram amamentadas; relativamente ao grupo de caso (618

crianças que tinham diagnóstico de asma e pieira), apenas 99 (16,6%) foram amamentadas mais de 6 meses, sendo que 203 (34,1%) foram amamentadas antes dos 6 meses e 294 (49,3%) nunca foram amamentadas.

Kim et al. (2015) referem que o volume expiratório forçado num segundo e a capacidade vital forçada aumentou significativamente consoante a duração da amamentação.

Dekker et al. (2016) observaram que 92,2% (5231) das crianças tinham sido amamentadas, das quais 20,1% (1140) foi amamentada menos de 2 meses, 16,5% (939) entre 2 e 4 meses, 9,4% (531) entre 4 e 6 meses e 24,7% (1404) foi amamentada 6 meses ou mais.

Ahmadizar et al. (2017) no estudo que desenvolveram com 960 crianças dos 4 aos 12 anos para estudar a associação entre a exposição e duração da amamentação e a gravidade da asma perceberam que 714 crianças (74% da amostra) foi amamentada; contudo, para o parâmetro da duração da amamentação, estavam disponíveis dados de apenas 684 crianças das quais 318 (46,5%) foram amamentadas menos de 6 meses e 366 (53,5%) foram amamentadas 6 meses ou mais.

Lossius et al. (2017), observaram que dos 41020 participantes 79% continuava a ser amamentado aos 6 meses e 38% foi amamentado até aos 12 meses ou mais.

Discussão dos Resultados

AOMS (1989) e a UNICEF (2015) recomendam a exclusividade da amamentação até aos 6 meses, porém Nwaru et al. (2013) apuraram que a idade média para a introdução de leite de fórmula foi de 15 dias e de sumo de frutas de 4,5 meses.

Crianças com uma alimentação à base de leite de vaca têm maior probabilidade de desenvolverem asma, em comparação a crianças amamentadas com LM (Spuldaro, 2015). Também Lossius et al. (2017) verificaram maior risco de asma quando a introdução de leite de fórmula ocorreu entre os 4 e os 5,9 meses comparativamente à introdução anterior a 4 meses e posterior a 6 meses.

Para Guerra et al., 2012 a introdução de alimentos complementares deve ocorrer preferencialmente aos 6 meses porém no estudo de Nwaru et al. (2013) verificou-se que as crianças introduziram na sua dieta alimentos em idades muito mais precoces. Os autores apuraram ainda que a introdução do ovo na dieta alimentar da criança após os 5 meses está associada a um baixo risco de asma. Já Lossius et al. (2017) perceberam que, em crianças ainda amamentadas aos 6 meses o risco de asma era semelhante independentemente da introdução de alimentos complementares ocorrer antes ou após os 6 meses.

A semelhança dos estudos desenvolvidos por Oddy et al. (2003) e Meel et al. (2017) também Kim et al. (2015) verificaram que o volume expiratório forçado num segundo e a capacidade vital forçada foram significativamente maiores no grupo amamentado exclusivamente durante 6 meses ou mais em comparação com o grupo amamentado parcialmente nesse período.

Dekker et al. (2016) concluíram que crianças que não tinham sido amamentadas de forma exclusiva apresentavam maior risco de pieira antes dos 3 anos comparativamente com as que foram amamentadas exclusivamente durante 4 meses. Também Oddy et al. (2004) defendem esta ideia, acrescentando que a amamentação exclusiva apresenta um efeito protetor relativamente à asma precoce.

Lossius et al. (2017) constataram que a exclusividade da amamentação não foi associada à asma aos 10 anos de idade. Este resultado é corroborado por Sears et al. (2002). Já os estudos desenvolvidos por Gdalevich, Mimouni, & Mimouni (2001) e Matheson et al. (2007) apuraram haver efeito protetor do AME da asma infantil.

O prolongamento do AM até ao ano parece reduzir a prevalência de infeções respiratórias e de asma na infância (Toma & Rea (2008); Sears et al. (2002)). Todavia, Nwaru et al. (2013) observaram não se verificar grande influência entre a duração da amamentação e a ocorrência de asma até aos 10 anos de idade. Também Rosas-salazar et al. (2015) apuraram que a amamentação até aos 6 meses estava significativamente associada com a diminuição da probabilidade de asma em crianças porto-riquenhas comparativamente com as que nunca foram amamentadas, porém a amamentação após este período não parece conferir efeito na prevenção de asma. Ahmadizar et al. (2017) perceberam que o AM em crianças asmáticas estava associado a um menor risco de exacerbações de asma, mas não a um melhor controlo da mesma. Já Dekker et al. (2016) verificaram que as crianças que foram amamentadas por menos tempo apresentavam maior risco de pieira antes dos 3 anos e asma aos 6.

Segundo Kim et al. (2015) em crianças com asma, e após os ajustes para fatores de confusão, a relação entre o volume expiratório forçado num segundo e a capacidade vital forçada aumentou significativamente com o aumento da duração da amamentação.

Conclusões

Enquanto alguns estudos demonstram existir uma associação entre o AME até aos 6 meses e a asma, outros defendem que esta associação deixa de ser significativa por um período superior. Quatro dos artigos estudados concluíram que o AM parece ter um efeito favorável na prevenção de asma, sendo que um deles destaca a diminuição do risco de exacerbações futuras em crianças amamentadas e um outro evidência uma melhor função pulmonar em crianças amamentadas de forma exclusiva durante 6 meses ou mais. Os restantes artigos obtiveram outras conclusões, afirmando que a natureza da alimentação nos primeiros 6 meses de vida não influencia o risco de desenvolvimento de asma a longo termo, acrescentando que a duração do AM e a idade de introdução de alimentação complementar não estão associadas ao desenvolvimento de asma aos 7 anos de idade. A disparidade de conclusões dos estudos pode dever-se à metodologia dos estudos, nomeadamente ao período de acompanhamento das crianças e às idades em que os resultados são colhidos ou relacionar-se com fatores de confusão, verificando-se que quando os mesmos são tidos em conta, a associação entre o AM/introdução de alimentação complementar e a asma perde a sua significância. Esta relação aparenta depender do efeito de outras variáveis tais como exposição tabágica, história materna de doença atópica, condições socioeconómicas, poluição ambiental e o tempo de licença de maternidade.

Esta temática é relevante para a prática de Enfermagem. É fundamental que o enfermeiro capacite as mães sobre os benefícios inerentes ao AM e ao LM, incentivando-as a seguir as orientações da OMS.

Referências bibliográficas

- Ahmadizar, F., Vijverberg, S. J. H., Arets, H. G. M., Boer, A. de, Garssen, J., Kraneveld, A. D., & Zee, A. H. M. der. (2017). Breastfeeding is Associated with a Decreased Risk of Childhood Asthma Exacerbations Later in Life. *Pediatric Allergy and Immunology*, 28, 649–654. <https://doi.org/10.1111/pai.12760>
- Antunes, L. dos S., Antunes, L. A. A., Corvino, M. P. F., & Maia, L. C. (2008). Amamentação natural como fonte de prevenção em saúde, 13(1), 103–109.
- Correia, A. C. dos S. (2009). *Aleitamento Materno Como Factor Preventivo da Obesidade*. Porto. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54499>
- Dekker, H. T. den, Voort, A. M. M. S. der, Jaddoe, V. W. V., Reiss, I. K., Jongste, J. C. de, & Duijts, L. (2016). Breastfeeding and Asthma Outcomes at the Age of 6 Years: The Generation R Study. *Pediatric Allergy and Immunology*, 27, 486–492. <https://doi.org/10.1111/pai.12576>
- Galvão, D. M. P. G. (2006). *Amamentação Bem Sucedida: Alguns Fatores Determinantes*. Lusociência.
- Gdalevich, M., Mimouni, D., & Mimouni, M. (2001). Breast-feeding and the Risk of Bronchial Asthma in Childhood : A Systematic Review with Meta-analysis of Prospective Studies, 261–266. <https://doi.org/10.1067/mpd.2001.117006>
- Guerra, A., Rêgo, C., Silva, D., Ferreira, G. C., Mansilha, H., Antunes, H., & Ferreira, R. (2012). Alimentação e

- nutrição do lactente. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 43(5), 17–40.
- Kim, H. S., Kim, Y. H., Kim, M. J., Lee, H. S., Han, Y. K., Kim, K. W., ... Kim, K. E. (2015). Effect of Breastfeeding on Lung Function in Asthmatic Children. *Allergy and Asthma Proceedings*, 36(2), 116–122. <https://doi.org/10.2500/aap.2015.36.3818>
- Levy, L., & Bértolo, H. (2008). Manual de Aleitamento Materno, 45.
- Lossius, A. K., Magnus, M. C., Lunde, J., & Størdal, K. (2017). Prospective Cohort Study of Breastfeeding and the Risk of Childhood Asthma. *The Journal of Pediatrics*, 195, 182–189. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.11.065>
- Matheson, M. C., Erbas, B., Balasuriya, A., Jenkins, A., Wharton, C. L., Tang, M. L... Hons, B. (2007). Breast-feeding and Atopic Disease : A Cohort Study from Childhood to Middle Age. *American Academy of Allergy, Asthma & Immunology*, 120(5), 1051–1057. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2007.06.030>
- Meel, E. R., Jong, M., Elbert, N. J., Dekker, H. T., Reiss, I. K., Jongste, J. C. de, ... Duijts, L. (2017). Duration and exclusiveness of breastfeeding and school-age lung function and asthma. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 119(1), 21–26. <https://doi.org/10.1016/j.anai.2017.05.002>
- Neto, A. da C. C., Cardoso, A. M. M., & Oliveira, M. S. (2015). Fatores que Levam ao Desmame Precoce com Puérperas da Unidade Básica de Saúde Palmeiras em Santa Inês Maranhão. In *XV Safety, Health and Environment World Congress* (pp. 288–292). Porto. <https://doi.org/10.14684/SHEWC.15.2015.288-292>
- Nwaru, B. I., Craig, L. C. A., Allan, K., Prabhu, N., Turner, S. W., Mcneill, G., ... Devereux, G. (2013). Breastfeeding and Introduction of Complementary

- Foods During Infancy in Relation to the Risk of Asthma and Atopic Diseases up to 10 Years. *Clinical and Experimental Allergy*, 43, 1263–1273. <https://doi.org/10.1111/cea.12180>
- Oddy, W. H., Klerk, N. H., Landau, L. I., Kendall, G. E., Holt, P. G., & Stanley, F. J. (2003). Breast Feeding and Respiratory Morbidity in Infancy: a Birth Cohort Study. *Archives of Disease in Childhood*, 88, 224–228. <https://doi.org/10.1136/adc.88.3.224>
- Oddy, W. H., Sherriff, J. L., Klerk, N. H., Kendall, G. E., Sly, P. D., Beilin, L. J., ... Stanley, F. J. (2004). The Relation of Breastfeeding and Body Mass Index to Asthma and Atopy in Children: A Prospective Cohort Study to Age 6 Years. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1531–1537.
- OMS. (1989). *Protecção, Promoção e Apoio ao Aleitamento Materno: O Papel Especial dos Serviços Materno-infantis*. Genebra.
- Rosas-salazar, C., Forno, E., Brehm, J. M., Han, Y., Acosta-pérez, E., Cloutier, M. M., ... Celedón, J. C. (2015). Breastfeeding Duration and Asthma in Puerto Rico Children. *Pediatric Pulmonology*, 50(6), 527–534. <https://doi.org/10.1002/ppul.23061>.
- Schneider, A. P., Stein, R. T., & Fritsher, C. (2007). *Jornal Brasileiro de Pneumologia* O papel do aleitamento materno , da dieta e do estado nutricional no desenvolvimento de asma e, 454–462.
- Sears, M. R., Greene, J. M., Willan, A. R., Taylor, D. R., Flannery, E. M., Cowan, J. O., ... Poulton, R. (2002). Long-term Relation Between Breastfeeding and Development of Atopy and Asthma in Children and Young Adults: A Longitudinal Study. *The Lancet*, 360, 901–907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11025-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11025-7)

- Souza, E. (2010). *Reflexões Acerca da Amamentação: Uma Revisão Bibliográfica*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Spuldaro, G. R. (2015). Relação da Asma com Aleitamento Materno: Uma Revisão Bibliográfica (pp. 1479–1489). Caxias do Sul.
- Toma, T. S., & Rea, M. F. (2008). Benefícios da Amamentação para a Saúde da Mulher e da Criança : um Ensaio Sobre as Evidências. *Caderno de Saúde Pública*, 24(2), 235–246.
- Unicef. (2015). Breastfeeding. Recuperado de https://www.unicef.org/nutrition/index_24824.html?p=printme
- Vitora, C., Bahl, R., Barros, A., Franca, G. V. A., Horton, S., Kraesevec, J., ... Rollins, N. C. (2016). Breastfeeding in the 21st Century: Epidemiology, Mechanisms and Lifelong Effect, 287(10017), 475–490. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)01024-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)01024-7).

CAPÍTULO 3

PROTOCOLO DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA ARITMÉTICA. ESPAÑA.

Antonio Coronado Hijón

-Facultad Ciencias de la Educación,

Universidad de Sevilla-

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo ofrecer pautas de prevención y atención educativa, de manera sistematizada mediante un modelo protocolizado, basado en una justificación fundamentada que parte de un enfoque dinámico y formativo, de la identificación del alumnado en riesgo, para la atención educativa inclusiva de las dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético, basado en metodologías con evidencias de éxito.

La protocolización en las intervenciones es una necesidad a la vez que una garantía de que las intervenciones interdisciplinares, donde se requiere la actuación en interrelación de equipos de profesionales, se implementarán con eficacia mediante la vertebración secuenciada de unas

fases determinadas con actuaciones concretas, para cada profesional, en relación a sus específicas funciones técnico profesionales.

La protocolización de intervenciones profesionales insertas en actuaciones multidisciplinares, evita el estrés producido por la posible confusión de roles entre los profesionales que interactúan en la intervención, así como establece unos procedimientos secuenciados en actuaciones técnicas para cada fase o momento crítico del proceso, sustentados en evidencias de éxito, que promuevan la coherencia de todas las actuaciones interrelacionadas, asegurando así unos niveles óptimos de calidad y eficacia. El ámbito de las ciencias de la salud, es un buen ejemplo de modelo de actuación protocolizado. Las distintas administraciones sanitarias locales y nacionales, tienen establecidas actuaciones protocolizadas de la intervención médica. Incluso, a nivel internacional, la [Organización Mundial de Salud](#) (OMS), también tiene protocolos para que los especialistas de todo el mundo, dispongan de un procedimiento articulado y funcionalmente vertebrado con evidencias de eficacia. En el ámbito de las ciencias de la educación, aunque aún son escasos los protocolos de intervención, si se observa un incremento sostenido en la definición, producción y usos de éstos, especialmente en el ámbito de las regiones y territorios.

El protocolo que se presenta a continuación, tiene como objetivo definir un modelo de prevención y atención educativa dirigida al alumnado que presente indicios de dificultades de aprendizaje aritmético, mediante la detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aprendizaje aritmético, y organización

de la respuesta educativa y seguimiento y monitoreo del progreso de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje de la aritmética desde la perspectiva educativa.

El concepto genérico actualmente más utilizado para referirse a las dificultades de aprendizaje matemáticas, es el de *Discalculia del Desarrollo*, entendida como un trastorno heterogéneo en la competencia matemática, aun desarrollando una escolaridad adecuada y en ausencia de discapacidad intelectual, sensorial o trastornos emocionales (Balbi & Dansilio, 2010). Paralela a esta perspectiva clínica psicodiagnóstica, viene desarrollándose -desde finales del siglo XX- una perspectiva educativa mucho más amplia e inclusiva del término de dificultades de aprendizaje (Coronado-Hijón, 2015). Ésta tiene su origen en el estudio del estado de la educación especial en Inglaterra, que el departamento de Educación y Ciencia británico encargó en 1974 al “Comité de investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes”, que presidió Mary Warnock.

El informe resultante del trabajo de esta comisión, aportó las concepciones generales que fundamentaron el acuñamiento de un nuevo término, a saber: las “Special Educational Needs o Necesidades Educativas Especiales (NEE)”. Dicho informe aportó evidencia de que un porcentaje de alumnado del 20%, puede necesitar un apoyo educativo específico en algún momento de su escolaridad.

El popularmente denominado informe Warnock, presentó desde una perspectiva educativa, un concepto de

dificultades de aprendizaje en su sentido más amplio frente al enfoque más restringido de la perspectiva clínica normativa. Posteriormente, también desde el ámbito práctico de la intervención educativa, la definición clínica, restringida y circunscrita al criterio diagnóstico de discrepancia, ha continuado recibiendo críticas -aún más relevantes- debido a la actitud clínico reactiva que ajustada al criterio de discrepancia, basado en un retraso de dos o más años en las habilidades de aprendizaje del sujeto en el periodo de enseñanza básica, implica una estrategia diagnóstica pasiva de esperar al fracaso para intervenir “*wait to fail model*” (Fuchs & Fuchs, 1998. Frente a esa actitud clínica, estudios al respecto han demostrado que la actuación preventiva, mediante la identificación de grupos de riesgo, puede reducir hasta en dos tercios la posterior incidencia de dificultades de aprendizaje.

Es con este interés dimensional, con el que Butterworth & Reigosa, (2007) proponen incluir en el término *Discalculia del Desarrollo*, al alumnado con mayor severidad de dificultades de aprendizaje, el cual las estimaciones de prevalencia cuantifican entre el 3 y el 8 % del alumnado (APA, 2013), dejando la denominación de *Dificultades de Aprendizaje de la Aritmética* a las que presenta el alumnado con puntuaciones por debajo del percentil 30 en rendimiento aritmético. Esta distinción es acorde con la incluida en la categoría diagnóstica de “dificultades o trastornos específicas de aprendizaje” (DEA), de los manuales clínicos internacionales (DSM y CIE) y en línea con el criterio psicométrico de discrepancia, y de otra parte, la perspectiva educativa más amplia (Coronado-Hijón, 2015), definida por el concepto “necesidades educativas especiales (NEE)” o “dificultades de aprendizaje” (DA), promovida desde el informe Warnock (1978). Más recientemente, el *Programme*

for *International Student Assessment* del año 2012 (OECD (2013), denominó como alumnado con bajo rendimiento (*Low-Performing Students*) a aquel con una puntuación situada por debajo del nivel 2 en la escala de PISA, nivel de referencia básico para desarrollar competencia funcional matemática. Posteriormente, la OECD (2016) elaboró un informe titulado *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed?*, donde se desarrolla la categoría de *Alumnado de Bajo Rendimiento*, fundamentada en una investigación descriptiva sobre diversas variables de riesgo implicadas; antecedentes familiares, actitudes hacia el aprendizaje (Coronado-Hijón, 2017a), prácticas escolares o políticas educativas. A ésta graduación dimensionadora de la dificultad de aprendizaje, estamos en condiciones de asignarle unos valores de prevalencia en relación a su grado de severidad. Al porcentaje de entre el 3 y el 8 % (APA, 2013) de la población de alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje matemático (DEAM) (Mathematical Learning Disabilities), con un grado de severidad importante, le sigue en el continuo de la dimensionalización, otro 10% de alumnado que presentan dificultades de aprendizaje matemático leve (DAM) (Mathematical Learning Difficulties) pero persistentes (Berch & Mazzocco, 2007), y alumnado de bajo rendimiento (*Low-Performing*, LP), (OCDE, 2016). Estos grupos representan más un continuo de dificultades que categorías clínicas independientes (Geary, Hoard, Nugent & Bailey, 2012).

Utilizando pruebas pedagógicas de rendimiento, identificamos al alumnado con DEAM con una puntuación igual o inferior al percentil 10, mientras que el alumnado con DAM y LP, se distribuye entre los percentiles 11 y 25 (Murphy, Mazzocco, Hanich & Early, 2007). De tal forma, podemos identificar y dimensionar a ese porcentaje

aproximado del 25% de alumnado, que presenta necesidades específicas de apoyo educativo a lo largo de su escolaridad, coincidiendo con el porcentaje originariamente identificado en el ya clásico informe Warnock (1978).

Niveles de gradación en relación a la respuesta del alumnado a la intervención educativa.

Los niveles de gradación de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, han de ajustarse a los criterios de *significatividad lógica* y *significatividad psicológica*, indicados por Ausubel, Novak y Hanesian, (1976), subordinados a los principios de la educación inclusiva de equidad y calidad. Para ello, los niveles de gradación del apoyo educativo han de partir desde las medidas ordinarias hasta las más extraordinarias de atención a la diversidad (*significatividad lógica*) como respuesta ajustada a las necesidades específicas de apoyo educativo al desarrollo de la competencia matemática (*significatividad psicológica*). Esta sinfonía de significatividad lógica y psicológica curricular, asegurará los principios de equidad y calidad, que definen a la educación inclusiva, para posibilitar la resiliencia académica ante las dificultades de aprendizaje (Coronado-Hijón, 2017b).

Los niveles de intervención que se proponen en el presente protocolo, están fundamentados en enfoques y corrientes educativas actuales como la “interviniendo para prevenir” (Fletcher & Vaughn, 2009), “*evaluar para aprender*” (Anijovich & González, 2011), y la “*respuesta a la intervención educativa*” (Fuchs & Fuchs, 2006), las cuales se vertebran desde la necesaria retroalimentación de un proceso

de enseñanza basado en la evaluación criterial y formativa de las necesidades específicas de apoyo educativo que presente el alumnado. De entre éstas elegimos la "Respuesta a la Intervención" educativa, *Response to Intervention* (RtI) (Fletcher et al., 2007, 2009), por su enfoque dinámico y formativo de la identificación del alumnado en riesgo. La Respuesta a la Intervención (RtI), se caracteriza por una protocolización de la intervención educativa, enhebrada en una evaluación criterial y formativa del alumnado en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje (Coronado Hijón, 2014). La RtI, presenta tres características básicas: la evaluación inicial o *screening*, el seguimiento y monitoreo del progreso de aprendizaje, y la enseñanza escalonada. La protocolización de esta metodología consta, generalmente, de tres niveles de intervención, en cada uno de los cuales, se realiza una evaluación criterial y formativa para identificar la existencia y la dimensión de la dificultad de aprendizaje encontrada para - desde ahí- diseñar una intervención escalonada y adecuada a las necesidades específicas de apoyo educativo que muestra el aprendiz. A los tres niveles característicos de la RtI (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter, 2010), en esta propuesta que se presenta, añadiremos el nivel 0:

- Nivel 0: Se refiere a la institucionalización del protocolo de atención, contextualizado en el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE) del Proyecto Educativo de cada Centro (PEC).

El PADIE es el documento institucional en el que se concretan los criterios para definir las medidas de respuesta educativa inclusiva, que incluyen los procesos de planificación, así como la gestión y organización de los apoyos educativos del centro, los cuales se articulan en cuatro niveles de gradación de carácter sumatorio y progresivo. Esas medidas

de atención a la diversidad se han de plasmar desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria.

- Primer Nivel: Lo constituyen las programaciones didácticas de aula con metodología inclusiva, basada en evidencias de éxito y que contemplan las posibles medidas ordinarias de atención a la diversidad.

La metodología CPA (Concreto-Pictórico-Abstracto), también denominado popularmente como método Singapur, es probablemente el enfoque educativo para el aprendizaje matemático con mayor contrastación y evidencia de eficacia, ya que ha sido constatado por el *Programme for International Student Assessment* (PISA) coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y que se considera actualmente como programa de medición del rendimiento académico, más relevante a nivel mundial (McKinsey & Company, 2007). En este primer nivel, las evidencias nos muestran que si el proceso de enseñanza se desarrolla con un alto grado de integridad y con docentes competencialmente cualificados (McKinsey & Company, 2007), entonces la mayor parte del alumnado mostrará resultados favorables en su evaluación, con un nivel de competencia dentro de los estándares mínimos de rendimiento en el área de matemáticas. Esta expectativa incluye al 75%-80% del alumnado (Shapiro, 2014). Respecto al 20% restante de alumnado con bajo rendimiento (*Low-Performing*, LP), las medidas ordinarias de atención a la diversidad, que pueden requerir, pueden programarse dirigidas a todo el alumnado o parte de éste, dentro del ámbito del aula o grupo clase. Podemos destacar, entre ellas; la organización flexible de espacios y/o tiempos en el aula, así como de los recursos personales y materiales, la adecuación de las programaciones didácticas a las dificultades y necesidades educativas identificadas en el alumnado, el desarrollo de metodologías de

trabajo colaborativo y cooperativo (Johnson & Johnson, 2016), en grupos heterogéneos (como la tutoría entre iguales y el aprendizaje por proyectos), la implementación de actividades de refuerzo educativo, la organización de apoyos educativos en grupos ordinarios mediante un segundo docente dentro del aula y la realización de acciones de seguimiento y acción tutorial.

Para identificar las posibles necesidades específicas de apoyo educativo que presente el alumnado, se ha de partir de una evaluación inicial, a modo de *screening* como técnica de recogida de datos referidos a dificultades o errores de aprendizaje. Los instrumentos más utilizados en este tipo de técnicas son las listas de verificación o cotejo (checklist) del rendimiento aritmético del alumnado, con cuyos datos se ha de planificar la atención educativa adecuada, al inicio de cada trimestre. Este tipo de pruebas analíticas criteriosales, permiten identificar y dimensionar las dificultades de aprendizaje aritmético en el alumnado en riesgo, en aquellos que se sitúan en un percentil de errores igual o superior del 25 o 30, respecto a su grupo.

Ante indicios de dificultades de aprendizaje, informadas tanto del ámbito académico como familiar, de manera fundamentada, el profesorado tutor lo comunicará a jefatura de estudios, quienes convocarán una reunión del equipo docente para determinar la planificación, desarrollo y evaluación y seguimiento de *medidas ordinarias de atención a la diversidad*, con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación y la colaboración del profesorado especializado de apoyo. Si la evaluación de estas medidas se valora como insuficientes, después de un trimestre, se propone al alumno para una atención del nivel 2.

- Segundo Nivel: En este nivel se atiende al alumnado que presenta *Dificultades de Aprendizaje de la Aritmética*.

La organización escolar precisa para desarrollar esta atención educativa más específica, requiere de la planificación de grupos flexibles o desdobles de grupos, preferiblemente con la asistencia del profesorado de apoyo, dentro del aula y grupo clase y estructurada en pequeños grupos interactivos de entre 3 y 6 estudiantes. En este nivel se desarrolla una evaluación más específica y más continua, cada mes, con alguna prueba analítica de cálculo, fiable y validada experimentalmente, para volver al nivel 1 al alumnado que ha superado sus dificultades, así como pasar a una atención de nivel 3 al que no ha mejorado sus trastornos de aprendizaje. Este nivel incluye medidas y *adaptaciones curriculares no significativas*, que tienen como referencia el currículo ordinario.

Con un objetivo evaluativo-formativo, para el diseño de actuaciones de apoyo educativo para determinadas dificultades de aprendizaje aritmético, es necesario que los docentes tengan acceso a pruebas analíticas e instrumentos de evaluación criterial de las dificultades de aprendizaje en el cálculo (DAC), que se muestren sencillas, válidas y fiables. Como ejemplo de esta línea de investigación educativa, podemos citar la prueba analítica para la Evaluación de las Dificultades de Aprendizaje del Cálculo (EVADAC; Coronado-Hijón, 2017c). EVADAC es una prueba que diseñada con los requerimientos de la observación sistematizada, posibilita al profesorado, de manera sencilla y accesible, la identificación y evaluación del componente aritmético procedimental sintáctico y sus principales errores y dificultades, con aceptables niveles de validez y fiabilidad que facilitan el ajuste y apoyos educativos requeridos en el alumnado.

- Tercer Nivel: las intervenciones educativas del nivel 3 son más intensivas y se ofrecen de manera individual o en grupos muy reducidos y si fuera preciso, a tiempo parcial en periodos variables, fuera del aula ordinaria, requiriendo frecuentemente *adaptaciones curriculares significativas* (Coronado-Hijón, 1998). Estas medidas para *dificultades específicas de aprendizaje matemático* (*Mathematical Learning Disabilities*), requieren una temporalización mayor, tanto en longitud total de la intervención como en la regularidad de la temporalización de la enseñanza programada (Haager, Vaughn, & Klinger, 2007). También, en este nivel se incrementa el seguimiento de manera quincenal, así como la frecuencia de pruebas de evaluación específicas que den información sobre las *trayectorias de aprendizaje* (González & Gómez, 2017), implementadas quincenalmente, cuyos datos han de ser analizados coordinadamente por el equipo educativo, especialistas de apoyo y de orientación educativa, en continua comunicación del seguimiento con la familia. El responsable de esta coordinación es el tutor y todo el profesorado está asesorado por el orientador escolar, bajo la tutela de jefatura de estudios. Atendiendo al carácter extraordinario de estas necesidades, es preceptivo, en todos los casos, la realización de una evaluación psicopedagógica y la emisión del informe sociopsicopedagógico correspondiente

Conclusiones

Este Protocolo tiene entre sus objetivos definir un modelo de atención educativa dirigida al alumnado que presente indicios de dificultades de aprendizaje de la aritmética, que organiza una respuesta educativa inclusiva con calidad y equidad, a través de un criterio de gradación y secuenciación colaborativa en la especialización de la intervención -donde el equipo docente adquiere un papel

protagonista- desde la aplicación de medidas ordinarias de atención a la diversidad hasta las más específicas, en función de los respuesta de aprendizaje mostradas en el seguimiento.

Los niveles de instrucción, se diferencian en relación a: la intensidad, en relación a la mayor significatividad de la adaptación curricular necesitada; la cantidad de apoyo educativo suplementario en relación al tiempo de duración de éste: el grado de seguimiento o monitoreo del aprendizaje del alumnado; y la frecuencia de las medidas de atención educativa de esa instrucción escalonada, a lo largo del día o la semana.

En algunos casos, la diferencia entre los niveles 2 y 3, puede ser tan solo la cantidad de tiempo que el alumnado pasa dentro de esta medida de atención educativa escalonada. También es posible combinar la intensidad y la cantidad de la atención educativa de apoyo suplementario. También es posible diferenciar la intervención educativa en relación al nivel de seguimiento o monitoreo de progreso que se usa en cada nivel. Lo más común es que la frecuencia del seguimiento de progreso se programe semanalmente o quincenalmente en el nivel 2 y dos veces a la semana para el nivel 3.

Promover la coherencia de las actuaciones educativas para mejorar su eficacia, favorecer las garantías de equidad y calidad y garantizar que las intervenciones extraordinarias que se lleven a cabo con el alumnado sean solo las estrictamente necesarias, son objetivos más fácilmente accesibles desde el desarrollo de protocolos de intervención.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic & Statistical Manual (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos aires: Aique.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas
- Balbi, A., & Dansilio, S. (2010). Dificultades de aprendizaje del cálculo: contribuciones al diagnóstico psicopedagógico. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 7-15.
- Berch, D. B., & Mazzocco, M. M. (2007). *Why Is Math So Hard for Some Children? The Nature and Origins of Mathematical Learning Difficulties and Disabilities*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Butterworth & Reigosa, V. (2007). Information processing deficits in dyscalculia. In: Berch, D & Mazzocco, M, (eds.) *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 65-81): Baltimore, USA: Paul H Brookes Publishing
- Coronado-Hijón, A. (1998). Adaptaciones curriculares individualizadas: pautas y orientaciones para su elaboración en la E.S.O. [Revista de Humanidades](#), 9, 63-76.
- Coronado Hijón, A. (2014). La respuesta a la intervención (RtI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. In *Actas de Comunicaciones del Congreso Internacional Infancia en Contextos de*

- Riesgo* (pp. 2158-2172). Huelva: Universidad de Huelva, AICE. .
- Coronado-Hijón, A. (2015). La evaluación educativa de las dificultades de aprendizaje: tendencias actuales *EDUSK. Revista monográfica de educación* Skepsis.org, n. 4, 69 – 93.
- Coronado-Hijón, A. (2017a). [The Mathematics Anxiety: a transcultural perspective](#). *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 237, 21, 1061-1065*
- Coronado-Hijón, A. (2017b). Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237, 594-598*.
- Coronado-Hijón, A. (2017c). *EVADAC*. Madrid: Giuntieos. <https://www.giuntieos.com/catalogo/d/evadac-prueba-analitica-para-la-evaluacion-de-las-dificultades-de-aprendizaje-en-el-calculo-aritmetico>
- Fletcher J, Reid Lyon G, Fuchs L. & Barnes M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guildford Press.
- Fletcher, J. M. & Vaughn, S. (2009), Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives, 3:* 30–37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children, 23*(1), 3-13.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*(4):204–19.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*, 93-99.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2013). Adolescents' functional numeracy is predicted

- by their school entry number system knowledge. *PLoS one*, 8 (1), e54651.
- González, M. J. & Gómez, P. (2017). *Apuntes sobre análisis cognitivo. Módulo 3 de MAD 5*. Documento no publicado (Documentación). Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 de: <http://funes.uniandes.edu.co/8693/>
- Haager, D., Vaughn, S., & Klinger, J. K. (2007). *Validated practices for three tiers of reading intervention*. Baltimore: Paul H.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International journal of educational research*, 76, 162-177.
- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Murphy MM, Mazzocco MMM, Hanich LB. & Early MC. (2007). Cognitive characteristics of children with mathematics learning disability (MLD) vary as a function of the cutoff criterion used to define MLD. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 458-478
- OECD (2013a), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing.
- OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- Shapiro, E. S. (2014). Tiered instruction and intervention in a response-to-intervention model. *RTI Action Network*, 381.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of*

handicapped children and young people (Vol. 7212).
Stationery Office Books (TSO).

CAPÍTULO 4

LAS IMÁGENES LOS AYUDAN EN EL APRENDIZAJE

Andréa Pietra de Goes Torres
Colegio Mundo Feliz
A- Online (España)

Introducción

Este Proyecto considera la dimensión emocional y moral de los alumnos. El deleite hace toda la diferencia en un aprendizaje de lengua extranjera. Es cada vez más visible que el deleite, la motivación, los colores, las fotos, los dibujos contribuyen mucho para el aprendizaje de una lengua extranjera. Delante del panorama que encontramos hoy con relación a la enseñanza de lengua extranjera (LE), principalmente en la escuela regular, percibimos que el estudio desarrollado no es suficiente para atraer a nuestros alumnos y tampoco desarrollar con excelencia nuestras clases. En los tiempos actuales encontramos clases súper llenas, con falta de material didáctico, carga horaria insuficiente y además de todo, profesionales no calificados. La búsqueda constante de una clase con creatividad, aulas dinámicas, motivación de los alumnos, desarrollo del vocabulario, placer por el idioma, hizo que yo buscara un proyecto que hiciera la diferencia en la educación. Percibo que a partir de colores, fotos, imágenes, los alumnos quedan más motivados para aprender a aprender. En el proceso de enseñanza aprendizaje las actividades lúdicas ayudan a construir una praxis emancipadora e integradora, al tornarse un instrumento de aprendizaje que favorece la

adquisición del conocimiento en perspectivas y dimensiones que propasan el desarrollo del educando. Lo lúdico es una estrategia insustituible para ser usada como estímulo en la construcción del conocimiento humano y en la progresión de diferentes habilidades operatorias, además de esto, es una importante herramienta para el progreso personal y de alcance de los objetivos educacionales. Es fundamental que el proceso de enseñanza aprendizaje sea mejorado de forma efectiva.

La utilización de lo lúdico despierta el interés para el aprendizaje, posibilitando el acceso a las situaciones sistemáticas, dinámicas y contextualizadas en la vida del alumno.

Actividades Lúdicas

El trabajo escolar debe permitir que, a través de la imagen, el alumno esté más motivado, caracterizando así el estímulo activo y significativo para que ocurra el aprendizaje. Cuanto más imágenes, cuanto más color, el alumno se interesará más con el aprendizaje. Lo nuevo, lo lúdico, le gusta todo el tiempo.

La Escuela y la Actividad lúdica

La escuela es un elemento de transformación de la sociedad. Su función es contribuir, junto con otras instancias sociales de la vida social. El trabajo escuela debe considerar a los niños como seres sociales y trabajar con ellos en el sentido de que su integración en la sociedad sea constructiva. Así, la educación, debe privilegiar el contexto social, económico y cultural, reconociendo las diferencias entre los chicos. Tener la preocupación de propiciar a todos los niños un desarrollo integral y dinámico, así como la construcción y el acceso a los

conocimientos socialmente disponibles del mundo físico y social. La educación debe instrumentalizar a los niños y jóvenes de forma tal que torne posible la construcción de su autonomía, creatividad, vocabulario, escritura e interpretación visual. El aprendizaje con imágenes creo que podría ser un concepto que las personas asociaríamos a la actualidad, pero realmente este tipo de aprendizaje/“expresión” llega hasta nosotros desde tiempos muy remotos. Un ejemplo de esto son los grabados celtas o las pinturas rupestres, donde se mostraba mediante una representación gráfica algún tipo de mensaje y conocimiento, que sin duda también constituía un medio de comunicación.

En la sociedad actual, el lenguaje gráfico-visual está presente en cada rincón de nuestra vida, ya sea a través de los anuncios de televisión, los periódicos y las revistas, internet, etc. Esto es un claro ejemplo de la necesidad de alfabetizar a las personas en el campo visual y gráfico-visual, ya que la no-comprensión del sentido de estas imágenes puede suponer muchas dificultades en el día a día de las personas.

Este tipo de formación debería realizarse desde edades muy tempranas y, de hecho, a los niños pequeños, se les enseña a leer figuras e imágenes antes de que aprendan a leer palabras, frases, oraciones o textos. El problema es que una vez que aprenden a leer, este tipo de formación visual se deja totalmente de lado. Entre los beneficios de las representaciones mentales podríamos destacar que:

- Facilitan el desarrollo mental del estudiante.
- Facilitan el desarrollo del vocabulario.
- Facilitan el aprendizaje de textos.
- Facilitan la interrelación entre el conocimiento obtenido y el previo.
- Promueven una mejor comprensión y retención.
- Favorecen el pensamiento lógico y creativo.

Influencia de los colores en las clases

Los colores, en líneas generales tienen una comprensión universal, que se produce al mirarlos, y esto es aprovechado por los medios visuales y actualmente por la educación para ayudar a transmitir sensaciones.

➤ Azul: Dominio de la razón

El azul se asocia con el dominio de la razón. Es un estabilizador, que crea una sensación de paz, confianza y calma. Es el color que prefiere mucha gente en el mundo, ya que, es el más elegido por personas y niños estables en su condición psíquica. Las marcas corporativas utilizan el azul cuando quieren ser apreciadas como lógicas y calmadas, un ejemplo de ellos es: Facebook y Twitter. Es un color que nos pone alerta, por lo que se interpreta como energía emoción.

Podemos utilizarlo en la educación para resaltar lo urgente e importante. Fijar atención en información clave que invite a la reflexión. Así como, aprovechar la proyección de energía como elemento motivador.

➤ Verde: Equilibrio

Proporciona una sensación de tranquilidad y seguridad. Por lo que puede asociarse a la calma, y por ende puede servir para mejorar la eficiencia y la concentración. Una de las compañías asociadas a este color, es el logo de Android, proyectando a un sistema operativo confiable y seguro.

Muchos expertos en educación recomiendan el uso del color verde para aliviar los nervios de los estudiantes en una evaluación, o para incluirlo en temas complicados que requieren cierto grado de abstracción, tal como programación.

➤ Amarillo: Sabiduría

Está asociado al intelecto y alegría. Es un color difícil de asimilar para el ojo humano, por lo que, su uso excesivo puede

llegar a encandilar. El amarillo es un color estimulante pero llamativo, por lo que se recomienda evitarse en las zonas donde se desee transmitir tranquilidad. Las empresas lo usan para mostrar que son divertidas y amigables, un ejemplo de ella es Mc Donald. Este color sirve para estimular las funciones mentales, sirviendo para generar retención de conocimiento o memorización, así como para dinamizar temas aburridos.

➤ Naranja: Motivación

El naranja significa entusiasmo y exaltación. Siempre he escuchado que es el color de la diversión. Al ser un color alegre y motivador, está asociado a la estimulación de los procesos mentales y para el trabajo en equipo. El Naranja es producto de la combinación de dos colores estridentes como el rojo y el amarillo, por lo que al igual que los anteriores, también debe utilizarse con moderación y en lugares específicos para destacar una función o parte de los contenidos. El uso excesivo puede ser un elemento distractor para el aprendizaje

➤ Púrpura: Imaginación

Imaginación, diversión y sofisticación. Es el color de la realeza. De acuerdo con los expertos su buen uso en ambientes educativos puede generar estímulos de motivación y emoción al momento de aprender. La importancia de los colores en el aprendizaje y en la vida en general, es enorme. Ya desde pequeños los vamos asociando con ciertas cosas, pues éstos proporcionan sensaciones, sentimientos, recuerdos, etc. que podemos aprovechar, incluyendo en el aprendizaje.

A los niños les cuesta mantener la concentración sobre algo durante mucho tiempo. Las diferentes herramientas pedagógicas que se usan en las escuelas están dirigidas a educar por medio de figuras, actividades divertidas y retos intelectuales adaptados a su edad. Las figuras son muy

llamativas para los niños, que se encuentran con algo realmente novedoso.

Es una actividad muy diferente a lo que suelen hacer en la escuela, y esa originalidad es un recurso para la motivación que permite que trabajen durante mucho tiempo con un mismo concepto.

Por otro lado, la participación en el desarrollo de las figuras constituye una estupenda herramienta para trabajar otras habilidades fundamentales que solo se aprenden bien con la práctica.

- Creatividad e imaginación.
- Desinhibición, confianza y seguridad.
- Pensamiento abstracto.
- Mejora del vocabulario y la sintaxis.

Todas estas valiosas enseñanzas son un elemento de motivación para el siguiente nivel de aprendizaje: el contenido pedagógico. Los niños pueden desarrollar sus propias historias. El «entorno mágico» de las imágenes es un recurso motivacional con el que los niños absorben como esponjas el mensaje. Puedes interpretar cuentos relacionados con las matemáticas elementales, la naturaleza, las palabras o cualquier otra materia de interés, y ten la seguridad de que captarán el contenido mejor que en la pizarra.

Pensando en este propósito trabajo también con muñecos y muñecas llevándolos a las clases. Los niños todo el tiempo miran la actividad y cada vez más se motivan. Con los muñecos presento canciones, teatros, historias y además de todo trabajo el vocabulario con mucha más riqueza, contenido y motivación por parte del alumno.

¿Por qué las imágenes en el trabajo?

Las imágenes, las fotografías y las obras de arte ofrecen como recurso educativo-didáctico posibilidades para comprender, analizar, explorar, curiosear diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos. La creciente presencia de imágenes en los textos escolares suscita nuevos planteos e interrogantes. En primer lugar, ¿qué hacer frente a esta amplitud de ilustraciones que pasan desapercibidas? La incorporación de la dimensión icónica en la secuencia de enseñanza y en la planificación de actividades académicas requiere en principio planificar un diseño didáctico para aprovechar el papel de la imagen como portadora de conocimiento e información. Enseñar a mirar, supone descifrar y comprender, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos. En segundo lugar, ¿cómo presentar y enseñar a mirar las imágenes? No se trata de ver por ver, o sólo usar la imagen como producto decorativo, sino de utilizar las ilustraciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula; de ofrecer andamios al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora. En uno u otro caso, para interpretar y analizar imágenes, la práctica de enseñanza debe pensarse como una actividad planificada, como un proceso intencionado. Una de las estrategias para guiar la lectura y observación de las ilustraciones es la formulación de preguntas que ofrezcan al alumno una estructura para desmenuzar, desarmar y de-construir, y que brinden la posibilidad de entablar una conversación con las imágenes, establecer hipótesis, relacionar conceptos y aprovechar los conocimientos previos, así como de inquirir sobre los distintos elementos que la componen, con el objetivo de verla y entenderla desde otra perspectiva más constructiva

Las imágenes deben ser debidamente contextualizadas para atender a la intención y la función que se le otorgó en un tiempo y espacio determinado de creación; y al mismo tiempo portan información interesante sobre el contexto cultural, social, político y económico en el cual el autor estuvo inserto en el momento de producción.

Una característica distintiva de la metodología basada en diseño es aportar a la mejora educativa basándose en la teoría y en investigaciones previas, para lograr metas educacionales específicas. Entre los criterios definidos para la selección de recursos icónicos fueron: a) facilitar la comprensión, representación, organización e interpretación de nuevos conceptos; b) presentar un nuevo contenido-concepto de manera clara y precisa; c) generar motivación, interés y compromiso en los alumnos para aprender, y d) estimular la expresión de emociones y afectos.

A). La imagen como instrumento facilitador de comprensión y aprendizaje

Trabajar con imágenes abrió un espacio de reflexión entre los alumnos y la docente, a su vez permitió crear puentes entre los conocimientos previos, los conceptos y la realidad socio-cultural, favoreciendo el aprendizaje y la comprensión. Los estudiantes expresaron que al observar una imagen tomando como referencia las preguntas guías favoreció el establecimiento de relaciones con la vida cotidiana. También expusieron que las imágenes portadoras de palabras u oraciones permitieron un análisis más detallado y por tanto aplicar los conceptos que se estaban trabajando. Más de tres cuartos de los alumnos entrevistados dicen que aprender con imágenes les permitió acceder con mayor facilidad al contenido y su comprensión, así como a recordar los conceptos

centrales y su implicancia social, en tanto las ilustraciones sintetizan conceptos e ideas.

B). El valor motivacional de las imágenes

Las tareas académicas acompañadas de imágenes fueron como fuente de motivación y participación. De igual modo, fueron valoradas como auténticas en tanto favorecían la dinámica de la clase. Los estudiantes expresaron que las clases fueron más interesantes cuando estaban mediadas por recursos icónicos, se sintieron más atentos hacia el aprendizaje e implicados hacia las actividades académicas.

Las clases fueron ricas en intercambios, que movilizaban sus ideas y reflexiones en tanto estaban más comprometidos afectivamente en la tarea.

Aprender con imágenes es una experiencia gustosa, atractiva e interesante. “Sí, a mí me encantan las imágenes, ver las historias que cuento, qué características tienen...”

Las imágenes

Ayudan a comprender, ofrece y refuerza la información. Pero además de ofrecer información, la imagen siempre comunica. Me refiero a comunicación en el sentido de que cada imagen conlleva e implica un determinado mensaje, y a través de éste tiene lugar la transmisión de diferentes ideas, valores y sentimientos. Se debe enseñar a los alumnos a interpretar el contenido, los mensajes y las intenciones de los mensajes audiovisuales, para evitar la homogeneización y pasividad cultural. Si buscamos y deseamos una educación comprometida con la realidad social, ésta ha de posibilitar un conocimiento creativo del lenguaje audiovisual.

Conclusión

Sabemos que la motivación son todos aquellos anhelos, estímulos, deseos que llevan al ser humano a realizar acciones para lograr objetivos. La motivación se inicia cuando hay una necesidad que cubrir, de esta forma la persona se impulsa a ejecutar las actividades necesarias para cubrir esa determinada carencia. Los factores que motivan al ser humano pueden ser de dos clases, por un lado están aquellos que provienen de la incentivación externa y por otro lado se encuentran aquellos que dependen del entendimiento personal del mundo (factores intrínsecos como la autorrealización). Las teorías motivacionales son diversas, cada una tiene sus fortalezas y debilidades y podemos hacer uso de ellas de la forma que más nos parezca adecuada, lo importante es lograr que el alumno realice su trabajo de la mejor y más satisfactoria manera posible.

La participación es también un medio de reconocimiento. Apela a la necesidad de asociación y aceptación. Pero, sobre todo genera en los alumnos una sensación de logro. Participar es contribuir también para el desarrollo y perfeccionamiento de la actividad propuesta por el profesor. Entonces pintemos nuestra caminata con mucho color. Colorea tu camino para que sea fácil y de gran aprendizaje para toda la vida. Sé un pintor, sé un dibujante Trabaja con excelencia.

Bibliografía

- A. ABRAMOWSKI, “El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?”, Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía, (2009), <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de->

las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-
aprender-a-mirar (02-02-2014)

- E. DEVOTO, “La imagen como documento histórico-
didáctico: algunas reflexiones a partir de la
fotografía”, Revista de Educación, vol. 4, n°
6 (2013), pp. 73-96.
- J. ALONSO TAPIA, “Motivación para el aprendizaje:
perspectiva de los alumnos”. En Ministerio de
Educación y Ciencia (Ed.), La orientación en centros
educativos. MEC . Madrid, 2005, pp. 209-242.
- G. AUGUSTOWSKY, “Imagen y enseñanza, educar la
mirada”. En G. Augustowsky, A. Massarini y S.
Tabakman (Ed.), Enseñar a mirar imágenes en la
escuela. Tinta Fresca Ediciones. Buenos Aires, 2011,
pp.68-84.

ANEXOS



CAPÍTULO 5
POBLACIÓN INFANTIL 360º.
EVALUACIÓN Y MEMORIA DEL
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE
EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y LA
CONVIVENCIA

Silvia San Román-Mata; Marta Linares-Manrique;
Manyú Bravo-Vega y Ramón Chacón-Cuberos.

-Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de
Granada-

- Casa de Acogida Pepe Bravo-

- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de
Granada-

Introducción

Con este capítulo¹ se pretende dar a conocer los resultados obtenidos con el programa de intervención de educación para la salud y la convivencia presentado en el

¹ Este capítulo se engloba en la evaluación y memoria del programa de intervención de educación para la Salud y la Convivencia llevado a cabo por profesores de la Universidad de Granada en colaboración con la Casa de Acogida Pepe Bravo.

anterior congreso, evaluando los objetivos propuestos y el grado de satisfacción de los usuarios, entre otros aspectos.

Por todos es conocido, la adolescencia, como uno de los periodos clave para el desarrollo de las personas, ya que en la misma se producen los principales cambios físicos, psíquicos, sociales y culturales. Se puede considerar, como una etapa de máximo riesgo en relación a la adquisición de conductas insanas y nocivas para la salud de los jóvenes (Gómez, Ortiz y Eceiza, 2016). No obstante, también es una buena etapa para trabajar en la modificación de conducta e interiorización y práctica de estilos de vida y hábitos saludables, ya que las características y capacidades personales, pueden actuar como factores de riesgo o de protección de salud social (Bretón y Castro, 2017., San Román, 2018). Así mismo, la familia desempeña una labor primordial en el desarrollo psicosocial y de habilidades sociales (Martín, et al., 2016), especialmente en estas primeras etapas evolutivas del individuo.

En vista de ello, se presentó el proyecto “Población infantil 360°” dirigido en un primer plano a preadolescentes en riesgo de exclusión social y en segundo plano al resto de participantes, con la pretensión y el objetivo general de llevar a cabo una labor educativa, de conciliación familiar y sociocultural. Donde los ejes principales del mismo, giran en los hábitos de higiene y limpieza, educación para autocuidado y salud, organización y gestión doméstica y concienciación ambiental, desarrollando habilidades y estilos de vida saludables que mejoren la convivencia y por ende una favorable calidad de vida y mejora de la salud.

Lo innovador de dicho programa, radica en la metodología de trabajo que implica y retroalimenta a todos los

participantes en el proceso educativo realizando un giro de 360 grados de manera que se correlacionen tanto los participantes, como las actividades, procesos, contenidos y experiencias. De esta forma, todas las poblaciones participantes interactúan con la finalidad principal de implantar, mejorar, potenciar o modificar conductas para el correcto desarrollo de las medidas higiénicas y saludables que mejoran la calidad de vida y la convivencia familiar y comunitaria. Alcanzando de este modo, el objetivo principal y característico de este programa de intervención.

Objetivos

Como principales objetivos de la presente investigación relacionada con el programa de intervención desarrollado, se plantean:

- Exponer los resultados del programa de educación para la salud y la convivencia “Población Infantil 360”.
- Desarrollar a cabo una labor educativa, de conciliación familiar y sociocultural, centrada principalmente en hábitos de higiene y limpieza, educación para el autocuidado y salud, organización y gestión doméstica y concienciación medioambiental.

Metodología

Este estudio es de tipo descriptivo, en el que se expone la evaluación del programa de educación para la salud y la convivencia “Población Infantil 360”.

Los sujetos participantes en el programa, estaban formados por:

- Población infantil en riesgo de exclusión social junto con sus familias.
- 5 familias con sus respectivos hijos.
- Un grupo de 8 adultos usuarios de la Casa de Acogida Pepe Bravo que se encuentran reinsertados o en proceso de reinsertación o rehabilitación social.
- Voluntarios Mapfre, de los cuales, 5 de ellos acudieron con sus hijos.
- Estudiantes universitarios de la titulación de grado en enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla de la Universidad de Granada
- Docentes organizadoras del programa.

Fecha y Lugar de desarrollo del programa:

Jornada intensiva realizada el día 22 de octubre de 2017 desde las 10.00.de la mañana hasta las 18.00.de la tarde, de actividades de educación para la salud y la convivencia en un espacio que invita al aprendizaje de forma flexible y agradable, la Casa de Acogida Pepe Bravo, situada en la localidad de Alozaina en la provincia de Málaga.

Procedimiento y desarrollo del programa:

Se llevó a cabo una jornada intensiva, llena de actividades, cuya metodología principal era el juego como método de aprendizaje de forma flexible y agradable. En cuanto al procedimiento de realización de las diferentes actividades, se formaron cuatro equipos diversos, compuestos por familias

heterogéneas y los diferentes voluntarios de la Casa de acogida, Voluntarios Mapfre y de la Facultad de Enfermería de Melilla. También se incluyó dentro del desarrollo del programa, un desayuno saludable, en el que se ofreció una fruta fresca de temporada, un almuerzo mediterráneo y un espectáculo de ocio y de magia para clausurar la jornada.

Resultados

1.- Resultados en cuanto al desarrollo del programa de intervención

A continuación y de manera gráfica, se muestra el desarrollo del programa de intervención y educación para la salud y la convivencia “población infantil 360º. Pudiéndose observar en las siguientes tablas un cronograma y temporalización, así como fotografías de algunas de las actividades llevadas a cabo durante la jornada.

Tabla 1. Cronograma y denominación de las actividades del programa

		EQUIPO 1	EQUIPO 2	EQUIPO 3	EQUIPO 4
	TIEMPO	CABRA MONTÉS	BUITRE LEONADO	PEZ FRAILE	NÓCTULO GIGANTE
10:00 a 10:30	30 min	RECIBIMIENTO Y ACOGIDA			
10:30 a 11:15	45 min	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
11:15 a 11:45	30 min	DESCANSO (Se repartirá una fruta e información de sus beneficios)			
11:45 a 12:30	45 min	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 1
12:30 a 13:15	45 min	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 1	Actividad 2
13:15 a 14:00	45 min	Actividad 4	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
14:00 a 15:00	1 hora	COMIDA			
15:00 a 15:30	30 min	HIGIENE BUCODENTAL Y DESCANSO			
15:30 a 16:30	1 hora	ENTREGA PREMIOS			
16:30 a 18:00	1 hora	TALLER MAGIA			

	Nombre de la Actividad
Actividad 1	Organización y gestión de la Casa de Acogida
Actividad 2	Hábitos de limpieza
Actividad 3	Educación para la higiene y la Salud
Actividad 4	Educación medioambiental y seguridad



Imagen1. Organización y gestión de la Casa de Acogida



Imagen2 y 3. Hábitos de limpieza. Educación para la salud e higiene. Lavado de manos



*Imagen4. Educando en Hábitos saludables.
Fomentando el consumo de fruta fresca de
temporada: Dieta Mediterránea*



Imagen 5 y 6. Educación para la higiene y la salud. Higiene bucodental

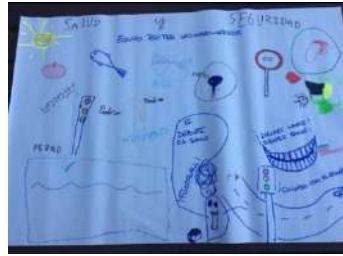


Imagen 7 y 8. Educación para la salud. Atención a clase de seguridad y medioambiente y realización de carteles por equipos.



Imagen 9. Educación para la salud. Periodo de reflexión, ruegos y preguntas



Imagen 10 y 11. Ocio, entrega de premios y espectáculo de magia.

2.- Evaluación general del programa de intervención

El programa llevado a cabo, se ha evaluado tanto en su conjunto como por áreas específicas. Cumpliéndose las expectativas depositadas en él, en tanto en cuanto se han alcanzado la totalidad de los objetivos propuestos en el mismo.

Así pues, respecto a los objetivos planteados en el programa, hay que mencionar que todos ellos se han cumplido conforme lo estimado por el equipo en un principio. Tan solo, hacer mención a que hubiese sido un punto a favor, el aumentar el tiempo en la realización de algunas de las actividades específicas. Todo ello, con la idea de poder mejorar en próximas ediciones.

En relación a la metodología empleada por los promotores y personas colaboradoras en la actividad, cabe destacar, que todos cumplieron su cometido de manera eficaz

y muy satisfactoria, hecho que se refleja en los resultados del cuestionario de satisfacción, utilizado para evaluar dicha actividad.

Para la evaluación del grado de satisfacción percibida por los usuarios del programa de intervención, se utilizó un cuestionario “*ad hoc*” que los promotores del programa realizaron, adaptándolo a las características de la población participante. Se planteó un cuestionario de 14 ítems, en el que se les pedía a los participantes que señalaran en una escala de tipo liker, con puntuaciones del 1 al 5, el grado de satisfacción con las actividades desarrolladas a lo largo de la jornada de formación. Estos ítems, de forma general, hacían referencia a la adquisición de nuevos conocimientos, las metodologías empleadas durante la formación, satisfacción con el lugar donde se realizaba el programa y organización, satisfacción con los contenidos y desarrollo del programa (ver anexo1).

Tras realizar el análisis de datos, se puede decir que las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 4 y 43 años de edad y que la distribución por sexo fue de un 78% mujeres frente a un 22 % varones. Los ítems mejor valorados por el grupo participante de adultos fueron aquellos que hacían referencia a la satisfacción con el contenido y desarrollo y metodología empleada durante las actividades. Por otra parte, los menores, destacaron, que volverían a repetir la actividad, y que la misma debiese ser más larga.

El grado de satisfacción con el lugar de celebración fue de 4,76 y la satisfacción general de 4,83. Respecto a la adquisición de nuevos conocimientos la puntuación media fue de 4,25. Todos los participantes puntúan de manera muy buena

a los monitores de la actividad y los recursos empleados en las mismas.

Por todo lo anteriormente expuesto se considera que el programa es viable y que sería muy beneficioso realizar futuras ediciones del mismo.

Conclusiones

El programa de intervención Población Infantil 360°, se constata como un programa de intervención educativa con alto índice de efectividad en sus usuarios. Mediante la evaluación del programa, se comprueba que se han alcanzado plenamente los objetivos que se proponen en el mismo.

Hay que hacer mención a que la disponibilidad de recursos humanos como materiales para la realización de la actividad, por todos los promotores de la misma (Universidad de Granada, Voluntarios MAPFRE y Casa de Acogida Pepe Bravo), ha sido uno de los puntos más favorables que han beneficiado al desarrollo de la acción. Se constata con ello, el desarrollo de una labor de voluntariado por parte de alumnado y profesorado de la Universidad de Granada, así como de voluntarios MAPFRE y usuarios de la Casa de Acogida Pepe Bravo.

Además, hay que tener en cuenta que antes de realizar el programa de intervención de educación para la salud y la convivencia “Población Infantil 360°” el grupo no tenía una expectativa clara de cómo iba a desarrollarse la actividad. De forma que conforme fueron pasando los días y las diferentes reuniones del equipo promotor, se fueron afianzando las ideas principales que se querían transmitir al

público asistente. Hecho que ha posibilitado una adecuada organización y coordinación de la jornada.

Así mismo y previo al desarrollo de la actividad, para que ésta se desarrollara lo más dinámicamente posible, se realizaron múltiples sesiones de ensayo y entrenamiento con los formadores que participaban en el programa, para así adaptar en medida de lo posible, las diversas acciones formativas a las características de los participantes. Por tanto, la metodología utilizada, se muestra como una herramienta eficaz en programas de intervención. De manera que las reuniones y el entrenamiento previo, se consideran actuaciones básicas para una adecuada programación y organización, a la hora de poner en práctica una jornada de estas características.

Igualmente se puede concluir que la experiencia para todos los colectivos implicados resulta ser gratificante a la vez que divertida, fomentando la cohesión de los miembros de cada familia y de los distintos participantes. Siendo el espectáculo de magia, el broche final de esta actividad, momento de diversión y rato de ocio en familia.

Finalmente y a la clausura del evento, todos los miembros intervinientes en la jornada intensiva, estuvieron de acuerdo en que la actividad fue un gran éxito y que se tendría que repetir posteriormente, considerándola una experiencia muy enriquecedora.

Referencias bibliográficas

Bretón, S. y Castro, M. (2017). *Adolescencia y baloncesto. Journal of Sport and Health Research*.9(1), 97-108.

- Gómez, J., Ortiz, M.J. y Eceiza, A. (2016). Disposición al riesgo en la actividad sexual de los adolescentes: El rol de los modelos internos de apego, de las relaciones de apego con padres e iguales y de las dificultades de regulación emocional. *Anales de psicología*, 32(3), 899-906.
- San Román-Mata, S. (2018). Análisis del perfil del estudiante universitario en relación a hábitos y estilos de vida saludables, motivaciones y expectativas socioeducativas. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

CAPÍTULO 6
LA CONVENCION DE LOS DERECHOS
DEL NIÑO Y EL PRINCIPIO DE
ESPECIALIDAD EN EL SISTEMA
PENAL DE RESPONSABILIDAD DE
MENORES.

Dra. Alied Ovalles.

- Criminóloga. Consejera del CIPI -

Introducción.

Durante 30 años, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) se ha dedicado a proteger y velar por el cumplimiento de todos aquellos derechos que son propios de los niños, niñas y adolescentes. Vigila también, que las obligaciones que le corresponden al Estado a través de las personas que ejercen los poderes públicos, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, estén en total sintonía con el Interés Superior del Niño (Artículo 3, CDN). En este capítulo, señalaremos las actuaciones de las personas que operan dentro del Sistema Penal de Justicia, como fiscales, jueces, abogados y los equipos técnicos, quienes obligatoriamente deben garantizar el interés superior y el respeto de los derechos en aquellas decisiones legales que puedan afectar a un menor.

Es un “deber” que todas aquellas personas relacionadas en el procedimiento con menores sean especialistas (Principio de especialización, Disposición final cuarta. Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal del Menor, (LORRPM) 5/2000 del 12 de enero). Es decir que, jueces, fiscales y abogados deben tener preparación educativa, pedagógica, penal, psicológica, psiquiátrica, sociológica y criminológica, de modo que aseguren el desarrollo integral de los adolescentes durante su proceso penal. Este principio, también se señala en las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores (1985), y en la Recomendación número 87 del Comité de Ministros de los Consejos de Europa, que impulsa la adopción de disposiciones para que todas las personas que intervienen en las diversas fases del sistema penal tengan una preparación especializada.

Especialización señalada en los artículos 37 y 40 de la Convención de los Derechos del Niño, los cuales sugieren que las personas encargadas de asignar responsabilidad penal a un menor deben garantizarles que, no serán sometidos a torturas, tratos crueles o penas degradantes, que no se les privará de forma arbitraria de su libertad, que se les tratará humana y dignamente, se les presumirá de su inocencia, serán informados de forma clara y precisa de sus actuaciones, y se les garantizará su reintegración y función constructiva en la sociedad.

Esto quiere decir, que la Justicia Penal Juvenil debe ser una **justicia especializada**. Esa es la que las acciones de todos sus funcionarios consigan que el menor infractor tome conciencia del hecho y de sus límites. Y que, en concordancia con la Convención de los Derechos del Niño, la exigencia de

responsabilidad del menor se oriente hacia la prevención especial educativa, donde su fin sea el interés superior del menor, dentro de un proceso garantizador de los derechos procesales fundamentales, sustentando en el derecho penal mínimo, es decir, donde la pena privativa de la libertad sea la *ultima ratio*.

La Convención de los Derechos del Niño y el Principio de Especialidad.

El Principio de Especialidad como ya hemos mencionado, lo podemos leer en el artículo 40.1 y 40.3 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) al referir que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad. (*Subrayado nuestro*)

...

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes... (*Subrayado nuestro*)

Es importante señalar que la responsabilidad penal en menores, se exige sólo a los mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o en las leyes penales especiales. Mientras que los menores de catorce

años se les aplican normas de protección y medidas destinadas a la reeducación.

El Principio de Especialidad sugiere dos dimensiones diversas en materia procesal. Por una parte, al hecho que las reglas que regulen la intervención estatal en contra de menores infractores deben ser específicas para ellos (es decir, no deben estar sometidos a las reglas generales de juzgamiento para los adultos). Y en segundo lugar, deben ser aplicadas por instituciones y personas especializadas. Esto implica la capacitación educativa, pedagógica, penal, psicológica, psiquiátrica, sociológica y criminológica que debe tener todo aquel que de alguna u otra forma participa en el sistema de administración de Justicia Penal Juvenil, de modo que se garantice el desarrollo integral de los menores, la intervención socioeducativa amplia y orientada a su plena integración social, así como el disfrute efectivo de sus derechos y garantías.

En este mismo orden, Barbirotto (2010), expone que:

La exigencia del Principio de Especialidad es requerida, también, por Las Reglas de Beijing (en sus numerales 2.3, 6.1, 6.2 6.3 y 22) que tratan varios aspectos importantes de una administración de Justicia Penal de Niños y/o Adolescentes eficaz, justa y humanitaria. Exigiendo que los magistrados deban ser seleccionados teniendo en cuenta ciertas cualidades y experiencias, y a su vez, deben estar especialmente capacitados para poder abordar los delitos juveniles. (*Subrayado nuestro*)

Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (1985), refieren que:

La competencia y el profesionalismo son los instrumentos más adecuados para restringir el ejercicio excesivo de facultades discrecionales de los jueces. Por ello, hay que contar con la idoneidad

profesional y capacitación de los expertos como un medio valioso para asegurar el ejercicio prudente de las facultades discrecionales en materia de jóvenes en conflicto con la ley penal. (*Subrayado nuestro*)

Finalmente, a partir de los derechos y las garantías que se reflejan en el Sistema Penal de Responsabilidad y que han sido promovidos por los tratados internacionales y ratificados en Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal del Menor, 5/2000 del 12 de enero, es que hacemos reflexivo este tema en particular. Al exhortar que quienes se desempeñan en las Salas de Menores de los Tribunales Superiores de Justicia, en los Juzgados y Fiscalías de Menores y los equipos técnicos deban poseer cualidades de conocimientos especiales en cuanto al Sistema Penal de Responsabilidad del Menor y en particular sobre el trato al sujeto activo del delito, pues su actuar es completamente diferente y requiere de una mentalidad y aplicabilidad distinta de la que poseen los operadores de justicia de los adultos.

Juicio Educativo.

El artículo 17.1 de la Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal del Menor, 5/2000 del 12 de enero, señala que:

Las autoridades y funcionarios que intervengan en la detención de un menor deberán practicarla en la forma que menos perjudique a éste y estarán obligados a informarle, en un lenguaje claro y comprensible y de forma inmediata, de los hechos que se le imputan, de las razones de su detención y de los derechos que le asisten, especialmente los reconocidos en el artículo 520 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, así como a garantizar el respeto de los mismos... (*Subrayado nuestro*)

Dicha expresión y garantía implica que el menor tendrá la oportunidad de entender a medida que se desarrolla el proceso, sobre las implicaciones, evaluar el significado de las mismas y como éstas pueden repercutir en su favor o en su contra. Es necesario que el “proceso sea absolutamente conocido y entendido por el menor, lo que trae consigo, un sentido altamente pedagógico, dirigido a la concientización de la responsabilidad”. (Han y Casanova, 2005: 7).

EL sentido educativo está señalado en el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), cuando expresa que:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
 - b. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los Principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c. ...
 - d. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena...*(Subrayado nuestro)*

En resumen, lo que se quiere y debe, es que el menor infractor tome conciencia de las razones de aplicación de la ley, en virtud del hecho que ha participado, y que en consecuencia asuma su responsabilidad y los efectos que de ella deriven.

¿Por qué el juicio debe ser educativo?

Sencillamente porque el sujeto activo del delito es un menor que está en período de formación. Entonces el juicio educativo, tiene una finalidad pedagógica, que se concreta cuando se le informa de forma oral, clara, precisa y didáctica, para que comprenda que cuanto más participe tendrá mayor responsabilidad hacia la sociedad en la cual vive. (Pérez, 2004)

El éxito del juicio educativo se percibe cuando se producen dos situaciones en específico:

- 1) Cuando el menor infractor acepta su responsabilidad, es decir, que ha reflexionado sobre sus actos y asume sus consecuencias.
- 2) Cuando las medidas impuestas por los jueces, son de carácter socio educativo, y no únicamente sancionador.

La orientación educativa debe estar guiada por las aportaciones y conocimientos de diversas disciplinas sociales. Como pueden ser los ejercicios de comunicación y aserción, la formación para el trabajo, la educación en derechos y en valores, o el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos. Estas serían algunas propuestas que podrían generar cambios a nivel de pensamientos y conducta del menor infractor.

Los funcionarios de justicia y el Principio de Especialidad.

Los operarios más relevantes, como lo son jueces, fiscales y abogados del Sistema Penal de Responsabilidad del Menor deben estar capacitados en materia de investigación e

información vinculada a la ocurrencia de las infracciones del menor. Deben conocer a fondo los principios que rigen la Convención de los Derechos del Niño, las características y especificidades de la edad de responsabilidad para los menores, y el sistema de ejecución de sanciones establecidos en la Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal del Menor, 5/2000.

Además, deben tener conocimientos sobre el Derecho Penal Juvenil y la psicología evolutiva. Deben tener un adecuado manejo sobre los programas públicos y privados existentes relativos a la adolescencia, así como tener un acercamiento profundo a la red de protección, salud, educación, etc., que les permita favorecer el cumplimiento de los fines educativos del Sistema Penal de Responsabilidad del Menor.

Para garantizar la especialización requerida es necesario realizar cursos de formación, también cabría optar por otros criterios objetivos como son la experiencia en el trabajo profesional con menores y estudios científicos o publicaciones en la materia (Cuesta y Blanco, 2006).

Así de forma breve, mencionamos los principales funcionarios dentro del Sistema Penal de Responsabilidad del Menor. Estos son:

1. Ministerio Fiscal: En general los fiscales mantienen un estándar profesional aceptable. A este funcionario le corresponde la defensa de los derechos de los menores, la vigilancia de las actuaciones que deban realizarse en interés del menor y el cumplimiento de las garantías del procedimiento contra el menor, dirigiendo personalmente la investigación de los hechos e impulsando el procedimiento.

(Luaces y Vázquez 2008). Ejercen también la acción penal pública (acusación), es decir, asume el doble rol de instructor-acusador. Una de las características más resaltantes de estos operadores de justicia es que deben hacer comprender al menor y a la sociedad, que:

Lo verdaderamente educativo no es que se aplique la sanción, sino que ésta (cuando es necesaria) sea el producto de un debido proceso y del establecimiento de una finalidad que legitime su aplicación. (Moreno, 2002: 281)

Entonces, los fiscales tienen la responsabilidad de “aprender a convivir con el principio de oportunidad o disposición de la acción penal. Ya que no se trata de perseguir el castigo sino de restaurar” (Neuman, 1997, citado por Moreno, 2002: 281). Su actividad generalmente consiste en solicitar para el menor acusado, la prisión preventiva desde un primer momento. Obviando que la detención del menor debe ser el último recurso una vez agotada todas las alternativas. Recordemos el artículo 37 de la Convención de los Derechos del Niño “Ningún niño será privado de su libertad ilegal o arbitrariamente”.

La necesidad de sugerir la prisión preventiva, debe demostrarla. Por ejemplo, en casos de la gravedad del hecho, o por el riesgo de fuga del menor al tener desconocimiento de su domicilio.

Los Fiscales del Ministerio deben estar capacitados en mediación. Para ello se requiere de una formación especializada que abarca aspectos técnicos. En la realidad es posible que nos encontremos con un gran número de fiscales con poca o ninguna preparación en materia de mediación. Por lo que el uso de esta medida alternativa es poco solicitada, y

más frecuente se pida la prisión preventiva o privación de libertad.

Esto nos hace pensar que, algunos de los fiscales mantienen la idea equivocada de asociar sanción con justicia. Lo que contribuye a recargar de casos innecesariamente a los jueces, a riesgo de comprometer su celeridad, eficiencia y legitimidad de la sanción que ejecutan.

2. Abogados defensores (públicos o privados): es fundamental que estas personas estén capacitadas en Derecho Penal Juvenil. En España su formación especializada debe ser aprobada por el Consejo General, y son incluidos en una lista de abogados autorizados a intervenir como defensores ante los jueces de menores.

Con los abogados hay una relación muy particular entre defendido y defensor; entre ellos hay mejor relación, debido a que hay mayor empatía. En sus manos está ganar la confianza de quien defiende, requisito indispensable para elaborar el mensaje y se acepte la legitimidad del mismo, estableciéndose entre ambos feed-back o retroalimentación en sus comunicaciones. (Pérez, 2004). Las mismas han de ser diálogos adecuadamente motivados y estructurados, considerando las necesidades y carencias del menor, el mensaje debe repetirse de distintas formas asegurándose de su comprensión.

Los abogados deben tener un buen manejo de la comunicación, pues son ellos quienes están obligados a informarle al menor, sobre el contenido y las razones legales, éticas y sociales de cada actuación procesal. Debe explicarle como afecta su conducta así mismo, a la víctima, a sus familiares y a su comunidad. En resumidas palabras:

El defensor debe mantener la comunicación bidireccional hasta lograr la respuesta favorable. Esta tarea, debe emprenderla con energía y entusiasmo, con miras a tener éxito para ayudar al adolescente. (Pérez, 2004: 437)

En la fase de investigación, la defensa debe ser un vigilante celoso del cumplimiento de los derechos y garantías establecidos a favor de su defendido. Prestando especial atención a la concepción de la privación de libertad como último recurso. En el momento del juicio oral, siempre se actúa a favor del defendido. Para lograr dicha actuación es necesaria su especial y multidisciplinaria preparación, para poder exponer lo que le favorece al menor.

Por último, al momento de la ejecución, el abogado defensor debe valorar la evolución del menor en el proceso de cumplimiento de las sanciones para solicitar su modificación o sustitución cuando no cumpla la finalidad reeducativa. Tales solicitudes deben estar respaldadas con los fundamentos necesarios. Por ello la insistencia en el Principio de Especialidad en la materia y su importancia dentro del juicio educativo.

3. Los jueces: la vista, audiencia, debate o juicio en una causa penal es un acto institucional, generalmente público (en el caso de menores, preferiblemente el acto debe ser privado y con prohibición de publicar sus características personales identificativas) que tiene por objeto la obtención de la verdad, pero no a cualquier precio, sino con absoluto respeto a determinadas formas que configuran lo que se conoce como el debido proceso (Irazú, 2004).

La ejecución en materia de responsabilidad penal del menor, como hemos venido insistiendo debe llevarse a cabo

de manera pedagógica, esto es que el juicio debe fluir y concluir de manera tal que el menor infractor comprenda el significado y la consecuencia jurídica de sus actuaciones, y que asuma su responsabilidad frente a la sociedad y frente a sí mismo como resultado de sus actos.

Los jueces tienen la obligación de explicarles de forma clara las razones y consecuencias, tanto éticas como jurídicas, de los actos que se celebran en su presencia y de las decisiones que se toman. Visto de esta forma, son los jueces quienes tienen un rol fundamental pedagógico. En España adicional a su carrera judicial o fiscal, los magistrados de menores deben cumplir una oposición, además de hacer una especialización en esta materia (Artículo 329.3 de la Ley Orgánica del Poder Judicial). Una crítica bien específica al respecto la propone Gisbert (2018), al expresar que:

“... en estos órganos hay plazas de especialistas para las que se valora la experiencia en órganos de esa naturaleza, y otras que, en defecto de las anteriores, son cubiertas por quienes no están en uno u otro caso especializados, obligándoles en este supuesto a realizar un cursillo de “reciclaje” para empezar a ejercer dicha jurisdicción”

Es importante que el debate se celebre lo más cercano posible en el tiempo al evento que se pretende reconstruir. La celeridad es una garantía fundamental en el Sistema Penal de Responsabilidad del Menor, entre otras razones, porque la finalidad educativa de la sanción requiere que ésta se imponga muy próxima al momento en que ocurre el hecho, a riesgo de que la misma pierda su efecto educativo. Para ellos es necesario contar con jueces que además del conocimiento del Derecho, sean buenos gestores del proceso y excelentes comunicadores. Como ciertamente lo afirma Irazú (2004: 373):

Para ello debe contar con la preparación, los medios y el apoyo que permita corresponder las expectativas del grupo social con los fines del proceso y del derecho penal, muy especialmente del derecho penal juvenil, que se proclama como educativo en valores ciudadanos.

En definitiva, los jueces de acuerdo con su preparación deben saber cuáles son los indicadores para aplicar cada una de las sanciones, es decir, cómo determinar, cuándo se requiere una u otra sanción; cómo establecer cuáles son las necesidades de intervención para garantizar la función reeducadora y resocializadora del sistema penal del menor.

4. Los equipos multidisciplinarios: son agrupaciones constituidas por profesionales, pertenecientes a disciplinas del orden bio – psico - social, que actúan conjuntamente en situaciones problemas que deben ser resueltas. Y deben basarse en la Protección Integral, es decir, el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de los derechos y garantías de los menores, que deben brindarles el Estado, la sociedad y la familia.

Los miembros de los equipos técnicos son funcionarios que actúan bajo los principios de independencia, imparcialidad y profesionalidad. Básicamente sus actividades son la de asistir al menor en sus necesidades psicosociales. Pueden realizar las funciones de mediación entre agresor y víctima. Y, pueden redactar los informes preceptivos en relación con la situación del menor y su posible reeducación. (Soletto, 2009)

Finalmente, la presencia de estos equipos multidisciplinarios se fundamenta en el hecho de que toda

situación debe ser integralmente considerada y exhaustivamente analizada, donde lo jurídico, personal e individual, tenga una imprescindible connotación bio-psico-social, considerada como factores fundamentales para la prevención o la investigación de las causas que originan una problemática:

Para que de su consecuente análisis surjan las alternativas integrales e integradas que garanticen decisiones multidisciplinarias, colegiadas, ajustadas a las realidades y circunstancias bio-psico-social-legales de los menores y sus familias, y coherentes con el ordenamiento jurídico vigente (Colima, 2005: 299)

Consideraciones Finales.

Hasta ahora, pareciera en algunos caso, que, el espíritu sobre el Principio de Especialidad que promueve la norma de la Convención sobre los Derechos del Niño y Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal del Menor, 5/2000, ha sido ajustada solo al cumplimiento del Interés Superior de Niños, Niñas y Adolescente asegurando el desarrollo integral de los mismos, y no a la especial preparación que deben tener los operadores del Sistema Penal para hacer efectivo dicho Interés Superior

No es cuestión que insistamos sobre la especialización dentro del Sistema Penal de Responsabilidad del Menor, sino que es un compromiso adquirido, suscrito y ratificado en los Tratados y Convenciones Internacionales. Como las normas básicas de la Convención de Derechos del Niño, las Reglas mínimas de Naciones Unidas para la administración de la Justicia de Menores (1985), la Recomendación N°R. (87) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, así como de la Directiva (UE) 2016/800

del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de mayo de 2016 relativa a garantías procesales de los menores sospechosos o acusados en los procesos penales, que en su artículo 20.2 opta claramente por **la especialización de la justicia de menores**.

Además, el principio de especialización implica que los jueces, defensores y fiscales, se encuentren capacitados y tengan competencia específica para actuar cuando los delitos sean cometidos por personas menores de 18 años de edad. Por otra parte, el perfil de los jueces según La Convención sobre los Derechos del Niño los relaciona con uno muy especial, aquel que maneja adecuadamente el Derecho Penal Juvenil, con todas sus peculiaridades (Sala, 2002). En este sentido una de las críticas más acertadas es la que Gisbert (2018) cuando menciona que el contenido de los cursos que se ofertan a los jueces, al menos en España, se enfocan principalmente a temas jurídicos de aplicación de la ley, descuidando la preparación en materias sobre psicología, victimología, educación, etc.

Pero no solamente queremos llamar a la reflexión sobre la especialidad que deben tener los operadores de Justicia Penal Juvenil. Queremos incluir a la familia, la sociedad y las instituciones del Estado quienes han faltado también respecto a este tema.

En definitiva, nuestra reflexión apunta que los operadores no pueden mejorar la calidad de vida a estos menores y mucho menos desde un abordaje asistencial. El desafío consiste en disminuir los comportamientos antisociales y aumentar los prosociales, todo ello en cumplimiento de una correcta especialidad en el área que le corresponde ejercer y en común acuerdo a los preceptos de la Convención de los Derechos del Niño.

Referencias bibliográficas.

- Barbirotto, P. (2011). El Principio de Especialidad en la Justicia Penal para niños y adolescentes. Necesidad de respetar el derecho a un juzgamiento especializado en los procesos de reforma y modernización de la Justicia Penal Juvenil. *Revista Pensamiento Penal*, (129).
- Colima, I. (2005). Los equipos multidisciplinares y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. *Quinto año de vigencia de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. VI Jornadas sobre la LOPNA*. (pp. 297-333) Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (Decreto Supremo N° 830). (1989, Agosto 14). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Cuesta, J y Blanco, I. (2006). El enjuiciamiento de menores y jóvenes infractores en España. *Disponible en <http://www.penal.org/sites/default/files/files/Menores JLCIB.pdf>*
- Directiva (UE) 2016/800 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de mayo de 2016. *Garantías Procesales de los menores sospechosos o acusados en los procesos penales*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Gisbert, S. (2018). Las cosas claras, especialidad, especialización, especialistas. *Disponible en <https://confi legal.com/20180706-las-cosas-claras-especialidad-especializacion-y-especialistas/>*
- Han, P y Casanova, Y. (2005). Estudio comparativo entre el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente y el Sistema Penal de Adulto aplicado en Venezuela. *Capítulo Criminológico*, 32 (3), 1-24.

- Irazú, J. (2004). La dirección del debate oral. El Juez como mediador comunicativo (referencia al juicio educativo). *Cuarto año de vigencia de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. V Jornadas sobre la LOPNA.* (pp. 359-374). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. Boletín Oficial del Estado.
- Luaces, A y Vázquez, C. (2008). Curso de la Escuela Práctica Jurídica. *Justicia Penal de Menores en España. Aspectos sustantivos y procesales.* Universidad Nacional Experimental a Distancia. (UNED)
- Moreno, M. (2002). Impacto de la actuación de los integrantes del Sistema Penal de Responsabilidad del adolescente en la fase de ejecución. *Segundo año de vigencia de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. III Jornadas sobre la LOPNA.* (pp. 277-305). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez, J. (2004). La defensa técnica, la lealtad y probidad procesal y el juicio educativo. *Cuarto año de vigencia de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. V Jornadas sobre la LOPNA.* (pp. 429-442). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Recomendación N°R (87) 20. (17 de septiembre de 1987). *Reacciones Sociales ante la Delincuencia Juvenil.*
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores. Adoptadas por la Asamblea General en su resolución 40/33, de 28 de noviembre de 1985.

- Sala, C. (2002). *Proceso Penal de Menores: Especialidades derivadas del interés de los menores y opciones de política criminal*. Tesis Doctoral, Universitat de Girona. Barcelona.
- Soletó, H. (2009). *Sujetos intervinientes en el Proceso Penal de Menores*. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid.

CAPÍTULO 7

LOS DERECHOS DEL NIÑO EN CUBA: RETOS Y PERSPECTIVAS

Dr. C Yanelis Hilda Torres Ramos

- Universidad de Matanzas- Cuba

Introducción

La Conferencia Mundial sobre Educación² para todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, representó sin dudas un cambio considerable en el planteamiento mundial de la educación. Ella significó el inicio de un consenso internacional acerca del reconocimiento del lugar de la educación como elemento importante en la lucha contra la pobreza.

Eventos tan importantes como la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU en 1948, la Convención de los Derechos del Niño en 1989, la Cumbre en Favor de la Infancia en 1990, y otros eventos regionales reconocen la necesidad de que los estados emprendan medidas encaminadas a la atención a la infancia y de manera particular a la primera infancia, vista como el periodo de (0 a 6 años de edad) (Ríos, 2007)

² Declaración mundial de educación para todos. WCEFA, Nueva York, marzo 1990

Los primeros años de vida son un periodo de desarrollo notable e irrepetible. En el momento del nacimiento, el cerebro contiene 100 billones de neuronas, las mismas que tendrá durante el resto de su vida. En el mes siguiente al nacimiento, cada segundo se producen más de 1000 conexiones sinápticas. Según Stephen³ Lye los eventos, positivos y negativos, que experimente un niño durante esta etapa crucial de su vida, tendrán consecuencias directas en su desarrollo.” (Stephen, marzo 1990)

Es en este periodo de la vida del ser humano donde se posee grandes reservas y posibilidades para la formación de las más diversas capacidades y cualidades personales, lo que hace posible asegurar que es el momento en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración; lo que redimensiona el papel del adulto, de la estimulación, de actividad y la comunicación. Es una etapa con valor en sí misma, con sentido y contenido.

Estas características permiten identificar al niño de la primera infancia como un “ser biológico en intenso crecimiento; ser social y cultural por su origen, que deviene individual a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico; ser afectivo y dependiente, con capacidad para transitar al autovalidismo; ser con extraordinario potencial de desarrollo; y portador de derechos para el alcance de una vida plena (Ríos, I. 2007).

³ Stephen Lye, Director Ejecutivo del Instituto Fraser Mustard para el Desarrollo Humano de la Universidad de Toronto.

La primera infancia se reconoce en el contexto cubano como el periodo que comienza desde el nacimiento y se extiende hasta los seis años, momento en que se produce el tránsito del niño hacia la educación primaria, de ahí que se trabaje a nivel social para lograr la comprensión de todos y demostrar con resultados científicos, la trascendencia de estos primeros años en la vida del ser humano, como etapa en sí misma del desarrollo infantil, que aporta a la vida futura.

En tal sentido el Estado cubano ha mostrado una fuerte voluntad política para garantizar el adecuado desarrollo y bienestar de la infancia. Distintos datos e investigaciones muestran el alto nivel de protección y desarrollo que poseen los niños y los adolescentes de la Isla especialmente en relación con la cobertura educativa y la atención a la salud.

Para ello el Estado cubano prioriza el desarrollo integral del niño de la primera infancia con programas de educación y salud como el Programa de Atención Materno-Infantil, el Programa “Educa a tu hijo” y la atención en los círculos infantiles. La cobertura de atención a la primera infancia es del 99 %, mediante modalidades formales y no formales.

En la nueva constitución de la República de Cuba, en los artículos, 44, 66 y 73 se hace referencia a la creación de condiciones para la educación a las personas desde la más temprana edad, la prohibición del trabajo de los niños y los adolescentes y que la educación es un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios

de educación gratuitos, asequibles y de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado respectivamente. (Cuba, 2019)

Además, Cuba cuenta con legislaciones y políticas que protegen a la primera infancia, como son:

- Constitución de la República de Cuba
- Código de la niñez y la familia
- Ley de la salud
- Programa del médico y la enfermera de la familia
- Ley de maternidad
- Casas de orientación a la mujer y la familia
- Sistema Nacional de educación
- Constitución del Consejo de Círculo Infantil
- Resolución Ministerial 6/17 Otorgamiento de matrícula en los Círculos infantiles
- Resolución conjunta de 1/17 Ministerio de Finanzas y Precios (MFP) y Ministerio de Educación (MINED)
- Ley de la Maternidad (Ley, 2003)

La atención integral a la primera infancia en Cuba

En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 (Sostenible, 2015) sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, entre otros que hacen que se cumplan los derechos de los niños de la primera infancia.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron, que Cuba forma parte y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años.

En este sentido la Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales se advienen con el cumplimiento de los derechos de los niños a poner fin a la pobreza, al hambre, garantizar la vida sana, una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, entre otros. Objetivos que preservan el desarrollo integral de los niños de la primera infancia y con ello el cumplimiento de sus derechos.

La atención a la primera infancia en Cuba, que tiene como fin el logro del máximo desarrollo integral posible de cada niño desde el nacimiento hasta los seis años. En el alcance del desarrollo integral del niño se proyecta según López Hurtado:

“(...) el crecimiento físico, su estado de salud y nutricional, la formación de sus cualidades personales, los hábitos de comportamiento social, el desarrollo intelectual, moral, socioafectivo, de la comunicación y del lenguaje, en la actividad. No de una forma aislada, sino en interrelación, teniendo en consideración las particularidades de estas edades y el contexto sociocultural en que vive y se desarrolla (...)” (López, 2005)

En Cuba la atención a la primera infancia se realiza en dos modalidades de atención educativa, institucional en los Círculos infantiles y grado preescolar de las escuelas primarias y no institucional a través del Programa “Educa a tu Hijo”, un programa social de atención educativa, con carácter preventivo en sí mismo, que tiene como pilares fundamentales la intersectorialidad y el trabajo comunitario y donde se cumplen los derechos del niño para el alcance de una vida plena.

En ambas modalidades se realiza un proceso educativo en el que se ejercen influencias educativas que abarcan todas las esferas del desarrollo del niño: cognitiva, afectiva, volitiva y física; es en este proceso donde se integran esfuerzos. Aunque estos en determinado momento tengan mayor incidencia en una esfera particular, o en un componente específico, también implican, en mayor o menor medida, las esferas restantes (Torres, 2017).

Este proceso educativo va dirigido al cumplimiento del fin de la educación de la primera infancia. Fin que representa un reto para los agentes educativos que lo conducen, pues están obligados a tomar en consideración las demandas actuales de la sociedad y las necesidades e intereses que presenta cada niño en su desarrollo integral.

Con las exigencias que este proceso educativo en las dos modalidades de atención, Cuba garantiza el cumplimiento de los derechos del niño, y de los acuerdos asumidos por el Estado cubano en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia

y en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien. (Stephen, marzo 1990)

El currículo en la primera infancia

Algo que distingue la atención educativa a la primera infancia en el contexto cubano, es que ambas modalidades se fundamentan en la misma concepción teórico metodológica, por tanto, el máximo desarrollo integral posible de cada niño cubano es el fin planteado para esta faja etaria, con iguales fundamentos, objetivos generales, enfoques, principios, y requerimientos. De modo, que la diferencia solo está en la utilización de formas organizativas diferentes de implementarse en la práctica educativa.

Este subsistema es atendido por el Ministerio de Educación, y en particular por la Dirección de la Educación de la Primera Infancia. Es el Ministerio de Educación quien asegura el cumplimiento de la política establecida por el Estado cubano para la atención a los niños de estas edades, que se identifica por su carácter eminentemente educativo y no asistencialista (lo que no niega los cuidados que requiere esta etapa de la vida).

En este sentido se agrupan los contenidos en dimensiones de educación y desarrollo, lo que favorece la calidad del proceso educativo, el logro del carácter integrador que requiere el sistema de relaciones y actividades dirigidas al fin de la educación de la primera infancia. Estas dimensiones son: (preescolar, 2015)

-Social-Personal. Es considerada como centro del currículo, pues el logro de sus objetivos y el tratamiento de sus

contenidos se realizan en todas las dimensiones y momentos de la vida. En sus objetivos y contenidos convergen las aspiraciones de las demás dimensiones del currículo, por lo que ofrece una visión integral del desarrollo infantil.

-Comunicación. Centra su atención en el desarrollo de los procesos de comprensión y construcción de mensajes elaborados con signos de diverso carácter, como resultado de la participación activa del niño y la niña en las diferentes situaciones comunicativas de la vida cotidiana y del empleo de procedimientos comunicativos de carácter dialogado y monologado.

-Relaciones con el entorno. Todos los seres vivos provienen y forman parte de un determinado entorno natural, físico, que condiciona en gran medida su subsistencia, evolución y características más generales como resultado de su adaptación al medio; pero en el caso específico de los seres humanos, se añade la condición social que le atribuye la posibilidad de influir y transformar el medio a la vez que se transforma a sí mismo.

-Motricidad. Se dirige fundamentalmente al desarrollo de las variadas acciones motrices que desde los primeros años se manifiestan en el niño y la niña, favorece la iniciativa y la realización de movimientos con mayor coordinación y fluidez, lo que permite una mayor y mejor interrelación con las restantes dimensiones del desarrollo.

-Estética. El sentido fundamental de la educación estética en la edad de 0 a 6 años es la de contribuir a mejorar las relaciones entre el niño y el medio, como nexo entre el mundo interior y exterior, al ser instrumento que posibilita las interacciones, representaciones y la expresión de vivencias, emociones y sentimientos relacionados con el arte y la vida en general.

Los derechos del niño de la primera infancia en Cuba

Teniendo en cuenta cada una de los fundamentos asumidos y las dimensiones de Educación y desarrollo para atención integral a la primera infancia y los métodos y técnicas utilizados en la investigación, posibilitaron evaluar los resultados acerca del cumplimiento de los derechos del niño en Cuba, en un proceso educativo que constituye todos los momentos de la vida del niño, en las instituciones y en el hogar, donde el niño constituye el centro del proceso y los agentes educativos tienen el papel de conducirlo.

En la Declaración de los Derechos del niño, existen 10 derechos fundamentales que en Cuba se cumplen con celosamente, los niños tienen derecho a jugar, en el propio proceso educativo en ambas modalidades de atención existe el juego como forma de organizar el proceso, es a través del juego como el niño aprende, es el juego contribuye a su desarrollo integral.

El niño tiene derecho a la alimentación. Existe el Programa Materno infantil que prepara a la madre y a la familia para el nacimiento del bebé, cómo debe ser su alimentación y cuidado. El estado cubano subsidia un grupo de alimentos que garantizan el crecimiento físico y el estado de salud y nutricional de cada niño. Asimismo existe la Ley de la salud, el Programa del médico y la enfermera de la familia, la Ley de maternidad y las casas de orientación a la mujer y la familia que de alguna manera también influyen en la orientación a las madres y familias a contribuir a una buena alimentación de los niños.

El derecho a tener un hogar lo tienen todos los niños, todos poseen una vivienda donde protegerse del frío y donde vivir con su familia. Las modalidades de atención permiten que los agentes educativos visiten los hogares y garanticen que en ellos los niños sean protegidos y se les trate con amor. En el caso de aquellos que no posean familias por diferentes causas son atendidos en círculos infantiles de niños sin amparo filiar o círculos mixtos. Los que son atendidos de manera particular por el Consejo de Atención a Menores.

Existen Programas de salud, donde el niño es atendido desde antes de su nacimiento. La ley de salud y de Maternidad, Programa del médico y la enfermera de la familia y otros garantizan el bienestar físico, mental y social. Los planes de vacunación masiva contra enfermedades vulnerables en niños de estas edades son de estricto cumplimiento. Cuba alcanzó al cierre de 2018, la tasa de mortalidad infantil más baja de su historia, con 4,0 por cada mil nacidos vivos (Hernández, 2019)

El derecho de los niños a la educación independientemente del sexo, religión, nacionalidad y cualquier otra condición se muestra en la alta cobertura de atención educativa a la primera infancia que hoy es del 99%, en ambas modalidades, abarca la atención a la salud, nutrición, desarrollo intelectual, socioafectivo, motriz y físico. Para ello se garantiza la formación permanente y capacitación sistemática del personal encargado de la atención educativa de los niños incluyendo a la familia y a los diversos agentes educativos de la comunidad.

En el cumplimiento de la política establecida por el estado cubano en la atención a la primera infancia y el derecho a la educación se destaca la implementación del Programa “Educa a tu Hijo” en Centros penitenciarios (para hijos de madres y padres internos) y en Hospitales (para niños hospitalizados con larga estadía)

Considerar que cada niño al nacer está en condiciones óptimas para alcanzar el desarrollo de todas sus potencialidades, si el entorno, es decir, las condiciones de vida y educación lo favorece, sitúa en un lugar cimero a la familia -primera e insustituible escuela del ser humano, pero hace, además, volver la vista hacia el contexto sociocultural en que ésta interactúa, el cual es una condición determinante, ya que la sociedad representada en cada lugar y región de una manera especial, influye como un todo en la educación de sus más pequeños pobladores. (Rivera, 2009)

Derecho de los niños a la vida y a tener una familia. El niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Crecer bajo la responsabilidad de sus padres y en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material. En la constitución de la República, en el código de la niñez y la juventud y el propio proceso educativo de la primera infancia preparan a la familia de los niños para su desarrollo integral. La familia constituye la célula básica de la sociedad, pero aún persisten las familias con factores de riesgo, a las que hay que orientar y dar seguimiento en las visitas al hogar para el estricto cumplimiento de la educación de sus hijos desde el hogar.

Derecho a tener nacionalidad. Desde su nacimiento, el niño tiene derecho a tener un nombre y un apellido. Todo niño debe ser registrado inmediatamente después de su nacimiento, ya que los padres tienen la obligación de informar el nombre, el apellido y la fecha de nacimiento del recién nacido. Se cumple desde el propio código de familia.

El Derecho de los niños a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad. Con ello se pretende conseguir que todos los niños sean tratados de la misma forma, sean del origen que sean y se encuentren en el país que se encuentren, o tengan el color de la piel del color que sea. La constitución de la República, el código penal, el de la familia y otros hacen cumplir de manera obligatoria este derecho. Todos los niños tienen el mismo derecho a asistir a las mismas escuelas, hospitales, parques instituciones infantiles. Se cumple con la inclusión educativa como expresión del reconocimiento al derecho de una educación de calidad para todos desde las diversas áreas del saber, el abordaje de la atención a la diversidad en que los docentes, familia e instituciones educativas se integran para el cumplimiento de su objetivo.

“**L**a inclusión es un proceso que se interesa por identificación y eliminación de las barreras, busca la participación y busca el éxito de todos los estudiantes, y debe poner énfasis en aquellos grupos de educandos que podrían estar en riesgo. En la sociedad actual no basta con atender a los más necesitados, tenemos que afrontar el reto de educar a todos al máximo de sus potencialidades.” (Triana, 2017)

“El maestro debe proporcionar una educación personalizada, reconociendo que lo individual en las necesidades educativas de nuestros educandos en lo referido a sus potencialidades, a sus intereses, a sus niveles y a sus ritmos y estilos de aprendizaje. Y estas necesidades se satisfacen organizando el aula para que permita la participación y cooperación entre todos los educandos. Buscar alternativas de elegir, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje. Utilizar materiales didácticos bien diversos, dar más tiempo a determinados alumnos. Graduar los niveles de exigencia y otras cosas que podemos hacer como resultado de la creatividad de cada uno de nuestros docentes.” (Triana, 2017)

Derecho de los niños a opinar. La Convención de los Derechos del Niño reconoce en su artículo 12 y 13 el derecho de los niños a expresar su opinión y a la libertad de expresión. Porque deben los niños expresar opiniones libremente. El propio proceso educativo de la primera infancia propicia el cumplimiento de este derecho.

Derecho de los niños a no trabajar. El derecho a la protección contra el trabajo infantil dice lo siguiente: El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata y no deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada. Este derecho está plasmado en la constitución de la República, artículo 66, que plantea la prohibición del trabajo de las niñas, los niños y los adolescentes.

En Cuba se han realizado las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados, (por sus siglas en inglés MICS) que es un programa global de encuestas de hogares en el cual UNICEF ofrece a los gobiernos apoyo para la recolección de datos desagregados y de calidad, sobre las condiciones de vida de los niños y los adolescentes. (Vicente, 2017), este año 2019 en el mes de junio se volverán a realizar. Los resultados de encuestas anteriores realizadas corroboran cómo se cumplen los derechos del niño en Cuba.

Conclusiones

Los fundamentos que sustentan la atención a la primera infancia en Cuba, asumidos desde la teoría histórico-cultural, la Pedagogía Preescolar y los sustentos del currículo de la primera infancia, así como la sistematización teórica realizada permitieron demostrar cómo se da cumplimiento a los derechos del niño

La Convención de los Derechos del Niño en 1989 y la Cumbre en Favor de la Infancia en 1990, a sus 30 años de realizada cumple sus propósitos en la atención a la primera infancia en Cuba en ambas modalidades de atención educativa institucional y no institucional, así como en la preparación a los agentes educativos y el cumplimiento de Leyes y Programas que favorecen a niños y familias.

Asimismo, otros aspectos sobre los que creemos que es interesante seguir reflexionando se refieren precisamente a cómo todos los agentes educativos se implican en el estricto

cumplimiento de los derechos del niño, especialmente en familias con factores de riesgo.

Referencias bibliográficas

- Cuba, R. d. (2019). *Constitución de la República de Cuba*. Habana: Constitución de la República de Cuba.
- Hernández, R. (14 de enero de 2019). <http://www.vanguardia.cu/ediciones-impresas>. Recuperado el 7 de mayo de 2019, de <http://www.vanguardia.cu/ediciones-impresas>: <http://www.vanguardia.cu/de-cuba/12957-4-0-cuba-repite-la-mas-baja-tasa-de-mortalidad-infantil>
- Ley, D. (13 de agosto de 2003). Decreto ley 234 de la maternidad de la trabajadora. *Decreto ley 234 de la maternidad de la trabajadora* . Habana, Habana, Cuba.
- López, H. (2005). *El proceso educativo en la primera infancia*. Habana: Pueblo y educación.
- preescolar, C. d. (2015). *Un acercamiento a la concepción curricular de la primera infancia* . Habana: CELEP.
- Ríos, I. (2007). *Fundamentos del currículo de la primera infancia*. Habana: CELEP.
- Rivera, I. (2009). *Atención integral a la primera infancia y los educadores*. Habana: Educación cubana.
- sostenible, D. (2015 de 2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado el 12 de enero de 2019, de *Objetivos de desarrollo sostenible*: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Stephen, L. (marzo 1990). *Declaración mundial de educación para todos*. WCEFA,. Nueva York,.
- Torres, Y. (2017). *Concepción teórico metodológica para el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia*. Matanzas: Universidad de Matanzas.

- Triana, M. (2017). *Por la inclusión educativa y la participación social en Cuba*. Habana: pueblo y educación.
- Vicente, T. (2017). *LA NIÑEZ EN EL MARCO DE MONITOREO DE LA AGENDA 2030- OPORTUNIDADES Y DESAFIOS*. San Jose: UNICEF.

CAPÍTULO 8

EL JUEGO: UN DERECHO DE LA PRIMERA INFANCIA EN CUBA

Dr. C Yanelis Hilda Torres Ramos

- Universidad de Matanzas- Cuba

Introducción

La primera infancia es el período en el cual se produce un enorme enriquecimiento y regulación de la experiencia sensorial del niño y la asimilación de las formas específicamente humanas de la percepción y el pensamiento. Ocurre entonces un desarrollo sensorial intenso y el perfeccionamiento de la orientación en las propiedades y relaciones externas de los fenómenos y objetos en el espacio y en el tiempo. Por ello resulta necesario no dejar a la espontaneidad las acciones educativas que favorecen la interacción de los agentes educativos y el niño con los medios del mundo que le rodea en las múltiples actividades del proceso educativo.

El proceso educativo de los niños de la primera infancia se concibe en el currículo de la educación de la primera infancia en Cuba, en dos modalidades de atención institucional y no institucional. El cual persigue como objetivo el desarrollo de habilidades, capacidades, hábitos, emociones, sentimientos, cualidades morales y volitivas; que se manifiesten en el bienestar físico, psíquico y social del niño

como integrante de la nación cubana. Este proceso es dirigido por agentes educativos que pueden ser especialistas o no de la educación de la primera infancia.

En la modalidad institucional el proceso educativo se organiza de la siguiente forma: actividad programada, concebida para las distintas áreas de conocimiento y desarrollo, con un tiempo específico para cada año de vida, actividad independiente, que ocupan un tiempo y un lugar importantes en la organización del proceso educativo en la institución infantil. Su organización debe posibilitar la toma de decisión de los niños. Es un espacio flexible, libre de todo tipo de esquematismo, que al igual que la anterior debe ser organizada y dirigida por el adulto.

Actividades complementarias, dirigidas fundamentalmente al segundo y tercer años de vida. Tiene dos funciones bien delimitadas, como complemento de la actividad programada y del currículo. Cuando en otros ciclos se trabaja en subgrupos pueden ser igualmente utilizadas, procesos de alimentación y aseo que incluye los procesos de aseo, baño, almuerzo, siesta. El juego de roles como otra forma organizativa es concebido dentro del currículo con una frecuencia diaria a partir del cuarto año de vida.

Estas formas organizativas no satisfacen las exigencias del modelo curricular no institucional, la forma organizativa que lo identifica es la llamada actividad conjunta, en la que participan los niños con sus familias y los ejecutores que las orientan. Su objetivo principal es la de contribuir a la preparación de la familia para que contando con bases más

científicas puedan continuar realizando las acciones educativas en las condiciones del hogar, en este proceso en la modalidad no institucional no está exento el juego.

La potenciación del juego infantil y la creación de una atmósfera lúdica en el proceso educativo de la primera infancia en Cuba, es una necesidad en la concepción curricular actual. Los niños durante el juego elaboran fantasías, sentimientos, temores, deseos e inquietudes a través de diferentes experiencias lúdicas. Rosina Duarte (Duarte, Whole Child International - El Salvador, 2016), subraya la importancia de estimularlos y dejarlos jugar.

La primera infancia es el período en el cual los seres humanos aprenden y se desarrollan más rápidamente, por lo que resulta necesario que los niños sean educados con mucho afecto, cuidados, atención y con una adecuada estimulación además de buena alimentación, para facilitar un mayor crecimiento y mejor desarrollo en esta temprana etapa que influirá por el resto de la vida.

El juego forma parte fundamental de este período y tiene una influencia directa en la constitución subjetiva del niño, por lo que la familia debe tener muy en cuenta al momento de la crianza de nuestros hijos debe conocer qué juegos realizar con ellos que contribuyan a su desarrollo integral. En este trabajo se presenta un sistema de acciones para preparar a las familias en la dirección del juego de los niños en estas edades

Importancia del juego en la primera infancia

Para el logro del máximo desarrollo integral posible de cada niño, Cuba cuenta con un sistema estructurado de atención educativa dirigido a la población infantil de cero a seis años incluyendo las embarazadas y a todas las familias, que se materializa tanto en la vía institucional como por la no institucional. Este sistema ha permitido que el 99 % de la población infantil en estas edades reciba atención educativa. (Torres, 2017)

En dicha atención educativa a los niños el juego ocupa un lugar preponderante considerado como un espacio de transición que hace el papel de mediador entre la fantasía y la realidad. Así, a través del juego los niños representan sus inquietudes, ideas, sentimientos y deseos. Entonces, a través del juego el niño logra elaborar diferentes situaciones que ha vivido de manera pasiva en la realidad, y mediante el juego, logra vivirlas activamente.

En este sentido, todo niño tiene necesidad de conocer el mundo en que vive, entonces mediante el juego logra utilizar sus sentidos para reconocer su mundo. Siente, mira, toca, huele, experimenta, fantasea, y crea. Para poder realizar todas estas acciones las familias deben facilitarles las herramientas necesarias para lograr esta exploración y adaptación al entorno.

Es importante tener presente el valor del juego en lo que respecta a la estimulación de la imaginación y capacidad de aprendizaje del niño, ya que otorga un espacio para que cada uno pueda ser libre de expresar su creatividad y

demostrar su curiosidad. Es un reconocimiento de las cosas, que posibilita el buen crecimiento del mundo interno, intelectual y emocional del niño.

El juego en la Infancia Temprana⁴, y en los niños que aún no han adquirido el lenguaje es un espejo de su mundo interior, y permite divertirse, conocerse a sí mismo, conocer y explorar el mundo, expresar sentimientos, proyectar fantasías, elaborar conflictos, aprender a compartir, socializar, e investigar. Para ello la familia y otros agentes educativos deben estar bien preparados.

En la Infancia Prescolar⁵, también hay juegos que estimulan la inteligencia, y promueven el aprendizaje en los niños, influyendo y ayudando a una adecuada socialización entre pares, mediante el cual se aprende a respetar a los otros y ser respetados, a escuchar, a aceptar y compartir con otros, es decir, a ser incluidos dentro del proceso de socialización. A través del juego, se aprende el valor de las reglas y normas, relacionarse con los otros, ejercer nuevos roles, incentivar capacidades mentales.

El juego constituye una herramienta importante que reúne a la familia y refuerza los vínculos afectivos. Es uno de los medios que permite la interacción familiar. Por eso, compartir y jugar con los hijos, por lo menos en un momento del día, es útil para favorecer la comunicación y la cohesión en el hogar, y en esto no es tan importante la cantidad de tiempo

⁴ infancia temprana (edad comprendida entre 0 a 3 años)

⁵ infancia prescolar (edad comprendida entre 3 a 6 años)

que se les brinde al juego, sino la calidad de esos momentos lúdicos.

La familia como figuras parentales responsables de la crianza de nuestros hijos, deben comprender la importancia del juego en la constitución subjetiva de nuestros hijos, y buscar el modo de acompañarlos en este aprendizaje, tratando de hacernos el tiempo necesario para jugar, recordando que los estamos educando mientras disfrutamos y los ayudamos a crecer. Para ello el niño emplea diferentes objetos que influyen en su desarrollo.

El juego en familia es uno de los principales hilos conductores del amor entre padres e hijos además de cumplir una función educativa. Jugar en el hogar ayuda a construir una relación familiar sólida y duradera. El juego entre padres e hijos, entre hermanos, entre abuelos y nietos, contribuye a fortalecer la complicidad entre los miembros de la familia, abre vías de comunicación, permite poner de manifiesto los afectos, deja aflorar las emociones de una forma natural y espontánea. Pero es necesario aprender a jugar con los hijos: estar con ellos, mirarlos mientras juegan es importante, pero no es suficiente.

¿Por qué es tan importante que la familia juegue con los niños en el hogar? Como ya hemos comentado el juego, es clave para el desarrollo de los niños, sobre todo en las edades más tempranas, y es recomendable hacerlo en compañía de los padres. Cuando los pequeños juegan agudizan sus sentidos -el tacto, la vista, el olfato y el oído - agilizan el movimiento de pies y manos, y fortalecen su capacidad intelectual. En este

sentido, según estudiosos, el juego duplica la capacidad de concentración y de memoria del niño, por lo que el aprendizaje resulta más sencillo cuando realiza este tipo de actividad.

El juego es especialmente importante hasta los tres años de edad, dado que en ese periodo los niños juegan menos entre sí y prefieren a sus padres. Pero esta actividad no sólo debe ser un simple entretenimiento, sino que ha de cumplir dos objetivos: convertirse en uno de los principales hilos conductores del amor y la relación entre padres e hijos y, al mismo tiempo, tener una directriz educativa. Para que esto sea posible, el padre y la madre deben aprender a jugar correctamente con los niños.

Diversos estudios demuestran que las familias que han hecho del juego una base de unión en la infancia han tenido menos problemas en la difícil etapa de la adolescencia. Así pues, los expertos recomiendan a los padres dedicar al menos media hora diaria a jugar con sus hijos. Pero se pueden tener muy buenas intenciones y no saber cómo hacer ese encuentro atractivo y beneficioso.

Es habitual que los padres tengan problemas para inventar juegos para sus hijos cuando éstos ya tienen cuatro o cinco años. No obstante, las dificultades surgen cuando los niños son todavía unos bebés porque muchos padres tienen la idea preconcebida de que no se percatan de lo que ocurre a su alrededor. Sin embargo, en edades tempranas, los niños desean constantemente ver cosas nuevas, escuchar sonidos distintos, tocar objetos diferentes y, sobre todo, sentir el cariño del padre y de la madre mediante gestos afectuosos y palabras bonitas.

Jugar es una buena forma de demostrarles ese cariño y a la vez, sirve a los pequeños para estimular sus sentidos y fomentar algunos hábitos y habilidades elementales con el empleo de diferentes juguetes y medios.

Según Cruz Tomás “(...) para el infante de este período, la actividad con los objetos es fundamental para su desarrollo”. La autora se refiere a la relación del niño con los objetos y plantea que los objetos son “entidades no solo físicas, sino también sociales, pues el niño actúa con ellos en condiciones sociales de vida, y por consiguiente, el dominio de estos requiere de la apropiación de los procedimientos de las formas de actuar socialmente elaborados por los adultos (...) una situación dada tiene para los niños un valor afectivo, y este hecho los impulsa a actuar” (Cruz Tomás, 2014, p.267).

Con el empleo de dichos objetos el niño alcanza a conocer sus características, colores, formas, tamaños, textura, lo bello, lo feo, lo bueno, lo malo y las funciones que con estos medios se pueden realizar en distintas situaciones pedagógicas que el adulto puede crear de forma tal, que una vez que el niño aprende la función para la que el medio fue creado, pueda darle diversos usos.

Como señalan Acosta Cao y Rodríguez Rivero, para que estos medios surtan efecto deben despertar la curiosidad de los niños, plantear situaciones tan interesantes que capten espontáneamente su atención y sus emociones, a la vez que los implique “verbalizando” para memorizar y “accionando” para asimilar, siempre que se desarrolle en un ambiente lúdico.

Autores como Rico Sebastian (2011), Palomero (2012), Loredó (2005), Matallana (2009), Carrero (2009) profundizan en los juguetes como medios para el juego y los definen como: Indispensables para que el niño logre su óptimo desarrollo, su utilización dependerá de la edad cronológica y mental del niño, tienen una finalidad, son objetos que se utilizan con un fin lúdico, constituyen herramientas esenciales para la educación y desarrollo de los niños y juegan un papel importante en la formación de los conceptos, aptitudes, expectativas y socialización en los niños, tienen un contenido cultural y social.

En el empleo de los medios para el juego los agentes educativos crean situaciones pedagógicas entendidas como las actividades que, dirigidas por ellos, facilita una participación protagónica del niño desde el inicio del proceso, en el que se logra la relación entre niño-niño, niño-adulto, niño-grupo utilizando diferentes juguetes y medios con significación social y sentido lúdico.

En las situaciones pedagógicas se incluyen tareas, cuya solución puede ser individual o colectiva y que están encaminadas a la presentación de contradicciones para crear sencillas situaciones problemáticas con el empleo de los medios del proceso educativo como fuente de estimulación del desarrollo integral del niño en la primera infancia. Dichas situaciones pedagógicas, según se conciben, pueden ser “naturales” (que surgen espontáneamente en el desarrollo del proceso educativo), o “preparadas” (creadas intencionalmente por el agente educativo) para ejercer la influencia educativa.

(Torres, El empleo de medios del proceso educativo para el desarrollo integral del niño en la primera infancia, 2017)

Acciones encaminadas a la orientación a la familia para el juego en la infancia preescolar

Las acciones que se exponen a continuación fueron implementadas en la orientación a la familia de los niños de la primera infancia en los años 2016, 2017 y 2018. Se consideraron en estas acciones el empleo de los medios para el juego que en la primera infancia “todos los instrumentos, materiales, juguetes y otros objetos que el niño emplea para el juego constituyen medios y contribuyen a su desarrollo; el empleo de cualquier medio con un sentido lúdico y un argumento, es condición esencial para el desarrollo de los niños en la primera infancia”. (Torres, El empleo de medios del proceso educativo para el desarrollo integral del niño en la primera infancia, 2017)

En estas acciones se tiene en cuenta la actividad fundamental en cada una de las etapas de desarrollo del niño, para la comunicación afectiva de cero a un año: se deben emplear medios para el juego que propicien el desarrollo sensomotriz y del lenguaje en la interacción con el entorno que rodea al niño, mediado por el adulto y el mundo de los objetos que este le proporciona. En esta etapa la relación es predominantemente afectiva, con una fuerte dependencia del adulto, esencial en la comunicación emocional y fuente de satisfacción de sus necesidades fundamentales.

En la actividad con objetos, de uno a tres años, se emplean medios para el juego que propicien la posibilidad de utilizar un objeto para realizar una función que este no tiene y “descubrir” por primera vez su función, medios del proceso educativo para realizar acciones de correlación y con instrumentos que propicien la formación de nuevas acciones perceptuales y modeladoras, mediante las acciones de orientación externa que realiza el niño para lograr un resultado práctico concreto, especialmente la percepción y el lenguaje.

En el Juego, de tres a seis años, los medios que se empleen favorecen la asimilación de representaciones sobre las diversas propiedades y relaciones, así como el dominio de nuevas acciones de percepción de forma más completa, compleja y discriminada que facilita al niño percibir el entorno; además, se promueve el tránsito de los patrones "objetales", a los sensoriales, generalmente aceptados, como la forma, el color, el tamaño, el tiempo, los sonidos y otros, que favorezcan el tránsito, hacia una proyección del estudio como característica de la posición de escolar a la que aspira.

Acciones para el juego en la infancia preescolar

El sistema de acciones responde a las características que define al niño de la infancia preescolar donde el juego ocupa un lugar privilegiado en su vida, convirtiéndose en su actividad fundamental. Desde una perspectiva educativa este se convierte en una forma relajada y agradable de abordar campos de conocimientos, en los juegos se articulan elementos fundamentales que da a esta actividad especial valor de aprendizaje, comunicación e interacción con el medio.

En la realización de las acciones para el juego se tienen en cuenta los tipos de juego que abordan (Esteva Boronat, 2001), (Vigotski, 1983) y (Franco García, 2012) estudiosos del tema y representantes de la pedagogía preescolar con enfoque histórico-cultural.

Los juegos de roles con argumento, que constituyen un reflejo de la realidad, creados por el propio niño, los juegos dramatizados, que están condicionados por el argumento de una obra literaria, los juegos de construcción, valorados como una variedad del juego de roles y cuyo contenido fundamental es el reflejo de la vida circundante en diferentes construcciones y de las acciones que están relacionadas con ellos, los juegos didácticos, que constituyen la forma más característica de enseñanza para los niños. Plantea tareas en forma lúdica cuya solución requiere atención, esfuerzo mental, habilidades, secuencia de acciones y asimilación de reglas que tienen un carácter instructivo, los juegos de mesa, son juegos didácticos del tipo de tableros y los juegos de movimiento, son ante todo un recurso para la educación física. (Franco García, El juego en la edad preescolar., 1986)

Teniéndose en cuenta los tipos de juego las acciones propuestas se encaminan a permitir al niño implicarse globalmente, afectivamente, físicamente, emocionalmente, cognitivamente y relacionamente en cada uno de los juegos.

Los niños en el juego deben tomar una forma natural de adquirir conocimientos, de intercambiar experiencias y de ponerse en el lugar del otro. El juego evoluciona con la edad

reflejando en cada momento la forma como el niño comprende el mundo. El juego favorece la responsabilidad porque el niño se fija unas limitaciones, hace sus propias reglas, se somete a ellas.

El juego que se realice debe crear situaciones para compartir, colaborar, sentirse perteneciente de un grupo, para comunicarse, para adquirir habilidades sociales, interiorizar normas, regular el propio comportamiento. Las actividades lúdicas dan al niño la oportunidad de: Practicar, elegir, imitar, imaginar, dominar. Adquirir nuevos conocimientos. Explorar, observar, experimentar, moverse, sentir, pensar. Comunicarse, interactuar con los otros. Conocerse y comprender sus posibilidades y limitaciones.

Conclusiones

Los fundamentos que sustentan la atención a la primera infancia en Cuba, asumidos desde la teoría histórico-cultural, la Pedagogía Preescolar y los sustentos del currículo de la primera infancia, así como la sistematización teórica realizada permitieron demostrar cómo el juego constituye uno de los derechos del niño de la primera infancia.

Las acciones realizadas permiten a la familia y a sus hijos emplear juguetes y medios para el juego con una significación social y un sentido lúdico que les permita lograr el máximo desarrollo integral.

Los diferentes tipos de juegos que se abordan con sus características y particularidades contribuyen a la educación y desarrollo de los niños de la primera infancia. Con la orientación que recibe la familia en ambas modalidades de atención educativa les permite conocer la importancia del juego en el desarrollo de su hijo como un derecho.

Referencias bibliográficas

Duarte, R. (2016). Recuperado el 3 de mayo de 2019

Duarte, R. (2016). *Whole Child International - El Salvador*. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de Whole Child International - El Salvador: <https://es-la.facebook.com/.../posts/rosina-duarte-psicologa.../1150740791659916/>

Esteva Boronat, M. (2001). *El juego en la edad preescolar*. . La Habana: Pueblo y Educación. .

Franco García, O. (1986). *El juego en la edad preescolar*. La Habana: Pueblo y Educación. .

Franco García, O. (2012). *Selección de temas de la actividad lúdica y el juego*. . La Habana: Pueblo y educación. .

Torres, Y. (2017). *El empleo de medios del proceso educativo para el desarrollo integral del niño en la primera infancia*. Habana: ICCP.

Torres, Y. (2017). La capacitación a ejecutores en el empleo de los medios didácticos. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.*, 24.

Vigotski, L. S. (1983). *El juego en la Pedagogía Preescolar*.
La Habana: Pueblo y Educación.

CAPÍTULO 9

PERTURBAÇÕES DISRUPTIVAS DO COMPORTAMENTO E DE DÉFICE DE ATENÇÃO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS E NÃO INSTITUCIONALIZADAS

Eugénia Maria Rainha Pereira

Introdução

Com este capítulo⁶ pretendemos apresentar o resumo da investigação, Perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas.

Nos Cuidados de Saúde há uma preocupação crescente com a criança vítima de maus tratos. A aplicação da

⁶ Este capítulo é o resumo da investigação da tese de doutoramento, realizada pela autora (Enfermeira Especialista em Saúde Infantil e Pediatria) no Programa de Doutoramento em Psicologia, na Universidade da Extremadura, dirigido pelo Doutor Florêncio Vicente Castro, Catedrático de Psicologia Evolutiva e da Educação, nessa Universidade.

medida de proteção “Acolhimento Residencial” constitui também um problema atual devido aos efeitos no desenvolvimento global dos envolvidos que se perpetuam ao longo da vida, nomeadamente, no que concerne às perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção (PDCDA).

De facto, os maus-tratos a crianças e jovens constituem um fenómeno complexo na sociedade contemporânea, uma vez que, se trata de um problema à escala mundial, cuja expressão tem contornos diversos, adquirindo uma forma mais ou menos visível e sendo melhor ou pior tolerada de acordo com as conjunturas e os contextos culturais em que ocorrem (Direção Geral da Saúde, 2007).

A proteção das crianças contra todas as formas de violência, é um direito fundamental garantido pela Convenção sobre os Direitos da Criança e outros tratados internacionais e normas de direitos humanos. No entanto, a violência continua a ser uma componente demasiado presente na vida das crianças em todo o mundo (independentemente da sua condição económica e social, da sua cultura, religião ou etnia) com consequências imediatas e a longo prazo. As crianças vítimas de maus-tratos são frequentemente afetadas em termos de desenvolvimento, têm dificuldades de aprendizagem e um desempenho escolar fraco. Podem ainda apresentar uma baixa auto-estima, sofrer de depressão e outras perturbações do comportamento, o que, nos casos mais graves, pode levar a comportamentos de risco e auto-agressão. Para além das consequências avassaladoras ao nível individual e das famílias, a violência contra crianças tem custos económicos e sociais elevados em termos de perda de potencial e produtividade. É também importante referir, que a maioria da

violência contra crianças é provocada pelas pessoas que têm a responsabilidade de cuidar delas, ou com quem interagem diariamente (cuidadores, pares e parceiros íntimos). A violência contra as crianças está generalizada, mas não é inevitável. Pôr-lhe fim é da responsabilidade de todos (UNICEF, 2014).

A Lei nº 147/99 de 1 de Setembro – Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, constitui um importante pilar em Portugal, tendo contribuído para o avanço na prevenção, diagnóstico e intervenção mais eficaz perante situações de risco.

As crianças e jovens desprovidos de meio familiar merecem o mesmo do que quaisquer outras crianças. Vítimas de erros, atos e omissões dos adultos por eles responsáveis, desde os pais aos restantes elementos da família e mesmo da sociedade, têm percursos de vida difíceis, traumáticos e negativos. Neste contexto, impõe-se uma resolução que ponha termo imediato ao perigo de maus-tratos a que a criança está exposta, o que passa muitas vezes pelo recurso a medidas de Acolhimento Familiar, Adoção ou pela Institucionalização de maior ou menor duração.

Um dos efeitos danosos e que se perpetua no tempo e percurso de vida é a afetação da saúde mental, nomeadamente manifestada através de problemas de comportamento. As perturbações mentais podem comprometer o sucesso escolar, conduzir a situações de conflito e violência familiar e, mais tarde, abuso de substâncias e até mesmo ao suicídio (Matos, *et al*, 2013).

Os problemas de comportamento da criança podem ser um fator precipitante para o seu acolhimento, mas também se constituem como uma consequência inerente a este processo. As crianças acolhidas, com um historial de mau trato, têm maior probabilidade de desenvolverem problemas de comportamento e, por esse motivo, apresentam maior dificuldade de reinserção nas suas famílias (Del Valle & Arteaga, 2009), o que conduz a um acolhimento institucional prolongado face à morosidade nas respostas de intervenção. Legalmente legítimo e socialmente necessário, o acolhimento institucional, acresce e multiplica o carácter paradoxal das vivências destas crianças face à sua complexidade do ponto de vista psicológico, e em particular, relacional. (Martins, 2005).

De acordo com o relatório CASA 2013, as instituições de acolhimento, nomeadamente os Lares de Infância e Juventude (LIJ) e Centros de Acolhimento Temporário (CAT) são as respostas que mais representam a prevalência de uma cultura de institucionalização, acolhendo 7.530 (89%) das 8.445 crianças e jovens, em situação de acolhimento.

Em Portugal, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo prevê o Acolhimento Institucional Especializado. Contudo, a maioria dos Centros de Acolhimento Temporário e Lares de Infância e Juventude têm dificuldade em responder adequadamente às necessidades emocionais de crianças, nomeadamente, os problemas de comportamento, pois nem sempre apresentam estrutura e recursos técnico-profissionais para programar e implementar intervenções neste âmbito.

Neste contexto, e atendendo a estudos anteriormente realizados, que sustentam esta investigação, este estudo pretende ser mais um importante contributo para a reflexão e compreensão desta problemática, bem como, identificar estratégias para o acompanhamento mais adequado e eficaz das crianças vítimas de maus-tratos e que se encontram institucionalizadas.

Objetivos da investigação

Determinar a prevalência das PDCDA nas crianças em regime de acolhimento residencial e comparar com crianças integradas na família; Relacionar a prevalência das PDCDA com maus tratos sofridos, contexto familiar e tempo de institucionalização.

Para a prossecução dos objetivos delinearam-se as hipóteses: H1: Há uma relação direta e significativa ao nível da prevalência das PDCDA entre as crianças institucionalizadas e não institucionalizadas; H2: Há uma relação direta e significativa entre o tempo de institucionalização e a prevalência das PDCDA; H3: Há uma relação direta e significativa entre o tipo de mau trato que motivou a institucionalização e a prevalência das PDCDA; H4: Há uma relação direta e significativa entre o contexto familiar, das crianças institucionalizadas, e a prevalência das PDCDA. Assim, desenvolvemos um estudo de análise quantitativa, não experimental, transversal e correlacional, numa amostra constituída por 200 crianças com idades compreendidas entre os 6 e 12 anos, subdividida em 2 grupos; um grupo de 100 crianças institucionalizadas, provenientes de 11 instituições (maioritariamente do distrito da Guarda e

Viseu) e um grupo de 100 crianças não institucionalizadas que frequentam o 1º e 2º ciclo do Agrupamento de Escolas Guilherme Correia de Carvalho em Seia (Distrito da Guarda). Os instrumentos utilizados foram um Questionário Sociodemográfico, o *CBCL 6-18* e questões abertas dirigidas às equipas Técnicas das Instituições. O tratamento estatístico foi realizado com o recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21 para o Windows.

Resultados

A amostra é constituída por 200 crianças (100 institucionalizadas e 100 não institucionalizadas) sendo cada grupo constituído por 52% de elementos do sexo masculino e 48% do sexo feminino. Relativamente à idade, a média de idades (M) do grupo 1 é de 10,01 anos com o desvio padrão de 1,87, enquanto que, no grupo 2 a média de idades (M) é de 9,92 anos com desvio padrão de 1,80.

No que concerne à variável tempo de institucionalização operacionalizada em nº de anos em que as crianças se encontram em acolhimento, verificamos que o valor mínimo é 0 anos e o máximo 8 anos, obtendo-se uma média (M) de tempo de institucionalização superior a 2 anos (2,25); verifica-se ainda que a percentagem mais elevada (44%) se refere ao período de 0 a 1 ano (22% institucionalizadas há menos de 1 ano e 22% com 1 ano completo), mas logo a seguir é apresentado o período de 2 e 3 anos com 18% cada grupo. É ainda de referir que 20% das crianças que integraram esta amostra, estão em acolhimento há 4 ou mais anos. Estes resultados permitem constatar que a permanência na Instituição ocorre por um período bastante

prolongado. Esta constatação é corroborada pelos resultados obtidos em estudos anteriormente realizados.

Em relação à tipologia de mau trato que motivou a aplicação da medida de acolhimento em instituição, verifica-se que a percentagem mais elevada (82%) ou seja a grande maioria, refere-se a situações de negligência, de seguida é referido o mau trato psicológico (49%) e ausência temporária da figura parental (32%). O mau trato físico aparece classificado em 4º lugar o que representa 26% da amostra, segue-se ainda a exposição a modelos de comportamentos desviante (20%), o abuso sexual (12%), o abandono (10%), mendicidade (3%), comportamento desviante (3%) e outras situações (2%). Com estes resultados sobressai o predomínio da negligência e do mau trato psicológico, no entanto, é importante referir que muitas crianças foram vítimas de vários tipos de maus-tratos. Em termos nacionais e comparando com os dados da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCCR, 2014), em 2013, as situações de perigo mais identificadas nos processos acompanhados (71567 processos) foram respeitantes a situações de negligência, exposição a modelos parentais com comportamento desviante, abandono/absentismo/insucesso escolar, maus-tratos psicológicos/abuso emocional e os maus-tratos físicos.

Relativamente ao contexto familiar, salienta-se que as 4 principais problemáticas, nomeadamente, carência socioeconómica (77%), violência doméstica (36%), rutura familiar (33%) e alcoolismo (32%), apareceram também muitas vezes associadas e são de facto predominantes no contexto do presente estudo.

Quando às características do comportamento da criança e no que se refere à dimensão *ansiedade/depressão*, verificamos que a média é mais elevada na subamostra do grupo das crianças institucionalizadas (Grupo 1) ($M = 4,37$; $DP = 2,96$) do que na subamostra do grupo de controlo (crianças não institucionalizadas) ($M = 3,08$; $DP = 2,40$), assim como na dimensão de *isolamento/depressão* ($M = 4,31$; $DP = 2,27$ vs. $M = 2,95$; $DP = 1,12$). Na dimensão de *queixas somáticas*, verificamos que, embora não tão significativa, mantém-se a média superior na subamostra do grupo 1 ($M = 1,50$; $DP = 2,35$) comparativamente com a subamostra de controlo ($M = 1,04$; $DP = 1,33$). Verificou-se também valores médios mais elevados na subamostra do grupo 1 em comparação com a subamostra de controlo, nas dimensões *problemas sociais* ($M = 6,58$; $DP = 3,13$ vs. $M = 3,27$; $DP = 1,37$), *problemas de pensamento* ($M = 3,83$; $DP = 2,44$ vs. $M = 2,36$; $DP = 0,82$), *problemas de atenção* ($M = 7,08$; $DP = 2,14$ vs. $M = 4,70$; $DP = 1,08$), *comportamento delinquente* ($M = 5,63$; $DP = 3,46$ vs. $M = 2,61$; $DP = 1,07$), *comportamento agressivo* ($M = 11,87$; $DP = 8,24$ vs. $M = 2,69$; $DP = 2,70$) e *outros problemas* ($M = 6,18$; $DP = 3,27$ vs. $M = 3,70$; $DP = 1,55$). Também em termos nacionais, se continua a dar uma relevância especial à análise de características particulares, nomeadamente em termos da saúde, uma vez que, estas crianças estão mais vulneráveis ao aparecimento de problemas tais como, problemas de comportamento, toxicod dependência, problemas de saúde mental e deficiência física. De acordo com os dados do relatório da CASA 2012, continua a constatar-se uma elevada prevalência de problemas de comportamento das crianças e jovens acolhidos, verificando-se mesmo um aumento de 14,1% em 2010 para 18,1% em 2011 e para 19,5 em 2012 (ISS, 2013).

Finalmente destacamos, a análise das hipóteses formuladas que nos permitem tecer algumas considerações importantes para o nosso estudo. A hipótese 1 pretende verificar se a prevalência das PDCDA é mais elevada no grupo das crianças institucionalizadas, pelo que procedemos à comparação entre os dois grupos da amostra. A hipótese foi confirmada, tendo sido obtida uma classificação média mais elevada em todas as dimensões para o grupo das crianças institucionalizadas. Estes resultados são estatisticamente muito significativos ($p \leq 0,01$) em todas as dimensões do CBCL, à exceção da dimensão “*queixas somáticas*” em que a relação não é estatisticamente significativa. Estes resultados estão de acordo com vários estudos realizados em que são identificadas um conjunto de consequências da vivência de maus-tratos na infância e adolescência, a curto e a longo prazo, a nível comportamental, designadamente: sintomatologia depressiva, comportamentos autodestrutivos, tentativa de suicídio, falta de autoconfiança, baixa autoestima, culpa; contacto social superficial e ambivalente, dificuldade em confiar nos outros; perturbações de ansiedade, particularmente algumas fobias, Perturbação de Stress Pós-traumático; Pseudomaturidade, associada a uma falsa autonomia, resultante do processo de parentificação da criança e da necessidade de “sobreviver” crescendo depressa demais; dependência emocional e relacional; padrões de vinculação insegura; agressividade, delinquência e envolvimento em violência física, sexual e/ou psicológica com pares, na intimidade e com os filhos no futuro, como agressores ou como vítimas; comportamentos sexuais de risco ou desadequados, promiscuidade, gravidez precoce, disfunções sexuais orgânicas, prostituição; consumo de álcool e substâncias tóxicas (Martins, 2004; Isabel, 2012). Para além das consequências diretas dos maus-tratos, acresce nestas

crianças e jovens, a quem é aplicada a medida de acolhimento em instituição, as consequências da separação do meio familiar e o impacto da própria instituição (dotada de uma organização diferente do meio familiar) que desencadeia perturbações emocionais, físicas, intelectuais, de abandono afetivo e que se repercutirão ao longo da sua vida (Martins, 2004; Alarcão, 2006). A hipótese 2 tem como intuito analisar se o tempo de institucionalização está relacionado positivamente com a prevalência das PDCDA, tendo sido confirmada parcialmente, verificando-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$) nas dimensões *problemas de atenção* e *outros problemas*. A permanência em instituição é um dos principais indicadores de caracterização do sistema nacional de acolhimento, permitindo identificar até que ponto o que se encontra legislado é devidamente cumprido. Nesse sentido, os dados disponíveis apontam para que, ao longo dos anos, os tempos definidos na Lei, especialmente os que se reportam ao acolhimento de emergência e à colocação em Centro de Acolhimento Temporário, poucas vezes sejam cumpridos, tendo-se tornado norma aquilo que a Lei de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens em Perigo determinou como exceção (Carvalho, 2013). A hipótese 3, pretende verificar se existe relação entre determinado tipo de mau trato e a prevalência de PDCDA. Apesar de não ser possível estabelecer uma correlação simples entre o tipo de mau trato e as suas consequências a longo prazo, uma vez que, na maior parte das crianças vítimas de maus-tratos, estão presentes mais do que um tipo e em todas as situações está sempre implícita a presença de maus-tratos psicológicos, da análise inferencial realizada, constatamos que existem relações estatisticamente significativas entre alguns tipos de maus-tratos e algumas dimensões do CBCL, nomeadamente: Mau trato físico e as dimensões *queixas somáticas*, *problemas de pensamento*, *problemas de atenção*, *comportamento agressivo*,

isolamento/depressão e comportamento delinquente; negligência e problemas de pensamento; abuso sexual relacionado com problemas de pensamento e comportamento delinquente; abandono relacionado com problemas de ansiedade/depressão. Relativamente à hipótese 4, que tem como intuito verificar a existência de relação entre algumas problemáticas do contexto familiar em que a criança vítima de maus-tratos estava inserida aquando da institucionalização e a prevalência de PDCDA, podemos afirmar que se confirma essa relação em algumas dimensões, nomeadamente: entre violência doméstica e a prevalência de *problemas de atenção; detenção e a prevalência de isolamento/depressão e comportamento delinquente; rutura familiar e a prevalência de comportamento delinquente.* De um modo geral, poder-se-á afirmar que as famílias que enquadravam quotidianamente estas crianças, antes de elas serem institucionalizadas, viviam e/ou vivem em condições que correspondem a situações de famílias multiproblemáticas e de exclusão múltipla.

É ainda pertinente referir, que o papel da saúde percecionado pelas equipas técnicas das instituições participantes é redutor e limitado a intervenções esporádicas e descontinuadas aquando da necessidade da procura de cuidados de saúde. Neste estudo, verificou-se que as parcerias com os serviços de saúde são escassas, não existindo um apoio regular da equipa de saúde do Centro de Saúde ou Hospital local, às crianças da instituição. É mesmo a este nível que são apontadas as principais dificuldades, nomeadamente, deficiente articulação e inexistência de um profissional de referência. No entanto, constatou-se que as expectativas das instituições de acolhimento relativamente aos serviços de saúde são elevadas, quer em termos do acompanhamento global da criança e mesmo na colaboração no seu projeto de vida.

Conclusões

Estes resultados, reforçam a importância dos profissionais de saúde com a sua visão e intervenção que se pretende holística em todos os contextos, terem uma intervenção mais ativa e estruturante nas diversas equipas que têm o privilégio de integrar, desde a equipa de saúde familiar à comunidade, até aos Núcleos de Apoio à Criança e Jovem em Risco (NACJR) e mesmo Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

A saúde está comprometida na prevenção primária, secundária e terciária dos maus-tratos infantis. Neste contexto, consideramos que é importante:

- Que a institucionalização/acolhimento residencial não se limite a uma medida absoluta de proteção, nem seja percecionada apenas como uma solução, mas ao invés, que se traduza no acompanhamento e avaliação sistemática da situação para a criança e simultaneamente para a família, num contexto de vida dinâmico e flexível. A proteção da autonomia e da capacidade de exercício da responsabilidade parental deve ser sempre um objetivo relevante na garantia dos direitos destas crianças e jovens;
- É importante o desenvolvimento de modelos organizativos que permitam adequar as respostas dos serviços ao problema dos maus-tratos e também dos problemas do foro emocional e mental das crianças, investindo na prevenção de forma continuada com as famílias e mesmo na comunidade;
- A existência de um protocolo de atuação e articulação entre o Centro de Saúde e as Instituições de Acolhimento da área de influência;

- A efetivação de um profissional de saúde do Centro de Saúde com ligação ao NACJR e à Instituição de Acolhimento;
- Mais formação pedagógica com o intuito de maior sensibilização das Equipas Multidisciplinares;
- Maior ênfase nesta temática nos conteúdos académicos lecionados nas Escolas.

Finalmente, quanto às implicações, destacamos que o presente estudo se mostra pertinente para a compreensão do impacto dos maus-tratos e da institucionalização na prevalência da PDCDA, assegurando a necessidade desta institucionalização ser realizada de uma forma adequada à compreensão, idade e às características de cada criança. É nossa convicção que os resultados obtidos com a realização deste estudo, se revelam importantes e levantam novas interrogações, daí que consideramos pertinente, que esta problemática seja aprofundada em trabalhos futuros. Com este estudo, consideramos também, existir matéria para reflexão por parte das equipas técnicas das Instituições de Acolhimento e das equipas de saúde com responsabilidades nesta área, no que concerne a esta temática, daí a importância de divulgação dos resultados obtidos.

De forma simples, inspirada na simplicidade das crianças (atores principais deste trabalho), acreditamos que este estudo possa vir a contribuir para o conhecimento do Saber e Cuidar na área da saúde, que num futuro se quer cada vez mais desenvolvido, mais apaixonado e mais próximo dos Cidadãos.

Referências bibliográficas

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares*. 3ª Ed. Coimbra: Quarteto editora.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalho, MJ (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano: “Crianças e Jovens em Risco”. ISBN: 978-989-8380-14-2.
- Comissão Nacional de Proteção Crianças e Jovens (2014). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. Lisboa.
- Del Valle, J., & Arteaga, A. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Oviedo: Dirección general de políticas sociales y el centro de estudios de la administración pública regional de Cantabria.
- Instituto da Segurança Social, IP (2013). *CASA 2012. Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Departamento de Desenvolvimento Social.
- Isabel, A. et al (2012). Abuso e negligência de Crianças e Adolescentes. In Redondo, Pimentel & Correia - *Manual SARAR - Sinalizar, Apoiar, Registrar, Avaliar, Referenciar: Uma proposta de Manual para profissionais de saúde na área da violência familiar / entre parceiros íntimos*. Serviço de Violência Familiar do Hospital Sobral Cid: CHUC. ISBN 978-989-95137-3-0.
- Lei n.º 147/99 (1999). Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. D.R. I Série. 204 (99-09-01) 6115 6132.

- Matos, G. *et al.* (2013). Trajetórias para a Saúde da Criança e do Adolescente em Portugal in *RICHE Project Group*.
- Martins, Ernesto Candeias (2004). *O Projecto educativo do Padre Américo: o ambiente na educação do rapaz*. Lisboa: Temas e Debates, 2004.
- PORTUGAL. Direção-Geral da Saúde (2011). *Maus Tratos em Crianças e Jovens. Guia Prático de Abordagem, Diagnóstico e Intervenção*. Ação de saúde para crianças e Jovens em Risco. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Disponível na Internet: <[URL:http://www.dgs.pt](http://www.dgs.pt)>.
- PORTUGAL. Direção-Geral da Saúde (2007). *Maus-tratos em Crianças e Jovens. Intervenção da Saúde*. Documento Técnico. Lisboa: DGS. Disponível na Internet:<[URL:http://www.dgs.pt](http://www.dgs.pt)>.
- UNICEF (2014). *Hidden In Plain Sight*. Uma análise estatística sobre violência contra crianças.

CAPÍTULO 10
CIDADE E INFANCIA. ANÁLISE
MULTIDISCIPLINAR DAS POLÍTICAS
DO GOVERNO MUNICIPAL DA CIDADE
DA CORUÑA E A SÚA INFLUENCIA NA
CALIDADE DE VIDA INFANTIL. [2015
- 2018]

**Marcos Sampedro Vidal, Héctor Pose Porto e Raúl
Fraguela Vale.**

Universidade de A Coruña.

Introducción

A calidade de vida (en adiante, CDV), a infancia e o xogo son conceptos complexos e multidisciplinares, o que indica a existencia de coñecementos e teorías de diversas ciencias e disciplinas que tentan explicalos e definilos, como a Psicoloxía, a Bioloxía, a Educación, a Arquitectura, Socioloxía..., as cales axudan a comprender ese período vital. Consideramos que o coñecemento é construído polos adultos. Estudamos a infancia dende unha perspectiva que nunca considerou os nenos/as coma suxeitos, senón coma meros bosquexos de nós mesmos (Delgado, 2015) ou, o que é o mesmo, dende unha visión adultocéntrica, en palabras de Carolina Del Olmo (2013). É, por tanto, parcial e presenta sesgos.

Por isto é que pensamos interesante procurar analizar ditos aspectos dende unha perspectiva nenocéntrica, que non microperspectiva. Xa que logo, é necesario coñecer a posición de poder existente á hora de proxectar e implantar políticas dirixidas e orientadas á infancia.

Calidade de vida

A investigación da calidade de vida dispón dunha extensa repercusión en diversos contextos da acción humana. O aumento do estudo verbo desta temática dende fai decenios permitiu incrementar o entendemento do seu significado e alcance. Se ben na súa xénese estaba relacionado a circunstancias positivas e gratas, a día de hoxe amplíase cara á unha visión comprensiva e integradora, que agrupa aspectos coma o benestar, felicidade, satisfacción, saúde,...(Verdugo, Sainz, Gómez-Sánchez e Gómez-Santamaría, 2011).

O estudo da calidade de vida dos nenos e nenas manifesta unha traxectoria relativamente curta se a contraponemos a proliferación no terreo adulto (Alfaro et al., 2015; Green e Piel, 2016). Tamén é certo, que devagar, a calidade de vida vai gañando significación como indicador de avaliacións na saúde. Este concepto posibilita complementar as exploracións do estado de saúde aportando información comprensiva ás xa tradicionais morbilidade e mortalidade, poñendo énfase no funcionamento cotián dos suxeitos. Dende un prisma evolutivo podemos definir a calidade de vida como a habilidade de participar plenamente en funcións e actividades relacionadas cos aspectos físicos, sociais e psicosociais apropiadas para a idade (Urzua, Cortés, Prieto, Vega, 2009).

Na actualidade, este construto serve de orientación das actuacións políticas e dos servizos que buscan mellorar as condicións de vida e satisfacción das persoas nas diferentes etapas do seu desenvolvemento (Beadle-Brown et al., 2015). Nos próximos anos sería desexable a súa extensión no uso, como por exemplo: avaliar os efectos dos servizos da área social, sanitaria e educativa, diagnosticar as diferenzas entre estratos sociais para localizar posibles sectores vulnerables e aplicar programas de carácter preventivo. Así como afondar na conxunción entre calidade de vida infantil e estudos prospectivos, estimar a utilidade de medidas puntuais no ámbito clínico, investigar a relación entre diversas clases de apoio e rendemento en termos de calidade de vida en nenos/as con necesidades especiais, así coma guiar as decisións políticas e a distribución dos recursos públicos (Wallander et al., 2001).

Cabe sinalar que o benestar infantil é o indicador definitivo de un hábitat saudable, unha sociedade democrática e un bo goberno (Unicef, 1996).

Situación actual da infancia

As representacións colectivas sobre os nenos e as nenas determinan o lugar e o estatus que lle concede unha sociedade. De ésta emanan políticas, prácticas sociais, educativas e institucionais que indubidablemente inflúen nos seus niveis de benestar (Seaberg, 1990). Así, nas sociedade antigas o infanticidio era unha práctica habitual, ó igual que o abuso laboral na revolución industrial, ou na idade media podían ser desposados, coroados coma reis ou aforcados coma

delinquentes xa que eran percibidos coma adultos (Rice, 1997).

A conceptualización da infancia é un campo de estudio rico e en desenvolvemento que pode contribuir a unha discusión interdisciplinaria activa sobre a natureza da propia infancia e sobre as variacións entre as rexións, as clases sociais e o xénero (Stearns, 2018).

O debate deriva no consenso da necesidade de renunciar a buscar unha definición unívoca da infancia, recoñecendo a diversidade de miradas en torno á figura do neno/a. Isto conleva ter en conta as profundas diferenzas espaciais e materiais que aínda hoxe determinan a existencia dunha infinita variedade de universos e experiencias infantís posibles (Alcubierre, Sosenski, 2018).

Internacional

Segundo o informe Acción Humanitaria para la Infancia 2018 (Unicef, 2018) preto de 50 millóns de nenos/as no mundo tiveron que fuxir dos seus fogares a causa da violencia, a pobreza ou os desastres naturais. Isto equivale a un de cada catro nenos/as. No mesmo documento avisan sobre o aumento das enfermidade debido a falta de auga potable, saneamento deficitario e malnutrición.

A mesma organización elaborou unha memoria titulada “o impacto do cambio climático na infancia en España”. Destacan que a poboación infantil é un dos sectores máis vulnerables ao aumento da temperatura, a contaminación ou as enfermidades infecciosas, así 600 millóns de infantes viven nos dez países máis vulnerables ao quencemento do

planeta e 100 millóns moran en países onde o acceso a auga potable é xa limitado. Advirte que España “é un dos máis afectados polo cambio climático en Europa”.

Apoiándonos no dossier confeccionado por World Resources Institute (2015) podemos afirmar que a poboación española estará exposta a: estrés hídrico no 2040, no 2020 xa terá perdido o 20% dos seus recursos; enfermidades infecciosas, co aumento da temperatura terá aparelado a subida do número de doenzas practicamente inexistentes neste momento, a malaria, dengue, leishmaniasis ou o chagas xa aumentaron; suba do nivel do mar, o que afecta a 2 millóns de nenos/as; alerxias e problemas respiratorios, está incrementándose os casos de alerxias ao pole, as emisións de CO2 tamén agravan os casos de asma ou rinite alérxica; incendios, ó medrar a sequidade tamén o farán os incendios que teñen unha incidencia nas enfermidades respiratorias infantís.

Ademais das cuestións climáticas, España ten unha das taxas máis altas de pobreza infantil da Unión Europea, alcanza xa a case o 40% dos nenos e nenas, e vai en aumento dende a crise económica. Paralelamente prodúcese unha diminución na inversión en protección social. (Unicef, 2017).

Tamén Save the children no seu informe Desheredados (2017) afirma que os fogares con miúdos/as, as familias numerosas, as monoparentais e os adolescentes sufren especialmente o impacto da pobreza. Denuncia que nin as políticas públicas de protección social nin o sistema fiscal están deseñados para reducir a desigualdade e rematar coa pobreza.

O mesmo documento lembra que a desigualdade ten consecuencia na saúde dos nenos/as, tendo peores condicións e hábitos de vida, así coma un acceso máis limitado a servizos de saúde. Por exemplo os cativos/as máis pobres sofren maior obesidade que os ricos (33% e 23% respectivamente), circunstancia relacionada co sedentarismo e a mala alimentación. E segundo o informe da ONG Axuda en Acción “A sombra da equidade educativa” este número ascende ó 54,8% se falamos de familias empobrecidas.

Mentras a tasa de pobreza severa entre a poboación xeral é de 11,2% na infancia é de 16,7%. Isto ten consecuencias como as que apunta o INE (Instituto Nacional de Estatística), 700.000 fogares non poden comer alimentos de proteína animal cada dous días por non dispoñer de diñeiro suficiente. Segundo un estudo de saúde pública (Arvidsson et al. 2017) isto ten repercusión a distintos niveis, esta investigación determina que unha dieta saudable asóciase a mellor autoestima e menos problemas emocionais en menores. A autoestima vincúlase con pautas que restrinxen o consumo de alimentos ou produtos azucarados e grasas, e promoven o de peixe e verduras.

A situación da saúde mental segundo Camí (2017) expón un inicio das patoloxías máis prematuro, un aumento das categorías diagnósticas e, ó mesmo tempo, un incremento do número de nenos e adolescentes con un diagnóstico con trastorno de saúde mental, un inicio cada vez máis temperá ó consumo de sustancias tóxicas, déficit de estimulación en nenos/as, así como problemas de desenvolvemento e aprendizaxe, a partires do 7 anos intensifícanse os casos de TDAH, trastornos de conduta graves (depresión e ansiedade desafiante) e multiplicación do consumo de fármacos.

Segundo Save the children (2017) nos últimos anos 100 nenos/as morreron en España a causa da violencia. Alertan de que só un 15% dos casos de violencia sexual contra nenos é denunciado, así como que un de cada dous abusos sexuais son contra menores de idade. A violencia tamén ten presenza en contextos educativos, onde un de cada dez estudantes asegura ser vítima de acoso escolar.

Galicia

Segundo a Enquisa Nacional de Saúde 2017 a calidade de vida relacionada coa saúde en poboación infantil (de 8 a 14 anos) é de 83,88, por debaixo da media xeral 87,58, en penúltimo lugar. En canto a saúde mental o resultado é superior a media en síntomas emocionais, hiperactividade, problemas con compañeiros e conduta prosocial, e por debaixo da media en problemas de conduta. As nenas presentan maiores dificultades en canto a saúde mental. Estas complicacións tamén son máis acentuadas en función do nivel de renda, os fogares con menor nivel de renda presentan peores resultados que aqueles de renda máis elevada.

A plataforma para a infancia propón 5 medidas para mellorar a vida a infancia. A primeira elaborar unha lei para erradicar a violencia contra os menores, a segunda confeccionar o III Plan de infancia e adolescencia 2018-2022 que permita asumir compromisos e coordinar mellor todas as políticas dirixidas a infancia, a terceira efectuar unha Estratexia de pobreza e exclusión social que inclúa prestación por fillo a cargo, incrementando a contía e cobertura, aumentar as prazas de educación 0-3. A cuarta traballar por un pacto de estado pola infancia, que contemple compromisos mínimos en termos de inversión e protección, e a quinta fomentar e xerar

canais de participación infantil para ter en conta a opinión dos nenos/as nas cuestións que lles afectan.

Segundo o World happiness Report (2017), organismo que analiza nivel de satisfacción xeral dos países, España está no posto 37, por detrás de Arabia Saudí ou Qatar.

Incluso o Banco Mundial asevera que “reducir inequidade a través do desenvolvemento da primeira infancia reduce desigualdades en competencias, resultado académico, estado de saúde e ingresos na idade adulta; beneficios que perduran toda a vida”.

Metodoloxía

Anosa proposta pretende asociar complementariamente a investigación cuantitativa co estudo cualitativo. Así incorporamos elementos obxectivos e subxectivos co fin de promover a participación da infancia contando coa óptica nenocéntrica (Del Olmo, 2013), e a visión dos representantes políticos, amalgamando ó anterior a vertente contextual na que se circunscribe. Cremos que é igualmente valioso considerar as circunstancias obxectivas que conforman a vida das persoas, os infantes neste caso, coma a súa percepción persoal e experiencias, e a de quen os rodea (Verdugo, 2011).

Do exposto ata o momento dedúcese que imos utilizar un modelo de metodoloxía mixta, que en termos xerais podemos dicir que se caracterizan por combinar metodoloxías propias da tradición cuantitativa e cualitativa (Pole, 2009). Existe complexidade no modo en que estes métodos poden

empregarse xuntos. Poren, un número cuantioso de investigacións está a optar por el na literatura científica.

Anosa investigación responde o modelo explicativo secuencial, trátase dun modelo en dúas etapas onde se pretende que os datos cualitativos axuden a explicar os resultados cuantitativos obtidos inicialmente, e así, poder desenvolver máis os resultados cuantitativos (Cresswell e Plano Clarck, 2007). A primeira etapa do estudo, a relativa a análise cuantitativa aspira a coñecer dende a perspectiva infantil o estado da calidade de vida na cidade, para isto contamos cunha mostra de 1091 alumnos/as de escolas públicas, concertadas e privadas do municipio. O instrumento que utilizamos para a obtención dos datos é o cuestionario CVI (Sabeih, Verdugo, Prieto e Norma, 2009) e o procesamento da información realizouse co software estatístico SPSS.

O centro de interese da investigación a nivel cualitativo baséase na perspectiva individual, subxectiva dos representantes políticos participantes. As cuestións do estudo afondan en dúas vertentes: por unha banda, na explicación persoal de aspectos relacionados coas políticas encamiñadas a desenvolver a calidade de vida infantil na cidade, e pola outra, na interpretación das conclusións da aplicación do cuestionario CVI.

Para responder a estas cuestións o método máis axeitado é o cualitativo, neste caso a través das entrevistas (Flick, 2014). Empregamos entrevistas semiestruturadas individuais, cun guiión preestablecido baseado nos datos acadados mediante o método cuantitativo. O deseño da exploración é explicativo, poñendo o énfase na interpretación dos resultados nas diferentes dimensións analizadas con

anterioridade e nas políticas aplicadas pola corporación municipal no seu período de goberno.

Conclusiones

A poboación infantil amosa unha percepción positiva do seu benestar emocional, físico e material, así como das súas relacións interpersoais e o seu desenvolvemento persoal e actividades. Isto suxire que se senten a gusto a nivel físico, que se atopan emocionalmente satisfeitos, do mesmo xeito que manifestan ter suficientes bens materiais no seu poder. De igual modo amosan interese e goce nas interaccións sociais en diferentes ámbitos, e tamén podemos considerar que valoran afirmativamente as súas habilidades e potencialidades a nivel persoal. No noso caso a dimensión que reflicte mellores valores é o *benestar emocional*,

O alumnado escolarizado en centros educativos de titularidade privada expresa un nivel máis elevado de calidade de vida, fronte ós matriculados en institucións públicas, que á súa vez tamén están situados por debaixo dos concertados. Percibimos a existencia de diferenzas que evidencian unha puntuación xeral do benestar superior nos colexios de réxime privado en comparación cos alumnos de centros concertados e públicos.

Se facemos un análise centrándonos na variable de xénero detectamos que as nenas puntúan mellor que os nenos. En canto as dimensións, observamos que as estudantes destacan significativamente en *desenvolvemento persoal e actividades, benestar emocional e relacións interpersoais*. Do estudo extraemos que non existen diferenzas significativas, mais sí puntuacións máis elevadas, na percepción en canto a *benestar material e benestar físico* entre nenos e nenas. Cabe

destacar que a atribución por parte dos informantes deste feito baséase na posible diverxencia a nivel madurativo e a educación diferenciada entre xéneros e á educación en coidados que reciben as nenas. Asimesmo poñen en cuestión que non existan diferenzas a nivel de benestar físico xa que segundo a información que posúen están aumentando os casos de desordes alimentarios nas nenas.

No tocante a idade, as evidencias desvelan diferenzas a favor dos nenos/as de 11 anos en termos xerais de calidade de vida, ó igual que a tese de Sabeh, (2004). Se ampliamos esa análise as dimensións observamos diferenzas nos dominios *benestar material e desenvolvemento persoal e actividades*, sendo os alumnos máis vellos os que presentan unha puntuación superior. Estes datos suxiren que os intereses dos nenos/as e a relevancia que lle asignan a diferentes áreas da súa vida mudan coa idade. Os gobernantes declaran como única explicación plausible para eles o “suposto” ritmo madurativo diverxente entre nenos e nenas.

Estudamos tamén o nivel de desigualdade, descubrinto que á luz das percepcións podemos afirmar a inexistencia de datos que a sosteñan. A explicación para os informantes é que a cidade presenta índices inferiores a outras, que felizmente non todo depende de cuestións obxectivas como a renda, que os servizos públicos funcionan razoablemente ben, que non se pode caer na autocompracencia, que hai moitas cousas que mellorar, e que sí perciben desigualdade en canto a minorías como os xitanos, e á posible existencia coa poboación migrante se aumenta en número.

Avista destes resultados, os axentes políticos aluden a relación directamente proporcional entre nivel

socioeconómico e benestar a esas idades, en canto a súa repercusión en todas as dimensións estudadas, no que respecta ó benestar emocional por unha menor presenza de estrés no ámbito familiar, no benestar físico, por maior facilidade de acceso a saúde, en tanto a aspecto preventivos como alimentación e hábitos. No benestar material, pola evidente disparidade para adquirir bens e comodidades vitais. No que respecta a relacións interpersoais polo consumo de cultura, tempos de permanencia no centro, actividades que esixen un desembolso e pola proxección das posibilidades económicas nas interaccións familiares. A non disparidade no que respecta a desenvolvemento persoal e actividades manifestan a diferenza de expectativas entre uns/unhas e outros/as e a calidade do ensino público como posibles explicacións.

Referencias bibliográficas

- Delgado, M., e Malet, D. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Del Olmo, C. (2013). *¿Dónde está mi tribu?: maternidad y crianza en una sociedad individualista*. Madrid. Clave Intelectual.
- Schalock, R.L Verdugo Alonso, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Urzúa, A., Cortés, E., Prieto, L., Vega, S., e Tapia, K. (2009). Autoreporte de la calidad de vida en niños y adolescentes escolarizados. *Revista chilena de pediatría*, 80(3), 238-244.
- Losada-Puente, L., e Muñoz-Cantero, J. M. (2015). Calidad de vida en alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo: Principales instrumentos de medida. *Psicología, Educación e Cultura*, 19(1), 93-107.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălătescu, S., ... e Sirlopú, D. (2015). El bienestar

- subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- Beadle-Brown, J., Bigby, C., e Bould, E. (2015). Observing practice leadership in intellectual and developmental disability services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(12), 1081-1093.
- Wallander, J. L., Schmitt, M., e Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: issues, instruments, and applications. *Journal of clinical psychology*, 57(4), 571-585.
- Seaberg, J.R. (1990). Child Well-Being: A Feasible Concept?. *Social Work* 35 (5), 267-272
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Pearson Educación.
- Stearns, P. N. (2018). *The industrial revolution in world history*. Routledge.
- Alcubierre Moya, B., e Sosenski, S. (2018). Espacios y cultura material para la infancia en América Latina (siglos XIX y XX). Introducción. *Secuencia*, (SPE), 6-14.
- UNICEF (2014): La Infancia en España el valor social de los niños: hacia un pacto de estado por la infancia.
- UNICEF (2018): Acción Humanitaria para la Infancia. Unicef.
- SAVE THE CHILDREN (2017): Desheredados. Save the children.
- Arvidsson, L., Eiben, G., Hunsberger, M., De Bourdeaudhuij, I., Molnar, D., Jilani, H., ... & Santaliestra-Pasías, A. M. (2017). Bidirectional associations between psychosocial well-being and adherence to healthy dietary guidelines in European children: prospective findings from the IDEFICS study. *BMC public health*, 17(1), 926.
- World Resources Institute (2015): The Agreement for Climate Transformation.

- Camí, A. (2017). *Crisis económica y efectos sobre la salud mental infantil y adolescente* Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas.
- Verdugo, M. A. (2011). Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. *Siglo Cero*, 42(4), 18-23.
- Castañer balcells, M., Camerino Foguet, O., e Anguera Argilaga, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educació Física i Esports*, 2013, vol. 112, num. 2, p. 31-36.
- Sabeh, E., Verdugo, M., Prieto, M., e Contini de González, C. (2009). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en la infancia (CVI-CVIP). *Madrid: Editorial Ciencias De La Educación Preescolar y Especial*.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, SL.
- Sabeh, E. N. (2004). *Calidad de vida en niños de educación primaria* (Doctoral dissertation).

CAPÍTULO 11

CONSECUENCIAS SOBRE LA SALUD MENTAL INFANTIL DEL ESTADO EMOCIONAL DE LA MADRE DURANTE LA GESTACIÓN Y EL POSTPARTO. IMPLICACIONES SOCIALES.

M^a Dolores Estévez González

-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Introducción

La salud mental es una de las dimensiones más importantes del estado de bienestar en la infancia, y su deterioro tiene enormes repercusiones en el desarrollo emocional e intelectual posterior. Las enfermedades mentales dañan la imagen personal y la autoestima de los niños y jóvenes, la estabilidad y economía de las familias y son una carga para toda la sociedad. Promover la salud mental de los niños, y diagnosticar y tratar correctamente los trastornos mentales, es no sólo un acto de justicia social sino una medida de ahorro y buena gestión económica (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2009). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud los países deben elaborar planes de acción de promoción del bienestar en niños y adolescentes y prevención de los trastornos mentales (OMS, 2005), pues estos planes además de contribuir a mejorar la salud y el bienestar de los niños, introducen criterios de equidad, justicia, rigor y eficacia. Los beneficiarios son los niños, las familias, las comunidades donde viven y la sociedad en general. La OMS

afirma que corresponde a los gobiernos la importante función de utilizar los datos sobre los factores de riesgo y de protección, para emprender acciones destinadas a prevenir los trastornos mentales y a proteger y promover la salud mental en todas las etapas de la vida, de las cuales las etapas iniciales son las más oportunas para perseguir estos objetivos.

La prevalencia de los trastornos mentales en la infancia y adolescencia a nivel mundial se sitúa entre el 10-20% de los niños (Kieling, 2011). Esta prevalencia es superior a la de otras enfermedades crónicas en la infancia, como asma, celiaquía o diabetes. Durante mucho tiempo se ha negado que los niños sufrieran trastornos mentales o se ha minimizado su importancia, sin embargo, ahora sabemos que más de la mitad de las enfermedades mentales de la población surgen antes de los 14 años (OMS, 2011) existiendo por tanto una continuidad entre los trastornos mentales infantiles y los de la vida adulta.

Desde la vida intrauterina, determinados factores del entorno (nutrición, tóxicos ambientales o de consumo) repercuten en la salud del feto, así como también lo hacen el estado de salud mental materno, la pobreza y la vivencia de violencia de género. Dichos factores están íntimamente relacionados y se presentan frecuentemente de forma conjunta. Estas vivencias tienen importantes consecuencias, tanto para la madre que las sufre, especialmente para las mujeres vulnerables, como para su hijo/a. En el momento actual disponemos de evidencias científicas que nos muestran cómo afectan estos problemas psicológicos de la madre gestante o tras el parto en la salud mental del niño/a ya desde la vida fetal, en la niñez e incluso en la adolescencia. Sin embargo, las situaciones de elevado estrés, ansiedad y depresión durante el embarazo así como en el postparto (el embarazo, parto y postparto conforman la etapa perinatal) que corresponden a las

primeras etapas de la vida del individuo, pueden pasar desapercibidas.

Desde siempre, en el saber popular ha estado arraigada la idea de que cualquier problema emocional (como la pérdida de un ser querido, desastre natural, problemas familiares o económicos, entre otros) tiene una evidente repercusión en el transcurso del embarazo (“aborto, parto prematuro, pérdida del bebé...”). Sin embargo, la valoración de los problemas de salud mental en el período prenatal no ha sido sistemáticamente abordada desde los servicios sanitarios, quizás porque se ha pensado que la mujer embarazada está protegida hormonalmente de los problemas psicológicos. Por otro lado, la mujer encinta puede tener reparos en comunicar su problema pues parece que de ella se espera un estado de felicidad natural. De los tres problemas de salud mental mencionados (depresión, ansiedad y estrés) que están relacionados con todo el proceso de la maternidad, es la depresión postparto la mejor conocida y estudiada en el ámbito clínico, y es también la más conocida popularmente pues siempre hemos escuchado frases, como “se llevó un disgusto y se le fue la leche...”.

La mujer con depresión y/o ansiedad en el embarazo presenta más sintomatología de malestar físico (digestiva, cefaleas, mareos, dificultad respiratoria y sintomatología cardíaca) y mayor frecuencia de conductas poco saludables como consumo de tabaco o de sustancias nocivas. Tiene mayor riesgo de parto prematuro y de tener hijos con bajo peso al nacer. Los síntomas de depresión y de ansiedad durante el embarazo, aumentan el riesgo de un episodio de depresión mayor después del parto. La depresión postparto, a pesar de que ha sido el cuadro más conocido en la asistencia sanitaria, pasa muchas veces desapercibida, y la mujer arrastra durante

mucho tiempo su estado de malestar y tristeza. En relación a la ansiedad, tener cierto grado de la misma puede conducir a la mujer gestante a desarrollar conductas saludables y de autocuidado. Sin embargo, si los niveles de ansiedad son elevados o constantes se ocasiona un verdadero problema de salud. La ansiedad del embarazo es fruto de la interacción entre la predisposición general de una mujer a estados emocionales ansiosos y las condiciones de su gestación. Mujeres con altos niveles de ansiedad rasgo (aspecto propio de la personalidad caracterizado por la tendencia a reaccionar de manera ansiosa ante las dificultades) pueden estar hipervigilantes durante el embarazo e inclinadas a interpretar negativamente datos ambiguos, como los resultados de pruebas no concluyentes, o percibir sensaciones corporales como amenazantes. Por otro lado, ciertas situaciones como una condición clínica de alto riesgo o un accidente involuntario en el embarazo con apoyo inadecuado del padre del bebé puede ser suficientemente amenazante como para inducir ansiedad incluso entre mujeres que no son típicamente ansiosas. Independientemente del origen, la ansiedad durante el embarazo ha demostrado presentar riesgo por encima y más allá de las condiciones médicas y factores de riesgo tradicionales. En todo este proceso vital de la maternidad y por sus propias características de cambio hay otra vivencia muy frecuente, relacionada con la ansiedad y la depresión. Se trata del estrés, esa fase de acomodación que experimenta cualquier persona ante un nuevo reto en su vida, y en general se han encontrado mayores niveles de estrés en el primer y tercer trimestre de gestación.

Prevalencia y factores de riesgo de la depresión, la ansiedad y el estrés en la época pre y postnatal

Accortt y Wong (2017) calculan, con los datos de EEUU, que anualmente hay más mujeres que padecen problemas perinatales de salud mental que mujeres con diabetes gestacional. De forma conjunta la prevalencia de depresión prenatal y/o ansiedad varía entre 8% y 30% en países desarrollados, y en el período postparto los estudios muestran prevalencias de 12-13% en las primeras semanas, hasta un 5% a los tres meses postparto (Satyanarayana, 2011). Se han descrito factores que predisponen a la ansiedad y a la depresión durante el embarazo como son: fallo del apoyo de la pareja o apoyo social; historia de abusos o de violencia doméstica; antecedentes de enfermedad mental; embarazo no deseado; eventos vitales adversos y elevado estrés percibido; antecedentes de complicaciones en embarazos anteriores; bajo nivel educativo; bajo nivel de ingresos; ausencia de pareja; antecedentes de tabaquismo; baja autoestima y eficacia; difíciles relaciones familiares con los padres, y abuso en la infancia (Biaggi, 2016). Otros factores de riesgo son la pertenencia a minorías étnicas y ser muy joven o muy mayor. Una revisión reciente (Norhayati et al., 2015) demostró que la depresión prenatal y la ansiedad son factores de riesgo importantes para la depresión postnatal junto con una historia previa de enfermedad psiquiátrica, relación de pareja deficiente, eventos emocionales, una actitud negativa hacia el embarazo y la falta de apoyo social.

En relación al estrés disponemos de pocos datos. Un reciente estudio comunitario de una cohorte amplia utilizando escalas estandarizadas de autoinforme encontró que, aproximadamente el 30% de las mujeres embarazadas reportaron algún tipo de estrés psicosocial en su vida diaria, incluyendo tensión laboral, síntomas de ansiedad o síntomas depresivos, y estrés parental (relacionado con la crianza de

otros hijos) (Loomans, 2012). En España, Prieto (2016) encuentra una prevalencia de estrés en la gestación del 16%.

Cómo influye la ansiedad, depresión y estrés perinatal en el desarrollo del/la hijo/a

De forma general, la depresión crónica se asocia con un desarrollo subóptimo en el 19% de los hijos de madres con síntomas depresivos subclínicos y en el 24% de aquellos cuyas madres tenían síntomas de depresión clínica (versus 7% en el grupo "sin depresión") (Van der Waerden, 2015).

Temperamento infantil

En la revisión efectuada por Van den Berg y cols. (2017) la mayoría de la evidencia apunta a asociaciones entre el estrés prenatal y puntajes altos en dos rasgos de temperamento: la afectividad negativa (tristeza, angustia tras las frustraciones, miedo, incomodidad e ira) y el temperamento difícil (reacciones intensas, lentitud en la adaptación a situaciones nuevas). En un estudio a gran escala (Bekkhuis, 2011), el llanto del niño y el comportamiento agresivo fueron más altos si la madre mostraba alta ansiedad y depresión tanto durante como después del embarazo, mientras que los síntomas maternos que se presentaron solo durante el embarazo no se asociaron con niños agresivos o comportamiento de llanto intenso a los 3 años.

Resultados del Project Ice Storm muestran que el haber padecido durante la gestación una exposición más severa a la tormenta ocurrida en Quebec en 1998 o síntomas de trastorno de estrés postraumático en el primer trimestre predecía un temperamento más difícil y mayor necesidad de atención a la edad de 6 meses (Laplante, 2016).

Desarrollo cognitivo

Las distintas investigaciones aportan que la depresión prenatal se asocia con bajos niveles en el desarrollo cognitivo,

incluidos los puntajes de cociente intelectual (CI) en la infancia. Sin embargo, esos efectos son generalmente pequeños y no todos los estudios muestran una asociación significativa (Stein, 2014). En el estudio ALSPAC, la depresión materna durante el embarazo predijo un CI más bajo a la edad de 8 años (Evans, 2012). Otros estudios han informado que los síntomas de ansiedad prenatal, más que la depresión, se asociaron con logros deficientes a la edad de 11 años. La ansiedad materna durante el embarazo predijo peor memoria de trabajo (pero no el control de la atención o las habilidades de atención selectiva) a los 8 años, así como menores calificaciones escolares en matemáticas (pero no en el idioma) (Pearson, 2016). En un metaanálisis (Tarabulsky, 2014) se encontró que el estrés materno en la gestación predijo peor desarrollo cognitivo en los 5 primeros años de vida. Algunas investigaciones encuentran que los eventos estresantes en el embarazo se relacionan con desigual capacidad cognitiva (para matemáticas, vocabulario, lectura, escritura...) dependiendo de la edad y del sexo. En el estudio ALSPAC (Evans, 2012) la depresión postnatal mostró asociaciones consistentes con una variedad de resultados cognitivos en la primera infancia, incluida la capacidad infantil para aprender, el logro de los hitos del desarrollo y el lenguaje, y el desarrollo cognitivo general.

Comportamiento

Cents y cols. (Cents, 2013) encontraron que los síntomas depresivos persistentes en la madre durante y después del embarazo predicen altos niveles de problemas conductuales en los hijos de 3 años. En muchos trabajos se encuentran diferencias en las repercusiones de la ansiedad o depresión prenatal según se haya producido el evento estresante al principio o al final de la gestación, y en algunas investigaciones se han encontrado diferencias según el sexo de la descendencia. Asimismo se ha demostrado que los altos niveles de síntomas depresivos, ansiosos y de estrés subjetivos

maternos experimentados en el embarazo temprano pueden predecir problemas de comportamiento y síntomas depresivos en adultos jóvenes (Betts, 2015).

Desarrollo social y emocional

Cents y cols. (2013) encontraron que los síntomas depresivos persistentes durante y después del embarazo predicen altos niveles de problemas emocionales en niños de 3 años. Winsper y cols. (2015) detectaron que los síntomas depresivos maternos en el embarazo predicen alto riesgo de trastornos de la personalidad en chicos de 11 a 12 años. Síntomas depresivos en la época prenatal se asocian con un mayor riesgo de depresión clínica en la adolescencia tardía (Pearson, 2013). Los bebés de madres con depresión postnatal tienen un mayor riesgo de dificultades emocionales tempranas y en el comportamiento social (Field, 2010). Diferenciar entre depresión prenatal y depresión postnatal es complicado. En el trabajo de Pearson (2013) de una cohorte de 8.937 niños hasta los 18 años, comprueban que hay una asociación independiente entre depresión materna prenatal/depresión postparto y la depresión en su descendencia a los 18 años. En el seguimiento desde los 4 a los 15 años en el estudio de O'Donnell y cols. (2014) los resultados indicaron que la ansiedad prenatal materna predijo persistentemente mayores síntomas conductuales y emocionales en la niñez, sin disminución del efecto en la adolescencia. La ansiedad prenatal elevada se asoció con el doble de riesgo de un probable trastorno mental infantil, 12,3% en comparación con 6,8%, después de tener en cuenta los factores de confusión (el riesgo psicosocial y obstétrico, el estado de ánimo postnatal de la madre, el estado de ánimo pre y posnatal paterno, y la crianza de los hijos). Los resultados fueron similares a la depresión prenatal. Estos análisis proporcionan pruebas sólidas de que el estado de ánimo materno prenatal tiene un efecto directo y persistente en los síntomas psiquiátricos de su hijo y respaldan una hipótesis de programación in útero.

También Betts y cols. (Betts, 2015) relacionan los problemas de estrés, ansiedad y depresión prenatal con mayor riesgo de problemas emocionales a los 21 años. El estrés prenatal está relacionado con problemas emocionales en la infancia y adolescencia como demuestran estudios de seguimiento de niños de 2 a 14 años (Tearne y cols, 2015). Kingsbury y cols. (Kingsbury, 2016) encontraron que los eventos estresantes que sufre la madre en la gestación condicionan importantes síntomas depresivos en la descendencia entre 10 y 18 años, y este efecto fue mayor cuando el evento ocurrió en las primeras 18 semanas de gestación.

Por todo lo expuesto, podemos deducir que las intensas vivencias emocionales de la mujer durante el embarazo y postparto influyen directamente en la salud mental de sus hijos. A estas consecuencias descritas en los niños, se asocian unas modificaciones anatómicas y fisiopatológicas como son el aumento de conectividad entre algunas zonas del cerebro relacionadas con aspectos emocionales, y la disminución del volumen de algunas zonas de materia gris. Por otro lado, los elevados niveles de cortisol provocados por el estrés en la mujer embarazada pasan al feto, y por una serie de mecanismos fisiopatológicos, se produce una programación anómala del sistema de regulación de la respuesta al estrés, con respuestas muy exageradas al mismo en el futuro, y por ello con graves repercusiones en la salud mental de niños y adolescentes.

Por los datos aportados anteriormente sobre la prevalencia de la depresión, la ansiedad y el estrés en la época perinatal, y por las consecuencias sobre la descendencia, podemos afirmar que los mencionados problemas de salud mental conforman un problema de salud pública, y por ello nos debemos plantear qué podemos hacer para mitigarlos. Desde

el sistema sanitario debemos plantearnos la detección precoz y las intervenciones posibles, pues la integración del cuidado de la salud mental materna en la atención perinatal de rutina es imprescindible.

Prevención de los problemas psicológicos en la gestación y postparto

Pero lo más importante es la prevención de los problemas emocionales en la época perinatal, y para ello es necesaria la implicación social en el cuidado a la mujer embarazada y en el postparto, para minimizar en lo posible los factores de riesgo modificables, como son, entre otros, luchar contra la pobreza, brindar apoyo social, combatir la violencia de género, adaptar el lugar de trabajo para una menor exigencia física y psíquica, y favorecer la conciliación entre vida laboral y vida familiar.

Conclusiones

Las vivencias de depresión, ansiedad y estrés intensos durante la gestación y en la época postnatal dejan una huella de grandes dimensiones en el hijo/a de la mujer que los sufre, ocasionando daños cognitivos, en su temperamento y comportamiento, y en sus relaciones sociales. Por la alta prevalencia de problemas emocionales de la mujer durante la época perinatal es imprescindible que en los controles de salud del embarazo y postparto se realice sistemáticamente la valoración de la salud mental de la mujer y el tratamiento adecuado de los problemas de salud mental, así como la intervención de los profesionales de Trabajo Social, necesaria fundamentalmente cuando los problemas de salud mental vienen derivados de situaciones de vulnerabilidad económica, laboral y social. Para evitar estos problemas, es crucial la

implicación de todos los sectores con el fin de disminuir o evitar las circunstancias que lo originan, como combatir la pobreza, brindar apoyo social, luchar contra la violencia de género, adaptar el lugar de trabajo para una menor exigencia física y psíquica, y favorecer la conciliación entre vida laboral y vida familiar.

Referencias bibliográficas

- Accortt E., y Wong M. (2017). It Is Time for Routine Screening for Perinatal Mood and Anxiety Disorders in Obstetrics and Gynecology Settings. *Obstet Gynecol Surv*, 72,(9), 1-16.
doi: 10.1097/OGX.0000000000000477
- Asociación Española de Neuropsiquiatría. (2009). *Informe sobre la salud mental de niños y adolescentes*. Madrid: Cuadernos Técnicos de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Recuperado de <http://www.seypna.com/documentos-y-publicaciones/documentos/aen-2010-informe-sobre-la-salud-mental-de-ninos-y-adolescentes/>
- Bekkhuis, M., Rutter, M., Barker, E., y Borge, A. (2011). The role of pre- and postnatal timing of family risk factors on child behavior at 36 months. *J. Abnorm. Child Psychol*, 39,(4), 611–621.
doi: 10.1007/s10802-010-9477-z
- Betts, K., Williams, G., Najman, J., y Alati, R. (2015). The relationship between maternal depressive, anxious, and stress symptoms during pregnancy and adult offspring behavioral and emotional problems. *Depress. Anxiety*, 32,(2), 82–90.
doi: 10.1007/s10802-010-9477-z
- Biaggi A., Conroy S., Pawlby S., y Pariante CM. (2016). Identifying the women at risk of antenatal anxiety and depression: A systematic review. *J Affect Disord*, 191, 62–77. doi: 10.1016/j.jad.2015.11.014

- Cents, R., Diamantopoulou, S., Hudziak, J., Jaddoe, V., Hofman, A., Verhulst, F.C., ..., y Tiemeier, H. (2013). Trajectories of maternal depressive symptoms predict child problem behaviour: the Generation R study. *Psychol. Med*, 43,(1), 13–25. doi: 10.1017/S0033291712000657
- Evans, J., Melotti, R., Heron, J., Ramchandani, P., Wiles, N., Murray, L., y Stein, A. (2012). The timing of maternal depressive symptoms and child cognitive development: a longitudinal study. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 53, (6), 632–640. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02513.x
- Field T. (2010). Postpartum depression effects on early interactions, parenting, and safety practices: a review. *Infant Behav Dev*, 33,(1), 1–6. doi: 10.1016/j.infbeh.2009.10.005
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun O, ..., y Rahman A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *Lancet*, 378,(9801), 1515-25. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60827-1
- Kingsbury, M., Weeks, M., MacKinnon, N., Evans, J., Mahedy, L., Dykxhoorn, J., y Colman, I. (2016). Stressful life events during pregnancy and offspring depression: evidence from a prospective cohort study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 55,(8), 709–716. doi: 10.1016/j.jaac.2016.05.014
- Laplante, D., Brunet, A., y King, S. (2016). The effects of maternal stress and illness during pregnancy on infant temperament: Project Ice Storm. *Pediatr Res* 79,(1-1), 107–113. doi: 10.1038/pr.2015.177
- Li, J., Olsen, J., Vestergaard, M., y Obel, C. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder in the offspring following prenatal maternal bereavement: a

nationwide follow-up study in Denmark. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19,(10), 747–753.

doi: 10.1007/s00787-010-0113-9

- Loomans, E., van Dijk, A., Vrijkotte, T., van Eijsden, M., Stronks, K., Gemke, R., y Van den Bergh, B. (2012). Psychosocial stress during pregnancy is related to adverse birth outcomes: results from a large multi-ethnic community-based birth cohort. *Eur J Public Health*, 23,(3), 485–491. doi: 10.1093/eurpub/cks097
- Norhayati et al M., Hazlina, N., Asrenee, A., y Emilin, W. (2015). Magnitude and risk factors for postpartum symptoms: a literature review. *J Affec Disord* 175, 34–52. doi: 10.1016/j.jad.2014.12.041
- O'Donnell, K., Glover, V., Holbrook, J., y O'Connor, T. (2014). Maternal prenatal anxiety and child brain-derived neurotrophic factor (BDNF) genotype: effects on internalizing symptoms from 4 to 15 years of age. *Dev Psychopathol*, 26,(4), 1255–1266. doi: 10.1017/S095457941400100X
- Organización Mundial de la Salud. (2005). *Child and adolescent mental health policies and plans*. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Salud mental: un estado de bienestar*. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html
- Pearson R., Evans J., Kounali D., Lewis G., Heron J., Ramchandani P., O'Connor T., y Stein A. (2013). Maternal depression during pregnancy and the postnatal period: risks and possible mechanisms for offspring depression at age 18 years. *Jama Psychiatry*, 70,(12), 1312–19. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.2163

- Pearson, R., Bornstein, M., Cordero, M., Scerif, G., Mahedy, L., Evans, J., Abioye, A., y Stein, A. (2016). Maternal perinatal mental health and offspring academic achievement at age 16: the mediating role of childhood executive function. *J Child Psychol. Psychiatry*, 57,(4), 491–501. doi: 10.1111/jcpp.12483
- Prieto F. (2016). Psicobiología del estrés prenatal: implicaciones en el eje hipotálamo-hipofisario-adrenal de los bebés. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/37675/1/T37217.pdf>
- Satyanarayana V., Lukose A., y Srinivasan K. (2011). Maternal mental health in pregnancy and child behavior. *Indian J Psychiatry*, 53,(4), 351–361. doi: 10.4103/0019-5545.91911
- Stein A., Pearson R., Goodman S., Rapa E., Rahman A., McCallum M., Howard L., y Pariante CM. (2014). Effects of perinatal mental disorders on the fetus and child. *Lancet*, 15, 384, (9956), 1800-19. doi: 10.1016/S0140-6736(14)61277-0
- Tarabulsky, G., Pearson, J., Vaillancourt-Morel, M., Bussières, E., Madigan, S., ... y Royer, F. (2014). Meta-analytic findings of the relation between maternal prenatal stress and anxiety and child cognitive outcome. *J Dev Behav Pediatr*, 35, (1), 38–43. doi: 10.1097/DBP.0000000000000003
- Tearne, J., Allen, K., Herbison, C., Lawrence, D., Whitehouse, A., Sawyer, M., y Robinson, M. (2015). The association between prenatal environment and children's mental health trajectories from 2 to 14 years. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24,1(9), 1015–1024. doi: 10.1007/s00787-014-0651-7
- Van den Bergh B., van den Heuvel M., Lahtid M., Braeken M., de Rooij S., Entringer S., ... y Schwab M. (2017). Prenatal developmental origins of behavior and

mental health: The influence of maternal stress in pregnancy. *Neurosci Biobehav Rev.* S0149-7634(16)30734-5

doi: 10.1016/j.neubiorev.2017.07.003

Van der Waerden J., Galéra C., Saurel-Cubizolles MJ., Sutter-Dallay AL., y Melchior M. EDEN Mother-Child Cohort Study Group. (2015). Predictors of persistent maternal depression trajectories in early childhood: results from the EDEN mother-child cohort study in France. *Psychol Med*, 45,(9),1999-2012. doi: 10.1017/S003329171500015X

Winsper, C., Wolke, D., y Lereya, T. (2015). Prospective associations between prenatal adversities and borderline personality disorder at 11–12 years. *Psychol Med*, 45,(5), 1025–1037. doi: 10.1017/S0033291714002128

CAPÍTULO 12

LOS ROLES DESEMPEÑADOS EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: AGRESORES, VÍCTIMAS Y OBSERVADORES. CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS

Nieves Gutiérrez Ángel

- Universidad de Almería-

Introducción

La dinámica del *bullying*, no es una dinámica fija y estable, sino que es un proceso mediante el cual una persona se ve agredida física o psicológicamente por otra más fuerte, provocando una situación de desventaja y dañina (Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios, y Gutiérrez, 2003). Comienza por una escasa atención, pasando a darse de manera más continua en el tiempo junto con el aumento de la gravedad de tales hechos. A esto se suma el auge de poder del agresor y una debilitación tanto emocional como psicológica de la víctima, la cual puede o no actuar ante ello. Indistintamente de esto, dichos hechos acaban conduciendo en la víctima a la exclusión (Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015). Piñuel y Oñate (2007) relatan el proceso de acoso a través del que se desarrolla el *bullying* mediante cinco fases que hacen alusión al proceso en el que se ve implicada una víctima ante una situación de acoso escolar. Dicho proceso, comienza a partir de la incidencia, a través del propio acoso y estigmatización.

Una vez ocurrido, ocurren tanto el origen como la latencia del daño provocado a la víctima, y como consecuencia de ello, las manifestaciones somáticas o psicológicas que la víctima experimenta, traduciéndose en sentimientos de inferioridad, o exclusión.

Olweus (1978) define e identifica tanto al *bullying* como a sus protagonistas por primera vez (Ruiz et al., 2015), es decir, agresor, víctima y observador. Atendiendo a cada uno de ellos, el agresor es quien realiza la acción dañina, la víctima quien es sometido a tal acción y el perjudicado, y el observador, que es un mero curioso cómplice de la situación. En una aportación más reciente, Avilés (2006) establece la importancia de tales roles en la dinámica y desarrollo de estos episodios, la cual está caracterizada por relaciones asimétricas entre los agresores, que intentan dominar e intimidar a la víctima y convertir al espectador en un cómplice activo o silencioso que apoya esta situación (Quintana, Montgomery, y Malaver, 2009). Siendo por lo tanto los tres roles protagonistas que forman parte de la violencia escolar como un proceso (Polo del Río, Mendo, Fajardo, y León del Barco, 2017).

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las características atribuidas tanto a víctimas como agresores y a observadores desde la literatura científica, atendiendo a aspectos de la personalidad, físicos, escolares y familiares. Así como las consecuencias de esta en víctimas, agresores y observadores.

Método

Para la búsqueda de la información se han utilizado las siguientes bases de datos: Dialnet, Proquest Psychology, Psycodoc y Psycinfo. Utilizando como descriptores: “*bullying*”

AND “*victims*” OR “*bully-victims*” OR “*observer*” AND “*characteristics*” AND “*consequences*”.

Escogiendo en primer lugar las investigaciones que sus muestras estuvieran compuestas por alumnado español, estuviera a disposición el texto completo, su idioma de publicación fuese inglés o español, y su fecha de publicación estuviera comprendida entre los años 2012 y 2017. Un último filtro fue el hecho de seleccionar aquellas investigaciones que emplearan un diseño experimental, descartando otras que no lo fueran, y los estudios de caso único.

Resultados

Características de cada rol

Tal y como se puede comprobar, los resultados atribuyen a las víctimas características como alumnos tímidos y ansiosos (Polo et al., 2013), que pueden verse en esta situación una y varias veces (Del Rey et al., 2012), incluso en la edad adulta, ya que hay estudios que así lo comprueban (Pereda y Gallardo-Pujol, 2014). En cuanto a su rendimiento escolar, puede ser adecuado (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2013), pero, sin embargo, son alumnos con poca aceptación social (Cerezo et al., 2015; Martínez-Ferrer, Povedano-Díaz, Amador-Muñoz, y Moreno-Ruiz, 2012), y se corresponden con el género femenino mayoritariamente (Lara-Ros et al., 2017; Polo et al., 2014) los cuales proceden de entornos familiares caracterizados por la sobreprotección parental (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areense, 2015).

Por otro lado, los agresores son contemplados como alumnos que poseen una visión negativa del entorno educativo, con una baja motivación y la presencia de rebeldía y transgresión ante las normas (Martínez-Ferrer et al., 2012),

en su mayoría de género masculino (Díaz-Aguado et al., 2013; Polo et al., 2014). A nivel social, los agresores presentan dificultades en las relaciones interpersonales (Larrañaga et al., 2013) pese a ser socialmente aceptados y gozar en ocasiones de popularidad (Cerezo et al., 2015). En cuanto a su propia personalidad, se corresponden con personas dominantes, que les gusta el poder y deseo de liderazgo (Lara-Ros et al., 2017), que proceden de entornos familiares caracterizados por la permisividad (Cerezo e tal., 2015).

En el caso de los observadores, una de las características definitorias de este rol es la visión negativa e inmoral que poseen de la violencia escolar (Cuevas y Marmolejo, 2016), pero que sin embargo, en ocasiones, no hacen frente a la misma entre otros motivos por el miedo a convertirse en víctimas (Marmolejo y Cuevas, 2011), por la admiración que en ellos despierta el poder o la popularidad que desprenden los agresores (Olweus, 1978; Salmivalli, 2010), o por no saber muy bien cómo ayudar a las víctimas (Hazler, 1996).

Consecuencias de la violencia escolar

Desde otro punto de vista, las consecuencias de la victimización se corresponden con una baja autoestima y confianza en sí mismo (Polo et al., 2014) junto con una autopercepción negativa (Soler, Paretila, Kirchner, y Forns, 2012) y una baja motivación, que dan como resultado una escasa satisfacción vital y una gran dificultad para comunicar los hechos (Martínez-Ferrer et al., 2012). A nivel psicológico, estos episodios dan lugar a poder desarrollar ansiedad fisiológica y preocupaciones sociales, provocando una desadaptación social, e incluso estados depresivos o de ansiedad (Polo et al., 2014), o síntomas de estrés

postraumático (Soler et al., 2012). Mientras que en el terreno educativo también pueden darse este tipo de desadaptaciones, en cuanto al propio rendimiento académico (Polo et al., 2014) y la integración escolar (Martínez-Ferrer et al., 2012). Sin embargo, las consecuencias más graves de la victimización se corresponden tanto con comportamientos autolesivos, como con intenciones suicidas (Soler, Segura, Kirchner, y Forns, 2013). En cuanto a los agresores, el empleo de la violencia posee como mayor consecuencia el hecho de que se afianza en el mismo la solución ante las adversidades de forma ofensiva y disruptiva, afianzando una asociación entre el uso de la violencia y la consecución de sus objetivos (Avilés, 2003). Mientras que el rol de observador tiene como una de sus mayores consecuencias la promoción de sentimientos relacionados con la hostilidad y pensamientos agresivos, así como además fomenta y perpetra los comportamientos agresivos y dominadores por parte de los agresores (Santos y Romera, 2013).

Siguiendo a Garaigordobil (2013) se presentan a continuación las consecuencias que el *bullying* tiene para cada uno de los tres roles implicados en la violencia escolar. Las cuales en el caso de los observadores se concretan en sentimientos de miedo e imposición por parte de los agresores. Además de bajos niveles de sensibilidad y solidaridad hacia las víctimas. Que les puede conducir a tener sentimientos de culpabilidad, o incluso comportamientos disruptivos y delictivos, imitando al agresor, pudiendo incluso llegar a desarrollar este rol.

Pero sin lugar a dudas, la consecuencia más peligrosa, tanto para el propio observador, como para el resto de los implicados, desde un punto de vista interactivo del *bullying*, reside en el apoyo que los observadores a través de su

inactividad confieren al agresor y por ende la falta de apoyo que confieren a la víctima, que conlleva al mantenimiento de la ocurrencia de la violencia escolar (Pulido et al., 2011). Así como el riesgo de sufrir desajustes de carácter psicosocial o trastornos psicopatológicos, que pueden incluso durar hasta la edad adulta (Garaigordobil, 2011).

Discusión y conclusiones

Tomando como base los resultados encontrados, parece existir consenso a la hora de identificar a los agresores como impulsivos, con escaso autocontrol (Martos y Del Rey, 2013), una baja tolerancia a la frustración, y dificultades para cumplir las normas (Díaz-Aguado, 2006). Otras características de los sujetos envueltos en este rol suelen ser el considerarse a ellos mismos como líderes a través de conductas relacionales violentas, así como una baja capacidad de autocritica, escaso ajuste social, amplia necesidad de autoafirmación... (Albadalejo, 2011). Los implicados en este rol gozan agrediendo a otra persona, hecho que además suelen ejercer sin motivo alguno con la finalidad de intimidar a la víctima. Además, asocian la agresión a la popularidad, o en la creencia de que algunos compañeros son merecedores de la agresión, o por simple diversión. En lo que respecta a las características físicas, generalmente son hombres de mayor edad que sus víctimas, y físicamente fuertes (Ruiz et al., 2015). Las características de este rol en el terreno escolar suelen identificarse con una actitud negativa ante la escuela (Martos y del Rey, 2013), así como un bajo rendimiento académico y relaciones negativas con el profesorado (Díaz-Aguado, 2006).

Por otro lado, las víctimas suelen ser alumnos aislados, sin apoyo, con bajo nivel de aceptación y alto nivel de rechazo (Sierra, 2009). Como características

intrapersonales de este grupo, podemos destacar el tratarse de personas introvertidas, que poseen escasas habilidades sociales, son ansiosos, vulnerables, indefensos e inseguros, no poseen la capacidad de reacción ante la situación en muchas ocasiones, y poseen una baja autoestima (González, 2012). Esta falta de inseguridad y asertividad, les conduce por lo tanto a tener una imagen muy negativa sobre ellos mismos (Albadalejo, 2011). Y en cuanto a las características físicas, destacan el tener un tipo de personalidad pobre, o algún rasgo físico distinto (Díaz-Aguado et al., 2013). En lo que respecta al terreno escolar, el verse implicado como víctima puede influir o no en el rendimiento académico, y un sentimiento mayor de miedo en el centro escolar acompañado de indefensión (Martos y del Rey, 2013). Autores como Rigby (1996) van más allá, argumentando incluso que las víctimas pueden llegar a padecer trastornos psicossomáticos, como dolores, así como no querer asistir al centro escolar, unos bajos rendimientos académico, dormir mal, retraerse... acompañados en la mayoría de las ocasiones del silencio imperante ante lo que está sucediendo.

En cuanto al rol observador pueden posicionarse de dos grandes maneras: Ser meros espectadores de la situación que contemplan sin hacer nada ante ello (Ruiz et al., 2015), apoyando con su silencio, de manera encubierta y pasiva al agresor (Cerezo y Sánchez, 2013) y no enfrentándose al mismo, bien por miedo (Trautmann, 2008) o bien porque consideran que la situación de conflicto no va con ellos (Molina y Vecina, 2015), dotando a los agresores de cierto apoyo implícito (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2004). Cuyas consecuencias se encuentran estrechamente relacionadas con los comportamientos negativos asociados a la hostilidad y la agresividad (Garaigordobil, 2015; Santos y Romera, 2013) y la presencia de niveles bajos de empatía

(Cerezo y Sánchez, 2013). Que pueden dar lugar a alternaciones psicosociales y psicopatológicas (Garaigordobil, 2011). Fundamentados a partir de una idea errónea sobre la violencia escolar como algo normal (Puértolas y Montiel, 2017). O por el contrario, poseer un papel mucho más activo en el que muestran su desagrado ante los hechos y muestran apoyo a la víctima (Cuevas y Marmolejo, 2016). Siendo en este caso la adopción de esta postura esencial a la hora de detener el desarrollo del bullying (Polo del Río et al., 2017).

No obstante, pese a que los resultados encontrados se centran mayoritariamente en las víctimas, las consecuencias del *bullying* se reflejan en los tres roles implicados en tales situaciones de violencia, es decir, en el agresor, la víctima y el observador (Inglés et al., 2014), con gran probabilidad de sufrir desajustes psicosociales y/o trastornos psicopatológicos (Ruiz et al., 2015). Pese a que la peor de las consecuencias de este fenómeno es el suicidio, no menos importantes son el resto de consecuencias a las que puede dar lugar, ya que, aunque no son tan desmedidas, sí interceden en la salud, la calidad de vida, el bienestar y el desarrollo personal de los implicados (Garaigordobil, 2013).

Referencias bibliográficas

- Albadalejo, A. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Universidad de Alicante.
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Areñe, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097
- Cuevas, M.C., y Marmolejo, A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Del Rey, R., Elipe, P., y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying, and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006) Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying [Prevalence and consequences of cyberbullying: A review]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de psicología*, 31(3), 1069-1076. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- González, V. (2012). Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de educación física, revisión teórico-conceptual. *Emásf. Revista Digital de Educación Física*, 6, 1-6.
- Hazler, R.J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Inglés, C., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Esteve, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Lara-Ros, M.R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A.E., y Piqueras, J.A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59-64.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., y Navarro, R. (2013). Validación de la versión española de la Gender Role

- Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 549-557. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.143341>
- Marmolejo, M.A., y Cuevas, M.C. (2011). *Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol*. Universidad Javeriana, Cali.
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L.V., y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>
- Martos, A. y Del Rey, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 183-190.
- Molina, J.A., y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Oxford: England Hemisphere.
- Pereda, N., y Gallardo-Pujol, D. (2014). One hit makes the difference: The role of polyvictimization in childhood in lifetime revictimization on a southern European sample. *Violence and Victims*, 29(2), 217-231. <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00061R1>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: IIEDDI.

- Polo del Río, M.I., Mendo, S., Fajardo, F., y León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13. doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp
- Puértolas, A., y Montiel, I. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología*, (5), 85-128. doi: 10.12827/RVJV.5.04
- Pulido, R., Martín, G., y Lucas, B. (2011). Risk profiles and peer violence in the context of school and leisure time. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 701-711. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.18
- Quintana, P., Montgomery, U., y Malaver, S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 35-47.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne, ACER.
- Ruiz, R., Riuró, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12384
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Santos, A., y Romera, E.M. (2013). Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 225-235.

- Sierra, C. (2009). Manifestaciones de violencia en la escuela primaria: elementos de perfilación de víctimas y agresores. *Revista Panorama*, 7, 98-116.
- Soler, L., Paretila, C., Kirchner, T., y Forns, M. (2012). Effects of poly-victimization on self-esteem and post-traumatic stress symptoms in Spanish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(11), 645-653. doi 10.1007/s00787-012-0301-x
- Soler, L., Segura, A., Kirchner, T., y Forns, M. (2013). Polyvictimization and risk for suicidal phenomena in a community sample of Spanish adolescents. *Violence and Victims*, 28(5), 899-912. <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00103>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>

CAPÍTULO 13

ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR A NIVEL SOCIAL: LA ANSIEDAD O FOBIA SOCIAL

Nieves Gutiérrez Ángel

-Universidad de Almería-

Introducción

Las consecuencias negativas de la violencia escolar afectan a cada uno de los roles implicados (Cerezo y Sánchez-Lacasa, 2013, Inglés et al., 2014; Irurtia, Avilés, Arias, y Arias, 2009). A estos hechos, García-López, Irurtia, Caballo, y Díaz-Castela (2011) añaden que tales consecuencias negativas no solamente afectan al propio sujeto, sino también a la sociedad.

En el terreno social, las víctimas se encuentran con un gran aislamiento social (Cerezo, 2002), y gran dificultad para adaptarse socialmente (Hawker y Boulton, 2000; Polo del Río et al., 2015). Teniendo como consecuencia la percepción de las distintas situaciones sociales como provocadoras de ansiedad, y, por tanto, un factor principal en el desarrollo de ansiedad social (García-López et al., 2011) que las situaciones sociales les provocan (Sánchez et al., 2012). En definitiva, como se puede observar, estas consecuencias afectan tanto al bienestar psicológico como social de los distintos implicados (Buelga, Cava, y Musitu, 2012). Es decir, el *bullying* se

corresponde con un problema que afecta a las relaciones interpersonales entre el alumnado, o lo que es lo mismo, a su socialización, ya que da lugar a distintas dificultades tanto a la hora de establecer como de mantener dichas relaciones, dando lugar con ello a un impacto negativo en el desarrollo tanto personal como social de los implicados (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012), pudiendo dar lugar a inadaptaciones de carácter social (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla, y Miras, 2007), siendo en la actualidad considerado como un factor de riesgo social (Cerezo y Rubio, 2017).

Según el DSM-V (APA, 2014) la ansiedad o fobia social se manifiesta mediante niveles elevados de ansiedad o miedo provocado por situaciones sociales en las que la persona se siente involucrado en situaciones de observación por parte de otras personas por miedo a la imagen negativa que pueda transmitir. Lo que se traduce en una evitación de tales situaciones (Gómez-Ortiz, Casas, y Ortega-Ruiz, 2016). Es decir, es un problema que dificulta la socialización (Rose-Krasnor, 1997), pudiéndose producir tanto antes, como durante o después de la exposición por parte del sujeto a una situación social (Wong y Rapee, 2015). Siendo muy común en la actualidad (Caballo, Salazar, Iruiria, Arias, y Nobre, 2013), con una prevalencia en torno al 2% en Europa, y un 7% en Estados Unidos (Caballo, Carrillo, y Ollendick, 2015). Por todo ello, este trabajo tiene por finalidad revisar aquellos trabajos realizados en cuanto a la presencia de ansiedad social como consecuencia de la violencia escolar.

Método

Para la búsqueda de la información se han utilizado las siguientes bases de datos: Dialnet, Proquest Psychology, Psycodoc y Psycinfo. Utilizando como descriptores los

siguientes términos: Consecuencias y *bullying*, ansiedad social y *bullying*, consecuencias y *bullying*, *social anxiety* y *bullying*. Se escogieron aquellos artículos de los que se disponía el texto completo, y cuyo idioma de publicación fuese inglés o español, y su fecha de publicación estuviera comprendida entre los años 2000 y 2017.

Resultados

El primer estudio llevado a cabo en cuanto a la relación entre ambos el desarrollado por Olweus (1993). Es además este mismo autor, (Olweus, 1992) quien pone de manifiesto previamente que las características de la personalidad de las víctimas confieren a las mismas como personas con elevada ansiedad social, aisladas socialmente, y con escasas habilidades sociales. Siendo también uno de los primeros trabajos en cuanto a la relación entre ambos, el elaborado por Hawker y Boulton (2000), quienes indagan acerca de la ansiedad social tanto en agresores, como en víctimas y en observadores.

Al respecto son diversos los estudios a nivel internacional que apoyan esta relación (Cheng-Fang et al., 2014) Siendo uno de los estudios más significativos el elaborado por McCabe et al. (2000), quienes aportan datos referidos a que un 85% de la muestra mostraba esta relación. Así como el elaborado por Devine et al. (2008), quienes además ponen de relieve el hecho de que estos efectos negativos, además de producirse, son perdurables en el tiempo, al igual que establecen Jantzer et al. (2006) argumentando que haber sido víctima de violencia escolar, se relaciona de forma positiva con la ansiedad social en la edad adulta.

En sintonía con estas ideas, McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss, y Swinson (2003), resaltan el hecho de que, pese a que la fobia social no es una causa directa de haber sido víctima de la violencia escolar, el haber experimentado este rol otorga a los implicados una serie de consecuencias negativas a nivel social tanto en la adolescencia, como en la adultez. Por lo tanto, estos autores, consideran a la violencia escolar una de las variables más influyentes en la ocurrencia de la fobia social (McCabe, Miller, Laugesen, Antony, y Young, 2010).

En cuanto a la ansiedad social, en función del tipo de violencia del que se ha sido víctima, destacan estudios como los de Roth et al. (2002) quienes establecen la relación entre la ansiedad social y la violencia verbal, y, por lo tanto, postulan a la violencia escolar, como un riesgo de ansiedad social. Sin embargo, Storch y Masia-Warner (2004) hallaron la presencia de ansiedad social, en este caso, relacionada con la violencia escolar indirecta. Así como Loukas, Paulos, y Robinson (2005) o Siegel, La Greca, y Harrison (2009) establecieron la relación entre la violencia escolar y la exclusión social. Siendo este tipo de violencia el que mayor riesgo supone para que se dé la ansiedad o fobia social (Caballo et al., 2011). También destacan otros trabajos que tienen por finalidad en este caso, evaluar la relación de la ansiedad social y el haber sido víctima de la violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, como el desarrollado por Pabian y Vandebosch (2016). O el trabajo elaborado por García-López et al. (2011) quienes estudian la relación entre la ansiedad social, con cada uno de los tipos de violencia, en este caso, de tipo sexual, laboral, escolar...

En el caso de nuestro país, se da una menor existencia de este tipo de estudios en comparación con el resto de países. Una de las causas de esta escasa proliferación se debe entre motivos para Caballo et al. (2011) al bajo número de instrumentos para ello validados en nuestro idioma. Así como el hecho de la gran complejidad de la utilización de otros instrumentos ya creados, tanto por sus contenidos, como por el planteamiento de determinados ítems (Salazar, 2013). Uno de los primeros estudios llevado a cabo en España en cuanto a la relación entre ambos, se corresponde con el elaborado por Iruña y Arias (2010), el cual aporta como principal resultado la relación positiva y directa entre ambos, mediante un instrumento elaborado ad hoc a partir del CASO-A30 (Caballo et al., 2010).

En cuanto a los instrumentos empleados, respecto a los niños, los instrumentos más empleados han sido, la “Escala revisada de ansiedad social para niños” (La Greca y Stone, 1993), el “Inventario de ansiedad y fobia social para niños” (Beidel, Turner, y Morris, 1995) y la “Escala de ansiedad social para niños y adolescentes, de Liebowitz” (Masia-Warner, Klein y Liebowitz, 2002).

Respecto a los adolescentes, las escalas más utilizadas son la “Escala de ansiedad social para adolescentes” (La Greca y López, 1998), la “Escala para la detección de la ansiedad social” (Olivares y García-López, 1998; Olivares, Piqueras y Sánchez-García, 2004; Piqueras, Olivares e Hidalgo, 2012), y la “Escala del trastorno de ansiedad social generalizada para adolescentes, de Kutcher” (Brooks y Kutcher, 2004).

Discusión y conclusiones

Mientras que para algunos autores la ansiedad social es una de las consecuencias de haber sido víctima de la violencia escolar (Polo del Río et al., 2014). Para otros autores, la ansiedad social se corresponde en mayor medida con una característica interpersonal de las víctimas, en la que los efectos negativos de la violencia escolar son aún más notorios (Olweus, 1992). Sea como sea, la ansiedad social es considerada como un factor de riesgo en la adolescencia, que puede dar lugar a otros trastornos, o incluso al consumo de alcohol o drogas (Fehm, Beesdo, Jacobi y Fiedler, 2008). Sin embargo, también hemos de tener en cuenta, que en torno al 30% de los casos se desarrollan en la infancia (Caballo et al., 2011).

Son diversos los estudios que demuestran la relación positiva entre ambos (Ranta, Kaltiala-Heino, Pelkonen, y Marttunen, 2009), siendo en estos casos, la exclusión social uno de los tipos de violencia que mayor ansiedad social provoca (Caballo et al., 2011). En cuanto a los estudios realizados en nuestro país, abarcan temáticas como los factores de riesgo (Gómez-Ortiz et al., 2016), o la relación entre la ansiedad social y las habilidades sociales (Caballo et al., 2014). Sin embargo, es inferior el número de investigaciones relacionadas con esta temática, si lo comparamos a nivel internacional. Los cuales, en su mayoría, están enfocados a la creación de instrumentos para la medición de la misma (Irurtia y Arias, 2010) destinados en este caso, tanto a niños, como a adultos. O incluso la creación de programas que tienen por finalidad la reducción de la ansiedad social (Caballo et al., 2011, 2015).

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Médica Panamericana.
- Beidel, D.C., Turner, S.M., y Morris, T.L. (1995). A new inventory to assess childhood social anxiety and phobia: the Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. *Psychological Assessment*, 7(1), 73-79.
- Brooks, S.J., y Kutcher, S. (2004). The Kutcher Generalized Social Anxiety Disorder Scale for Adolescents: assessment of its evaluative properties over the course of a 16-week pediatric psychopharmacotherapy trial. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 14(2), 273-286.
- Buelga, S., Cava, M.J., y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud*, 32(1), 36-42.
- Caballo, V.E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, S.C., e Irurtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(3), 591-609.
- Caballo, V.E., Arias, B., Salazar, I.C., Calderero, M., Irurtia, M.J., y Ollendick, T.H. (2012). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(3), 485-504.
- Caballo, V.E., Carrillo, G.B., y Ollendick, T.H. (2015). Eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades sociales para la intervención sobre la

ansiedad social en niños. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(3), 403-427.

- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Arias, B., Iurrtia, M.J., Calderero, M., y Equipo de Investigación CISO-A España (2010). Validación del “Cuestionario de ansiedad social para adultos” (CASO-A30) en universitarios españoles: similitudes y diferencias entre comunidades y carreras universitarias. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(1), 5-34.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., García-López, L.J., Iurrtia, M.J., y Arias, B. (2011). Fobia social: características clínicas y diagnósticas. En V.E. Caballo, I.C. Salazar y J.A. Carrobbles (Dir.), *Manual de psicopatología y trastornos psicológicos* (pp. 172-199). Madrid: Pirámide
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Iurrtia, M.J., Arias, B., Hofmann, S.G., y the CISO-A Research Team. (2010). Measuring social anxiety in 11 countries: development and validation of the Social Anxiety Questionnaire for Adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 95-107.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Iurrtia, M.J., Arias, B., y Nobre, L. (2013). Evaluando la ansiedad social por medio de cinco medidas de autoinforme, SPAI, LSAS-SR, SPIN, SPS y SIAS: Un análisis crítico de su estructura factorial. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(3), 423-450.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Iurrtia, M.J., Olivares, P., y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos

- de la personalidad. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 401-422
- Calderero, M., Salazar, I.C., y Caballo, V.E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, 19(2), 393.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). La evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-10.
- Cerezo, F., y Rubio, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.
- Cerezo, F., y Sánchez-Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.
- Devine, K.A., Storch, E.A., Geffken, G.R., Freddo, M., Humphrey, J.L.M., y Silverstein, J.H. (2008). Prospective study of peer victimization and social-psychological adjustment in children with endocrine disorders. *Journal of Child Health Care*, 12(1), 76-86.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La

perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-233.

- Fehm, L., Beesdo, K., Jacobi, F., y Fiedler, A. (2008). Social anxiety disorder above and below the diagnostic threshold: Prevalence, comorbidity and impairment in the general population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(4), 257-265.
- García-López, L.J., Iurrtia, M.J., Caballo, V.E., y Díaz-Castela, M.M. (2011). Ansiedad social y abuso psicológico. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 223-236.
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: Factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 24(1), 29-49.
- Hawker, D.S., y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial adjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Inglés, C., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Esteve, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Iurrtia, M.J., Avilés, J.M., Arias, V., y Arias, B. (2009). El tratamiento de las víctimas en la resolución de los casos de bullying. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 2(1), 76-99.

- Irurtia, M.J., y Arias, B. (2010). *Factores psicosociales de la violencia escolar*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Variables Psicológicas y Educativas Implicadas, Almería, España.
- Jantzer, A.M., Hoover, J.H., y Narloch, R. (2006). The relationship between school-aged *bullying* and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood: A preliminary research note. *School Psychology International*, 27(2), 146-156.
- La Greca, A.M., y López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- La Greca, A.M., y Stone, W. L. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 17-27.
- Liebowitz, M.R. (1987). Social phobia. *Modern Problems in Pharmacopsychiatry*, 22, 141-173.
- Loukas, A., Paulos, S.K., y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 335-345.
- Masia-Warner, C.L., Klein, R.G., y Liebowitz, M.R. (2002). *The Liebowitz Social Anxiety Scale for Children and Adolescents (LSAS-CA)*. New York University School of Medicine.

- McCabe, R.E., Antony, M.M., Summerfeldt, L.J., Liss, A., y Swinson, R.P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported history of teasing or *bullying* experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32(4), 187-193.
- McCabe, R.E., Liss, A., Summerfeldt, L., Antony, M.M., Lee, J., y Ararat, T. (2000). An examination of the relation between anxiety disorders and self-reported history of teasing or *bullying* experience during adolescence and childhood. En *Proceedings of the 12th annual research day*. Department of Psychiatry and Behavioural Neurosciences, McMaster University, Hamilton, Ontario.
- McCabe, R.E., Miller, J.L., Laugesen, N., Antony, M.M., y Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(2), 238-243.
- Olivares, J., y García-López, L.J. (1998). *Escala para la detección de la ansiedad social*, Universidad de Murcia, España.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R.D. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quincy (Dirs.), *Agression and violence throughout the life span* (pp. 100-125). Newbury Park, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Pabian, S., y Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal Youth Adolescence*, 45(2), 328-339.
- Piqueras, J. A., Olivares, J., e Hidalgo, M.D. (2012). Screening utility of the Social Anxiety Screening Scale in Spanish speaking adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 710-723.
- Polo del Río, M.I., León del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F., Gómez, T., y Mendo, S. (2015). Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1117-1128.
- Polo del Río, M.I., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., y Gómez-Carroza, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M. y Marttunen, M. (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: The role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32(1), 77-93.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Roth, D.A., Coles, M.E., y Heimberg, R.G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 149-164.

- Salazar, I.C. (2013). *Fiabilidad y validez de una nueva medida de autoinforme para la evaluación de la ansiedad/fobia social en adultos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, España.
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Siegel, R.S., La Greca, A.M., y Harrison, H.M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1096-1109.
- Storch, E.A., y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351-362.
- Wong, Q.J., y Rapee, R.M. (2015). The developmental psychopathology of social anxiety and phobia in adolescents. En *Social Anxiety and Phobia in Adolescents* (pp. 11-37). Springer International Publishing.

CAPÍTULO 14

DIFERENCIAS EN LA DIETA SEGÚN LA JERARQUÍA DE CLASES EN ESPAÑA. DESDE LOS TIEMPOS DEL QUIJOTE, 1605, HASTA 1936

Luis Vicente Sánchez Fernández

Profesor Asociado de Historia de la Ciencia (Hª de la Medicina). U. de Oviedo y médico del Servicio de Atención Continuada del SESPA.

Rolando Neri Vela

Profesor de la Escuela Médico Naval. Universidad Naval. México

Ana Isabel Suárez Cienfuegos

Colaboradora de Honor. Departamento de Medicina. U. de Oviedo.

Juan Carlos Cobo Barquín

Colaborador de Honor. Departamento de Medicina U. de Oviedo y Médico de Familia del SESPA.

Introducción

La comida o ingesta alimentaria en el *Homo Sapiens* es algo biológico e individual y se encuentra regulada por el instinto o impulso de supervivencia. Sin embargo, el acto de comer después del descubrimiento del fuego se encuentra

dotado de un sentido simbólico engranado en valores sociales, códigos de conducta e incluso tabúes religiosos (Suárez Granda, 2006: 7). Dicha esta premisa general en este trabajo pretendemos exponer una realidad: los españoles comían mal en el tiempo escogido. Los poderosos mantenían una ingesta casi exclusivamente a base de proteínas y los menos pudientes padecieron varias crisis de subsistencias y en muchas ocasiones murieron a causa de enfermedades carenciales y como no, de simple hambre.

Para desarrollar nuestra hipótesis de trabajo analizaremos lo que ingerían los personajes de la novela de Miguel de Cervantes *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*; obra que refleja de manera exacta el asunto del yantar en la España del *Siglo de Oro*. Continuaremos considerando lo referido al respecto por el médico Gaspar Casal (1680-1759); avanzando en la cronología aprovecharemos los comentarios de fisiólogos de finales del siglo XIX como Membiela Salgado o de profesionales contemporáneos de la talla de Philip Hauser (1832-1925) o Grande Covián (1909-1995). Igualmente, destacaremos las opiniones clave de ingenieros coetáneos de la Revolución industrial española, así como de algunos médicos que redactaron las *Topografías Médicas* asturianas.

La dieta en *El ingenioso hidalgo del Quijote de la Mancha*

El primer detalle que Cervantes destaca del protagonista principal, Alonso Quijano, antes incluso de la transformación en *El Quijote* causada por la enajenación mental, es el modo particular de alimentarse. De esta manera sabemos que su comida consistía en:

Una olla de algo más de vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, las lentejas [lentejas] los viernes, algún palomino de añadidura los domingos consumían las tres partes de su hacienda (I-I).

En base al refrán “vaca y carnero, olla de caballero” el autor ya nos indica sin palabras que estamos ante un hidalgo de baja posición y con escasas posibilidades económicas, puesto que la carne que consumía era mayoritariamente de vaca por ser de las más baratas; el salpicón resultaba carne cocida y picada con sal, cebolla, aceite y pimienta, esto es: fiambre⁷ (Suárez Granda, 2006: 218) y los duelos y quebrantos no son otra cosa que huevos con torreznos⁸. También queda matizado que los viernes almorzaba lentejas⁹, posiblemente para cumplir como buen cristiano la vigilia preceptiva de la iglesia católica (absteniéndose de carne el día de la muerte de Jesucristo).

⁷ Es decir: con las sobras del mediodía y alguna otra cosa más (cebolla, legumbres, etc.) se hacía una cena sabrosa y de poco costo económico.

⁸ Alimento prohibido por la cultura musulmana y judía que pudiera utilizarlo aquí como un distintivo de cristiano viejo (Nadeu, 2012: 236-238). Los versos de Antón de Montero, ropero de Córdoba, quejándose por estar obligado a comer carne de cerdo, con gran duelo, al quebrantar la ley de Moisés nos hacen sospechar esta opción (VV.AA., 2016: 16). Cabe también la posibilidad que fuese una tortilla de huevos y sesos (Rodríguez Marín, 1916: 21-24) o simplemente despojos de carne con huevos; en este caso la carne procedía de animales muertos por accidentes (duelos por la pérdida del animal y quebrantos por el percance en cuestión) (Muñoz Coronel, 2010: 26).

⁹ Juan de Aviñón (c. 1381-1418) en su topografía médica *Sevillana medicina* indicaba que las “lentejas” eran “malas y melancólicas”; una razón más para el desajuste mental del Quijote (Rodríguez Marín, 1916: 30).

Una vez iniciada la aventura el *Quijote* se impuso la tarea de “desfacer entuertos” en la comunidad injusta en la que vivía y para quien el condumio pasaba a un segundo plano, por lo que acabó entrando en una anorexia nerviosa. A su vera está su inseparable escudero, Sancho Panza, que actúa ante los alimentos con auténtica bulimia.

Rodeando a estos personajes Cervantes refleja una sociedad perversa en sentido general y de manera muy específica ante la comida. Así, destaca la escasez de sustento del estudiante y del pueblo llano al respecto, la medida de los pastores, las viandas –por nombrarlas de alguna manera de las ventas-, las exquisiteces de los residentes en palacios y castillos y el derroche alimenticio en las bodas de Camacho el rico. Para que nos sirva de reflexión dejamos constancia de lo que se entendía por un buen banquete; la exigencia para tal denominación debía de tener:

... muchas frutas de principio, y cosas de leche y queso y mucha diversidad de carnes, así como carnero, vaca, ternera, venado, cabrito, lechones y ansarones, etc. Muchas maneras de aves, así como faisanes, francolines, codornices, perdices, esternas, gallinas, pollos, pavos, etc. Liebres, conejos, gaçapos, etc. Y todo de diversas maneras guisado con manteca y vino y vinagre; y todo género de salsas y pasteles, y todo género de pescados. Porque el banquete no se dice agora bueno si no entra en él pescado y carne, y para postre muchas maneras de frutas, así como de pasta y fritura, y toda especie de vino y toda suerte de cerveza, y beber “autant”, que agora dicen (López Piñero, 1991: 17-18).

Esta desigualdad en si misma provocaba enfermedades, ya que la ociosa nobleza ingiriendo alimentos

insanos por exceso de proteínas, tal como acabamos de plasmar, acababa contrayendo, entre otros daños, dos patologías: obesidad y gota¹⁰. En la parte opuesta las carencias de la inmensa mayoría de población desafortunada que mantenía una *economía de subsistencia*¹¹ involuntaria; pues nos consta que las clases campesinas, durante el reinado de Felipe IV (1605-1665), desayunaban unas migas o sopas con un poco de tocino. Al mediodía comían un pedazo de pan con cebollas, ajos o queso. Finalizaban con la cena a base de olla de berzas o nabos a la que añadían algo de cecina con pan de cebada o centeno¹² (Fernández Nieto, 2006: 162 y 171). A tal fin, analícense los alimentos que Sancho Panza llevaba en las alforjas de su rucio¹³. Otros muchos como los pobres

¹⁰ Cf. Luis Lobera de Ávila (c. 1480-1551) y su *Banquete de nobles caballeros*.

¹¹ Entendiendo como tal las elaboraciones culinarias a base de víveres cosechados en su entorno más próximo (Suárez Granda, 2006: 8).

¹² Los algo mejor pudientes, dentro de la clase popular, ya tenían más variedad al respecto; véase el *Retrato de la lozana andaluza*, fechado en el siglo XVI. Se enumeran: fideos, empanadillas, alcuscuzu con garbanzos, arroz entero, albondiguillas con culantro verde, ojuelas, pestiños, rosquillas de alfaxor, textones de cañamones, y de ajonjolí, nuégados, xopaipas, hojaldres, hormigos torcidos con aceite, talvinas, zahinas y nabos sin tocino y con comino, col murciana con alcarabéa, olla reposada, boronía, cazuela de berenjenas moxies en perficción. Rellenos, cuajarejos de cabritos, pepitorias y cabrito apedreado con limón centí. Letuarios de arrope para en casa, y con miel para presentar, como eran de membrillos, de cantueso, de uvas, de berenjenas, de nueces, y de la flor del nogal, para tiempo de peste; de orégano y hierba buena, para quien pierde el apetito (Fernández Duro, 1872: 55 y 56).

¹³ Queso duro, tasajos de carne de cabra, tocino, cecina, bellotas, leche, aceitunas, algarrobas, frutos secos (avellanas y nueces), nabos y cebollas; pan de cebada o avena que quedaba “negro y mugriento” y el vino de baja (López Terrada, 2005: 192).

estamentales pasaban auténtica hambre (Muñoz Coronel, 2010: 22-24).

La dieta del español tiempo después

Para saber lo que ingería el español durante el siglo XVIII nos sirve el testimonio del médico Gaspar Casal (1680-1759)¹⁴, quien afirmaba en 1762 que:

Pocos trabajadores padecen gota, ni piedra en esta provincia; y al contrario muchos ricos y ociosos: y así bastantes veces he dicho a sus moradores, que está pervirtiendo el método, y orden a la buena dieta; porque los trabajadores, y labradores, pasan (como es notorio), sin carnes, pescados, y aún sin pan de trigo, ni gota de vino, reducidos a débil sustento de la leche, castañas, habas, algo de manteca de vacas, frutas, y otras legumbres, harina, y pan de maíz: y los que no trabajan, se regalan con abundantes mantenimientos de pingües carnes, y pescados, a que agregan generosos vinos, mistelas y rosolís [...]. Es evidente, que por defecto de esta proporción, andan llenos de males los ricos y los pobres: aquellos porque no trabajan según comen, y beben; y estos porque no beben ni comen según trabajan (Casal, 1762: 113, 114).

Evolucionando en el tiempo destacamos el testimonio de Membiela y Salgado, médico gallego que denunciaba que en el siglo XIX el pan “era la base de la

¹⁴ Gaspar Casal y Julián es considerado como el primer médico epidemiólogo español. Autor de *Historia Natural y Médica del Principado de Asturias*, 1762, donde queda descrita magistralmente la pelagra o “el mal de la rosa”, enfermedad carencial relacionada con el consumo en malas condiciones del maíz. En: www.fgcasal.org/fgcasal/gaspar.asp.

nutrición del pueblo productor”, pero era de mala calidad y mantenía a esta clase laboriosa en una malnutrición clara ya que apenas si conseguían

... un pan negro de maíz o centeno parecido al que comen los rifeños, una libra de patatas para 5 o 6 personas y como *extraordinario* en los días festivos o de gran solemnidad un puchero de coles, unos cuantos arenques, con una libra de bacalao crudo o asado; tal es la base única y uniforme de la alimentación obrera durante todo el año (Membiola y Salgado, 1885: 94).

Situación irresoluble ya que el obrero español no tenía capacidad de ahorro por la carestía de los alimentos y lo reducido de los jornales; pudiendo ser presa del “hidrops famélicus” (Membiola y Salgado, 1885: 160 y 234).

Un refuerzo más nos lo ofrece el higienista Philip Hauser (1832-1925)¹⁵ cuando describió en 1913 lo que ingerían los jornaleros andaluces; nos cuenta que:

Por la mañana.- El *sopeado* que consiste en un gazpacho muy espeso, con mucho aceite, cantidad suficiente de pan en pedazos y vinagre.

Al medio día.- Un gazpacho ordinario.

Cinco de la tarde.- La *caldereta*, que consiste en carne de carnero o de oveja guisada en salsa de aceite.

Nueve a diez de la noche.- Otro gazpacho ordinario (Hauser, 1913, t-2: 87).

¹⁵ Seguidor del bávaro higienista Max von Pettenkofer (1883-1901), quien otorgaba un papel muy importante al suelo (doctrina telúrica) en el brote de las enfermedades infecto-contagiosas. Autor de la *Geografía Médica de la Península Ibérica*, 1913.

En 1922 la cuestión alimenticia en España seguía siendo desastrosa tal como nos demuestra el fisiólogo catalán August Pi i Sunyer (1879-1965) en *El hambre de los pueblos*, donde denunciaba que la clase obrera debía de aportar hasta el 70% de su salario para adquirir simplemente comida; gente que entraba en una deficiencia nutricional y en consecuencia se establecía una debilidad física y enfermedad.

Después tenemos la Guerra civil (1936-1939), donde destacamos las publicaciones de Grande Covián (1909-1995) en el Madrid sitiado durante más de dos años y con una alimentación exclusiva de lentejas, denominadas cariñosamente “las píldoras del Dr. Negrín”; cuestión que provocó una desnutrición entre sus habitantes conocido como “El síndrome de Vallecas” (Culebras, 2014: 696). La posguerra fue igualmente de una dureza extrema al respecto con cartillas de racionamiento incluida (la hambruna mayor ocurrió entre 1941 y 1945)¹⁶, para luego mantenerse un tanto suavizada hasta 1953¹⁷.

¹⁶ Cartillas que estuvieron activas hasta 1952. Con esta carencia alimenticia mantenida de manera crónica y especialmente agudizada durante los años de hambre ya citados la gente más humilde llegó a comer la leguminosa *Lathyrus sativus* (almortas), vegetal tóxico que provoca alteraciones neuromusculares (paraplejía) o *latirismo mediterráneo*; enfermedad ya descrita por Hipócrates (460 a.C.-377 a.C.). (Franco Jubete, 2007: 517 y 519 y Eslava Galán, 2018: 262 y 263).

De hecho 1941 pasó a la historia como “el año del hambre” (Almodóvar, 2003: 269).

¹⁷ Momento en el que la FAO decretó que España tenía un aceptable nivel en asuntos relativos a la alimentación. *La situation mondiale de l'alimentation et l'agriculture en 1965*. FAO, Roma.

La realidad asturiana con la dieta ingerida

Dentro de nuestra Comunidad Autónoma tenemos varios testimonios de profesionales importantes al respecto. Empezamos por Higinio del Campo y Cañaveras (1808-1885)¹⁸, médico que dejó constancia que la alimentación de las clases desfavorecidas en torno a 1847 estaba reducida

... a las aluvias, patatas, nabos, calabaza y verdura, condimentados con escaso tocino ó manteca y muchas veces con agua y sal; á puches hechos de harina de maíz, remojados en leche ó miel y aún con pedacitos de arenque; á la leche de sus ganados, y sus preparados, queso y manteca [...]. A pesar de la conveniencia y baratura de la carne fresca no la usan sino en tres ocasiones: por carnaval, cuando hay boda, y cuando están enfermos (Álvarez Antuña, 1998: 66).

De otra parte, sabemos que los obreros asturianos que trabajaban en la “Fábrica y minería de Duro-Felguera” en 1871, mantenían, en opinión del ingeniero Francisco Gascué y Murga (1848-1920)¹⁹, una dieta

... a todas luces insuficiente. Una pequeña ración de alubias con escaso tocino, un pedazo de pan de maíz, acaso un poco de queso o leche, constituyen, con ligeras variantes, la

¹⁸ Higinio del Campo nació en Madrid, pero de padres asturianos. Fue médico titular del concejo de Siero durante muchos años. Finalizó su carrera en Oviedo. Trabajó como corresponsal para *El Siglo Médico*. Defendió en sus publicaciones que la enfermedad tenía un componente ambiental muy importante. García Guerra y Álvarez Antuña, 1993: 66 y 67.

¹⁹ Gascué y Murga era un gran conocedor de la problemática asturiana, ya que fue director de la Sociedad Metalúrgica Duro y Cía. de La Felguera (Asturias).

comida fuerte del mediodía; por la mañana y por la noche menos aún. Los mejor remunerados comen pan (Gascué y Murga, 1888: 117).

Un apunte de 1884 de García Arenal (1850-1925)²⁰ indicaba la “pésima” dieta de los trabajadores de Gijón y que coincide con el testimonio del también profesional sanitario y asturiano Ambrosio Rodríguez Rodríguez (1852-1927), quien afina indicando que estos asalariados, “como en el resto de España”:

... comía muchas patatas y poca carne y huevos y su alimentación es poco abundante, sustancial y reparadora, además de mal preparada y cara (Rodríguez Rodríguez, 1902: 46 y 47).

Es más, este profesional denunciaba que los

Pobres trabajadores españoles, faltos de guía sanitaria e higiénica, combatidos por todos los elementos de la miseria, avaricia e ignorancia, y en desigual competencia con naciones adelantadas, bien regidas y prósperas, luchan agitados por mejorar de condición en el torbellino de la vida (Rodríguez Rodríguez, 1902: 170).

Cuestión debida a que la mayoría de oficiales percibía algo menos de tres pesetas al día y sólo la manutención básica de una familia de tamaño medio precisaba 2,745 pesetas; de ahí la necesidad del trabajo femenino, con un aporte diario de 0,50 pesetas, y de los niños mayores de

²⁰ Fernando García Arenal (1850-1925), trabajó como Ingeniero en la dirección de la construcción del puerto naval de refugio y comercial del Musel en Gijón (Asturias). En: dbe.rah.es/biografias/21183/fernando-garcia-arenal.

doce años que ganaban 0,25 pesetas (García Arenal, 1885: 36-42 y 83). En 1904 estas dificultades socio-económicas motivaron que 2.000 obreros estuviesen “cruzados de brazos”, con menoscabo en unas 5.000 familias. Problemática que se mantenía aún en 1918 por lo que las clases populares se encontraban al límite del hambre, aspecto que favorecía la adulteración y el “alza aterradora” de los productos de consumo por parte de los comerciantes sin escrúpulos (Portolá, 1918: 235-240). Nos consta que el proletariado convocó huelgas y otras protestas; con logros nulos, ya que chocaron con una patronal poco dispuesta a aceptar modificaciones (Puente García, 2006: 78 y 79).

En cuanto a la alimentación infantil, sabemos que las madres daban de comer a sus criaturas durante los primeros meses de vida papilla *rabón*, pan rallado con manteca y azúcar, o incluso del “pote familiar”; esto ocurría tanto en Avilés, en el vecino Corvera o en Gijón (Villalaín, 1913: 95 y 127). Es más, Jove y Canella (1887-1931)²¹ nos plantea la realidad desgarradora de la mujer fabril a la que la sociedad culpaba por descuidar las tareas familiares (Jove y Canella, 1923: 64). Sin embargo, destacamos la observación de Villalaín (1878-1939)²² cuando refería, con un tono de defensa, que

²¹ José María Jove y Canella estudió medicina en la Facultad de San Carlos (Madrid). Ejerció principalmente en el concejo de San Martín del Rey Aurelio con preocupación expresa por la salud de los obreros y de las clases populares. En: eltesorodeoviedo.es.

²² José Villalaín Fernández estudió medicina en Santiago de Compostela. Fue médico de Castrillón, así como de otros concejos asturianos, y de la mina de Arnao (Castrillóm); muy preocupado por las deficiencias socio-sanitarias del momento, autor de ocho *Topografías médicas* asturianas. En: <https://el.comercio.es> (14.Agosto.2010).

... muchas veces hemos oído que las mujeres de los obreros y las aldeanas pobres eran descuidadas para con sus hijos, y, con pena lo decimos, no puede ser de otro modo, dada la rudeza de su modo de vivir. Hay que considerar que la obrera tiene que atender a todos los quehaceres de su casa, preparar la comida del marido y llevársela a la fábrica [...]. También la aldeana pobre necesita trabajar y no puede dedicarse exclusivamente a su hijo. Este calificativo de descuidadas aplicado a las madres pobres y trabajadoras nos causa gran pena. ¡Qué más quisieran ellas que tener una criada, disponer de tiempo, seguir los hábitos de la mocedad, y poder vestir con trapos limpios a sus niños!²³.

Rematamos este pequeño estudio indicando que durante la Revolución industrial tanto española como asturiana el proletariado padeció otras dos “plagas sociales”: el alcoholismo y la tuberculosis. Punto que dejamos aquí en este esbozo simple, porque esta sería otra historia.

Conclusiones

Todo lo dicho hasta el momento nos demuestra que a lo largo del periodo tratado, nada menos que 331 años, exponemos una sociedad jerarquizada con poca movilidad de cambio y con dos modos de acceso a la comida: la clase poderosa que ingería en exceso y que enfermaba por ello y el pueblo llano primeramente y los proletarios, hijos de la *Revolución industrial*, a continuación se mantuvieron en una deficiencia nutricional crónica muy significativa por las crisis de subsistencia mantenidas de manera periódica.

²³ (Villalaín, 1913: 128). La ley vigente establecía que la mujer “dispusiera de una hora al día dentro del trabajo para dar el pecho a sus hijos” (Rodríguez Rodríguez, 1902: 43).

Referencias bibliográficas

- Almodóvar, M.A. (2003). *El hambre en España. Una historia de la alimentación*. Oberon. Madrid.
- Álvarez Antuña, V. (1998). “Asturias y los asturianos en la obra médica de Higinio del Campo”. *BIDEA*, pp. 51-74.
- Casal, G. (1762). *Historia natural, y médica del Principado de Asturias* [Ed. del Centenario. Excma. Diputación Provincial de Oviedo, 1959].
- Culebras, J.M. (2014). “Grande Covián y la malnutrición en la Guerra Civil Española; comentario a dos artículos clásicos publicados en *Revista Clínica Española* hace setenta años”. *Nutrición Hospitalaria*, 30(3), pp. 695-698.
- Eslava Galán, J. (2018). *Una historia de toma pan y moja. Los españoles comiendo (y ayunando) a través de los tiempos*. Ed. Planeta. Barcelona.
- Fernández Duro, C. (1878). *Venturas y desventuras. Colección de novelas*. Madrid. Oficina de la Ilustración española y americana.
- Fernández Nieto, M. (2006). “La comida del *Quijote*”. *Edad de Oro*, vol. 25, pp. 157-180.
- Franco Jubete, F. (2007). “Latyrus y latirismo en la alimentación humana palentina”. *PITM*, 78, pp. 511-531.
- García Arenal, F. (1885). *Datos para el estudio de la cuestión social: información hecha en el Ateneno-Casino Obrero de Gijón*. [Ed. facsimilar, prólogo de R.M^a Albar Gonzalez. Silverio Cañada. Gijón. 1980].
- García Guerra, D. y Álvarez Antuña, V. (1993). *Lepra asturiensis. La contribución asturiana en la historia de la pelagra (siglos XVIII y XIX)*. Universidad de Oviedo y CSIC.

- Gascué y Murga, F. (1888). *Colección de artículos industriales acerca de las minas de carbón de Asturias* [facsimil de 2007, Trea y Grupo HUNOSA].
- Hauser Kobler, Ph. (1913). *La geografía médica de la Península Ibérica*. Imp. Eduardo Arias. Madrid.
- Jove y Canella, J.M. (1923). *Topografía médica del concejo de San Martín del Rey Aurelio*. Imp. de la Ciudad Lineal. Madrid.
- López Piñero, J.M. (1991). *El vanquete de Nobles Cavalleros (1530), de Luis Lobera de Ávila y la higiene individual del siglo XVI*. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo (incluye ed. facsimil).
- López Terrada, M.L. (2005). “La alimentación en *El Quijote*”. En: Sánchez Ron, J.M. *La ciencia y El Quijote*. Drakontos-Crítica. Barcelona, pp. 189-206.
- Membiola y Salgado, R. (1885). *Higiene popular. La cuestión obrera en España, o estado de nuestras clases necesitadas y medios para mejorar su situación*. Imp. de Jesús L. Alende. Santiago.
- Muñoz Coronel, J. (2010). “Comida y gastronomía en la España de *El Quijote*”. Discurso de ingreso en el Instituto de Estudios Manchegos. *Cuadernos de estudios manchegos*, 35, pp. 17-32.
- Nadeu, C.A. (2012). “Duelos y quebrantos los sábados. La influencia judía en la dieta del siglo XVII”. En: Martínez Marta, E. y Fernández Ferreiro, M. (Eds.). *Comentarios a Cervantes. Actas del VIII Congreso internacional de la Asociación de Cervantistas*. Asturias. Ed. Fundación María Cristina Masaveu Peterson. Investigación y mecenazgo.
- Portolá Puyos, F. (1918). *Topografía médica del concejo de Gijón*. Est. tipográfico “El Liberal”. Madrid.

- Puente García, C. (Coord.). (2006). *Una historia de papel. 500 años en los documentos del Archivo Municipal de Gijón*. Ayto. de Gijón.
- Rodríguez Marín, F. (1916). *El yantar de Alonso Quijano el Bueno*. Discurso leído en el Ateneo de Madrid. En: <https://archive.org/details/elyantardealonso00rodr>.
- Rodríguez Rodríguez, A. (1902). *Contribución al estudio de la higiene de los trabajadores y enfermedades de los jornaleros*. Tipolitografía “La Industria”. Gijón.
- Suárez Granda, J.L. (2006). *El cielo de la boca. Antología del paladar español*. Ed. Trea. Gijón.
- Villalaín, J. de (1913). *Topografía médica de Avilés*. Est. Tip. de los hijos de Tello. Madrid.
- VV.AA. (2016). *Guía turística y gastronómica de Alcalá de Henares. La cocina del Quijote*. Edita: Ayuntamiento de Alcalá de Henares.

CAPÍTULO 15

ALAS DE PAPEL,

LA VULNERABILIDAD DE LOS

ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE

SALUD MENTAL Y SUFRIMIENTO

EMOCIONAL

Cristina Páez Cot
- Fundació Salut Mental Catalunya, Cataluña

Introducción

Los jóvenes con problemas de salud mental tienen el derecho de encontrar en su comunidad posibilidades de itinerarios personales lo más normalizados posible, de manera, que interactúen con los dispositivos de la red de salud mental, lo mínimo posible.

Formación académica reglada, alternativas laborales sostenibles, viviendas compartidas para jóvenes, espacios de intercambio de vivencias relacionales, son algunas de las estrategias que tenemos la obligación ética y política de ofrecer a los jóvenes de hoy en día que, o bien sufren diferentes problemas de salud mental o ya han debutado en el trastorno mental más grave.

El Trabajo Social es una disciplina clave en este dialogo abierto entre redes, jóvenes y familias ubicados todos ellos en su comunidad ya que permite articular relaciones significativas entre individuos y redes sociales, sanitarias y comunitarias. Seria interesante visibilizar el aporte que

significa el Trabajo Social en esta tarea de enraizar al joven con problemas de salud mental en su propia comunidad ofreciéndole itinerarios personales lo más normalizados posible.

Presentación Fundación Salud Mental Cataluña

La Fundación Privada Salud Mental Cataluña es una entidad sin ánimo de lucro y de interés general, sujeta a la Ley catalana de Fundaciones, por las otras normas legales y reglamentarias de aplicación y especialmente, por lo previsto en estos estatutos.

La Fundación tiene por objeto "promover la mejora de la calidad de vida de las personas con trastornos mentales y de sus familiares, en especial favorecer la su autonomía e integración social, potenciando su desarrollo personal en la comunidad".

Los beneficiarios de la Fundación son el conjunto de personas afectadas por trastornos mentales, sus familias y otras entidades sin ánimo de lucro que actuen en el ámbito de la salud mental, correspondiente a la Comisión de Gobierno fijo, en función de cada caso concreto y cuando sea necesario, las reglas básicas para determinar los beneficiarios, siempre en base a los principios de igualdad, objetividad y no discriminación. Con el fin de posibilitar el cumplimiento de esta finalidad, se ha previsto que la Fundación, pueda actuar, principalmente, en los siguientes ámbitos:

a) La provisión de servicios sociales, pudiendo desarrollar todo tipo de servicios que faciliten su realización personal, autonomía e integración: atención a domicilio, teleasistencia, clubes o centros sociales, recursos de respiro, red jóvenes, recursos residenciales (pisos asistidos , pisos tutelados, residencias, etc).

- b) El estudio de las metodologías y procesos que permitan la mejora de los tratamientos, servicios y atención a las personas con trastorno mentales, la formación y publicaciones en este ámbito, así como la promoción de la investigación social y científica.
- c) En todos aquellos otros que puedan contribuir a la mejora de la situación y necesidades que puedan tener las personas con trastornos mental y sus familias.

Justificación

Los antecedentes planteados al proyecto, el Plan de Salud Mental de Barcelona y algunos datos publicados por la OMS y otros estudios, señalan la necesidad de encontrar nuevas metodologías ante un problema creciente como es la salud mental de los jóvenes. A estos documentos, entre otras cosas, se plantea la necesidad de "focalizar los esfuerzos en la atención a niños, adolescentes y personas adultas jóvenes con trastornos mentales" y se reconoce "un déficit en la accesibilidad a los servicios, la intensidad y la continuidad de la atención a estos colectivos. Por otra parte, es importante recordar la efectividad de las actuaciones preventivas y de promoción de la salud en esta etapa del ciclo vital "(Plan de SM de Bcn).

También, según UNICEF, los problemas de salud mental en el caso de los más jóvenes, se asocian a resultados insuficientes en materia de educación, relaciones sociales poco satisfactorias, uso incontrolado de sustancias, estilos de vida inestables, salud sexual y reproductiva deficiente, conductas auto lesivas y una escasa cuidado y estima de sí mismos. En este sentido, la creación de un espacio de acompañamiento a los jóvenes con trastorno mental, que apoye en la construcción de un proyecto de vida, da respuesta a estos déficits.

El pilotaje de nuevas metodologías de atención a los jóvenes con trastorno mental nos permitirá evaluar cómo se relaciona la acción desarrollada con una respuesta adecuada a estas problemáticas, y así, poder hacer propuestas de nuevas líneas de servicios y políticas públicas que se puedan extender a todo el territorio catalán con una base de conocimiento sólida.

En-Redamos a los Jóvenes o los Enredamos en su Comunidad

Jóvenes En-Red quiere dar respuesta a las necesidades de los jóvenes con problemas de salud mental configurándose como el primer servicio de acompañamiento comunitario en salud mental que actuaría de forma transversal, estableciéndose como un puente que ayude a, entre otros aspectos, superar la brecha existente entre la red sanitaria infantojuvenil y la de adultos.

Jóvenes En-Red tiene como finalidad tratar de minimizar todas las situaciones de desconexión del joven con trastorno mental, manteniendo la vinculación sanitaria, pero también tratando de orientar y acompañar a los jóvenes en itinerarios educativos, formativos o de inserción laboral, en el mundo del ocio, o en otros aspectos de la vida del joven.

Esta propuesta pone también el acento en establecer colaboraciones con las entidades de ocio de un territorio concreto para ofrecer apoyos específicos a los profesionales y voluntarios que trabajan con estos jóvenes.

Objetivos del programa Jóvenes En-Red

Objetivo general

Ofrecer un espacio de apoyo integral y comunitario a jóvenes de 16 a 25 años que sufren problemas de salud mental.

Objetivos específicos

1. Acompañar en la construcción de un proyecto de vida favoreciendo el vínculo del joven con recursos formativos, laborales y de ocio inclusivo.
2. Mejorar la capacidad de autocuidado velando por el vínculo con la red sanitaria, favoreciendo el empoderamiento y la auto responsabilidad en relación a su problemática de salud y promocionando hábitos de vida saludables.
3. Potenciar la adquisición de habilidades sociales para alcanzar roles y relaciones socialmente significativas y saludables.
4. Establecer redes de colaboración para el asesoramiento y el acompañamiento de las entidades juveniles del territorio desde una perspectiva inclusiva.

Metodología de ejecución del programa

El programa de Jóvenes En-Red pone el peso en el itinerario individual para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes y los propios objetivos del programa. Sin embargo se entiende la importancia de las actividades grupales entre iguales y por este motivo se articularán espacios de actividad grupal dos tardes a la semana (3 horas cada tarde) aunque se potenciará la participación en grupos de ocio normalizados. En el caso de las actividades grupales se busca consensuar programaciones dinámicas en función de los intereses del grupo en vez de ofrecer una programación de talleres que se repiten semanalmente. También se busca promocionar la actividad autogestionada.

Actividades que en-redan a los jóvenes en su comunidad

1. Acompañamiento en el itinerario individual. Realización de planes de intervención individualizados, valoración de necesidades, intereses, capacidades y oportunidades, apoyo emocional, motivación, prospección de opciones y de itinerarios personales y acompañamiento físico (si fuera necesario) hacia recursos sociosanitarios.

2. Actividades grupales de ocio decididas por las personas destinatarias del servicio a través de un sistema asambleario. Responden directamente a sus intereses y motivaciones y tienen como objetivo trabajar el vínculo y las redes de apoyo mutuo desde una perspectiva informal y que permite trabajar el funcionamiento social y el empoderamiento. También se promueve la actividad de ocio autogestionada, sea en grupo o individualmente. La tarea del programa en este sentido será la promoción y el apoyo en la planificación.

3. Intervención con las familias: La intervención con la familia es una intervención complementaria a la acción principal del programa que está dirigida a los jóvenes. Desde una óptica de integralidad existe la necesidad de trabajar con las familias en las franjas de edad que plantea el programa pero debemos tener en cuenta las diferentes situaciones individuales.

En aquellos casos donde podamos conseguir la colaboración consensuada de la familia (con el visto bueno del joven) y generamos ambientes de colaboración y respeto, también favorecemos la eficacia de los procesos de acompañamiento en el mundo educativo, social, de ocio, etc. En otros casos, sin embargo, la intervención con la familia deberá estar dirigida a apoyar el proceso de empoderamiento del joven y fomentar su autonomía frente a entornos familiares sobre protectores y / o invalidantes. Ante esta variabilidad,

el programa plantea diferentes alternativas ante las posibles intervenciones con la familia:

a. Grupos multi familiares, que se puedan encontrar con una periodicidad quincenal. La incorporación de los padres y madres a este grupo debe estar condicionada a la voluntad del joven (sea o no menor de edad).

b. Intervenciones individuales, a demanda o con carácter más estructurado, que deben contar también con el visto bueno del joven y que pueden ser más flexibles y adaptadas a cada situación individual y familiar.

En ambas modalidades el objetivo final de la intervención familiar siempre será el apoderamiento del joven así como conseguir que la familia se convierta en un soporte adecuado para el joven.

4. Acompañamiento a las entidades juveniles del territorio para ofrecer enfoques y perspectivas inclusivas que incorporen la realidad de la salud mental de los jóvenes

Principios Metodológicos

- Individualización y integralidad. El acompañamiento individual en los itinerarios individuales es clave en la atención en estas edades. Se trata de una etapa donde las oportunidades que se aprovechan y las que se desestiman pueden tener una influencia muy determinante a corto y medio plazo y por lo tanto es imprescindible ofrecer información, apoyo y acompañamiento en ámbitos tan importantes como la educación, la búsqueda de empleo, la vinculación a los servicios sociales y sanitarios adecuados para la problemática de estas personas, etc.

- Romper lógicas asistenciales. No debemos pensar el programa para dar atención continuada sino para dejar de darla. El programa no contribuye a la atención cronificadora sino todo lo contrario.

- Autogestión. Desde el servicio se promueve la autoorganización de los jóvenes para participar en actividades de la comunidad, formen parte o no de la programación de actividades el servicio.
- Participación comunitaria y trabajo en red. Toda la actividad está orientada hacia afuera, desde una perspectiva de vinculación comunitaria.

Coordinación y continuidad asistencial

Jóvenes En-Red desarrolla su labor en colaboración con los servicios sanitarios y sociales del territorio del Barcelonès Nord:

- El programa debe coordinarse periódicamente con los recursos de la red social, asociativa, sanitaria y juvenil favoreciendo el contacto entre el CSMIJ y las entidades de ocio juvenil del Barcelonès Nord.
- Jóvenes En-Red debe coordinarse con los dispositivos sanitarios infanto juveniles y los dispositivos para adultos como el SRC, CSMA, etc. Se han de favorecer la continuidad asistencial, el seguimiento de casos, la intervención coordinada, la complementariedad, etc. Con estos dispositivos es importante compartir lenguaje para poder complementar intervenciones y pensar qué papel puede tener el club en el proceso personal de este joven.
- Mantiene reuniones de supervisión externa de casos una vez al mes.
- Participa de las mesas de atención al infancia y adolescencia en Santa Coloma y Badalona, así como la tabla de bienestar emocional de Badalona.
- Se coordina con entidades comunitarias del territorio: asociaciones de vecinos, centros cívicos, centros,

polideportivos, grupos de voluntariado, entidades privadas, etc.

Originalidad e Innovación del programa

El estigma, la resistencia a aceptar las propias dificultades, el rechazo a los entornos asistenciales además de la propia complejidad de la etapa vital entre los 16 y 25 años son algunos de los motivos del abandono del apoyo psiquiátrico que en muchas ocasiones deriva en un empeoramiento de la salud.

Es por este motivo que se cree necesario que existan espacios que escapen de las dinámicas de instituciones hospitalarias para complementar y dar otro tipo de respuesta al adolescente ya su sufrimiento. Esta respuesta debe ser integradora y comunitaria y no puede dar continuidad al abismo existente entre la red de atención infanto juvenil y la de adultos, sino que por el contrario debe poder ofrecer un soporte que facilite la continuidad asistencial; esto es lo que se pretende desde Jóvenes En-Red, es el que le da originalidad e innovación.

Además el modo de filosofía de trabajo está basada en las siguientes premisas:

- Vínculo y acompañamiento - Individualización y integralidad.

Acompañar desde la proximidad y el vínculo dedicando mucho tiempo a hablar, crear este vínculo. Pero debemos asumir que queremos que marchen hacia la comunidad.

- Relación Educativa - Rompe las lógicas asistenciales

Desde una relación horizontal. Evitando el posicionamiento jerárquico. El profesional acompaña sólo hasta un punto, y luego promueve la autonomía y la cohesión grupal.

- Participación de los Jóvenes en el Servicio - Autogestión

Ellos han de construir parte de los contenidos del programa, deben sentir que las decisiones son sus tanto a nivel individual como grupal. La tarea del profesional es orientar y acompañar favoreciendo siempre el empoderamiento de los jóvenes y su autonomía. El servicio se adapta a su ritmo en vez de que ellos se adapten al ritmo del servicio.

Bibliografía

- Correa, M y col. (2006). *La evidencia social del sufrimiento. Salud mental, políticas globales y narrativas locales*, en *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*.
- Darder, M. (2014). *Nacidas para el placer*. Rigden Institut Gestalt: Barcelona.
- Davis, A. (2013). *El cuidar y la ética del cuidar en el S.XXI: que sabemos y qué debemos cuestionar*. Col.legi Oficial d'Infermeria: Barcelona.
- Del Pozo, J. (2008) *Educació: dèficits, reptes i respostes a L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2006. Vol. II, pàgs. 91 -98. Mediterrània-Fundació Bofill: Barcelona.
- Erikson, E.H. (1981). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus: Madrid.
- García López, R. (2004) *Salud mental comunitaria. ¿Una tarea interdisciplinar?* Cuadernos de trabajo social 17: 237-287 Guía de Organización del Servicio de Trabajo Social en Atención Especializada (INSALUD, 2000). Subdirección de Coordinación Administrativa: Madrid.
- Gualtero, R y Soriano, A. (2013). *El adolescente cautivo. Adolescentes y adultos ante el reto de crecer en la sociedad actual*. Gedisa: Barcelona.

- Gorbeña Etxebarria, S y otros. (2000). *Ocio y salud mental*. Documentos de Estudio de Ocio, núm.14. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Hernandez, V. (2001). *El funcionamiento psicótico*. Revista Catalana de Psicoanálisis: Barcelona.
- Herz, M; Lieberman,J; Marder, S; Mcglashan,T; Wiatt,- Häfner, H; Maurer, K. (2006) *Detección temprana de la esquizofrenia: datos actuales y perspectivas futuras*. World Psychiatry. pag 130-137. Ed. Esp: Madrid.
- Imsero, (2013). *Informe anual. Instituto de Servicios Sociales: Madrid*.
- Leal, J. (2001). Salud Mental y transversalidad: la articulación de recursos. Boletín de la AMSM.
- Leal, J. (2002). “Cuidarse, cuidar, ser cuidado”, en *La soledad del cuidador*. CRIPSSocietat Catalana de Rorschach: Barcelona.
- Leal, J. y col. (2006). *La continuidad de cuidados y el trabajo en red en salud mental*. AEN: Madrid.
- Mongriff, J. (2013). *Hablando claro. Una introducción a los fármacos psiquiátricos*. Herder: Barcelona.
- Moya, J. (2004). *La Intervenció professional en joves amb trastorns mentals. Pautes d'orientació*. Barcelona. Centre d'Estudis Jurídics i formació Especialitzada (Generalitat de Catalunya) y Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona.

CAPÍTULO 16
ANÁLISIS DE RECURSOS
AUDIOVISUALES PARA EDUCACIÓN
INFANTIL
VISIBILIDAD DE LA DIVERSIDAD EN
LA APP YOUTUBE KIDS

Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado

Isabel María Gallardo Fernández

Laura Monsalve Lorente

- Grupo CRIE, Universitat de Valencia -

Antonio Fabregat Pitarch

- Escuelas de Artesanos de Valencia-

Introducción

En la actualidad, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el auge de los nuevos dispositivos digitales -portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes-, ha generado que internet sea la vía principal de consumo audiovisual. Estamos en una nueva era, la *Era Internet* (Castells, 2004). De ahí, que canales temáticos enfocados al público infantil hayan llevado sus contenidos a la web a través de aplicaciones y plataformas de entretenimiento exclusivas para esta etapa. Esta no linealidad e inmediatez en el acceso a productos audiovisuales infantiles, convierten a internet en un medio que concede libertad y autonomía en el

acceso a diferentes contenidos sin importar el lugar, momento o dispositivo a utilizar (Sánchez-Labela Martín, 2016).

Ante esta situación de exposición continua, las familias e instituciones educativas deben prestar atención a la calidad de los productos audiovisuales que los infantes observan, pues estos “cultivan” la manera de entender la sociedad estableciendo valores, actitudes, creencias y representaciones mentales que alteran la concepción de la realidad (Sánchez-Labela Martín, 2017); influyendo en gran medida en la formación de la conciencia colectiva y opinión pública (Caffarel, 2005). En consecuencia, existe la necesidad de examinar la representación que se construye, así como los discursos, actitudes, valores y creencias que se promueven en dichos productos.

Tomando como referencia el valor educativo de la diversidad y la socialización de los medios (Sánchez-Labela Martín, 2018), es importante que desde el inicio de sus experiencias cada niña y niño tenga la oportunidad de gozar de un entorno que beneficie el desarrollo positivo de su identidad apreciando de manera favorable la diversidad en sus distintas formas: respetando otras realidades y formas de ser y estar. Asumimos que desde temprana edad las niñas y niños distinguen las diferencias de género, de color de la piel, de acentos, de lengua y de habilidades físicas, así como otras características distintas a las suyas propias (Hinojosa & Wilson-Daily, 2015).

La carencia de representaciones de ciertos colectivos en los materiales y recursos educativos afecta a la construcción de la realidad del alumnado, a la creación de un convivir pacífico y al establecimiento de un diálogo continuo basado en el respeto de los derechos humanos y la defensa contra la

discriminación (Gutiérrez & Artime, 2012). Así mismo, las imágenes estereotipadas desde un punto de vista realista y crítico, no logran vislumbrar todos los aspectos de la sociedad, ni representan de manera equitativa a los diferentes grupos sociales (Efland, 2005).

Consideramos que el uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y en los procesos educativos propone una nueva dinámica en la transferencia del conocimiento y asimilación de los aprendizajes. Asumimos que los medios y entornos digitales que utilizamos en las aulas, así como los materiales audiovisuales educativos o de entretenimiento contribuyen a la construcción de la identidad del alumnado de Infantil.

En este estudio pretendemos los siguientes objetivos:

- Analizar los recursos audiovisuales que ofrece la Aplicación Youtube Kids en su sección de *Aprender*.
- Determinar el porcentaje de representación de género, cultural y funcional en los recursos audiovisuales que se encuentran en esta aplicación.

En la actualidad, una buena representación de la diversidad en los recursos audiovisuales puede favorecer la construcción de una sociedad más justa, dar visibilidad a colectivos que forman parte del contexto y permitir la deconstrucción de estructuras sociales que mantienen a ciertos grupos marginados.

Método

Para abordar el tema de la diversidad de género, cultural y funcional en los recursos creados para la etapa de Infantil optamos por un enfoque metodológico mixto. Seleccionamos como muestra un total de 20 videos correspondientes a un conjunto de 10 canales educativos verificados por Youtube Kids.

La metodología seguida se basa en un análisis cuantitativo y cualitativo basado en el test Bechdel (1985), es una técnica que consiste en 3 preguntas básicas para detectar la brecha de género en las producciones cinematográficas, comics y obras de teatro (García, 2017). En este test ampliamos sus reglas a estos grupos minoritarios. Siendo las interrogantes las siguientes:

- a. ¿Salen dos o más personajes de diversidad de género, funcional y cultural con nombre?
- b. ¿Mantienen estos personajes alguna interacción?
- c. ¿Su diversidad de género, cultural o funcional es la justificación de la historia narrada?

Consideramos el análisis de contenido (Bardin, 2002) como la metodología apropiada para analizar los recursos audiovisuales que ofrece la Aplicación Youtube Kids. Pretendemos explicar y sistematizar en categorías el contenido de los mensajes analizados en relación a los recursos audiovisuales que ofrece la Aplicación.

Análisis de la Aplicación Youtube Kids

A continuación, presentamos el análisis de los recursos audiovisuales de la Aplicación Youtube Kids,

centrándonos en las representaciones de la diversidad de género, funcional y cultural.

Youtube Kids posee una interfaz gráfica para dispositivos móviles diseñada para un fácil acceso y navegación para los infantes. Es una interfaz muy atractiva y estimulante para los infantes ya que es una App donde pueden navegar libremente (Streck, 2017). Presenta con iconos representativos como botones del menú principal localizados en la parte superior de la pantalla (Figura 1).



Figura 1. Captura de pantalla de Youtube Kids

El menú contiene las siguientes opciones con sus iconos respectivos: *Recomendados* en forma de corazón, *Aprender* con icono de bombilla, *Programas* con forma de palomitas, *Explorar* con flechas direccionales y *Música* con el icono de figura musical. En el lado superior izquierdo se encuentra el botón de búsqueda en forma de lupa. Los vídeos de los diferentes canales aparecen en el área central, con la imagen e información de contenido donde la niña o niño puede seleccionar o deslizar con el dedo. Además, en el fondo a la izquierda de manera discreta se localiza el área de control parental con icono de candado.

Esta aplicación es similar a YouTube, pero se solicitan menos permisos del usuario y no presenta anuncios de Google. También Google ejecuta su seguimiento de los niños y niñas por medio del sistema operativo, como Google Play, entre otros. Asimismo, el canal es utilizado para publicidad dirigida a los infantes, aunque con algunas categorías de productos excluidos (Pultier, Harrand, & Brandtzæg, 2016).

Tras el análisis de los videos encontramos que solo el 15% posee representaciones de diversidad cultural, mostrando una perspectiva étnico-cultural poco diversa. Por otro lado, se observa que todos los videos revisados presentan diversidad de género, mientras que la diversidad funcional no se encuentra representada, tal y como se observa en la figura 2.

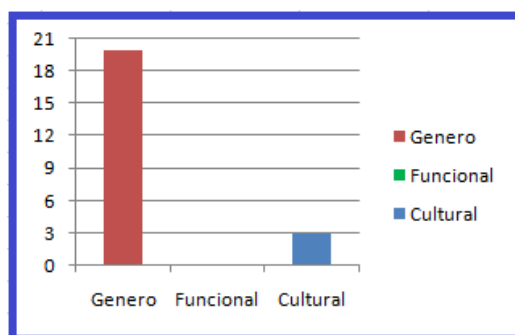


Figura 2. Diversidad presente en los videos

Observamos en los videos seleccionados que los recursos que presentan diversidad cultural y de género solo el 5% cumple con el test Bechdel, mientras que los demás solo supera la primera pregunta de este test. Además, nos llama la

atención la visibilidad nula de la diversidad funcional pese a que la tecnología se vincula positivamente con las personas con diversidad funcional.

Somos conscientes de que la evolución de las tecnologías ha provocado cambios profundos en la manera de concebir la realidad. Y estos cambios afectan también a la infancia posibilitando nuevas formas de interacción, participación y acción.

Conclusiones

El aumento del consumo de teléfonos inteligentes y aplicaciones para niñas y niños en la etapa de educación Infantil presenta una problemática sobre la efectividad de la comunicación digital educativa, que incluye la implicación de las familias en este proceso. Estos nuevos medios pueden moldear hábitos de uso y aprendizaje en los infantes, mostrando la brecha que existe entre la educomunicación y la comunicación digital, que debe ser estudiada con mayor profundidad para crear estrategias, prácticas y formas para el uso de estas nuevas herramientas tecnológicas (Streck, 2017).

Llegado este momento retomamos los objetivos formulados: analizar los recursos audiovisuales que ofrece la Aplicación Youtube Kids en su sección de Aprender; y determinar el porcentaje de representación de género, cultural y funcional en los recursos audiovisuales que se encuentran en esta aplicación.

YouTube Kids es una aplicación de fácil acceso para los infantes, con una interfaz muy atractiva y recursos audiovisuales estimulantes para los infantes. Por ello, no

debemos obviar que está orientada a guiar a los niños y niñas a un espacio controlado sin participación y juegos inesperados, donde es posible codificar y comercializar la audiencia infantil. Es palpable que estas tecnologías han pasado a ser una de las más grandes prácticas de crianza, por medio de la visualización de contenido en tabletas y teléfonos inteligentes. Este crecimiento de la paternidad móvil se añade a la unión de la tecnología digital, las prácticas de crianza y la configuración de la infancia como un grupo target (Burroughs, 2017).

Tras el análisis realizado podemos inferir que la diversidad de género está presente en los recursos audiovisuales con un 100%, mientras que encontramos que dentro de esta aplicación la representación de diversidad cultural es mínima con un 15%, manifestando así una escasa perspectiva étnico-cultural diversa. Por otro lado, la diversidad funcional no es representada en los productos audiovisuales de esta aplicación. En nuestra opinión, la diversidad de género o cultural encontrada no está representada de forma coherente, ya que la mayoría no cumple con el test Bechdel. Además de dejar al margen ciertos colectivos de nuestra sociedad como son las personas con diversidad funcional.

En conclusión, una representación positiva de la diversidad en sus distintas formas en una aplicación que tiene tantas descargas como YouTube Kids puede facilitar la construcción de una mejor sociedad, pues podría proveer mayor visibilidad a grupos de personas catalogadas como minorías y así facilitar la deconstrucción de estructuras sociales que afectan a ciertos grupos marginados.

Por tanto, asumimos con diferentes autores la necesidad de los docentes en desarrollar competencias de evaluación y selección de recursos digitales, de forma que

opten por aquellos que promuevan la igualdad de oportunidades en el alumnado, sin importar el contexto vital y social del cual provengan (Asensio Sarasa, 2014; Menescardi et al. 2017). Asimismo, se habrá de desarrollar desde la escuela una alfabetización mediática crítica, permitiendo que las representaciones adquieran un valor educativo para criticarlas, descifrarlas y reescribirlas. Se trata de lograr educar a niñas y niños con la capacidad de interpretar de forma crítica todos los mensajes, discursos y representaciones que les puedan llegar (Cantillo Valero, 2015). Además, es importante que los recursos digitales que puedan utilizar los infantes contemplen una amplia variedad de perfiles humanos que fomenten un planteamiento de educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Asensio Sarasa, I. (2014). *Lectura de imágenes: nuestra identidad cultural a través de la cultura visual*. (Tesis de grado). Universidad Pública de Navarra, Navarra, España.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bechdel, A. (1985). *Dykes to watch out for*. Ithaca, NY: Firebrand Books.
- Burroughs, B. (2017). YouTube Kids: The App Economy and Mobile Parenting. *Social Media + Society*, 1-8. Doi:10.1177/2056305117707189
- Caffarel, C. (2005). ¿Es posible una televisión de calidad? *Comunicar*, (25), 23-27. Doi: 10.3916/C25-2005-003
- Cantillo Valero, C. (2015). *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas* (Tesis doctoral). Madrid: UNED
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Barcelona: Siglo XXI.
- Efland, A. D. (2005). Infancia y cultura visual. In *Arte infantil y cultura visual* (pp. 51-69). Ediciones Eneida.

- García, M. I. (2017). La importancia de coeducar a través del arte. La educación artística en igualdad de género es aún un asunto pendiente. *IV Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*. Murcia (España).
- Gutiérrez, A. F., & Artime, I. H. (2012). Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(2), 101-109.
- Hinojosa, O. & Wilson-Daily, A. (2015). Método muñecos persona: Una estrategia innovadora para trabajar la Empatía y la Invisibilidad de personas en el aula de Infantil. En Hernández Carretero, A. M. (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Menescardi Royuela, C., Estevan Torres, I., Ros Ros, C. & Moya-Mata, I. (2017). Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 55-76. Doi: 10.6018/j/286221
- Pultier, A., Harrand, N., & Brandtzæg, P. B. (2016). Privacy in mobile apps. measuring privacy risks in mobile apps. *SINTEF Rapport*.
- Sánchez-Labela Martín, I. (2017). Los dibujos animados: Una propuesta didáctica para trabajar la violencia de género desde la infancia. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (8), 87-117. Doi: 10.15257/ehquidad.2017.0010.
- Sánchez-Labela Martín, I. (2016). La calidad de los dibujos animados en internet. Clan RTVE, Neox kids y Boing: plataformas de entretenimiento para el público

- infantil. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 6 (2), 173-190.
- Sánchez-Labela Martín, I. (2018). Estilos de familias en las series de animación. Análisis de contenido de las series del canal temático infantil Neoxkidz. En Muñoz Fernández, N., Susi Oliveira, J. & Ortega Pérez, A. (coord.). *Aportación interdisciplinar a los retos de la comunicación y la cultura en el Siglo XXI* (pp.163-180). Sevilla: Ediciones Egregius.
- Streck, M. (2017). Educomunicação e comunicação digital para público em idade pré-escolar: um ensaio sobre os usos da internet via dispositivos móveis por crianças com base em análise de uso do App YouTube Kids. *Revista de Audiovisual Sala*, 206, (6), 174-205.

CAPÍTULO 17

DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Isabel María Gallardo Fernández

Miriam E. Aguasanta Regalado

Héctor Sáiz Fernández

María Añó Benito

- Universitat de València –

Introducción

Los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que sólo en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos (ONU, 1948); así como sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianeidad. Siguiendo con este análisis sobre lo que supone la educación para la democracia, hay que destacar, entre otras, las aportaciones de Dewey (1989) y Freire (2005).

En este capítulo presentamos propuestas de intervención en el contexto escolar con el fin de explicitar cómo se gestiona un aula democrática basada en el diálogo y la interacción. Pretendemos fomentar un aprendizaje contextualizado y democrático, que se base en el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, extendiéndose a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). En este sentido, los Proyectos de trabajo nos aportan un enfoque didáctico constructivo para transformar los procesos de enseñanza/aprendizaje en la etapa de educación Infantil (en adelante EI). *Trabajando por proyectos*, el aprendizaje nace del interés de los propios alumnos y son ellos mismos los que, a través de diferentes actividades en las que priman la observación, manipulación y experimentación, construyen su propio conocimiento (Hernández & Ventura, 2000).

Ante la compleja realidad que vivimos, los docentes hemos de posicionarnos respecto a nuestro papel en la sociedad. Si el profesor está comprometido con los valores democráticos, su tarea es enseñar estos temas y asumir e integrar su práctica educativa como práctica formadora. En palabras de Freire “(...) educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética” (Freire, 1997: 17). La infancia, en primer lugar, y el resto de las etapas de la vida se han de desarrollar envueltas en un clima de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y dialogo, de conflictos y soluciones. Sostenemos con Schaffer (1989) que es en buena medida a través de la acción del adulto como se estructuran las experiencias del niño. “La sensibilidad de los cuidadores adultos para responder al niño tiene, en efecto, múltiples

repercusiones en el desarrollo cognitivo y social de éste” (p. 216).

Centrándonos en la etapa de E.I. es indudable lo esencial que resultan estos primeros años de vida en el desarrollo global del niño. Por ello, nuestra labor como docentes ha de centrarse en promover un proceso de enseñanza- aprendizaje holístico e integral. Para ello, es necesario ofrecer una intervención educativa adecuada que contribuya plenamente al desarrollo de todas las capacidades físicas, intelectuales, afectivas y sociales del alumnado de estas edades, a lo cual parece responder satisfactoriamente el trabajo por Proyectos. De ahí la importancia de profundizar en este enfoque del aprendizaje, que prioriza la comprensión, la motivación, la experiencia y la capacidad de implementar lo aprendido en otros contextos de la vida real del niño (Decreto 38/2008).

Para aproximarnos al conocimiento de la realidad del aula de Infantil lo hacemos desde un planteamiento metodológico de investigación cualitativa (Angrosino, 2012) tratando de entender la complejidad de esa realidad. Asumimos con Tójar (2006) que, si no se reflexiona, se indaga o se investiga sobre lo que se hace de forma cotidiana pocas posibilidades existen de que se modifique un patrón de comportamiento” (p.152).

Organización del espacio y el tiempo en Educación Infantil

En la etapa de Infantil, la acción educativa puede desarrollarse en cualquier lugar y en cualquier momento de la vida diaria. Por esta razón, la organización del espacio y del

tiempo es un elemento básico que constituye un objeto de aprendizaje y, a la vez, un recurso didáctico. “Para crecer, se necesita un entorno de oportunidades” (Bruner, 2013. P.91).

Loughlin y Suina (2002) afirman que “la organización espacial influye en la mayor parte del movimiento y de las conductas físicas de los niños en el entorno” (p. 26). Igualmente, Roger Barker (como se cita en Zabalza, 1996, p. 120) señala que “el ambiente o contexto en el que se produce el comportamiento posee sus propias estructuras (límites físicos, atributos funcionales, recursos disponibles, etc.) que facilitan, limitan y ordenan la conducta de los sujetos”. Así, distintos ambientes dan pie a distintas conductas del sujeto. Asumimos que no existe una organización espacial modélica, sino que es el docente quien debe averiguar qué es más adecuado para su grupo-clase, en función de las zonas de trabajo dispuestas y las condiciones materiales de las mismas. Asimismo, es esencial hacer del espacio un elemento motivador y primar el criterio de flexibilidad, adecuándose a las necesidades e intereses cambiantes de los niños en cada momento evolutivo.

Existen diferentes pautas de carácter orientativo que sirven como punto de partida para la organización de los espacios. Estos deben ser acogedores, confortables y estimulantes, así como seguros y adaptados a la edad de los niños. Además, han de ofrecer diversas posibilidades de acción -juego, actividad, creatividad...-, ser amplios, ordenados y estar dotados de los materiales adecuados.

Llegados a este punto, es fundamental referirnos a la organización del aula por rincones de actividad. En el trabajo por rincones, el aula queda organizada en distintos

espacios donde se realizan diferentes actividades de manera simultánea.

Los rincones son espacios que se organizan en el aula, y que deben de ser abiertos y polivalentes. Están basados en el trabajo autónomo e investigativo, por tanto, el niño realiza sus aprendizajes desde una actitud activa, creativa y lúdica (Ibáñez, 2008, p. 179).

De manera general, los rincones que se pueden organizar en las aulas de 3 a 6 años son: rincón de juego simbólico, rincón de construcciones, rincón de las letras, rincón de los números, rincón de plástica, rincón de los inventos, rincón del ordenador, rincón de la biblioteca, etc. La elección de un rincón u otro va en función del Proyecto a desarrollar, de la edad y del espacio del que se disponga. Se trata de una metodología en la que prima la libertad, en la que los niños son protagonistas de su propio aprendizaje y donde se fomenta la participación activa, la individualidad y la autonomía. Siguiendo Laguía y Vidal (2010): “los rincones, concebidos como espacios de crecimiento, facilitan a los niños la posibilidad de hacer cosas, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosear, probar y volver a probar, buscar soluciones, concentrarse y actuar con calma sin la obsesión de obtener resultados inmediatos por encima de todo (p. 17).

Desde esta perspectiva, Molina y Jiménez (1992) afirman que la distribución de las aulas por rincones, no es una cuestión decorativa ni de improvisación. “Todo ello responde a esa voluntad de ofrecer un marco contextual que, posibilitando el desarrollo de la actividad autónoma por parte de cada niño o niña, permita la convivencia y el conocimiento

y uso adaptativo y creativo de las exigencias del mundo físico-natural y sociocultural “(p. 114).

Asumimos que la actitud consciente y respetuosa con el niño es aquella que comprende la necesidad y el valor del tiempo. El tiempo como periodo necesario para que la criatura pueda participar de sus procesos y, la necesidad de afecto y apoyo cercano como impulso que permita al infante avanzar con seguridad en su desarrollo (Escuelas Reggio Emilia, 2011; Sbert, & Sbert, 2017).

Desde la perspectiva reggiana, Vecchi (2013) describe el taller como espacio de indagación y de creación que responde a la dimensión estética que emerge del mundo interior. El taller se convierte en un ambiente creador donde dejar volar la imaginación, la expresión, la invención y la empatía. “Un espacio donde los cien lenguajes del niño pueden ser expresados y escuchados” (Vecchi, 2013, p. 26).

Siguiendo los estudios de Laguía y Vidal (2010), vamos a referirnos a la organización temporal.

En la escuela infantil no hay unas actividades ni un tiempo específico para cada área determinada, por tanto, no han de existir unos criterios de tiempo que delimiten una u otra actividad. Evidentemente, eso no excluye que las situaciones de rutinas cotidianas estén sometidas a un horario fijo y establecido, adecuado a las necesidades de los niños. Todos los momentos que el niño pasa en la escuela son importantes; cualquier situación (jugar, comer, lavarse las manos) es potencialmente educativa (p. 32). Tanto en los talleres como

en los rincones la relación personalizada con la maestra facilita la comunicación y propicia el diálogo entre iguales. A través de estas propuestas, se potencia la autonomía, se ayuda a ser responsable, a progresar en la autovaloración y, a aumentar la confianza y seguridad personal. Asimismo, ambos modelos fortalecen habilidades como el espíritu de observación, el análisis, la atención, la memoria, y los hábitos de aseo, de orden y limpieza (Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Como ya sabemos, la distribución del tiempo en E.I se hace a través de rutinas y hábitos que se llevan a cabo durante la jornada escolar. Al principio de la escolarización, la organización temporal se adapta a las particularidades de cada alumno, es decir, a sus necesidades biológicas de sueño, alimentación y descanso. Sin embargo, a través de las rutinas diarias marcadas por el docente, estos horarios se van descentrando progresivamente del propio niño y acercándose al ámbito social. “Corresponde al adulto garantizar que pueda establecerse una sintonía física y psíquica entre los ritmos naturales del niño y los ritmos que la vida sociocultural impone” (Molina y Jiménez, 1992, p. 286). De esta manera, las rutinas ofrecen un marco de referencia temporal estable, seguro y de carácter predecible, que garantiza el equilibrio y da seguridad y confianza a los niños.

Para concluir este aspecto de la organización espacio temporal, hemos de destacar que el espacio y el tiempo pueden facilitar y concretar muchas de las tareas y acciones del docente. Prever una organización adecuada permite establecer una relación más directa y cercana con los niños y también con los demás adultos. Por todo ello, se puede afirmar que la

organización de estos aspectos constituye una elección pedagógica determinada que debe tomar el equipo docente tras una profunda reflexión.

Contexto del aula y desarrollo de Actividades

El aula en el que se desarrolla esta investigación es la de cinco años. Se trata de un grupo de 24 alumnos/as, de los cuales 15 son españoles (siendo tres de etnia gitana) y 9 extranjeros de diferente procedencia: tres provenientes de Pakistán, tres de Rumanía, una de África, una de Cuba y otro de China. Existe una gran diversidad de nacionalidades y la barrera del idioma en ocasiones dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de un grupo-clase muy unido. Se ayudan mucho entre ellos y conversan cuando tienen algún problema. La tutora intenta fomentar ante todo los valores de respeto, diálogo y expresión de sentimientos y emociones, ya que muchos de estos niños en su entorno social y familiar carecen de valores afectivos y de estrategias de resolución de conflictos. El grupo está organizado en cinco equipos de cinco y seis alumnos con la finalidad de trabajar en grupo, aprender a respetar a los otros y, en definitiva, con la idea de convivir y cooperar con el resto de compañeros. Asimismo, existen lugares diferenciados en el aula: zona de trabajo (donde se encuentran las mesas), de juego (cuatro rincones de juego distribuidos por la clase) y de gran grupo (la asamblea).

A continuación, mostramos evidencias del Proyecto que gira en torno al eje de *¿Qué queremos ser?*, potenciando de esta manera el diálogo, la interacción, el juego simbólico y los roles de los niños y niñas. De todas las actividades realizadas, solo presentamos cuatro del aula de 5 años.

Actividad 1: Hablamos y nos dibujamos

Desarrollo: Nos sentamos todos en círculo en el lugar de la asamblea (Figura 1). Esta sesión va dedicada a interactuar con los niños, a dialogar con ellos y comprobar el nivel de participación, interés e iniciativa comunicativa y expresión que tienen los alumnos de 5 años. Para ello se utiliza el tema del juego y se plantean preguntas: ¿A qué os gusta jugar? ¿Con que jugáis? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Preferís jugar solos o acompañados? Después de hablar se les pide que hagan un dibujo de ellos mismos jugando. De esta manera se puede observar, mediante la expresión plástica, la imagen que tienen de ellos mismos.



Fig.1. Asamblea de aula

Actividad 2: Somos bailarines: Nos movemos

Desarrollo: Nos ponemos todos de pie en una zona despejada del aula. Se pone música de diferente estilo y los

niños/as tienen que expresarse corporalmente y con total libertad, ya sea con baile, con saltos, con gestos o con cualquier movimiento, dependiendo del tipo de música y ritmos que suenen (Figura 2). Se proponen diferentes consignas como: moverse con los ojos cerrados, sentados en el suelo y tumbados (Figura 3). O la consigna de bailar en pequeños grupos siendo un alumno el director/a musical, que hace el movimiento y todos los demás lo tienen que imitar (Figura 4). El director/a va rotando a cada palmada que da la maestra. Al finalizar, valoraremos la actividad con preguntas tales como: ¿Cómo os habéis sentido mejor, bailando con los ojos cerrados o abiertos? ¿Os sentíais libres? ¿Mejor bailar solos o acompañados? ¿Qué os ha gustado más y por qué?



Fig. 2. Baile con música



Fig. 3. Expresión corporal con música



Fig. 4. Baile por imitación en pequeño grupo

Actividad 3: Somos músicos: Creamos instrumentos

Desarrollo: Esta sesión irá dedicada a la creación de instrumentos cotidiáfonos (instrumento fabricado con materiales de desecho) que les servirá a los niños/as para crear diferentes ritmos musicales (Figura 5). Con este taller conseguiremos transformar materiales de la vida cotidiana en instrumentos de percusión (Figura 6).



Figura 5. Creación de instrumentos



Figura 6. Instrumentos creados



Actividad 4: Somos artistas: Creamos marionetas

Desarrollo: En esta sesión creamos nuestras propias marionetas de palo. Se les da a los niños y niñas total libertad para crear los personajes (Figura 7 y 8). Se les explica que posteriormente habrán de hacer una obra de teatro en pequeño grupo con esas marionetas.



Fig. 7. Creando sus marionetas



Fig. 8. Marionetas creadas

Conclusiones

Con la intención de dar respuesta los objetivos planteados, nuestro trabajo de investigación nos ha llevado a sumergirnos en la dinámica relacional de un centro escolar y, más concretamente, en la cotidianidad del aula de Infantil de 5 años. El carácter dialógico de la maestra tutora nos ha llevado a vivenciar diferentes propuestas educativas que nos muestran cómo la conversación y el diálogo educativo son los motores fundamentales del aprendizaje en el aula. A partir de esta consideración, hemos descrito y analizado las diferentes situaciones de aula, en aras de conocer la trascendencia que tienen todas ellas en el desarrollo afectivo del niño, y, por ende, en su desarrollo global.

A partir de esta breve aproximación a los conceptos de democracia y derechos humanos hemos podido observar *in situ* como las emociones forman parte de la vida y van surgiendo fruto de las relaciones con los demás y el mundo que nos envuelve. Dicha circunstancia permite a la persona poder interpretar, organizar, decidir, actuar, y en suma, desenvolverse en el día a día. Por ende, nos reiteramos en que la emoción no se separa del conocimiento porque vivir es una experiencia de aprendizaje.

Otro de los elementos clave en nuestra investigación ha sido el análisis de las interacciones verbales de las situaciones de aula (grabaciones de audio, transcripciones, observaciones de aula, diario de campo, etc.). Más concretamente, la conversación y el diálogo como motores en la construcción del conocimiento emocional y social en diferentes tareas, actividades y Proyectos de aula. En todas ellas, se prioriza la participación y la presencia del diálogo en la construcción de conocimiento, el cual se orientaba de forma distinta según los requerimientos de la actividad y las intenciones perseguidas por la maestra. Por ejemplo, en las situaciones de **asamblea**, se ha observado como el diálogo y la participación de los infantes iba apareciendo conforme se iban desarrollando los hábitos matinales, en sintonía con las necesidades de funcionamiento y organización del aula.

Referencias bibliográficas

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.

- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (2013). *La educación puerta de cultura*. Madrid: Visor.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOCV, 3 abril 2008). Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Escuelas Reggio Emilia. (2011). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Hernández, F., & Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Ibáñez, C. (2008). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2010). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Molina, L. y Jiménez, N. (1992). *La escuela infantil: acción y participación*. Barcelona: Paidós.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. París: ONU.

- Sbert, C., & Sbert, M. (2017). *La mirada de la libélula. Una visión de la Educación Artística*. Palma: Disset.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. Á. (1996). *Calidad en la educación infantil* (pp. 49-61). Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 18
EMPODERAMIENTO EN
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE LA ESCUELA SECUNDARIA.
UN ESTUDIO DE CASOS
MÚLTIPLES

**Berta Rotstein de Gueller, Ana Paula Soláns,
Antonella Caggianelli, Maisa Belloni**

-Facultad de Ciencias de la Educación y
Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana-

Introducción

La Ley de Educación Nacional (LEN; 26.206/2006) determinó la obligatoriedad de la Escuela Secundaria en Argentina. Si bien su sanción y promulgación fue un gran logro, el desafío (aún pendiente) ha sido incorporar, retener y promocionar a adolescentes y jóvenes. Esto se debe a que la educación secundaria es el nivel escolar que concentra el 50% del abandono educativo (Unesco Global Education Digest, 2010) y el 62% de los estudiantes no logra terminar la escuela en el tiempo esperado (Instituto para el Desarrollo Social Argentino, 2015).

Una parte de este panorama se atribuye a que el 60% de los estudiantes en la Argentina no saben cómo estudiar, no

entienden lo que estudian, se distraen con facilidad, tienen dificultades para seguir explicaciones, entre otros (Monarca, 2014). Otra parte se adjudica a los desajustes que se producen entre dos etapas escolares (primaria y secundaria) dado que se considera que la transición de un nivel educativo a otro marca un cambio en la trayectoria escolar de los estudiantes (Vital y Vega, 2008).

Es factible identificar diferentes grupos de estudiantes en relación con sus trayectorias acorde a lo que establece la LEN (Perazza, 2007). Un primer grupo está conformado por aquellos estudiantes que permanecen en la escuela recorriendo las trayectorias de manera esperada por el actual sistema educativo. El segundo es aquel constituido por quienes alguna vez accedieron a la escuela, pero la abandonaron; y el tercero por los estudiantes en riesgo de abandonarla debido a sus dificultades para aprobar las materias. Es este último grupo es el de interés para este trabajo, particularmente en una de las etapas más sensibles, el primer año de la escuela secundaria.

Uno de los principales supuestos de esta investigación es que los estudiantes comparten concepciones similares acerca de la actividad de estudio, pero esta cobra diferentes sentidos. Tales diferencias no necesariamente se corresponderían con los distintos contextos escolares, socioeconómicos y familiares de pertenencia, sino con otros factores. A partir de esto, se estudiaron las concepciones y sentidos que los estudiantes de primer año le otorgaron a la actividad de estudio tanto en las materias que aprueban como en las que no, con el fin de colaborar en la comprensión de sus perspectivas y con ello aportar conocimiento de utilidad para docentes, elaboración de programas y políticas.

Este estudio está enmarcado en la Provincia de Buenos Aires y se propone responder interrogantes como ¿Cuáles son las concepciones y sentidos que los estudiantes manifiestan sobre la propia actividad de estudio? ¿Qué objetivos se plantean en dicha actividad? ¿Existen similitudes y/o diferencias en las concepciones y sentidos entre las materias que aprueban y las que no lo hacen?

El marco escolar de este trabajo está delimitado por la LES y la Ley de Educación Provincial de Buenos Aires (13.688/2007) que no solo prescriben las normas que regulan la acreditación, evaluación y promoción de los estudiantes, sino que exigen condiciones de asistencia y calificación. En el caso de las calificaciones, se les requiere a los estudiantes una nota mínima (7 en una escala de 1 a 10) para aprobar y acreditar las materias. Aprobar o acreditar demanda que el estudiante obtenga al menos tres calificaciones parciales por cada materia en cada trimestre del año. La calificación final de cada materia en cada período trimestral surge del promedio de las tres (o más) calificaciones parciales obtenidas durante el mismo.

Conceptos de referencia

Para indagar como los estudiantes del sistema secundario conciben el estudio se adoptaron como marco teórico los aportes referidos al modelo de las teorías implícitas en tanto "concepciones que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción" (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p.13). Las teorías implícitas son individuales y se construyen como conocimiento en entornos sociales mediante actividades o

prácticas culturales. Es por ello, que el estudio en la escuela secundaria, con sus propósitos y reglas, aporta un marco situacional con solicitudes específicas que propician la activación de las concepciones implícitas elaboradas por los estudiantes.

El estudio, en tanto actividad cultural, se configura, por un lado, como un sistema colectivo conformado por componentes heterogéneos íntimamente relacionados entre sí: instrumentos, sujetos, objetos, reglas, división de tareas, comunidades y productos. Estos aportan contexto y significado a los acontecimientos individuales aparentemente desvinculados entre sí (Engeström, 2001). Por el otro, como una atribución de sentido (de carácter experiencial) que se le impregna a la actividad (Coll, 1988) durante el proceso de estudio. Se conjetura que dicha atribución influiría sobre el éxito o fracaso escolar.

La atribución de sentido que se produce durante la actividad de estudio puede generar empoderamiento, en tanto el estudiante atraviesa un proceso de autorreconocimiento como sujeto-agente de su propia experiencia. En ese caso, le permite desarrollar una conciencia crítica para comprender sus circunstancias, su contexto personal y social, y situarse en acción con otros. Este modo de empoderamiento constituye “un proceso de expansión de la agencia, el cual junto a la existencia de las oportunidades tiene la posibilidad de contribuir al desarrollo” (Samman y Santos, 2009, p. 5). La agencialidad es entendida como la capacidad de los sujetos para actuar de manera independiente (Castro y González, 2009). El estudio de cómo se posicionan los estudiantes para actuar en el marco institucional ha sido de interés para los investigadores.

Estudios previos

Entre los estudios hallados desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria están los que buscaron develar sus sentimientos, relaciones y preocupaciones (Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz, 2010), los que indagaron los procesos subjetivos (Aisenson, Virgili, Siniuk, Polastri y Rivarola, Rivero y Schwarcz, 2010) y los motivos del fracaso (Martínez y Otero Pérez, 2009, OCDE 2016). En cuanto al empoderamiento, la mayor cantidad de trabajos en el ámbito de la educación fueron ensayos, experiencias y reflexiones, siendo escasas las investigaciones. Entre ellas se destacaron dos en el contexto universitario. Una exploró la relación entre el desarrollo del empoderamiento (como capacidad) y las prácticas educativas en estudiantes de grado (Espinoza, 2014). La otra se propuso conocer la relación entre los tipos de liderazgo de los docentes/tutores y el empoderamiento de los estudiantes en las prácticas comunitarias (Rojas Carvajal, 2015).

Uno de los pocos antecedentes relacionados el empoderamiento en la escuela secundaria indagó las concepciones y sentidos que los estudiantes de primer año adjudicaron a la actividad de estudio (Rotstein de Gueller, Caggianelli, Troilo, & Belloni, 2018). Dicho estudio se enfocó en el grupo 1 de Perazza (2007), estudiantes que habían aprobado todas las materias. A partir de la gran cantidad de casos descartados del grupo 3 (Perazza, 2007), conformado por aquellos estudiantes que aprueban algunas materias y no otras surgieron cuestionamientos. Estudiantes que no dejan la escuela, ni repiten los cursos, pero tampoco cumplen con las expectativas de la LEN en tiempo y forma, vacancia a la que este estudio buscó contribuir.

Decisiones de diseño y métodos

La población se configuró con un muestreo intencional de estudiantes de primer año (entre 12 y 14 años) de la localidad del partido de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se seleccionó este partido por conveniencia, ya que se tenía el acceso asegurado a variadas instituciones escolares públicas y privadas. Una de las condiciones para la selección de estudiantes fue que todos los participantes del estudio debían estar cursando primer año de la escuela secundaria por primera vez y tener dos o más materias sin aprobar al momento de las entrevistas.

La recolección de datos se llevó a cabo con entrevistas en profundidad y en presencia de una guía temática. La guía abordó temas como las acciones y tareas escolares, motivos, estrategias, contextos de la actividad de estudio, etc. Antes de las entrevistas se firmaron convenios de confidencialidad con los estudiantes y sus padres. Los entrevistadores fueron los profesores y los estudiantes del Seminario de Investigación II de la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos de la Universidad Abierta Interamericana, durante dos cuatrimestres en los años 2017 y 2018. Se analizaron las entrevistas después de cada recolección, a partir de las que se elaboraron las categorías iniciales con las cuales se ajustó la guía y las estrategias de entrevista. Posteriormente se elaboraron dos categorías centrales, con las de mayor densidad, que se exponen a continuación.

La concepción prevalente sobre la actividad de estudio no se desarrollará en este capítulo ya que los hallazgos indicaron escasas variantes. Esta se concentró en *-aprobar las materias-*. Sin embargo, se halló una interesante variabilidad

en los sentidos atribuidos a dicha actividad que se diferenciaron en las materias que los estudiantes habían aprobado al momento del estudio y las que no, observándose un empoderamiento divergente en los mismos estudiantes.

Sentido atribuido a la actividad de estudio, diferencias entre las materias que aprobaban y las que no

Fue al analizar las diferencias entre las materias cuando se advirtió un sentido diferencial. El atribuido por los estudiantes a la actividad de estudio de las materias que aprobaban fue el de oportunidad. Ejercitaron la autodeterminación y la autonomía en numerosos aspectos como la elección de las condiciones del ambiente, el tiempo, recursos y hasta actores implicados con roles atribuidos. En el caso del ambiente señalaron, por ejemplo, *“Yo decido cuando estudiar, hago así; las que me cuesta más, empiezo antes, y las que me cuesta menos las dejo para lo último, pero siempre, estudio para el examen”, “Como no tengo lugar para estudiar, vivimos en dos piezas, cuando todos se van a dormir estudio, así entiendo mejor”, “Como mi casa es muy chica, voy a lo de mi tía a estudiar”*.

Con respecto al tiempo mencionaron cómo lo organizaban *“Arme un horario, ahí día por día veo que materias tengo y que tengo que hacer, pero siempre comienzo por las que me interesan”*. También señalaron como realizaban la búsqueda de recursos, el uso y selección de los materiales, *“Cuando algo no entiendo busco ejemplos o información en internet, así lo comprendo, y puedo dar bien la evaluación”, “Tengo una agenda, ahí anoto cuando la materia me interesa y sé me resulta difícil, entonces presto todo el tiempo atención en clase”*. Además, dieron cuenta de

quiénes eran los actores intervinientes y cuál era su rol *“Todos los días cuando vuelvo a casa, si no entiendo, pido ayuda mi hermana”*.

Solo en el caso de las materias aprobadas, los estudiantes expresaron interés por los contenidos *“Cuando algo me interesa el tema, busco más para saber, después en clase lo comparto”*. Este interés no estaba exento de dificultades ante las que mencionaron alternativas de solución *“Cuando la materia es difícil, presto mucha atención en clase”*. Resultó interesante que los propios estudiantes pudieran reconocer cuando sintieron que podían sacar provecho de variados recursos para satisfacer las exigencias escolares *“Para Inglés trato de buscar videos, para practicar el lenguaje porque la profesora nos dio la idea”* situación que los posicionó como agentes estratégicos. Asimismo, manifestaron confianza para autodirigir su actividad *“Mis padres trabajan todo el día y yo entonces tengo que resolver mis cosas solo”*.

Al comparar con las materias que no aprobaron, también se evidenció que ejercieron la toma de decisiones, autonomía y autodirección, pero para menos componentes en la actividad de estudio. Estos fueron la elección del lugar, la necesidad de acompañamiento de otros actores en los que expresaron roles de mayor dependencia (apoyo, aliento, compañía, etc.), *“Cuando estudie los verbos, presente, pasado y futuro, me costaba, me puse muy nervioso, entonces me senté en la mesa de la cocina, estaba mi mamá, me miraba”, “Mamá me hace los resúmenes, cuando vuelvo los estudio con ella en mi pieza porque es más tranquilo”, “Como mi casa es muy chica, me voy a estudiar a la casa de mi abuela y ella teje”*.

Además, determinaron algunos procedimientos y momentos de estudio orientados a retener información donde manifestaron principalmente temor al olvido. El fin de la actividad fue, a diferencia del anterior, tendiente a complacer a los docentes y aprobar las materias “*Estudio un día antes del examen para no olvidarme, porque muchas veces no entiendo, y así puedo repetir lo que estudie*”, “*Estudio a último momento y de memoria, por si me olvido, porque me pongo nervioso*”, “*Hago las tareas, las cosas que nos dan (...) aunque no entienda*”, “*Leo entre punto y punto, luego lo copio, lo memorizo, para dar la lección, mucho no entiendo, tampoco se para que me sirve*”, “*Lo memorizo porque la profe quiere la respuesta exacta, esa palabra y no otra*”, “*El libro es la biblia, la profe toma todo lo que dice ahí, eso es lo que practico*”.

La falta de comprensión expresada por los estudiantes pareció afectar su autoconfianza “*En matemáticas estudio y estudio, no sirvo para las matemáticas, hasta fui a un profesor, como no apruebo la dejé para levantar otra (materia)*”, alimentar la impotencia “*Estudio, a veces me quedo toda la noche, pero en el momento de la prueba la cabeza se me vacía*”, “*Voy a dejar Ingles y me voy a poner las pilas en otra, no sirvo para idioma*” y el desinterés “*Repasar, repasarlo todo el tiempo, eso me aburre y no me da ganas, no me interesa, pero como no entiendo, ese es el único camino*”. Inclusive llegaron a cuestionarse el sentido de la actividad de estudio de esas materias “*Muchas veces me pregunto ¿para qué? Así no me sirve*”.

Sentido de la actividad de estudio y empoderamiento

A partir de analizar el sentido atribuido a la actividad de estudio en relación con el empoderamiento, se configuraron dos categorías: empoderamiento pleno y empoderamiento selectivo o relativo. Se consideró empoderamiento pleno cuando los estudiantes se posicionan como agentes activos en la actividad de estudio de las materias. Esta cualidad les permitió gestionar una amplia diversidad de componentes y tomar decisiones que exceden la aprobación de estas. Manifiesta su capacidad crítica y de comprensión e, inclusive, les permite usar a su favor circunstancias, contexto personal y social en interacción con otros.

A diferencia del anterior, el empoderamiento relativo se atribuyó al sentido por el cual los estudiantes solo ejercieron su agencialidad en la organización de un limitado espectro de componentes (Ej. espacio y el tiempo), que les resultaron insuficientes para aprobar las materias. Esta limitación de sentidos se asoció a expresiones relacionadas con la inhabilitación, frustración, desinterés e inutilidad. Es por ello por lo que esta atribución de sentido no solo posterga la acreditación, sino que limita su agencialidad.

Conclusiones

A partir de lo expuesto se puede considerar que la concepción de estudio prevalente de los estudiantes entrevistados fue estudiar para acreditar las materias. Las diferencias se hallaron en la atribución de sentido que le asignaron a la actividad de estudio. En particular, se observaron divergencias en cómo afrontaron las distintas materias, acorde a la posibilidad percibida de acreditación.

Si el empoderamiento es agenciar oportunidades, la percepción de oportunidades (positivas o negativas) de aprobación o acreditación diferenció dos vertientes de empoderamiento de estos estudiantes. En el primero, el empoderamiento pleno, la percepción de oportunidades sobre las materias escolares se configuró como un punto de partida sobre el cual manifestaron desarrollar curiosidad e integrar las materias a sus propios intereses y en los que se vislumbró cierta visión de futuro. En esos casos, las expresiones fueron indicadores de responsabilidad, esfuerzo, creatividad e incluso negociación. Aun así, la actividad fue resuelta de modos personales, con modalidades propias y coyunturales expresadas de modo proactivo. Con empoderamiento no solo se refiere a que adquirieron o utilizaron herramientas con las que contaban sino a que las gestaron con autonomía, autodirección y autoconfianza. Esto es lo que les permitió permanecer en el sistema acorde a las expectativas de la LEN.

Por el contrario, en el caso del empoderamiento selectivo, los estudiantes expresaron escasas posibilidades de aprobar las materias. El sentido de la actividad de estudio fue reproductivo, con el fin exclusivo aprobación (de las materias y los docentes). Cuando esto no les resultó factible, dilataron, postergaron o abandonaron sus esfuerzos, expresando sentimientos de sumisión, dependencia, frustración y desgaste. No obstante, fue posible registrar que los estudiantes expresaron haber podido utilizar algunos recursos e inclusive decidieron qué materias abandonar. Pero, tal como surge de los hallazgos, el empoderamiento ocurrió de modo selectivo, circunstancia que parece contribuir a las dificultades mencionadas con respecto a la LEN.

En base a lo expuesto se considera que son los sentidos que le otorgan los estudiantes a la actividad de estudio, en las diferentes materias, los que pueden colaborar u obstaculizar la orientación de procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria. Esto debiese ser tenido en cuenta tanto en el diseño de clases y programas como en políticas públicas de transición, retención y estímulo en los primeros años de la escuela secundaria. Estas son las concepciones y sentidos de un grupo de estudiantes entre los más de un millón (Dirección Provincial de Estadísticas - BA, 2019) que aprueban parte de las materias en la Provincia de Buenos Aires, cuyas trayectorias se apartan de las expectativas de aprobación pero que aún no repiten ni abandonan, quienes resultan de escaso interés para investigadores y políticas.

Referencias bibliográficas

- Aisenson D, & Virgili N, & Siniuk D, & Polastri G, & Rivarola R, & Rivero L, & Schwarcz, J. (2010). *Construcción de la Trayectoria Educativa: El inicio del ciclo secundario ¿inserción o exclusión? ¿Oportunidad o reproducción?* Facultad de Psicología UBA. Secretaría de Investigaciones. Volumen XVIII, 133-141. Recuperado el 20 de Junio de 2018 <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v18/v18a15.pdf>
- Castro, J. & González, M. F. (2009). La insoportable agencialidad del ser: condiciones de posibilidad para una psicología del sujeto agente y de la acción significativa. En *Estudios de Psicología, junio 2009*, 123-137 páginas. Recuperado el 25 de agosto de 2017. Disponible

en:

<https://www.researchgate.net/publication/233653553>.

- Castro Pérez, M., & Ruiz Guevara, L., & León Sáez, A. & Fonseca Solórzano, H., & Diaz Forbice, M., & Umaña Fernández, W. (2010). *Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina*. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 10 (3), 1-29. Recuperado el 20 de Junio de 2018 de www.redalyc.org/pdf/447/44717980007.pdf.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. 41, (131-142). Recuperado el 20 de Junio de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Dirección Provincial de Estadísticas - BA. (2019). *Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017*. Obtenido de http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf
- Engestron, Y. y Ahonen, H. (2001). *On the materiality of social capital: An activity-theoretical exploration*. In H. Hasan, E. Gould, P. Larkin & L.
- Espinosa, A. (2014). *Empoderamiento: una solución para evitar y manejar el ambiente conflictivo en el aula* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica, Quito, Ecuador.
- Ganimian, A. J. (2013). *No logramos Mejorar*. Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2012. Recuperado el 20 de Junio de 2018 de <http://educar2050.org.ar/wp/wp->

content/uploads/2015/08/Informe-PISA-Argentina-20121.pdf

- Instituto Para El Desarrollo Social Argentino (2015). *Condiciones de vida de la niñez y adolescencia* (2004-2008.) Observatorio de la Deuda Social Argentina. Departamento de investigación Institucional Pontificia UCA.
- Ley N°26.206 (2006). Boletín Oficial de la República Argentina N° 31206. Ciudad de Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.
- Ley N°13.688 (2007). Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires N°25.692. Provincia de Buenos Aires, 10 de julio de 2007.
- Martínez Otero Pérez, V. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria*. La revista Iberoamericana de Educación de Educación. Número 51. Recuperado el 20 de Junio de 2018 de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a03.htm>
- Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández González, A. (2014). *Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria*. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 49-62. Recuperado el 20 de Junio de 2018 de <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados Principales*. Recuperado el 20 de Junio de 2018 de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Perazza, R. (2007) *Lo político lo público y lo educativo*. En: *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires. Aique grupo editor.

- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Resolución No. 587/11. Régimen Académico*. Educación Secundaria. (Marzo)
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Resolución No. 1480/11. Régimen Académico*. Educación Secundaria. Rectificatoria de la Resolución 587/11. (Junio)
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A., Y y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.
- Rojas Carvajal, C. (2015). *Escuela y empoderamiento Aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación* (Tesis de grado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Rotstein de Gueller, B., Caggianelli, A., Troilo, R. L., & Belloni, M. (2018). Concepciones de estudio, rendimiento académico, técnicas gráficas. En U. A. Interamericana (Ed.), *III Congreso Argentino de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires.
- UNESCO. (2010). *Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World*. Recuperado el 20 de Junio de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf>
- Unicef (2011). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Argentina. UNICEF.
- Vital, S. y Vega, C. (2008). *La articulación entre niveles educativos entre la disputa y el consenso*. X Congreso Nacional y II Congreso internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI” Mendoza : Universidad Nacional de Cuyo. Rca Argentina. REDUEI. Facultad de Educación Elemental y Especial.

CAPÍTULO 19

DERECHOS DE LA INFANCIA Y DESARROLLO SOSTENIBLE.

EL PROGRAMA ECO ECO: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN SOCIOAMBIENTAL CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Josep Sanz Beneyto

Hacia una educación holística e integral: el proyecto educativo de SOMLLAR

La asociación SOMLLAR tiene como misión la protección y educación de niñas, niños y jóvenes en situación de acogimiento residencial. Es precisamente a este cometido al que dedica todos sus recursos y esfuerzos. Su ámbito de actuación es la Comunitat Valenciana (España) y atiende en sus nueve centros un total de 53 niños, niñas y jóvenes.

Para SOMLLAR, la educación es un proceso holístico e integral. Se trata, pues, de formar y preparar a sujetos autónomos, capaces de vivir armónicamente en sociedad. Entendemos, por lo tanto, la educación como un proceso formativo que debe cubrir de forma integral las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

El término educación integral fue acuñado por las Naciones Unidas (1993) en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, en la que se pedía “orientar la educación hacia el pleno florecimiento de la persona”. Tanto el holismo (del término “holos”, totalidad) como la educación integral entienden el mundo como un sistema interconectado. El ser humano, por lo tanto, está intrínsecamente relacionado con todo lo que le rodea.

Se trata de superar un modelo educativo que no sólo percibe la realidad como elementos separados divididos en temas discretos sino que viene identificando la educación únicamente con aquellos aspectos más intelectuales. Si Gardner (1995) contribuyó con sus “inteligencias múltiples” a ampliar esta visión, también desde el ámbito educativo se reclama un enfoque del currículum más integrado y global (Torres, 1994).

SOMLLAR, consciente del reto y la responsabilidad que debe asumir en la educación de los niños, niñas y jóvenes a su cargo, ha de tener en cuenta para lograr esta educación integral tanto la educación recibida en las familias, la relativa al ámbito escolar y/o extraescolar, así como aquella que nosotros como institución (estructurada en hogares) podemos ofrecerles. Nuestra responsabilidad es, por lo tanto, triple, ya que debemos conjugar en nuestro proyecto educativo la formación escolar, la familiar y la institucional.

La educación integral y holística que perseguimos en SOMLLAR contempla seis dimensiones interconectadas:

- 1.- Autonomía personal, social y profesional.
- 2.- Ciudadanía, participación y convivencia democrática.

- 3.- Ocio saludable: deporte, cultura y naturaleza.
- 4.- Desarrollo psicoemocional, afectivo y sexual
- 5.- Igualdad de género y Coeducación
- 6.- Educación Ambiental

De este modo, desde cada uno de estos ámbitos interdependientes y entrelazados entre sí, SOMLLAR proyecta su intervención socioeducativa, visibilizando así esta apuesta educativa holística e integral. Estos ámbitos o dimensiones se concretan en la práctica en programas, proyectos y actividades de intervención educativa.

Derechos de la infancia y Educación Ambiental en SOMLLAR.

Los derechos de la infancia están claramente recogidos en la Declaración de los Derechos del Niño (1995). Los Estados Partes se comprometen, así, a garantizar su protección y desarrollo. La CDN se convierte, de este modo, en la ley internacional que ha de velar para que se cumplan estos derechos en todos los países firmantes. No obstante, aun teniendo claro el marco legal que preside este objetivo, somos plenamente conscientes de las enormes desigualdades y diferencias que, en este sentido, existen entre los diferentes países y, también, entre diferentes colectivos dentro de un mismo país.

SOMLLAR trabaja en el sistema de protección de menores. Los niños, niñas y adolescentes que atendemos en la asociación son menores en riesgo de exclusión social que sufren, muchos de ellos, situaciones de desestructuración familiar, falta de competencia parental, desinterés o actitud negligente, problemas de salud o de adicciones, enfermedades psíquicas o físicas, carencia de medios económicos y de

condiciones habitacionales, etc. En estos casos, la responsabilidad del cumplimiento del derecho a la vida, a la alimentación, a la educación, al agua, a la salud, a la identidad, a la participación y la libertad de expresión, a la protección, a la recreación y esparcimiento, a tener un ambiente familiar, una vez acreditada la inviabilidad de las familias, recae enteramente en el Estado y en las entidades e instituciones, como la nuestra, con las que éste trabaja de forma concertada.

Desde la asociación SOMLLAR, en el marco de nuestra misión, trabajamos para que los derechos de niñas, niños y adolescentes a nuestro cargo sean ampliamente satisfechos. En esta comunicación nos centraremos en el derecho a la educación, ampliamente recogida en el artículo n° 28 de la CDN y, sobre todo, en el tipo de educación que la CDN reclama para la infancia. Una de las funciones que según la CDN debe presidir esta educación es la de desarrollar en la infancia “el respeto al medio ambiente natural” (art. 29e).

Precisamente a través de la educación ambiental podemos poner en sintonía, conectar, la agenda de los Derechos de la Infancia con la del desarrollo sostenible que plantea una nueva hoja de ruta para 2030. La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible mantiene como uno de sus pilares fundamentales la protección del medio ambiente, un eje transversal que completa el eje social y económico del desarrollo. Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aproximadamente la mitad se centran en aspectos ambientales o abordan la sostenibilidad de los recursos naturales.

En SOMLLAR apostamos por un enfoque ecológico-sistémico en las relaciones persona-entorno, desde el cual entendemos que el medio ambiente y lo social son ámbitos íntimamente entrelazados (Rodríguez, 2005; Esteban

y Amador, 2017). Las mejoras ambientales tienen un impacto directo sobre las personas y sobre la organización social. Del mismo modo, todo cambio en la estructura social, en las relaciones sociales, en los estilos de vida, en los hábitos de consumo, en los valores, etc. comportan impactos ecológicos.

La Educación Ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades toman conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y, también, la voluntad que los haga capaces de actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, 1987).

SOMLLAR está fuertemente comprometida con la dimensión medioambiental de su tarea educativa. Con esta apuesta nos alineamos con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, así como con el programa educativo estatal y autonómico *Llars Verdes* (CEACV, 2013), en el cual participamos en ese proceso de cambio hacia una gestión más responsable de nuestros hogares.

En este sentido, en el marco de esta educación holística e integral por la que apostamos, desarrollamos el programa ECO ECO que persigue conectar, situar a nuestros centros y menores en sintonía, en equilibrio, tanto con los derechos de la infancia como con los retos de sostenibilidad de nuestro planeta.

El programa ECO ECO, desarrollando la dimensión medioambiental de nuestro proyecto educativo

El programa *ECO ECO* es la iniciativa de SOMLLAR para trabajar con los niños, niñas y jóvenes a su cargo, en situación de acogimiento residencial, la dimensión medioambiental de su proyecto educativo. Se fundamenta y estructura en cinco proyectos básicos:

-Ecoauditorías en nuestros centros de menores.

-Talleres de reciclaje y reutilización de residuos orientados hacia el emprendimiento verde.

-Huerto Social: Gestión de un huerto social ecológico.

-Actividades de sensibilización medioambiental: Ocio y tiempo libre verde y sostenible, brigadismo y reforestación.

-Transporte sostenible: fomento de la movilidad saludable y no contaminante.

El proyecto *ECO ECO* plantea los siguientes objetivos: a) Sensibilizar a niños y jóvenes en la importancia del cuidado y respeto hacia el medio ambiente, b) Generar agentes medioambientales activos, capaces de influir en sus entornos más inmediatos: escuela, familia, institución, c) Contribuir a paliar el cambio climático modificando los hábitos de consumo energético y agua, los hábitos de transporte desde un concepto de movilidad sostenible, los hábitos de consumo hacia opciones que favorezcan el medio ambiente y la igualdad social, gestionando adecuadamente los residuos (RRR) y actuando en el medio urbano y natural más próximo, y d) Impulsar iniciativas (pre) profesionales relacionadas con el cuidado del medio ambiente y la gestión/reutilización de residuos.

1.- Ecoauditorías en nuestros centros de menores.

La ecoauditoría es un proceso participativo que hace comprender a todos los integrantes de la comunidad socioeducativa que nuestro estilo de vida, hábitos de consumo y comportamientos generan impacto en nuestro medio ambiente. La ecoauditoria es una forma de implantar la educación socioambiental en los centros de menores que gestionamos, donde los aspectos pedagógicos han de complementarse con el planteamiento de una mejor gestión ambiental de los mismos. Debe, además, permitir aplicar un método sistemático de estudio medioambiental de los centros, evaluar y mejorar su gestión, mejorar los hábitos medioambientales e implicar a toda la comunidad próxima, favoreciendo la relación del centro con su entorno más inmediato. Las áreas que contempla nuestra ecoauditoría son agua, energía y residuos.

Como resultados esperados están la mejora de los hábitos de todas y todos y la implantación de medidas que minimicen el consumo de recursos y energía, la optimización de la gestión de los residuos, así como la mejora de la convivencia del centro.

Nuestra ecoauditoría se enmarca en el proyecto estatal/autonómico *Llars Verdes* que, para la Comunitat Valenciana, se gestiona desde el Centro de Educación Ambiental de Sagunt (CEACV), que nos asesora y monitoriza.

Las fases que comprende nuestro proyecto son las siguientes:

Fase previa: Toma de conocimiento del proyecto, adscripción al proyecto y elección de áreas, planificación del proyecto, creación de la estructura organizativa de gestión, designación de personas y roles, clarificación de objetivos y metas, y selección de centros piloto

Diagnóstico socioambiental del centro: Investigación cuantitativa y cualitativa, pase de encuestas previas, toma de datos y análisis de la información, obtención de indicadores y cálculos, y redacción del informe de diagnóstico.

Elaboración y ejecución del Plan de Acción: Redacción de propuestas de acción para la mejora de la realidad socioambiental del centro, diseño de herramientas y recursos de trabajo, y puesta en marcha (implementación) de las líneas de acción.

Evaluación: Análisis de los cambios reflejados a partir de la segunda recogida de datos y cálculo de indicadores, comparando los datos anteriores (diagnóstico inicial) con los datos obtenidos después de la ejecución del Plan de Acción, cuantificación de los beneficios obtenidos, y evaluación de resultados.

Al final del proceso, los resultados obtenidos quedarán reflejados en una tabla general, que nos dará la información del ahorro generado por las acciones implementadas, en las diferentes áreas trabajadas y en diferentes indicadores (ahorro económico, ahorro en litros de agua o Kw de energía, ahorro equivalente en CO2 no emitido, etc.). Tanto los resultados obtenidos por cada uno de los centros como la suma de todos los centros implicados en el proyecto se expondrán públicamente. En estos momentos se está llevando a cabo la fase de “ejecución del plan de acción”.

4.2.- Talleres de reciclaje y reutilización de residuos orientados hacia el emprendimiento verde.

Llamamos residuos a aquellos productos que ya hemos utilizado y han dejado de tener valor para nosotros. En muchos casos, estos residuos contienen materiales valiosos que pueden ser recuperados y reciclados. Reciclar es utilizar de nuevo un material que hemos considerado como residuo, si bien es importante antes de reciclar, tratar de reducir al máximo la generación de residuos e incrementar al máximo su reutilización. En el programa ECO ECO, los talleres de reciclaje están íntimamente relacionados con las ecoauditorías y las actividades de sensibilización medioambiental.

Los objetivos de los talleres de reciclaje son: a) Desarrollar actitudes y valores de respeto hacia el medio ambiente, b) Aprender que los residuos aún pueden ser útiles y se pueden reciclar, c) Favorecer la creatividad y la expresión plástica, d) Desarrollar la creatividad y destreza manuales, y e) Introducir a los niños, niñas y jóvenes en proyectos de emprendimiento verde.

En el proyecto ECO ECO contemplamos la realización de seis talleres al año, uno cada dos meses. Estos talleres están relacionados con la elaboración de nuevos objetos y utensilios con tetrabricks, PET, ropa vieja, papel y cartón, botellas de vidrio y latas. Los talleres contemplan la posibilidad de generación de proyectos de emprendimiento verde relacionados con la gestión y reciclaje de residuos.

4.3.- Agroecología: El huerto social

El Huerto Social es la actividad socioeducativa de agricultura ecológica de SOMLLAR. La gestión del huerto posibilita a nuestros niños y niñas acogidos múltiples experiencias acerca de su entorno natural y rural, la comprensión de las relaciones e interdependencia que tenemos con éste, así como la puesta en práctica de actitudes y hábitos de cuidado y responsabilidad medioambiental.

El objetivo general del Huerto Social es educar, formar y sensibilizar sobre la importancia y el manejo de la agricultura ecológica como fuente de salud individual y colectiva, como forma de recuperación y mantenimiento del medio rural y, eventualmente, como forma de vida y oportunidad de empleo para las y los jóvenes. Como objetivos específicos el Huerto Social persigue: a) Sensibilizar sobre agroecología como modelo saludable de producción, de consumo y de vida en general, y formar en técnicas de cultivo ecológico y desarrollo del huerto, b) Establecer una conexión directa entre los niños, niñas y jóvenes y la Naturaleza, mediante la puesta en práctica de contenidos teóricos, c) Fomentar actitudes de cooperación mediante el trabajo en grupo en la planificación de actividades y labores del huerto, y d) Desarrollar la visión laboral en el campo de la agricultura ecológica.

La gestión del huerto social responde a una lógica metodológica cíclica inspirada en las fases Investigación – Planificación - Puesta en práctica - Valoración. Esta metodología posibilita combinar la dimensión didáctica de la actividad con la agronómica, propia de la gestión directa del huerto.

4.4.- Actividades de sensibilización medioambiental: ocio verde y sostenible, brigadismo y reforestación.

La conservación del medio ambiente es una tarea de todas las personas que habitamos el planeta. Es fundamental hacer conscientes a niños, niñas y jóvenes de la importancia de nuestras actitudes cotidianas en la utilización de los recursos de nuestro entorno. Teniendo en cuenta que las personas son parte del problema, serán por tanto parte de la solución. Por ello creemos en la búsqueda de repuestas a la problemática actual del medio ambiente, siendo importante que se valore el poder de la corresponsabilidad y de las alianzas de toda la red comunitaria que nos engloba.

El objetivo general del proyecto es fomentar la sensibilización ambiental hacia el medio natural y el respeto a la naturaleza, analizando sus principales problemáticas y promocionando los valores y las acciones orientadas a minimizar y detener su deterioro.

Las actividades que desarrollamos en el proyecto son, por lo tanto, de dos tipos:

a) Actividades de concienciación y sensibilización ambiental, es decir, aquellas actividades en las que los y las menores tomen conciencia y responsabilidad de la repercusión de sus acciones del día a día en cuanto a la utilización de los recursos naturales (visita didáctica a depuradora de aguas residuales, a potabilizadora, a planta de compostaje y a planta de reciclaje de plástico, cartón o vidrio) y también aquellas actividades encaminadas a que los y las menores contacten de manera saludable con la tierra, y con todos los agentes que la componen, valorando la importancia de los mismos. Para ello hemos organizado y realizado visitas a entornos naturales

como Gestalgar, el río Mijares en Montanejos, la sierra de Gudar en Javalambre, centros de educación ambiental, reservas naturales, etc.

b) Actividades de recuperación de la biodiversidad de la fauna y flora autóctona y endémica de los diversos espacios naturales del entorno más próximo. Realizando la reforestación y limpieza forestal de los espacios naturales que lo requieran y participando en los programas de recuperación de la biodiversidad. En estos momentos estamos colaborando, entre otras, con las instituciones y organizaciones ecologistas encargadas de limpiar y recuperar la biodiversidad del río Turia.

4.5.- Transporte sostenible.

Una de las actividades que primamos en SOMLLAR en relación con la educación ambiental es el uso del transporte sostenible (metro, autobús y bicicleta). Es precisamente el fomento del uso de la bicicleta, como medio de transporte saludable y no contaminante, una de nuestras apuestas más constantes en los últimos años. Para ello hemos realizado campañas de concienciación con menores y personal técnico incidiendo en los beneficios medioambientales, de salud y económicos de su uso.

Los objetivos de este proyecto son: a) Fomentar el uso del transporte saludable, b) Prevenir el sedentarismo, c) Potenciar la autonomía, d) Reducir la emisión de CO₂, y e) Favorecer las actividades en grupo.

El fomento del uso de la bicicleta viene complementado por talleres donde los niños, niñas y

adolescentes a nuestro cargo, pueden realizar, trimestralmente, una revisión de todas las bicicletas en las dependencias de dos entidades colaboradoras especializadas: *Turyciclo* y *Col·lectiu Soterranya*.

Aquella iniciativa que surgió en una tertulia entre algunas de las personas que trabajamos en la asociación se ha acabado convirtiendo en uno de los programas referentes de nuestra entidad y, por extensión, del sector de protección de menores. El desarrollo de las ecoauditorias dio paso a un programa más amplio en el que se fueron integrando y desarrollando el resto de proyectos (talleres de reciclaje, huerto social, sensibilización y transporte sostenible) hasta conformar el programa ECO ECO. La introducción de la dimensión medioambiental en nuestro proyecto educativo evidencia nuestro compromiso con el entorno que nos rodea y nos ayuda no sólo a pensar sino también, como afirma Freire (2011), a educar en verde.

Conclusiones

El programa ECO ECO es una iniciativa con vocación de aunar, de hacer confluir ámbitos y agendas. Si por una parte vemos cómo lo social y lo ambiental confluyen en un proyecto que adquiere un claro carácter socioambiental, por otra parte, sentimos cómo el programa nos conecta, nos permite participar activamente en la doble agenda mundial de derechos infantiles y compromiso con el desarrollo sostenible.

El ámbito de la intervención con menores en riesgo de exclusión social, en este caso, además, en situación de acogimiento residencial, no debe, no puede caer en el mero asistencialismo. Los niños, niñas y jóvenes que educamos hoy serán la ciudadanía de mañana. Al contrario, todavía más en

estos casos, debemos redoblar nuestros esfuerzos para plantear proyectos educativos innovadores y comprometidos con los derechos y los retos medioambientales que, desde lo local hasta lo global, tendremos que afrontar en los próximos años.

Referencias bibliográficas

- CEACV (2013): Programa Llars Verdes Comunitat Valenciana Aspectos básicos para su gestión. CEACV-GVA [en línea] Disponible en: [https://www.valencia.es/ayuntamiento/Energias.nsf/0/A42F869A5CDA4815C1257EDD0027C41C/\\$FILE/Documento%20Lars%20Verdes.pdf?OpenElement&lang=1](https://www.valencia.es/ayuntamiento/Energias.nsf/0/A42F869A5CDA4815C1257EDD0027C41C/$FILE/Documento%20Lars%20Verdes.pdf?OpenElement&lang=1) [Consulta: 25/05/2019]
- Esteban, M. y Amador, L.V. (2017). La educación ambiental como ámbito emergente de la educación social. Un nuevo campo socioambiental global. *RES, Revista de Educación Social*, 25 [en línea] Disponible en: <http://www.eduso.net/res/25/articulo/la-educacion-ambiental-como-ambito-emergente-de-la-educacion-social-un-nuevo-campo-socioambiental-global> [Consulta: 04/06/2019]
- Freire, H. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Naciones Unidas (1992). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Brasil.
- Naciones Unidas (1993). *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos*
- Naciones Unidas (1995). *Declaración de los derechos del niño*.
- Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.

- Rodríguez, M. (2005). Introducción a la educación socioambiental desde la pedagogía social. Málaga: Aljibe.
- Torres, J. (1998). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.
- UNESCO - PNUMA (1987). Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, Moscú.

CAPÍTULO 20

PROTECCIÓN DE DERECHOS EN LA ESCUELA: CONOCIENDO LA PERSPECTIVA DE UNA JOVEN ESTUDIANTE DE LA COMUNA DE PEÑALOLÉN, SANTIAGO

María Belén Sotomayor Barros

-Unidad de Innovación y Transferencia Tecnológica,
Universidad de La Frontera, Temuco-

Introducción

En este capítulo²⁴ se reflexionará sobre cuestiones relativas a la protección de derechos de los niños, niñas y jóvenes en el contexto educativo chileno. Primeramente, se hace necesario rescatar la perspectiva de una joven estudiante respecto a la protección de derechos e inclusión sociocomunitaria. A partir de aquello y también desde la perspectiva de actores significativos/as para ella, se visualizan hitos de cambio en la trayectoria de vida de la joven. Además, se describirá sobre la relación entre familia y escuela que emerge en los resultados de la investigación. Por último, se

²⁴ En este capítulo se engloba la tesis del Programa de Magíster en Educación con mención currículum y comunidad escolar de la Universidad de Chile, cobalorador del proyecto de investigación FONDECYT N°1170078.

dará a conocer los desafíos de la protección de derechos en el contexto local de la comuna de Peñalolén, Santiago.

A 30 años de ratificación de la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes, el Sistema Local de Protección de Derechos (SLPD) en Chile aún posee algunos puntos críticos respecto a su avance en el aseguramiento de la protección integral en el espacio educativo. En ese contexto y en el caso de esta investigación, se resaltarán con énfasis la importancia de vínculos significativos que se generaron en el proceso proteccional en la escuela y otros contextos. Dichos lazos alojados en la familia, escuela y programas sociales, basados en el afecto y la confianza, resultaron vitales para la constitución de los hitos de cambio en la trayectoria de vida de la joven estudiante.

La protección de derechos en la escuela es un fenómeno social complejo que se constituye, principalmente, por profesionales de la escuela y servicios tercerizados del Servicio Nacional de Menores de Chile (SENAME). Entonces, conocer la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes (NNJ) que participan de aquel sistema proteccional y, a partir de eso, generar las transformaciones sociales e institucionales que se requieran, se sitúa como indispensable para garantizar acciones basadas en su interés superior, protección integral y otros derechos.

Resumen del proyecto de investigación

Para contextualizar, el presente documento se basa en una tesis del Magíster de Educación, la cual fue guiada por el profesor Víctor Martínez, psicólogo, académico y director del Magíster de Psicología comunitaria de la misma cada de estudios. La investigación se sustenta en la postura

epistemológica desde el paradigma interpretativo del fenómeno de estudio y desde una postura fenomenológica. Su objetivo general es *conocer la percepción de una joven estudiante de la escuela Juan Bautista Pastene de Peñalolén acerca de la protección de derechos en la escuela*. El tipo de estudio un caso único, descriptivo-exploratorio, no probabilístico y no experimental. La metodología es cualitativa, el diseño muestral fue de bola de nieve y las técnicas metodológicas utilizadas fueron brainstorming y entrevistas semi-estructuradas. El análisis de datos se realizó a través de un análisis de discurso simple desde la Teoría Fundamentada, con apoyo de la Teoría del cambio. Por último, respecto a los aspectos éticos de la investigación, se puede mencionar que se realizó un protocolo ante posibles aperturas de relatos de vulneración de derechos de la joven participante, se contó con un cauteloso asentimiento y consentimiento.

Antecedentes relevantes acerca de protección y vulneración de derechos de la infancia y juventud

En Chile se ratificó una serie de declaraciones y convenciones internacionales y americanas, tales como la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente (NNA) (1989) y sus dos protocolos facultativos (Orlando y Banfi. 2002, p.2). La ratificación de la Convención sobre los Derechos de NNA obliga a los estados parte a estipular y a llevar a cabo todas las medidas y políticas necesarias para atender al interés superior del niño (Art. 3) (Vélaz de Medrano, et Al. 2009, p.173). Constituyéndose como un compromiso con la comunidad internacional para dar cumplimiento al nuevo paradigma de protección integral de la infancia basado en su interés superior.

Desde el ámbito educativo, según Mahia Saracostti y Cristóbal Villalobos (2013a, p.71), las políticas educativas chilenas han avanzado respecto a la protección de la infancia y se han visto transformadas a lo largo de la historia. En ese sentido, el enfoque de derechos contribuye a redistribuir el poder desigual de los sujetos sociales categorizados como excluidos y comprendidos como tutelados y asistidos (Duschatzky, 2008). Así, visualizándolos como ciudadanos capaces de demandar al Estado para que las obligaciones contraídas, a raíz del pacto social establecido, sean cumplidas (Muñoz y Abarca, 2015).

Se hace necesario definir qué se entiende por vulneración y protección de derechos de la infancia y la juventud. La vulneración de derechos de los/as NNA, específicamente el maltrato infantil, se configura como un riesgo de salud significativo en gran parte de personas de este grupo etario (Berger y Font, 2015, p.157). También, “[...] la Organización Mundial de la Salud (1999) identifica al maltrato infantil como una relevante noxa para su salud y bienestar, generando consecuencias que pueden acompañarlos de por vida. Además, un estudio de UNICEF mostró que en Chile el 51,5% de los niños y niñas sufre algún tipo de violencia física y el 8,7% de abuso sexual” (Larraín y Bascuñán, 2012 en Contreras, Rojas y Contreras. 2015, p.90). Este fenómeno se observaría en la familia, la comunidad y, también, en la escuela (Contreras, Rojas y Contreras. 2015, p.125). Respecto a la protección de derechos de la infancia y juventud, según Shewchuk (2016, p.34), “[...] los niños tienen derecho al apoyo físico y emocional básico y a un ambiente que nutre su crecimiento y desarrollo sin abuso ni negligencia”. En este sentido, las medidas de protección, desde un carácter preventivo, representan el componente más activo del encargo

social de defensa de los derechos del niño (Lozano, 2015, p.129). Un ámbito sustancial de la protección de derechos tiene que ver con el reconocimiento progresivo de los niños y jóvenes como agentes sociales y titulares activos de sus propios derechos, así como la capacidad creciente para ejercerlos (Lozano, 2015, p.129).

Desde la Teoría de las redes sociales, se hace importante mencionar que “la escuela se constituye como un espacio comunitario estratégico para conectar a la familia y al niño a un sistema de protección social” (Saracosti y Villalobos. 2013a, p.12). En ese espacio es dónde se despliega el SLPD, el cual tienen múltiples funciones, tales como: “ordenar la oferta de servicios sociales disponibles en el territorio en un esquema o estructura de oportunidades funcional a las necesidades de apoyo integral de la población vulnerable” (Martínez, 2015, p.4). Aunque, en su actuar se presentarían cuestionamientos a los programas sociales que lo conforman en relación con el adulto centrismo que se presentaría frente a la satisfacción de las necesidades de los NNJ, expresado en su falta de participación activa en la toma de decisiones al interior de las iniciativas que los conciernen (Martínez, 2015, p.13). Ahora bien, el grado de protección, según Vélaz de Medrano (et Al. 2009, p.98), dependería de las condiciones específicas de la familia y, con mayor énfasis, en los recursos disponibles de la comunidad dispuestos para la prevención, la detección temprana y la intervención social. En ese sentido, es imprescindible orientar objetivos relacionados con apoyo a la comunidad escolar, sus familias y el entorno para el desarrollo integral de los NNJ (Saracosti y Villalobos. 2013a, p.7).

Resultados de la investigación: Adentrándonos en la protección de derechos en la escuela

Teniendo en cuenta que la investigación posee el objetivo de conocer la percepción de una joven estudiante acerca de la protección de derechos en la escuela mediante el conocimiento del proceso protección de derechos e inclusión socio-comunitaria en la escuela de la joven T.D., desde su punto de vista y de otros/as actores/actrices significativos/as para ella, a continuación se darán a conocer los resultados. Como idea general, se obtuvieron ciertos hitos de cambio en la trayectoria de vida la joven, en los cuales se relataron situaciones proteccionales que involucran a la escuela, la familia y la comunidad.

En los primeros hitos de cambio identificados, durante el año 2019 y su primer año escolar, la escuela municipal cumplió un rol proteccional importante debido a que fue el espacio dónde se detectó y denunció una serie de situaciones vulneradoras que involucraban a la joven en su hogar. En ese contexto, se configura una infancia con débiles factores protectores y un retroceso en la inclusión socio-comunitaria de T.D., culminando en el ingreso de ella y sus hermanos en una residencia de SENAME. El factor de riesgo que significa vivir en situación de institucionalización se asociaría a fenómenos sociales de ocurrencia en la juventud y que se visualizarían en la estudiante T.D. Según, Muela, Balluerka y Torres (2013, p.203), la infancia en esta situación incluiría problemas de motivación, atención, aprendizaje y cognición. Sin embargo, según Saracosti y Villalobos (2013b, p. 5), la población infanto-juvenil que está en esta situación tiene recursos de apoyo valiosos en diversos contextos.

En el contexto de su ruptura de vínculos con su familia y su situación de institucionalización, durante el año 2009, se destaca como hito el ingreso a una Fundación

educativa, fase donde se forja vínculos significativos que potencian su protección. Este hito dependería de sus compañeros de curso y las “tías” (profesoras) de la fundación educativa. La joven menciona: “*¿por qué (son más tranquilos los compañeros)? ¿Por qué se portan mejor?*” no, porque ahí las tías te tratan bien. Y le hacen caso ellos” (T.D.). Se visualizaría un ambiente donde existe respeto hacia los/as estudiantes y ellos, desde una actitud recíproca, colaborarían. Durante este periodo se destaca la existencia de un vínculo significativo con la Tía I (Profesora de la Fundación); percibida cercana debido a que menciona: “[...] *era como mi segunda mamá*” (T.D.). Si bien, según Muela, Balluerka y Torres (2013, p.203), los jóvenes en situación de institucionalización se perciben a sí mismo con menor grado de satisfacción en las relaciones; En el caso de T.D., sus relaciones se caracterizarían por ser cariñosas y, por ende, se visualizaría una alta satisfacción en la relación. Este lazo con la Tía I. es en sí mismo es un hito de cambio desde la protección de derechos, simbolizando un potente vínculo dentro del contexto de institucionalización.

Al paso del tiempo, aproximadamente durante el año 2016, la joven se reincorpora a séptimo básico en su primera escuela. En este periodo se observan diversos hitos importantes relacionados a un aumento de sensación de cuidado y protección. Durante el mismo año, la lejanía de T.D. con la familia nuclear se acaba. La joven vuelve al hogar y la madre retoma sus cuidados personales permanentes. En este contexto, T.D. menciona: “*¿había más gente que te estaban protegiendo?*” sí [...] *¿cómo cuáles?* [...] *mamá, mi hermana la J.D., Juanito mi hermano, la Paloma mi cuñada y mi psicóloga que me apoya igual, me ha apoyado*” (T.D., Véase anexo 3 a). Por ende, existiría un reconocimiento a ciertas personas en programas sociales y la familia que

cumplen un rol significativo en la protección de sus derechos. También reconocería un cambio hacia una mayor cuidado y preocupación de ella y sus hermanos/as. Desde su discurso se observan grados de satisfacción asociado a la unión familiar, sobre todo en tiempo de navidad. En ese sentido, el rol familia se visualiza como el principal garante respecto a la cobertura básica de las necesidades de la infancia, pero en ocasiones se ve imposibilitada para garantizar dicha cobertura por causas de índole social, económica y/o cultural (Gurbino, 2014, p.15). Aunque, con el paso de los años en la vida de T.D., esos obstáculos fueron decreciendo debido a que la joven reconoce a la familia como protectora.

En relación con los espacios protectores, la joven comenta: “[¿O sea la familia y la escuela podrían ser tu espacio de protección?] sí” (T.D.). Según aquello, “la familia y la escuela son los espacios privilegiados en donde los factores protectores pueden desarrollarse adecuadamente” (Saracosti y Villalobos. 2013b, p.271). La joven T.D. reconoce a la escuela como un espacio donde desea estar y, a su vez, los profesionales significativos para la joven reconocen su cuidado y alta participación. Entre las adultas significativas en la escuela para ella se encontraría: la orientadora C.F. y la psicóloga del Programa de Intervención Especializada (PIE) de SENAME V.M; relación que sería percibida como familiar, basada en un profundo conocimiento de su historia de vida, disposición de apoyo continua y sensación de protección en la escuela. Un ejemplo de esto son sus dichos: “[¿Quién te protege? “la inspectora la C.F. (T.D.)]” y “[¿por qué es importante el PIE?] no sé, me cayó bien. Es como mi hermana. No sé, algo así” (T.D.). Desde la perspectiva de profesionales de la escuela y programas sociales, dicha alianza habría generado cambios significativos en T.D. ligados a la capacidad de expresión, adaptación a normas de convivencia,

involucramiento con la intervención social proteccional y motivación con proyecciones futuras.

Relación familia-escuela en la protección de derechos

La relación de la familia con la escuela es vital en los hitos de cambio identificados por la joven durante su trayectoria de vida y su proceso de inclusión socio-comunitaria. A continuación, se relatarán ciertos hallazgos relacionados: al inicio de la etapa escolar de T.D. la escuela cumple un rol proteccional en red donde se gestiona la institucionalización debido a situaciones de desprotección en la familia; al pasar los años la joven retorna al hogar y al mismo colegio, momento donde la relación entre familia y escuela se empieza estrechar, junto con una sensación de protección que se empieza a desarrollar en T.D. respecto a su madre. T.D. menciona: “[¿Y alguna sensación de la protección en tu casa, sientes que te protegen?] Me siento mejor [...] [¿Y cuál de todos esos espacios (de protección) es el más importante?] familia”. Destacando su discurso, en conjunto con el relato de adultos/as significativos/as entrevistados/as, se deja entre ver un rol histórico-ambivalente de cuidado de la familia hacia la joven y, también, una resignificación de aquel espacio como el más importante para su protección en el presente. Los argumentos de la joven que sustentan aquello sería la visión de su familia con más vida compartida y una sensación de sentido de pertenencia con su hogar.

Desde la perspectiva de los profesionales entrevistados/as, se visualiza como elemento clave el involucramiento de la familia en la caracterización de la protección de derechos en la escuela. Definiendo a la escuela como un espacio de protección, realzando la importancia de

todos los actores sociales ahí presentes en su influencia en la vida de los educandos, la comunidad y la familia. Además, se comenta: “[...] *cuando la escuela también tiene profesionales logran armar este tejido social, como de la familia y la red, evidentemente se producen estas vinculaciones positivas en que se llegan a estos acuerdos*” (R.R. Encargada del Área social del Departamento de Educación de Peñalolén). Por ende, el trabajo en red debiese considerar a la familia como parte de las intervenciones en la medida que esto asegura mayores relaciones positivas.

Como último punto, cabe mencionar que la joven y familia destacan el apoyo que se les brinda la escuela, siendo este vínculo vital para el avance de la intervención proteccional. Aunque esta relación tiene momentos de distancia, expresado por los/as profesionales de la institución, en relación con periodos de ausencia de la madre a reuniones o citaciones al colegio.

Desafíos de la protección de derechos en la escuela

A partir de los resultados de la investigación se observaron desafíos de la protección de derechos de la infancia y juventud en la escuela. En relación con esto, la estudiante comenta: “[...] *que los niños tienen que seguir estudiando y que tienen que salir adelante. Tienen que ir porque lo que ellos quieren tienen que saber hacer mediante el estudio*” (T.D.). Se infiere que el desafío de protección de derechos en la escuela tiene que ver con el aseguramiento del derecho a la educación de los niños y niñas. Estando presente una noción de libertad mediante el cambio y superación que posibilitaría la educación. Luego, comenta que el fomento de la protección de derechos se relacionaría con el aseguramiento continuo de la escolaridad de NNJ; esto se configura como desafío, sobre

todo, por su estado consciente de la existencia de niños y niñas en su comuna que están en situación de desescolarización y desprotección a la cual se asocia.

Respecto a los adultos/as significativos/as para la joven que participaron en la investigación, se mencionan desafíos de protección de derechos en la escuela, tales como: apoyo necesario para la concreción del proyecto futuro de la joven T.D. y, además, potenciar su liderazgo positivo; derribar los estereotipos negativos asociados a la juventud que ha estado en situación de institucionalización; asistencia constante a los/as estudiantes y sus necesidades, sobre todo ante situaciones de riesgo; supervisión familiar de la joven T.D. durante su proceso escolar, asociado, también, a la idea de control; transformación de la escuela hacia una cultura del cuidado con campañas contra la vulneración, en especial forjando una relación de confianza con los/as estudiantes.

Desde la perspectiva de trabajo en red, se mencionan desafíos como: necesidad de mejorar y estrechar la relación con otras instituciones claves para la protección. Respecto a la *relación familia-escuela*, se menciona: psicoeducación a familias en protección de derechos para prevenir o desnaturalizar la vulneración como práctica habitual en el hogar; trabajo preventivo con la comunidad para comprometer un cambio transformacional en la cultura organizacional en pro de la protección de los/as estudiantes; Y apoyo significativo a las familias que conforman la comunidad e involucramiento en el proceso educativo de la joven T.D.

En torno a los desafíos que presenta la escuela para el fomento de la protección, se menciona: aumento de confianza en los equipos psicosociales de las escuelas en su labor proteccional; generación de un protocolo de vulneración

de derecho en la escuela, el cual tenga especial participación de la comunidad; sensibilizar a los profesores por el contexto vulnerable para evitar medidas disciplinarias innecesarias; fomento de una línea de la prevención y promoción de la cultura de derechos, incluyendo la participación de la infancia; creación de nuevas áreas de intervención que involucre, de forma preventiva y promocional, temáticas proteccionales, alejándose de la inmediatez que presupone, actualmente, el trabajo en la escuela.

Conclusiones

A modo de conclusión, se destacan importantes cambios en el país y en sus mecanismos de protección a tres décadas de la ratificación de la Convención de Derechos de Los NNJ. Este estudio de caso único cualitativo fue una radiografía descriptiva-exploratoria de la trayectoria de vida de una joven a partir de su percepción de protección en la escuela y su proceso de inclusión socio-comunitaria. El proceso de investigación fue muy potente, el cual resonó fuertemente en la investigadora a cargo y permitió, a su vez, identificar ciertos hitos de cambio de la joven dónde se visualizaron situaciones de diverso nivel proteccional. Los hitos por destacar son: situación de vulneración de derechos grave que culmina en su institucionalización y en la separación de su grupo familia; vínculo con profesional de Fundación educativa de la comuna; retorno al hogar y a la escuela donde inicio su proceso escolar; resignificación de los lazos familiares y de aquel espacio de protección; entre otros.

Durante la identificación realizada de los hitos por parte de la joven, en conjunto al discurso de adultos/as significativos, se visualizaría una relación entre la familia, escuela y otras organizaciones de la comunidad y el SLPD que

posibilitaron, en gran medida, un ambiente de crecimiento con factores protectores. Este ambiente para la joven T.D. sería la escuela y, mayormente, la familia. En esta relación, la joven forjaría lazos muy significativos para ella como lo son con la profesora de la fundación educativa, orientadora del colegio y la psicóloga del programa PIE de SENAME; vínculos que cumplieron un rol familiar, protector y de acompañamiento. Se podría concluir que gran parte de la sensación de cuidado estaría dado a la existencia de estos vínculos percibidos como familiares y significativos.

Un aprendizaje de esta tesis tiene que ver con la importancia en que se situó la voz e interés de la joven respecto a su propia historia de vida, hitos de cambio y sus vínculos familiares, escolares, barriales y otros. Durante su desarrollo se observaron elementos poco protectores, los cuales la joven T.D. los observó como fundamental para su motivación actual de ayudar a otros/as jóvenes y en la concreción de su proyección de vida ligada al término de su escolaridad. En la actualidad, su percepción de protección en la escuela y en la familia son bastante positivos respecto a otros momentos de su trayectoria, posicionando, con énfasis, la importancia de la familia y los eventos donde esta se une, como por ejemplo la navidad. T.D. es un tesoro vivo de una buena experiencia de protección del SLPD y de su actuar mancomunado con la familia y comunidad. Habiendo estado por años en situación de institucionalización en SENAME y tras vivir situaciones poco protectoras, hoy tiene grandes habilidades educativas, pro-sociales y deportivas que la motivan a luchar por su futuro y por aquellos/as jóvenes desescolarizados y en riesgo de su barrio, tal como ella lo estuvo en su infancia en la misma comuna.

Referencias bibliográficas

- Berger, L. & Font, A. (2015). El papel de la familia y los programas y políticas centrados en la familia. *Journal The Future of Children*, 25 (1), 155-176.
- Contreras, L., Rojas, V. & Contreras, J. (2014). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 14 (1).
- Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Chile: Editorial Paidós.
- Lozano, A. (2015). Cuestiones éticas en la intervención con familias y menores. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28 (1), 127-136.
- Martínez, V. (2015). *Estudio de caso sobre el funcionamiento de las redes en protección especializadas de derechos de Niños, Adolescentes y sus familias en situación de vulnerabilidad en dos comunas de la región de Valparaíso desde la perspectiva desde sus propios ejecutores*. Universidad de Chile con la colaboración de UNICEF. Registro de Propiedad Intelectual N° 171530. I.S.B.N.: 978 - 92-806 - 4312 - 1. Santiago, Chile.
- Muñoz, A. & Abarca, V. (2015). Capítulo 2: El enfoque de derechos en los programas sociales y la importancia de su evaluación. En Cortez-Monroy, M. & Matus, T. (2015). *Una propuesta de evaluación para programas sociales*. Santiago, Chile: Editorial Librosdementira.
- OMS (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Departamento de Prevención de los Traumatismos y la Violencia de la OMS. Ginebra, Suiza: Ediciones de la Organización Mundial de la Salud.

- Orlando, A. & Banfi, L. (2002). La infancia y sus derechos en el sistema interamericano de protección de los derechos humanos. Argentina; Washington, D.C., U.S.A.: Relatoría de la Niñez, CIDH/Organización de los Estados Americanos (OEA). P, 2.
- Saracostti, M. & Villalobos, C. (2013a) *Familia – Escuela – Comunidad I: Una alianza necesaria para una intervención biopsicosocial positiva*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Saracostti, M. & Villalobos, C. (2013b) *Familia – Escuela – Comunidad II: Herramientas para un trabajo colaborativo*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Shewchuk, S. (2016). Niños que necesitan protección: Políticas de denuncia en las escuelas de Columbia, Inglaterra. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 177, 34.
- Vélaz de Medrano, C.; Alonso, C.; Díez, M. & Ferrandis, A. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario*. Madrid, España: Crítica y fundamentos.

CAPÍTULO 21

ACCESO AL MERCADO LABORAL DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Cruz Flores-Rodríguez

Jorge Cáceres-Muñoz

-Universidad de Extremadura-

Introducción

Todas las personas que vivimos en sociedad poseemos características y habilidades distintas que nos permiten interactuar con nuestro entorno en función a éstas. Desde esta perspectiva, se abre un generoso espacio para la reflexión desde la que se reivindica la idea de que todas las personas que formamos parte del interconectado tejido social aportamos algo al sistema en función de nuestras capacidades. Una perspectiva humanista que ha permeado con lentitud hacia colectivos que tradicionalmente han convivido sometidos, como las mujeres o los menores. A pesar del progreso exponencial experimentado en los últimos siglos, existen colectivos que aún llaman a la puerta de la plena integración social, entre ellos el de todas las personas con diversidad funcional.

Son aún muchos los retos a los que este colectivo ha de hacer frente, como la adaptación de los espacios públicos, la plena integración y aceptación en la vida social o el

reconocimiento de participación a través del voto en los procesos electorales. En este sentido, gran parte de las reivindicaciones pasa por la consecución de una autonomía suficiente. Sin embargo, los procesos que conducen a la autosuficiencia son insuficientes o están vetados en algunos aspectos para este colectivo. Asimismo, estos procesos de integración pasan además por normalizar la presencia y la actividad en sociedad de las personas con diversidad funcional.

El objeto de la presente comunicación es en efecto analizar la formación y el acceso al mercado laboral de este colectivo en España. Sin embargo, no se pretende perder de vista otros aspectos que, como ya se ha mencionado, forman parte fundamental de la autonomía personal y la plena integración social, más allá del acceso a un puesto de trabajo. En esta línea, a lo largo del presente escrito recurrimos al término *diversidad funcional*, acuñado por Javier Romañach en 2005, que pretende deshacerse del carácter peyorativo de términos anteriores como *discapacidad*, término oficial según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001), o *minusvalía* (Romañach y Arnau, 2006; Romañach y Lobato, 2007). El uso de estas acepciones tradicionales suponen una barrera semántica que traspasa el lenguaje para inyectar en el ideario común la idea de que la dificultad de este colectivo para acceder a una vida independiente reside exclusivamente en sus limitaciones, y no en la falta de flexibilidad del entorno para adaptarse a todos los colectivos. El término *diversidad funcional* pretende integrar de algún modo a toda la ciudadanía en su conjunto, asumiendo la idea de que todos poseemos características personales únicas y diferenciadas, lo que contribuye a la aceptación y normalización de este colectivo en particular.

En el presente escrito se realiza un análisis de la realidad de la juventud española con diversidad funcional en relación a la formación recibida y el acceso al mercado laboral. Para este análisis se recurre a una revisión bibliográfica y estadística que nos permitirá extraer los datos necesarios para construir las explicaciones a la problemática que presenta este colectivo en relación al acceso a la formación académica para el empleo, así como para una vida autónoma e independiente.

Estado de la cuestión. Realidad del colectivo con diversidad funcional

Conocer el número de personas con diversidad funcional en España no es una tarea sencilla, pues las cifras oscilan generosamente de un estudio a otro. Así, el Instituto Nacional de Estadística, que publica sus datos en relación a este colectivo cada diez años, situó la cifra en 3 847 900 en el año 2008, en su “Encuesta de discapacidad, Autonomía personal y situación de dependencia” (INE, 2008). Posteriormente, en el año 2012, la “Encuesta de Integración Social y Salud” (también a cargo del INE) eleva la cifra a 6 333 670 (INE, 2013). Por otro lado, la Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad sitúa la cifra en 3 378 622 personas a 31 de diciembre de 2016 (IMSERSO, 2018).

Para la realización del presente estudio tomaremos los datos que arroja el Informe Olivenza 2018, sobre la situación general de la discapacidad en España, que ha sido realizado por el Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED), promovido por el Ministerio de Sanidad y el Real Patronato sobre Discapacidad, en colaboración con la Junta de Extremadura, la Universidad de Extremadura, el Servicio

Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia (SEPAD) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Según este informe, en España existen 1 840 705 personas con diversidad funcional entre 16 y 64 años (OED, 2018). A continuación se muestran la diversidad de datos arrojados según el organismo. La variedad de una cifra a otra se debe a forma en que se realiza el conteo, la base de datos de donde se recoge la cifra, y el objeto con que se toma dicha cantidad. Así, por ejemplo, la cifra expuesta por el OED, tiene en cuenta a las personas con diversidad funcional con un reconocimiento oficial superior al 33% entre 16 y 64 años, edad activa en sintonía con el objetivo puesto sobre la empleabilidad de este colectivo.

Organismo que realiza el conteo	Año de la última actualización	Personas en España con Diversidad Funcional	Personas con Diversidad Funcional por sexos	
			Mujeres	Hombres
INE	2008	3 847 900	>2 300 000	<1 550 000
INE	2012	6 333 670	3 866 888	2 446 782
IMSERSO	2016	3 378 622	1 692 019	1 686 563 ²⁵
OED	2018	1 840 705	782 300	1 058 405

Fuente: elaboración propia

Asimismo, y según el Informe Olivenza, en España se realizaron 268 160 contratos laborales a personas con diversidad funcional, habiendo ocupado a 126 225 personas en total, lo cual indica que, de media, una persona con diversidad

²⁵ En 40 de los registros, se desconoce el sexo de la persona (IMSERSO, 2018).

funcional fue contratada 2,12 veces (OED, 2018). Esto evidencia algunos de las importantes carencias que sufre este colectivo: la falta de datos estadísticos definitivos, la baja empleabilidad o la precariedad a la que están tienen que enfrentarse son solo algunos de los indicadores que dan buena cuenta de ello. El acceso al mercado laboral está limitado, y el acceso a una formación de calidad es uno de los factores que explican este fenómeno.

Los seres humanos nos desarrollamos en sociedad a través del trabajo. De este modo producimos y aportamos al desarrollo colectivo del cual nosotros tomamos a su vez los bienes y servicios que necesitamos. Asimismo, supone un importante escenario de autorrealización personal del cual depende gran parte de nuestra identidad psicológica. Las características del trabajo que existe en un espacio y un tiempo concretos va a definir la forma en que nos relacionamos. Así, no es la misma la personalidad del agricultor feudal, que la del artesano de la era ilustrada o la de los operarios de las fábricas en donde se realiza un montaje en cadena (Fromm, 2014: 53).

Conscientes de la importancia del lugar que ocupa el trabajo en sociedad, existe una clara tendencia que sitúa la integración plena de la ciudadanía a través de la ocupación de un puesto laboral que permita al trabajador llevar una vida autónoma. En esta línea se inscribe la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, que aboga por una Europa libre de barreras que posibilite a las personas con diversidad funcional disfrutar de sus derechos y participar en la sociedad y en las actividades económicas que tienen lugar en ella en igualdad de condiciones (Comisión Europea, 2010). Destacan el empleo, así como la necesidad de las naciones de aumentar la empleabilidad y accesibilidad de este colectivo al mercado laboral. Estas aspiraciones pasan por garantizar una formación

previa que permita a la ciudadanía el acceso a una ocupación. El nivel educativo tiene un impacto fundamental en la futura empleabilidad, y destaca especialmente en el colectivo de jóvenes con diversidad funcional (INJUVE, 2017; González, Martínez y de Juan, 2018).

Juventud con diversidad funcional en España

Los jóvenes con diversidad funcional en España es uno de los colectivos más castigados, pues han visto amplificadas los efectos negativos que la crisis económica de 2008 ha tenido sobre la juventud en general (Moreno, 2015). En total, se estima que en España viven 89 400 jóvenes de entre 16 y 24 años con diversidad funcional. A continuación se muestra una distribución según su la naturaleza de la enfermedad que sufren:

Intelectual	Física y otras	Mental	Visual	Auditiva	Incapacidad
37,5%	30,7%	20,5%	4,9%	5,8%	0,6%

Fuente: OED, 2018. Elaboración propia

Tal y como puede apreciarse, la diversidad funcional derivada de algún tipo de enfermedad intelectual o mental superan el 50% de los casos. Sin embargo, existe una creciente prevalencia por la eliminación de barreras físicas, visuales y auditivas, igual de importantes, pero no únicas en cuanto a accesibilidad a los procesos sociales de este colectivo se refiere.

Existen numerosos factores sobre los que poner el foco, y que muestran las carencias de la juventud con

diversidad funcional en nuestro país. En relación con la salud, el 9,6% de los jóvenes de este colectivo de entre 15 y 24 años afirma tener limitada su actividad a causa de dolores físicos o síntomas derivados de alguna enfermedad (INJUVE, 2017). Por otro lado, la emancipación y la autonomía personal está lejos de convertirse en una realidad para la gran mayoría. El 78,25% de jóvenes con diversidad funcional entre 15 y 30 años aún conviven en el domicilio familiar (INJUVE, 2017). Otros indicadores de la autonomía personal, como el acceso a la información y las nuevas tecnologías, la oferta de diferentes opciones de ocio o el asociacionismo están también vetadas en mayor medida para este colectivo (INJUVE, 2017).

Formación y empleo de la juventud española con diversidad funcional

Tras repasar los datos anteriores, observamos una clara desigualdad en el acceso a la educación del colectivo de personas con diversidad funcional. Esto, a su vez, provoca una baja empleabilidad con altos índices de precariedad, lo que dificulta aún más la capacidad de independencia y autonomía personal de este colectivo. Según el ‘Informe Olivenza’, tan solo el 31% de las personas con diversidad funcional en nuestro país posee estudios superiores (OED, 2018), cifra intolerablemente baja en relación al objetivo fijado por la Comisión Europea (2010) a través de la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, que abogaba por alcanzar el 40% antes del final de la década presente.

A una buena formación durante los años de juventud suele acompañarle una mejor integración al mercado laboral, así como una mayor calidad del empleo (Moreno, 2015; González, Martínez y de Juan, 2018). Aquí se sitúa una de las principales reivindicaciones del colectivo con diversidad

funcional. Asimismo, no se pretende descargar la responsabilidad sobre los empleadores, así como sobre las políticas que deben garantizar el acceso a un empleo de calidad y que, a la vista de los resultados, aún están lejos de alcanzar unos resultados aceptables.

A continuación se realiza un ejercicio exploratorio de la situación de la formación y la empleabilidad del colectivo con diversidad funcional, poniendo el foco sobre las carencias más urgentes.

Formación laboral de la juventud con diversidad funcional

Como ya se ha señalado, existe una baja tasa de acceso a estudios superiores por parte del colectivo con diversidad funcional. Sin embargo, sería preciso poner el foco sobre la formación recibida durante los años anteriores, tal y como nos mostraba el ‘Informe Olivenza’ el 14,1% no tiene estudios de ningún tipo (OED, 2018). Asimismo, tan solo el 59% de los jóvenes con diversidad funcional tiene estudios secundarios, frente al 81% del jóvenes de misma edad sin diversidad funcional (OED, 2018). Igualmente preocupante es el dato de la desescolarización: tan solo el 0,1% de jóvenes no tiene estudio alguno, mientras que entre jóvenes con diversidad funcional, el porcentaje aumenta hasta el 14,1% (OED, 2018). La falta de formación adecuada lastra la capacidad de autonomía personal y laboral de este colectivo, a la vez que frena su empleabilidad y los dirige hacia la precarización. La formación superior sigue estando vetada para este colectivo, lo que supone una nueva barrera hacia la empleabilidad. Tan solo el 3,1% posee estudios superiores, frente al 13,3% de jóvenes de la misma edad sin diversidad funcional (OED, 2018).

Tal y como puede apreciarse, la inclusión está fallando. Como señala Parrilla, la inclusión educativa enfatiza la igualdad por encima de la diferencia, abogando por un enriquecimiento cultural y educativo (2002: 25). Para abordar este cambio de paradigma educativo se hace necesario que la Administración educativa sea capaz de construir un espacio capaz de acoger al alumnado en su totalidad, de modo que lo integre como parte de un conjunto, sin colectivizar a un pequeño grupo que conviva como un anexo (Galán-Mañas, 2015).

Recibir una formación sólida en los primeros años de juventud no es garantía de un acceso a estudios secundarios y superiores. Sin embargo, es sencillo seguir la línea que traza el fracaso escolar de la juventud con diversidad funcional desde la formación que reciben en la base: altas tasas de abandono temprano y baja tasa de acceso a estudios secundarios, mientras que en jóvenes del mismo rango de edad sin diversidad funcional observamos una tasa de abandono menor, y un mayor acceso a estudios secundarios. Por tanto, fomentar el acceso a estudios superiores pasa por garantizar la formación primaria y secundaria, reforzando los mecanismos de inclusividad e integración para que no dibujen escenarios diferenciados dentro de los colegios según las capacidades del alumnado.

En relación a la formación recibida en la Universidad, en primer lugar destaca la baja presencia de este colectivo, que se explica por la baja tasa de estudiantes de este colectivo en estadios previos del sistema educativo. Por otra parte, existe en efecto un esfuerzo evidente por parte de la Universidad por buscar los mecanismos que permitan la inclusión y permanencia del alumnado, sin embargo, aún

existen carencias importante en torno al egreso, así como en la orientación laboral que reciben (Galán-Mañas, 2015).

Por último, cabe destacar que la formación recibida tiene que servir para formar tanto para el acceso al mercado laboral, como para fomentar la autonomía y el espíritu crítico, garantizando la inclusividad plena en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho (Riaño-Galán *et al.*, 2016). No podemos, pues, sacrificar en un proceso de mayor inclusión y egreso en la universidad una formación integral completa que no garantice los preceptos democráticos más básicos de formación ciudadana.

Acceso al mercado laboral de la juventud con diversidad funcional

En España, el 63,5% de los jóvenes con diversidad funcional entre 16 y 24 años se encuentra desempleado. Además, como ya se ha mencionado, existe una precarización importante en torno a la calidad de los contrato laborales que consiguen, siendo contratados una media de 2,12 veces a lo largo del año (OED, 2018).

Existen numerosos estudios que relacionan el acceso a una formación académica de calidad con la empleabilidad (Coleman, 2008; Moreno, 2015; Negri, 2016; González-González *et al.*, 2017; INJUVE, 2017; González, Martínez y de Juan, 2018). Por otra parte aún perviven innumerables barreras sociales, en forma de estigmas, de productividad, de estereotipos o de miedo a lo desconocido. Aún es necesario un impulso político que contribuya a la normalización y a la plena integración de este colectivo en sociedad. El acceso a una formación de calidad es el primer paso hacia la autosuficiencia y el pleno desarrollo vital.

En este proceso de formación para el trabajo, no podemos perder de vista los cambios sufridos en el mercado laboral español, que abandona la mecanización y la economía de producción en favor de un nuevo escenario laboral, más flexible y abierto, basado en una economía de consumo (Ochoa, 2015). En este escenario laboral cambiante, cabe preguntarse cómo trabajan las personas con diversidad funcional en nuestro país. Según el informe Olivenza, algo más de la mitad de la población con diversidad funcional que se encuentra ocupada trabaja desde casa en modalidad de teletrabajo gracias a las TICs (OED, 2018). Fomentar su aprendizaje y uso orientado a fines laborales es una de los factores determinantes para la empleabilidad, y consecuentemente, la autosuficiencia (González-González *et al.*, 2017).

Por otra parte, es reseñable el número de personas empleadas con diversidad funcional en entornos rurales, o núcleos urbanos intermedios. La mayoría desempeña labores relacionados con la ganadería y la agricultura (OED, 2017). Destaca además la escasez de medios tecnológicos a los que tienen acceso, la precariedad de los servicios médicos y la pobreza, mayor en estos entornos que en los urbanos (OED, 2017: 46).

De aquí se extrae la desigualdad existente entre zonas en nuestro país. Es tarea de la Administración fomentar la formación y el acceso a estos servicios en entornos no urbanos para tratar de revertir estas situaciones.

La precarización laboral del colectivo con diversidad funcional: el caso de los Centros Especiales de Empleo

En España, la integración de las personas con diversidad funcional en el mercado laboral viene auspiciada por la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la cual establece como un objetivo primordial en las políticas de empleo la ocupación ordinaria de este colectivo (Gobierno de España, 1982), utilizando los Centros Especiales de Empleo (CEE) como la principal vía para la integración, y posterior transición al mercado laboral ordinario, de los trabajadores. Esta Ley se desarrolla en el Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, que se refugia en el artículo 49 de la Constitución española, en relación a la eliminación de obstáculos para las personas con discapacidades. En ella se señala la obligatoriedad de reservar un 2% de la plantilla a personas con una discapacidad reconocida superior al 33% en empresas con un número superior a 50 trabajadores en plantilla.

Sin embargo, en el año 2013 se deroga la anterior LISMI en favor de la nueva Ley de Derechos de las Personas con Discapacidad y su inclusión social, instaurada mediante el Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre. Con la llegada de la nueva Ley, llega un nuevo concepto de CEE: “Los centros especiales de empleo son aquellos cuyo objetivo principal es el de realizar una actividad productiva de bienes o de servicios, participando regularmente en las operaciones del mercado, y tienen como finalidad asegurar un empleo remunerado para las personas con discapacidad; a la vez que son un medio de inclusión del mayor número de estas personas en el régimen de empleo ordinario. Igualmente, los centros especiales de empleo deberán prestar, a través de las unidades de apoyo, los servicios de ajuste personal y social que requieran las personas trabajadoras con discapacidad, según sus circunstancias y conforme a lo que se determine reglamentariamente” (Ministerio de Sanidad, Servicios

Sociales e Igualdad, 2013). En comparación con la anterior Ley, la nueva destaca la faceta empresarial, en busca de un beneficio económico, por encima de su carácter social, cuyo fin es integrar a los trabajadores en el mercado laboral ordinario.

De este modo, se permite operar los CEE bajo la lógica del mercado, buscando para ello mecanismos de eficiencia y rentabilidad por encima de los fines sociales para los que fueron pensados. Así, emplean en mayor medida a personas con un grado de discapacidad bajo, en lugar de personas con mayor porcentaje de discapacidad, y por tanto, con mayor dificultad para acceder al mercado laboral. Asimismo, los trabajadores de estos centros suelen enfrentarse al encadenamiento de contratos temporales y a los bajos sueldos (Rodríguez y Cueto, 2013).

Potra parte, las ventajas fiscales y productivas que reciben este tipo de Centros de Empleo provocan una transición del interés social de estas empresas, al interés económico. Esto ocurre en detrimento de los trabajadores, que se encuentran amparados por el XIV Convenio Colectivo General de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2012), el cual recoge una sustancial pérdida de derechos en relación al anterior convenio. Además, al amparo de éste, se reconoce una asignación salarial menor que el que correspondería según el convenio sectorial de la actividad que realizan (Rodríguez y Cueto, 2013). Este convenio expiró en 2016, y tras más de dos años de negociaciones, finalmente en marzo de 2019 se firma el nuevo convenio. No obstante, éste aún no ha sido publicado, pues entidades como el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) o la Federación Empresarial Española de

Asociaciones de Centros Especiales de Empleo (FEACEN), arguyen que este nuevo convenio acarreará el cierre de los Centros Especiales de Empleo. El XIV convenio, actualmente en vigor, fomenta un aumento en los beneficios empresariales, pero conlleva una precarización de este colectivo, pues dificulta su autonomía personal y su emancipación debido a los bajos sueldos y la inseguridad e inestabilidad del puesto que ocupan.

El beneficio para las empresas privadas es evidente.

Gran parte de estos CEE han sido creados con el único fin de externalizar servicios privados y rentabilizarlos, pues de esta forma disfrutan de beneficios fiscales, además de abaratar el coste humano. Asimismo, les permite tanto a las empresas privadas, como a las gestoras de los CEE y a las ONGs centradas en la integración de personas con diversidad funcional, eludir la obligación legal de incorporar el porcentaje reservado a este colectivo en su plantilla, supliendo este imperativo con la gestión de CEE.

Conclusiones

Tal y como se ha señalado, el acceso a una formación y a un puesto laboral supone un paso determinante en dirección a una vida autónoma. Sin embargo, es injusto dejar fuera de esta afirmación los deseos e intereses de la ciudadanía en beneficio único y exclusivo de la independencia vital, pues esto encierra una contradicción en sí misma. Teniendo esto en cuenta, se desprenden tres aspectos fundamentales de la presente comunicación:

En primer lugar, cabe preguntarnos hasta qué punto puede una persona reivindicar su propia autonomía laboral cuando ésta se supedita al mero sustento y no a la

autorrealización que supone el producto del esfuerzo personal. En este sentido, el mercado laboral no es acogedor para el colectivo de personas con diversidad funcional. Tal y como se ha venido demostrando, la implantación de los Centros Especiales de Empleo fomenta una cultura de competitividad a costa de este colectivo, más que un verdadero espíritu de integración y de autosuficiencia.

Asimismo, el acceso a la formación básica, así como a los estudios secundarios y superiores, sigue siendo un reto pendiente. La falta de formación es un lastre que debe sumarse al resto de barreras sociales que existen. Tal y como se ha mencionado, la formación no garantiza un acceso al mercado, pero los datos registrados denotan una enorme desigualdad entre los colectivos con diversidad funcional y sin ella.

A pesar de la importancia de la Administración para garantizar la integración de este colectivo, observamos que existe una carencia de funciones, cuando no actúa de manera contraproducente. Existen numerosos ejemplos que ilustran esta situación: la falta de datos estadísticos oficiales, unificados, fiables y actualizados; la ausencia de estrategias de integración a largo plazo en el sistema escolar; la desigualdad que sufren en relación a la ciudadanía sin diversidad funcional en relación al origen (entorno urbano o despoblado) y en acceso a la salud, a la formación, al mercado laboral, a las nuevas tecnologías, a la oferta de ocio, etc.; el marco legal y laboral que ampara numerosas ventajas y exenciones fiscales que no revierten en su integración en el mercado laboral; los mecanismos legales existentes que permiten no incluir al porcentaje estipulado por Ley en los órganos de gestión de las asociaciones y empresas que dicen representar a este colectivo, etc.

Ante este escenario, la Administración se erige como un obstáculo para la integración y la autosuficiencia de este colectivo. Se hace, por tanto, necesario repensar el modelo social en donde queremos dar encaje a la sociedad integradora que demanda este colectivo. Y alcanzar esta sociedad pasa por eliminar las barreras a las que se enfrentan las personas con diversidad funcional cada día, y este nuevo escenario, los diferentes gobiernos deben ser los garantes de que no vuelvan a levantarse nuevos muros.

Referencias bibliográficas

- Coleman, B. (2008). *Transition from college to work: Lived employment experiences and perceptions of college seniors and recent college graduates with physical disabilities seeking employment opportunities*. Washington DC: The George Washington University.
- Comisión Europea (2010). Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf (último acceso en mayo de 2019).
- Fromm, E. (2014). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Gobierno de España. (1982). *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración social de los minusválidos*.
- González, M. Y., Martínez, M. A. y de Juan, M. N. (2018). Titulados universitarios con discapacidad y acceso al mundo laboral. En Roig-Villa, R. (ed.) *El compromiso académico y social a través de la investigación e*

- innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 827-836). Barcelona: Octaedro.
- González-González, D., Gutiérrez-Barroso, J., González-Herrera, A. I. y Márquez-Domínguez, Y. (2017). Inserción laboral de personas con discapacidad. *European Scientific Journal*, 13(29), 109-124.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) y Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2017). *Jóvenes con discapacidad en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2013). *Encuesta de Integración Social y Salud*.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2012). *Resolución de 20 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el XIV Convenio colectivo general de centros y servicios de atención a personas con discapacidad*.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social e IMSERSO. (2018). *Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad*.
- Ministerio de Sanidad, Servicio Sociales e Igualdad. (2013). *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*.
- Moreno, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20.
- Negri, M. I. (2016). *Formación e inserción socio-laboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual. Una*

- perspectiva pedagógica inclusiva*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, Málaga.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED) (2017). *Las personas con discapacidad residentes en el medio rural: situación y propuesta de acción*.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED). (2018). *Informe Olivenza 2018, sobre la situación general de la discapacidad en España*.
- Ochoa, J. A. (2015). La posmodernidad, su comprensión filosófica, económica y social en el siglo XXI. *Visión Empresarial*, 1(1), pp. 102-121.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) e IMSERSO. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf?sequence=1 (último acceso en mayo de 2019).
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Riaño-Galán, A., García-Ruiz, A. y Álvarez-Arregui, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112-127.
- Rodríguez, V. y Cueto, B. (2013). El trabajo de las personas con discapacidad ante la crisis. *Revista Internacional de Organizaciones*, 11, 61-86.
- Romañach, J. (2010). Diversidad funcional y Derechos Humanos en España: un reto para el futuro. *Dilemata*, 1(1), 71- 87.
- Romañach, J. y Arnau, S. (2006). Bioética y Diversidad Funcional. En *Foro de Vida Independiente*. Disponible en: http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/Bioetica_y_diversidad_funcional%20_discapacidad.pdf (último acceso en mayo de 2019).

Romañach, J. y Lobato, M. (2007). Diversidad Funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Comunicación e Discapacidades*.

CAPÍTULO 22

ESCUCHAR A LAS INFANCIAS PARA CONSTRUIR ESCUELAS CON SENTIDO EDUCATIVO

Patricia Ortega Aguilar

Rosa Vázquez Recio

Daniel Traverso Macías

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de
Cádiz-

Introducción

Con este capítulo intentamos dar respuesta a varias cuestiones de especial relevancia para la práctica docente y para el logro de escuelas cuyas miras no se sitúen en dar respuesta a los estándares educativos, ni antepongan el rendimiento académico al desarrollo integral del alumnado y a su formación como sujeto perteneciente a una ciudadanía con conciencia crítica. En este sentido, y en primer lugar, es necesario situar la escuela en el marco de las políticas educativas actuales para saber en qué contexto educativo se proyectan las prácticas docentes; en segundo lugar, y relacionado con lo anterior, reflexionar sobre el papel de la escucha en los procesos educativos que se desencadenan en el aula y en el espacio global de la escuela; en tercer lugar, tomar el concepto de infancias en un sentido inclusivo que supera el enfoque del adultocentrismo; en cuarto lugar, y en conexión

con la revisión realizada previamente, aportar, desde las voces de los niños y las niñas, cómo es su escuela y cómo es la escuela que les gustaría. Estos aportes emanan de la investigación realizada en la etapa de educación infantil en el contexto de la provincia de Cádiz. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y de acercamiento, sin que por ello se vea mermado su valor cualitativo. Con este planteamiento pretendemos reflexionar sobre la escuela que tenemos y las acciones que hemos de acometer para construir escuelas con sentido educativo desde las voces y las miradas del alumnado, en este caso particular, de la etapa de educación infantil.

Hablemos de la escuela en el escenario de políticas educativas neoliberales

Resulta tarea obligada, y no solo necesaria, pensar en la escuela del presente, que parece que, cada vez más y con mayor frecuencia, mira al futuro, forzando a este a materializarse en las acciones y en las decisiones que hemos de tomar en relación a la educación. Tanto se nos insta a que miremos a las exigencias del futuro que vendrá, pero que aún no ha sido, que nos olvidamos de lo que tenemos que hacer, y también atender, resolver, cuidar *ahora*. Las dificultades, las necesidades y los problemas requieren de respuestas y medidas que tomen como punto de partida el presente. Nuestro alumnado de hoy, de ahora, que se hará adulto en un mañana, ha de ser tomado como es en el momento presente con unas necesidades e inquietudes. Pensar en él, escucharle y comprenderle desde su estar, su presencia. No es un sujeto ficticio, es un sujeto encarnado en la presencialidad de los acontecimientos de la vida cotidiana de la escuela, y también del resto de escenarios sociales de los que forma parte indisoluble. Si admitimos aquella idea de Sartre de que “lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que

hacemos con lo que han hecho de nosotros”, cabe señalar que más importante es, aún si cabe, *lo que hacen con nosotros*, en tanto que constituye la urdimbre de la que partimos para construirnos a nosotros mismos.

El marco económico en el que nos movemos se despliega como una tela de araña que nos atrapa sin darnos cuenta. Una economía que mercantiliza no solo los bienes públicos, sino también a los propios sujetos. Estos son *números* que tienen que aprender a manejar *números* para tener éxito y reconocimiento en el escenario competitivo de la sociedad, y en el que los *números* juegan un papel cada vez más importante, bien sea de modo directo o indirecto. Como acertadamente señala Torres Santomé (2017), la sociedad del momento necesita de sujetos con personalidades neoliberales, neocolonialistas y neoconservadoras. El evangelio de la política económica neoliberal y de capitalismo de hegemonía financiera se está predicando con un calado asombroso en las políticas educativas; son políticas “políticamente” correctas en tanto que contemplan la igualdad y la atención a la diversidad del alumnado, pero en la práctica se concretan en medidas no inclusivas que respeten y reconozcan al alumnado como un conjunto de posibilidades humanas llenas de posibilidades que asumen la gama amplia de particularidades y casuísticas. El mercado competitivo, para seguir fortaleciéndose, está demandando profesionales hechos a medida y que han de ser competitivos y tener un carácter emprendedor, ideas innovadoras, creatividad y capacidad de amoldarse de manera ágil y rápida a los contextos cambiantes que marcan los mercados competitivos. Impera el *mercadocentrismo*, “encargado de establecer la economía como principio regulador y normativo del sistema y del individuo, y capaz de desarrollar una tecnología seductora que convence, infantiliza, devalúa y deslegitima aquella iniciativa o práctica que se

desvíe de las directrices marcadas por el mercado y sus apóstoles” (Vázquez Recio, 2018: 121). Desde esta consideración, podemos plantear que no solo se está imponiendo un modelo económico y un modelo social, desde las edades tempranas como las propias de la educación infantil, sino también, para cumplir ese objetivo, se requiere inexorablemente de un modelo educativo ajustado a los ámbitos en alza, los cuales tienen que ver con la economía digital, la robotización y el emprendimiento financiero.

La educación no está al margen, ni parece que quiera estarlo, del mantra neoliberal y mercantilizador, especialmente cuando organismos como la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional están jugando un papel importante. Parece que todo cuando se establece desde estos organismos tiene que ser considerado pertinente y bueno para la educación del alumnado como ciudadano (que se considera cliente, al igual que sus familias). Caímos en la trampa de las pruebas PISA y también en el embrujo de las políticas del *new public management* (NPM), haciendo que las políticas educativas conduzcan a su “capital humano” hacia aquella formación que pueda atender a las exigencias de la economía robotizada y así seguir maximizando las nuevas oportunidades económicas. Se nos empuja a educar a la mano de obra para el mundo laboral del futuro (un mundo laboral que claramente apunta a la digitalización, automatización y robotización) desde las edades más tempranas. Valga como ejemplo el impacto que está teniendo la aplicación de la robótica educativa en educación infantil con el caso concreto de las impresoras 3D.

El docente y su práctica, por supuesto, no quedan libres del efecto contaminante de todas estas cuestiones que definen el panorama actual y venidero. Al profesorado se le

insta, a través del currículum oficial, a que prepare a su alumnado para que puedan ser sujetos eficientes, emprendedores, competitivos y con éxito, si bien sabemos que el papel del docente es otro bien diferente; su compromiso con la educación debe ser garante del logro de la equidad, la inclusión y la igualdad de derechos desde la educación infantil.

Hablemos de pedagogías que buscan el bien común de las infancias desde la escucha

Indudablemente, tenemos una tarea por delante tremendamente importante, la de combatir contra aquellas acciones y decisiones que atentan contra los derechos fundamentales, entre los que está la educación, y los derechos de las infancias. Hay que sobreponerse al discurso de las imposibilidades que genera el neoliberalismo y “empuñar la acción común y comprometida dirigida a la consecución de una sociedad y una educación basada en la equidad, la justicia social, la igualdad de derechos, la solidaridad, la sororidad, la laicidad, la responsabilidad compartida y la inclusión” (Vázquez Recio, 2018: 13). Tenemos que luchar para hacer frente a la pedagogía de la crueldad (Segato, 2018), y esto implica una contra-pedagogía del poder que permita generar vínculos en el que el reconocimiento del otro/de la otra sea un elemento central, pues así los sujetos dejarían de ser puramente objetos sobre los que verter los deseos de lo que queremos que sean; dejar de ser instrumentos instrumentalizados al servicio de los intereses de una sociedad mercantilizada guiada por valores económicos. Como dice Segato (2018), necesitamos de un proyecto centrado en los vínculos, el cual “insta a la reciprocidad. Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra-pedagogía de la crueldad trabaja la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites

a la cosificación de la vida” (2018:18). Por esta razón, la educación siempre tiene un carácter contextualizado, encarnada en los espacios que le son propios a la comunidad, a lo comunitario, a los espacios a los que pertenecen los sujetos y que les pertenecen a estos; una obviedad, la educación situada, que es preciso mencionar porque no siempre se asume en tales términos. Cuando no se hace es porque “se deja de educar para «hacer otra cosa»” (Ortega Ruiz, 2013: 401) y con ello se termina cosificando a los sujetos, a los niños y a las niñas desde las edades tempranas.

Unida a esta contra-pedagogía de la crueldad, es necesario reclamar la necesidad de asumir la pedagogía de la presencia, la pedagogía de la alteridad y la pedagogía de la escucha. Tres pedagogías unidas por un elemento consustancial a todo proceso educativo: la escucha. Educar es ponernos en disposición de reconocer al otro, que se nos muestra, presenta, desde su palabra y desde su silencio (Vázquez Recio, 2014) como sujeto actante, sin que sea el adulto el que se adelanta, se anticipa, a su palabra y le imponga su silencio. Cuando esto ocurre, el otro, el alumnado, se invisibiliza sin dejar de existir, mientras que el adulto sigue en su tarea convencido de que lo que hace lo hace por el bien de ese “otro” sin contar con el “otro”. La ingenuidad atribuida a la infancia se torna en la ingenuidad del docente. Los niños y las niñas quedan presos en las categorías con las que nos referimos a ellos y a ellas, simplificándolos al no tomar en cuenta sus concepciones, sus reflexiones, sus modos de interpretar la realidad, su mundo. Se visibilizan a través de las categorías que construyen los adultos, las cuales son como las sombras proyectadas de los objetos que los prisioneros de la caverna creen que es el mundo real. Los niños y las niñas, como realidades, siguen formando parte de los grupos de los excluidos del mundo (Rubiano Albornoz, 2010). “El derecho

a ser escuchado y a participar en aquellos asuntos que afectan a los niños, es un derecho esencial de la infancia que aún es escasamente ejercido en nuestra realidad social” (Castro, Ezquerria y Argos, 2016: 107). ¿Cuántas veces contamos con los niños y las niñas cuando se han de tomar decisiones colectivas?, ¿cuántas veces se les consulta? “La escuela se programa sin la más mínima aportación suya” (Novara, 2003: 42), la de los niños y las niñas. Por tanto, hemos de escucharla, porque desde la escucha podemos crear el vínculo que permite “estar presente” (y no ausente, invisibilizado, excluido) construyendo la propia visibilidad gracias a la relación recíproca y de cuidado afectivo. Lo real es un lugar de presencia en el que se pone el punto de mira en el sujeto de la experiencia (Bárcena Orbe, 2012), el sujeto de los acontecimientos de la vida cotidiana. Es nuestro compromiso como profesionales de la educación para garantizar el bien común de nuestro alumnado.

Hablemos de las infancias y de sus “cien lenguajes”²⁶

Las consideraciones realizadas en torno a las pedagogías mencionadas antes nos sitúan de manera directa en la conceptualización de la infancia. Un constructo nada inocuo, como ocurre con cualquiera categoría con la que pretendemos referirnos a una realidad concreta, en nuestro caso, a los niños y las niñas; un constructo, no lo olvidemos, que también ha sido una invención, en la que no han participado los destinatarios de la misma, sino ha sido el adulto, desde una actitud de superioridad, no siempre entendida en tales términos sino de autoridad. Basta recurrir al origen etimológico del término para encontrar las claves del porqué de esa ausencia de los destinatarios. Infancia deriva del

²⁶ Recordando el poema de Loris Malaguzzi, “Los 100 lenguajes”.

latín “*infantia*”, y del vínculo de “*in*” (negación) con “*fantia*”, que deriva de “*for*” (hablar), resulta “el que no habla”. No hablar no remite a un impedimento para ejecutar esta acción, sino que los sujetos no tienen capacidad jurídica y es el adulto el que lo hace por el niño y la niña. Es el silencio de la infancia silenciada; es la colonización de la infancia desde la despolitización del constructo, en la medida que se le resta y priva de la participación activa en los asuntos colectivos. “La niñez no se concibe ni visibiliza como devenir potencial de otros mundos posibles, sino como reproducción intergeneracional de la heteronormalidad instituida” (Gascón y Godoy, 2015: 649). Negar la palabra es negar su presencia y su reconocimiento como sujeto actante. Decidir por los niños y las niñas tiene proyecciones diversas como que no elijen ser mercancías y ni ser consumidores (los nacidos para comprar, como bien analiza Schor, 2006). Impera el adultocentrismo, la generalización y la homogenización de la niñez (no se toman en cuenta ni género, etnia, cultura, religión...), y el capitalismo con su faceta de la infancia (capitalismo infantil).

Esta indiferencia que anula las diferencias y las particularidades de los niños y las niñas puede ser contrarrestada cuando el profesorado asume las pedagogías dirigidas al bien común desde la escucha, las que mencionábamos anteriormente. Aquí la palabra no es dada por el adulto, porque “dar” es como autorizar al otro que se encuentra en una posición de inferioridad. No se trata de una concesión sino del reconocimiento de su derecho a hablar, a participar; un derecho que tiene y que no está sujeto a concesiones bajo el criterio del adulto. Desde este posicionamiento, los “cien lenguajes” alcanzan su máxima expresión, poniendo en valor incuestionable sus aportaciones y propuestas, así como las singularidades que les son propias a cada niño y niña. Hablemos de *infancias*, porque hay tantas

como sujetos. La perspectiva infantil debería ser la esencia que impregnase la práctica educativa desde las edades tempranas. Cuando escuchamos a las infancias, vemos que otro mundo es posible.

Hablamos de investigación, la nuestra

La aportación que realizamos se fundamenta en la investigación que venimos realizando en el marco del Grupo de Investigación L.A.C.E.-HUM109, en respuesta a nuestra preocupación por el sentido que los niños y las niñas dan a su escuela. El proyecto se titula *El sentido de la escuela para el alumnado de educación infantil desde sus voces y miradas*, y se enmarca en el enfoque de investigación centrado en escuchar a los niños y las niñas (Coyne & Carter, 2018; Castro, Ezquerro, Argos, 2016; Clark, 2005; Luxmoore, 2001; Christensen & James, 2000). Desde este enfoque se les reconocen como personas capaces, agentes activos, poseedores de conocimientos e intereses y con capacidad de interpretar su entorno. Dar valor a sus narraciones (habladas y/o representadas) es asumir el papel tan importante que tienen en la práctica docente y en la mejora de los procesos educativos, tanto en la educación infantil como en las etapas posteriores; su manera de narrar la experiencia escolar constituye, en sí misma, la expresión de su proceso de verse y sentirse en el espacio institucionalizado de la escuela, pues, desde el momento que entran en esta, los niños y las niñas empiezan a formar parte y a forjarse en la categoría de “alumno” y “alumna”. Ser alumno y alumna es, en palabras de Gimeno Sacristán (2003), una invención que viene de la mano de los adultos en relación a las prácticas sociales y culturales establecidas; categoría que se encamina hacia el aprendizaje del *habitus institucional* (Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015) de la escuela.

A través de este proyecto se ha pretendido recoger el imaginario construido por el alumnado de educación infantil atendiendo a dos preguntas principales: qué es para los niños y las niñas su escuela, y cómo les gustaría que fuese ésta. Para este acercamiento, hemos realizado entrevistas de carácter cualitativo, respetando la espontaneidad de los sujetos y ajustándonos a la edad de ellos y ellas. Las entrevistas se han realizado a niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil, con edades comprendidas entre los 4 y los 5 años. Se han entrevistado a un total de 107 alumnos y alumnas (54 niños y 53 niñas). Las entrevistas se llevaron a cabo dividiendo cada clase en tres grupos con la intención de favorecer la participación, dando un total de 16 grupos. Así mismo, se solicitó el consentimiento informado a las familias, e, igualmente, obtuvimos la autorización por parte de los centros educativos para realizar la investigación.

Ahora hablan las infancias: qué narran

De la escuela...el patio

Uno de los lugares favoritos del alumnado es el patio, pero no por el espacio en sí, sino por las actividades que en este se frecuentan. Además, la ausencia de normas es algo que le suscita interés, no por el hecho de desobedecer, sino por poder tener su propia elección sobre qué hacer; entra en juego la voluntad de los niños y las niñas. Además, se detecta la ausencia de los conflictos en la convivencia escolar, tanto en el patio como en cualquier otro ámbito o espacio del centro: “que nos tenemos que divertir, tenemos que divertirnos

mucho... estar felices... y... ir a casa felices” [5;B;1;M²⁷]. Esta idea que no puede pasar desapercibida para el profesorado; va más allá de los contenidos curriculares y de las metodologías imperantes.

¿Qué opino de mi seño?

Normalmente, la figura del profesorado en Educación Infantil resulta ser algo esencial e indispensable para el alumnado. Sin embargo, hablar de los maestros y las maestras bajo un único concepto o imaginario supone caer en un error, ya que a lo largo de las entrevistas realizadas ha sido posible encontrar diferentes posturas o reacciones por parte del alumnado hacia el profesorado, en función del modelo docente que este lleve a la práctica. En algunos casos, reclaman la necesidad de demostrar su autonomía y capacidad para actuar solos: “Na3: No me gustan las seños, mandan mucho, ponen muchas normas y no nos dejan el móvil y sin normas; No2: A mí no me gustan las seños [5; C; 3; M]. Por otra parte, resulta pertinente tomar conciencia de que el alumnado es capaz de diferenciar entre praxis docentes buenas y malas en función de sus intereses no siendo indiferente las conductas del profesorado; detectan, incluso, las preferencias personales del profesorado hacia ciertos discentes.

¿Qué hago en mi escuela? ¿Me divierto aprendiendo?

La sociedad avanza, las personas cambian, con ellas las prioridades y necesidades pero la escuela no; la escuela sigue olvidando que el alumnado tiene unas necesidades concretas que satisfacer, siendo necesario escucharlo. Así

²⁷ El código empleado para las entrevistas ha sido: Curso (4/5 años); Línea (A/B/C); Grupo (1/2/3); H/M.

para ellos y ellas, la tarea implica un esfuerzo o requisito forzoso y carente de sentido que realizan para poder jugar. “No1: ¡A mí no me gusta la tarea!; Na4: Porque es muy *aburría*, porque siempre estamos ea, ea, ea, ea, ea y no tenemos tiempo de hacer *na*” [5; A; 3; H-M]. Además, también ponen de manifiesto que la tarea les genera cansancio físico: “No3: Porque no nos gusta hacer tarea; Na2: Nos aburrimos; Na1: Y a mí me empieza a doler la barriga; Na2: Y a mí la frente y se me cansa la mano” [5; B; 1; M]. Por otro lado, también resulta necesario hablar de las calificaciones como una de las temáticas más presentes en las entrevistas; algo que llama la atención a estas edades. Ello concuerda con nuestra sociedad basada en resultados. Además, esto nos permite comprobar cómo la competitividad entra por la puerta del aula: “No1: Las notas, porque yo he sacado un excelente y me ha encantado; I: ¿Os gustan las notas?; No2: Sí; No3: Y yo en inglés he sacado un nueve y un nueve; I: Una pregunta, si algún día no sacarais buenas notas... No3: ¡Que las rompemos!” [5; C; 1; H].

El juego: requisito indispensable en la etapa

El juego es un requisito fundamental para la etapa de Educación Infantil debido a que es una necesidad vital de los niños y las niñas, además de ser el primer instrumento de aprendizaje del que disponen para conocerse a sí mismos y al mundo que les rodea. Y es lo que más les gusta de la escuela: les gusta “jugar”. Por otro lado, cuando el alumnado hace alusión al juego, con frecuencia lo relaciona con el ámbito del patio, antes señalado: “A mí me gusta el patio porque es muy grande para correr y me...y me lo paso muy bien”; “Y hay muchos *jue*, juegos escritos allí para jugar...el laberinto...la rayuela...” [5; A; 3; H-M]; “Podemos jugar a lo que nosotros queramos” [5; A; 1; M].

Más allá de la escuela

Se ha podido comprobar la gran influencia que ejercen las redes sociales y los denominados *influencers* o *youtubers* sobre el alumnado, algo que no es extraño teniendo en cuenta que tienden a pasar horas y horas utilizando dispositivos, como móviles o tabletas en muchas ocasiones sin la supervisión de un adulto: “A mí me gustaría que en el cole tendría una play”; “Yo dos cosas, una pizarra *pa* ver los Crazy Haack y también una pizarra para pintar los niños” [5; A;3;M]. Pese a que esta presencia de las tecnologías es interesante, no hemos de perder de vista los efectos poco favorecedores que tienen para su desarrollo integral.

Conclusiones

Para finalizar, poner de manifiesto la importancia de la escucha de los niños y las niñas con el fin de conocer qué es lo que quieren y les interesa. En este sentido, se pretende evitar hacer de la escuela una institución manejada por la política que refleje los valores neoliberales y capitalistas presentes en la sociedad, para dar paso a una escuela que parta de los intereses del alumnado y donde se le tome como agente activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo de este un proceso significativo que le suscite interés y no unas tareas que les supongan un esfuerzo no grato. Escuchar a las infancias para atender sus necesidades es una tarea de la escuela de hoy.

Referencias bibliográficas

Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57. Disponible en:

- <https://bit.ly/2FiTd01> (último acceso en mayo de 2019).
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126
- Coyne, I. & Carter, B. (eds)(2018). *Being Participatory: Researching with Children and Young People*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. Doi: 10.1080/03004430500131288
- Christensen, P. & James, A. (eds.) (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Gascón, F. y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656. Disponible en: <https://bit.ly/2ZFheGn> (último acceso en junio de 2019).
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Luxmoore, N. (2001). *Listening to Young People in School, Youth Work and Counselling*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del "saber escuchar"*. Madrid: Narcea.
- Rubiano Albornoz, E. (2010). A la escucha de la infancia. *EDUCERE*, 14(9) 297 – 303. Disponible en: <https://bit.ly/2MUw2zg> (último acceso en junio de 2019).

- Ortega Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI (256), 401-422.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, Cl. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, (18), 37-58.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vázquez Recio, R. (2014). Si me quieres comprender, escucha mi silencio. *Infancia*, (145), 5-10.
- Vázquez Recio, R. (2018). Las paradojas de la cultura de la gestión y del liderazgo en el (des)encuentro de la ciudadanía y la sociedad neoliberal. En Vázquez Recio, R. (coord.) *Reconocimiento y bien común en Educación*. (pp. 119-155). Madrid: Morata.
- Vázquez Recio, R. (2018). Introducción. En Vázquez Recio, R. (coord.) *Reconocimiento y bien común en Educación*. (pp. 11-21). Madrid: Morata.

CAPÍTULO 23

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA INFANCIA: UN CAMINO POR RECORRER

Carmen M^a Hernández Garre¹

Rafaela Gutiérrez Cáceres¹

Antonio Luque de la Rosa¹

M^a del Mar Fernández Martínez²

-Universidad de Almería¹-Universidad de Huelva²-

Consideraciones sobre la Infancia

Antes de profundizar en la temática referida a la atención a la diversidad en el ámbito de la educación infantil, es necesario abordar brevemente el concepto de infancia en relación con el bienestar social. Es de vital importancia, ya que dependiendo de nuestras propias construcciones acerca del término “infancia”, enfocaremos la temática desde una perspectiva u otra. En realidad, este vocablo posee varios significados según el momento histórico así como el contexto geográfico y socio-económico y cultural.

Desde la perspectiva de la modernidad, la infancia es entendida como una etapa evolutiva de desarrollo universal hacia la adultez, centrada en la reproducción del saber basado en la cultura dominante (Gaitán, 2010). La infancia es un

fenómeno “natural” siendo la prioridad esencial la eficiencia productiva del sistema cuya finalidad es asegurar el futuro de la especie desde el cuidado, alimentación, salud, educación. Desde esta perspectiva, las escuelas infantiles pasan a ser consideradas como un servicio centrado en la cuestión de coste-beneficio, donde se otorga un papel pasivo y dependiente al niño, sin posibilidad ninguna de avance sino tan solo dirigirse hacia el orden social impuesto por el adulto. Siendo los maestros, dotados de una autoridad privilegiada, quienes entienden y abordan la atención a la diversidad como un trabajo a nivel individual y dirigido al refuerzo de aprendizajes instrumentales, asociados a la prevención del fracaso escolar para el logro de una inserción laboral exitosa (Rodríguez y Puertas, 2014).

Frente a esta concepción adultocéntrica, el concepto de infancia, más allá de su simple naturaleza biológica, es considerado un artefacto o construcción social que se construye y se transforma histórica y culturalmente producto de las relaciones que se establecen entre el adulto y el niño. En este enfoque de las postmodernidad y desde el reconocimiento del niño como sujeto de dignidad, respeto y autonomía y, por tanto, como persona responsable en el proceso de crear y recrear la infancia, se apuesta por avanzar en el bienestar social hacia una concepción postmoderna.

Así, se concibe que cada niño es un ser único y singular, que desarrolla su identidad en interacción con otras personas, construyendo sus conocimientos desde su implicación y colectiva en los procesos sociales y educativos (Dahlberg, 2005). En esta perspectiva, desde el compromiso con los derechos de protección, provisión y participación de la infancia y en coordinación con el resto de los servicios (sanitarios, sociales, ONG...), la escuela infantil debe ser un

escenario social y cultural de encuentro e intercambio orientado a la co-construcción del conocimiento. Se trata de un espacio de dinamización de diálogo en el que, desde un enfoque basado en la reflexión sobre, en y desde la práctica educativa, cooperan todos los miembros de la comunidad educativa y participan en varias actividades integradas en la acción educativa conjunta y continuada. En este sentido, partiendo de la idea de educación como un derecho social y un acto de justicia hacia todos los niños sea cual sea su situación, la meta es, ante todo, lograr unos vínculos y relaciones exitosas y adecuadas entre los docentes, los familiares, los profesionales de la educación y otros agentes sociales, para desarrollar una acción educativa conjunta basada en la cooperación y negociación mutua hacia el bienestar de los niños.

La atención a la diversidad en la infancia

La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Recientemente, según el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía:

La educación infantil se organizará de acuerdo con los principios de atención a la diversidad, de modo que contribuya a desarrollar al máximo las capacidades de todos los niños y niñas, establecidas en los objetivos para la etapa. A tales efectos, se pondrá especial énfasis en la detección y atención temprana de cualquier trastorno en su desarrollo o riesgo de padecerlo, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y en la tutoría y

relación con las familias para favorecer la integración socioeducativa de los hijos e hijas (art. 2.c.).

En la actualidad, existe pluralidad de necesidades educativas a las que atender adecuadamente a través de diversas estrategias didácticas y organizativas: fomentar la reflexión, crear situaciones de aprendizaje cooperativo, facilitar la interacción entre el alumnado, etc. Para ello, se considera imprescindible el desarrollo de la innovación y la investigación educativa, bajo el paradigma inclusivo, de modo que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma activa y dinámica desde la implicación y cooperación de todos para construir juntos un proyecto curricular abierto y flexible (Gimeno, 2010). Como afirma Torres (2011):

ser docente conlleva la exigencia de estar continuamente perfeccionándose en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares, tener posibilidades de implicarse en propuestas de innovación curricular, de comprometerse con propuestas de trabajo en las aulas eficientes con la diversidad cultural y con las diferencias grupales e individuales (p. 211-212).

Así, ante esta realidad caracterizada por la complejidad y diversidad que impregna la educación infantil, el papel del maestro es clave para el apoyo y desarrollo de actuaciones innovadoras llevadas a cabo desde la reflexión sistemática y conjunta sobre la práctica educativa, que primen el respeto a las características propias de cada niño más allá de la concepción adultocéntrica moderna. Se trata de actuaciones que han de estar incardinadas en la dinámica global del centro y centradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando respuestas creativas y transformadoras desde y en el centro educativo, dirigidas a la atención a la diversidad (Mérida, Ramírez, Corpas y González, 2012; Riart, 2009; Santana, 2015).

En particular, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa destaca la importancia de la implicación de las familias, así como también la atención personalizada por parte del profesor tutor. Específicamente, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, destaca la colaboración del profesorado del centro con las familias para un adecuado desarrollo de sus hijos en sus distintos niveles (físico, afectivo, social y cognitivo), siendo la atención a la diversidad del alumnado uno de sus principios. Desde el compromiso con la atención a la diversidad, el desarrollo de prácticas docentes inclusivas va a estar condicionada por varios factores, siendo entre otros: la formación específica del profesorado y la propia actitud como docente (Santos, 2010); la coordinación interna y los aspectos administrativos (García y Arteaga, 2008); fuerte tradición cultural individualista (Paniagua, 2011); intervención terapéutica desde la rigidez organizativa y aislamiento profesional (Brotons, 2002; Carrión, 2001). Por lo que la labor del docente resulta ser una de las claves indispensables que permite la mejora y la innovación educativa, siendo necesario, pues, incidir entre otros aspectos, en el desarrollo profesional docente dirigido como un proceso dirigido al crecimiento profesional y desarrollo en la profesión docente desde la equidad y justicia social (Goodson y Hargreaves, 1996). Siendo fundamental para el desarrollo de prácticas inclusivas desde la responsabilidad y el compromiso con la calidad de los procesos educativos, la formación así como también la reconstrucción permanente del pensamiento práctico, a partir de los procesos de reflexión, debate, innovación e investigación en los contextos reales (Elliot, 2000). Como afirma Stenhouse (1993), no existe desarrollo del currículum sin desarrollo profesional docente, entendido este como un proceso de investigación que se desarrolla en el aula siendo los

profesores quienes, desde la reconstrucción del pensamiento pedagógico cotidiano, reflexionan sobre su práctica y mejoran su intervención. Así, el desarrollo profesional docente y la formación del profesorado son aspectos estrechamente relacionados entre sí que inciden en la práctica docente, siendo esta la base del proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica profesional docente, en este enfoque, se considera como un proceso de reflexión, de acción y experimentación que se lleva a cabo a partir de la investigación/acción, siendo esta un instrumento privilegiado para el desarrollo profesional docente, en la medida en que implica un proceso de reflexión cooperativa dirigida a la mejora e innovación de la acción educativa.

La atención en la diversidad en el ámbito educativo: una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje

A lo largo de este apartado deseamos destacar la realidad diversa de cada alumno y la existencia de necesidades, en uno u otro sentido, que demandan la adecuada consideración por el docente a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza. De esta manera, desde la educación, debemos apostar por valorar dicha condición natural del ser humano como fuente de enriquecimiento colectivo y de realización personal, diseñando un currículo que, si bien mantenga la uniformidad en cuanto a las competencias y objetivos generales a lograr con el conjunto de los alumnos, sea capaz de responder a dichas demandas poniendo en práctica las estrategias necesarias.

Si deseamos que exista una verdadera inclusión educativa y social, debemos apostar por una perspectiva globalizadora y holística en la que todos los alumnos tengan

cabida y posean las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros, teniendo todos y cada uno de ellos la posibilidad de desarrollar al máximo su potencial individual. Más que un concepto supone una forma de entender la educación inclusiva, comenzando a pensar educativamente de un modo diferente. Ya desde el Index for inclusion (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Booth, Ainscow, & Kingston, 2006) se sugería a los profesionales que comenzasen a pensar en términos relativos al modo en que surgen las dificultades educativas y utilizaran términos que abarcaran la totalidad de aspectos que pudieran constituir algún tipo de barrera para el aprendizaje y la participación. De esta forma, con la noción de Necesidades Educativas Personales hacemos referencia a todos aquellos aspectos que se encuentren relacionados con los requerimientos que haga falta cubrir en el proceso de enseñanza con objeto de facilitar el desarrollo individual de cada alumno.

A raíz de acunar el término de inclusión frente al de exclusión, es conveniente empezar a pensar en la diversidad de necesidades educativas como algo inherente al ser humano, asumiendo que “el principio que rige la acción es pensar que cada persona, por su carácter individual, es diversa y, en consecuencia, objeto de ser atendida diferencialmente” (Jiménez, 2005, p. 4). Además, y teniendo en cuenta que muchos alumnos (no solo aquellos con algún tipo de diversidad funcional o necesidades específicas) experimentan en un momento dado durante su escolarización algún tipo de necesidad educativa, este concepto acabaría englobando a todo el colectivo de alumnos presentes en el aula.

Este concepto pierde fuerza al centrarse en las necesidades educativas de unos pocos, perdiendo de vista y alejándose por completo de las que presentan el resto de

alumnos, siendo todos personas con igual derecho a recibir una formación que les permita desarrollarse al máximo de sus posibilidades y debiendo poner a su alcance todos los recursos y apoyos necesarios para alcanzar este fin.

En la cultura de la diversidad que se propugna en la actualidad, es necesario extrapolar dicho principio a todo tipo de alumnado (independientemente de si tienen o no dificultades), y el sentido de esta educación es ofrecer una verdadera igualdad de oportunidades para todos los alumnos, proporcionando una atención educativa adecuada a las necesidades de cada estudiante con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades. Por *necesidades educativas* entendemos “lo que toda persona necesita para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma” (Puigdellivol, 2009, p. 45), y de cara a su formación integral como persona, con el objeto de desarrollar al máximo todo su potencial individual.

Por lo tanto, si consideramos que las instituciones educativas deben atender a todos los alumnos, es inevitable pensar que las necesidades educativas de cada uno de ellos son igualmente especiales, en tanto únicas e irrepetibles. Resulta raro y excepcional encontrar en una misma aula dos alumnos que tengan una idéntica forma de aprender. Pujolás afirma que “la atención a la diversidad es un aspecto nuclear –de ningún modo secundario– de la educación, de una educación de calidad” (Pujolás, 2001, p. 28), a lo que cabría añadir -y para todos-.

Así, y como bien apunta Parrilla (1996), “cualquiera que haga educación, hace —de algún modo— educación especial. Toda educación ha de ser especial” (p. 42), en tanto

todos somos, a su vez, especiales, diferentes... Según Santos (2006), “la diferencia es consustancial al ser humano. Somos únicos, irrepetibles, en constante evolución. [...] La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece. Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo dentro de las posibilidades de cada uno” (p. 11), siempre y cuando el sistema educativo y, sobre todo los docentes, sean capaces de detectar y atender nuestras necesidades educativas personales.

Para que las personas se hallen en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas y lograr desarrollar al máximo su potencial, las instituciones educativas deben ofrecer a cada estudiante las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo a sus características y necesidades personales (García, 2012, p. 185).

Resulta ineludible ofrecer a cada persona las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo a sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y lograr su máximo desarrollo y aprendizaje. De esta forma, los esfuerzos deben dirigirse hacia el desarrollo e implementación de una Educación para Todos “que acoja a la totalidad de miembros de la comunidad, independientemente de su origen social y cultural y de sus características individuales, y que atienda las necesidades educativas de todos y cada uno” (UNESCO, 2004, p. 19).

Porque cada uno de los alumnos es diferente de los demás y presenta sus necesidades educativas personales (NEP). Casanova (2011) así lo cree, y haciendo precisamente mención a las diferencias de los alumnos, plantea que estas pueden ser debidas a múltiples factores (de carácter general, por razón de capacidad, por razones sociales, por razones de salud, etc.).

El Index for Inclusion, desarrollado por Ainscow et al. (2000) considera que utilizar términos que delimiten los tipos de necesidades en grupos cerrados “tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos” (p. 25). Así, defienden su posición de la siguiente forma:

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado (Ainscow et al., 2000, p. 25).

Por eso, una atención a la diversidad adecuada trata de redirigir el foco de atención en torno al ámbito educativo: de las carencias de los alumnos con mayores dificultades, a las capacidades y el potencial individual de cada estudiante. Y esto, “porque todos requerimos una respuesta educativa distinta, adaptada a nuestros conocimientos previos, a nuestro estilo de aprendizaje, a nuestros intereses y motivaciones, a nuestra cultura y nuestras creencias, etc.” (Coetzee, 2002, p. 94).

Conclusiones

A partir de esta breve aproximación sobre una perspectiva inclusiva de la atención a la infancia desde el ámbito socioeducativo se ha querido poner de relieve la necesidad de una adecuada atención por parte de los docentes

y de la sociedad en general en la que se considera la etapa más importante en el desarrollo del ser humano.

Por tanto, dada la diversidad del alumnado en la etapa de Educación Infantil, se apuesta por la formación en la diversidad, proporcionando a los futuros maestros competencias que les permitan conocer críticamente y afrontar de manera apropiada las necesidades concretas de cada alumno (Bozu e Imbernón, 2016); de modo que los maestros de Educación Infantil sean capaces de identificar las capacidades y dificultades de cada niño, y dar respuesta adecuada en función de sus necesidades proporcionando los recursos y apoyos oportunos, que promuevan un desarrollo integral tanto a nivel individual como grupal, a través de la construcción de un proyecto educativo desde la colegialidad y cooperación.

No podemos olvidar que “las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes en realidad es un estudio de toda la especie humana” (S. Stainback & W. Stainback, 1984, pp. 102-103); por tanto “todos nos diferenciamos por la ubicación en distintos continuos de características intelectuales, físicas y psicológicas” (Van Steenlandt, 1991, p. 18), y esto a lo largo de las distintas etapas educativas, precisando una atención específica desde los comienzos de la educación formal.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.

- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Bristol, United Kingdom: CSIE.
- Bozu, Z. y Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambio: ¿qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 467-492.
- Brotons, E. (2002). Acción tutorial y atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (coords.). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 239-259). Madrid: Pirámide.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Archidona: Aljibe.
- Castillo, I., Llorent, V. J., Salazar, L., & Álamo, M. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo: El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles Educativos*, 40(162), 54-67.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Coetzee, J. M. (2002). *La edad de hierro*. Barcelona: Mondadori.
- Dahlberg, G. et al. (2005). Construir la primera infancia ¿qué creemos que es? En Gunilla Dahlberg et al (eds.), *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 164, 19 de agosto de 2008.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Frutos, A. E., & Abellán, R. B. (2018). Attention to diversity in primary schools: An inclusive perspective on its potential and its limits. [Possibilites et limites de l'attention a la diversite et de l'inclusion en maternelle et primaire] *Bordon, Revista De Pedagogia*, 70(4), 23-37.
- García Barrera, A. (2012). La Educacion personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.
- García, M. y Arteaga, B. (2008). La formación en competencias docente para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía, 407, 12-16.
- Gimeno, J. (2010a). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. y Hardgreaves, A. (Eds.) (1996). Teachers' professional Lives: Aspirations and Actualities. En I. Goodson y A. Hardgreaves, (Eds.), *Teacher's Professional Lives*. London. Falmer Press.
- Gutiérrez, M. M. (2019). Formative needs of teachers of early childhood education for attention to the diversity of rural schools. [Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados] *Prisma Social*, (25), 103-125.
- Jiménez, C. (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Miranda, M., Peña, E., Burguera, J. L., & Arias, J. M. (2018). Perception of educational guidance teachers about

- diversity in elementary and secondary schools in Asturias (España). *Revista Española De Orientacion y Psicopedagogia*, 29(2), 71-86.
- Mérida, R., Ramírez, A., Corpas, C. y González, M. E. (2012). La orientación en Educación Infantil. Una alianza entre los agentes educativos. Madrid: Pirámide.
- Paniagua, G. (2011). Orientación y asesoramiento en educación infantil. En E. Martín Ortega e I. Solé i Gallart (coords.), *Orientación Educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 187-201). Barcelona: Graó.
- Parrilla, M. A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En B. E. Zardel Jacobo & E. Adame Chavez (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares. (Volumen V. Parte I)* (pp. 78-96). Ciudad de Mexico, Mexico: Universidad Nacional Autonoma de Mexico (UNAM).
- Puigdemívol, I. (2009). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Malaga: Aljibe.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.
- Riart, J. (coord.) (2009): *Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A. y Puertas, M. C. (2016). El valor de lo público en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 57-66.

- Rojas, C. M., & Espinoza, E. S. (2018). Intercultural education, attention to diversity and quality of initial teacher training. [Educación intercultural, atención a la diversidad y calidad de la formación inicial docente] *Dialogo Andino*, 57, 3-8.
- Santana, L. E. (2015). Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. Madrid: Pirámide.
- Santos, M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional children*, 51(2), 102-111.
- Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

CAPÍTULO 24
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS
INTERGERACIONAIS SOBRE A
AMAMENTAÇÃO: CONTRIBUTOS
DOS ENFERMEIROS

**Ernestina Silva⁽¹⁾; Cláudia Ferreira⁽²⁾; Filipa
Rodrigues⁽²⁾; Dulce Galvão⁽³⁾**

⁽¹⁾ Escola Superior de Saúde de Viseu

⁽²⁾ Hospital Dr. Nélio Mendonça, RAM

⁽³⁾ Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Introdução

A amamentação é considerada a forma de alimentação mais antiga e eficaz da espécie humana, sendo o leite materno considerado como o alimento mais apto a suprimir as necessidades fisiológicas do metabolismo dos lactentes (Parreira, 2018). A amamentação vai muito além do que somente alimentar o bebé. É um processo que envolve uma combinação de sentimentos entre mãe-filho, mas também com repercussões no estado nutricional da criança, na sua capacidade de se proteger de infeções, na sua fisiologia e no seu desenvolvimento cognitivo, além de ter implicações na

saúde psicológica e física da mulher (Filamingo, Lisboa, & Basso, 2012).

O incentivo à amamentação deve ser contínuo, desde o período pré-natal até o bebê nascer, sendo também importante a orientação e apoio durante o processo de amamentação e os modelos que são transmitidos pela família. A amamentação é uma competência que, na maioria das vezes, é aprendida e transmitida de mães para filhas em diversas culturas e sociedades, através dos momentos e oportunidades para observar a amamentação dentro do círculo familiar, ou seja, podemos considerar que durante o período de gestação e lactação, a mulher está sujeita à influência das pessoas do seu convívio, podendo essa convivência ter tanto resultados positivos quanto negativos na vivência do processo de amamentar (Silva et al., 2015; Martins & Montrone, 2017). Os enfermeiros têm também um papel importante na promoção, apoio e incentivo da amamentação. As suas intervenções compreendem o esclarecer e orientar as mães, de modo a compartilhar conhecimentos e fundamentos científicos sobre amamentação, prestando cuidados humanizados, tendo como finalidade a melhoria e o desenvolvimento do recém-nascido e consolidação do vínculo mãe-filho (Santos et al., 2018; Vargas et al., 2016).

Perante estes factos e porque trabalhamos com mães que amamentaram ou amamentam os seus filhos, bem como lidamos no nosso dia-a-dia e nos nossos contextos familiares com mulheres que o fazem, surgiu o interesse nesta investigação²⁸ junto de duas gerações de mulheres em relação às suas memórias e histórias sobre a amamentação.

²⁸ Este artigo engloba-se no Relatório Final da Pós-licenciatura de Especialização em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria

Pretendemos contribuir para a melhoria do processo de amamentação.

Enquadramento

A amamentação é definida como um “tipo de ligação mãe-filho com as características específicas, estabelecimento de uma ligação maternal adequada com a criança enquanto a alimenta, dando-lhe leite do peito, ao mesmo tempo que a encoraja, estabelece contacto e vai compreendendo o temperamento da criança e os sinais precoces de fome” (Conselho Internacional de Enfermeiros, 2006 citado por Coelho, 2015, p.19). A amamentação é reconhecida como meio ideal de nutrição infantil e as suas características nutricionais e imunológicas para satisfazer as necessidades fisiológicas da criança têm sido demonstradas no meio científico. Deste modo, a amamentação destaca-se como um dos suportes fundamentais para a promoção e proteção da saúde das crianças a nível mundial (Siqueira et, 2017).

O sucesso da amamentação depende de múltiplos fatores, entre os quais, as informações antes do nascimento, assim como no pós-parto. É admitido que quanto mais a mulher estiver informada sobre o assunto, maior será a facilidade para ultrapassar os obstáculos (Natalia & Vickers, 2018). Deste modo, o incentivo à amamentação deve ser um processo contínuo, que vai desde o período pré-natal até se estabelecer a amamentação, sendo o enfermeiro o profissional que tem contacto mais direto com as mães e bebês (Lourenço, 2018).

A fase da amamentação é um momento único na vida da mulher, que pode acarretar uma multiplicidade de sentimentos, os quais podem variar de uma mulher para outra, dependendo das experiências vivenciadas. Assim, a decisão da

mulher em amamentar está relacionada com o seu percurso de vida, questões sociais e culturais, bem como aspetos de cariz emocional, social, familiar e económico (Silva, et al., 2015).

Dentro do núcleo familiar, as mulheres são as cuidadoras principais e também responsáveis por transmitir o conhecimento sobre a maneira de cuidar. Esse conhecimento é transmitido de geração em geração e, usualmente, de mãe para filha (Angelo et al., 2015). As várias experiências desenvolvidas em contextos históricos e o interesse das mulheres de diferentes gerações resultam na atribuição de significados distintos à amamentação como consequência das transformações e imposições sociais. Portanto, considerar o fenómeno da intergeracionalidade pressupõe valorizar o processo cumulativo de conhecimentos e experiências das mulheres na organização da vida social. A convivência mãe-filha durante o período puerperal tem sido apontada em alguns estudos como aspecto fundamental para a manutenção ou mudanças de práticas ou hábitos relacionados com a amamentação (Moreira, Nascimento & Paiva, 2013).

Métodos

Definimos como objetivos para a nossa pesquisa:

- Identificar as experiências e vivências de duas gerações de mulheres sobre a amamentação do(s) seu(s) filho(s)?
- Analisar o contributo dos enfermeiros no processo de amamentação ao longo de duas gerações de mulheres?

Elegemos um estudo qualitativo do tipo exploratório-descritivo e fenomenológico, através de amostra não probabilística em bola de neve. Para obtenção dos dados utilizamos um questionário dirigido a duas gerações de

mulheres (7 mães e 7 filhas) e tendo como critérios de inclusão terem amamentado um filho. Foram cumpridos os procedimentos éticos tendo o estudo o parecer favorável da Comissão de Ética da Escola. Na análise dos questionários recorreremos à análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011).

Resultados e Discussão

Após a análise dos dados, emergiram seis categorias: razões para querer amamentar; causas de abandono da amamentação; duração da amamentação; início da primeira mamada; transmissão intergeracional; contributos dos enfermeiros no processo de amamentação.

Muitas vezes quando se pergunta às mães as **razões que as levam a querer amamentar** mencionam frequentemente: nutrientes, defesas imunológicas, questões relativas à saúde física do bebé, benefícios para a saúde da mãe, lado prático/económico/ecológico de ter o alimento sempre pronto e disponível na temperatura perfeita. E valorizam acima de tudo a vinculação e a relação emocional (Pincho, 2018). Os testemunhos das nossas participantes em estudo vão no mesmo sentido, tendo 9 delas referido precisamente os motivos descritos acima. É, pois, reconhecido que o leite materno é natural e nutritivo e é o alimento mais completo para o recém-nascido e para os primeiros meses de vida, e tem vantagens não só para a saúde do bebé, mas também para a mãe.

As **causas de abandono da amamentação** são várias e a perceção de leite insuficiente tem sido descrita como condicionante fortemente associada ao abandono da amamentação. Destaca-se o estudo de Henriques e Martins

(2011) no qual 78,2% das mulheres apontaram a percepção de leite insuficiente como principal motivo para terem abandonado a amamentação. Já no estudo de Garbarino et al. (2013), 32% das mães referiram que a quantidade de leite produzido era insuficiente para satisfazer as exigências do bebê o que contribuiu para a introdução de fórmulas artificiais e consequente abandono do leite materno. Consolidando o descrito anteriormente, entre as participantes do estudo, a pouca produção de leite (percepção de leite insuficiente) foi identificada claramente como a maior causa de abandono da amamentação, mencionada por 6 delas (4 mães e 2 filhas). De entre estas 6 participantes, apenas uma ofereceu leite artificial ao seu bebê.

Outra das causas para deixar de amamentar apontadas pelas mães é a dor e são muitas as mulheres com a ideia de que a dor faz parte do processo de amamentação. Este é um dos mitos mais enraizados na nossa cultura. A amamentação não tem de doer e uma boa pega pode fazer a diferença entre uma amamentação prazerosa e dolorosa. Geralmente corrigir a pega é o que basta para retirar a dor (Pincho, 2018). A dor relacionada com a pega não foi referida pelas participantes do estudo como causa de abandono da amamentação, mas foi mencionada por 11 delas, como associada à experiência negativa da amamentação. Uma participante refere ter tido duas mastites que também é uma consequência de má pega da mama.

É de salientar que um bom indicador da eficácia da amamentação é a eliminação de urina e fezes. Se nos primeiros dias de vida o bebê produz mecónio, no terceiro dia fará umas fezes esverdeadas e a partir do quarto dia, após a descida do leite, esperamos ver umas fezes amarelas e líquidas. Por vezes os pais assustam-se porque pensam que é diarreia, mas não é,

são as fezes normais de um bebê amamentado (Pincho, 2018). Constatou-se isto entre uma das mães participantes no estudo que como causa de abandono da amamentação referiu a diarreia do filho. A mesma mãe referiu que o médico receitou, após alta do hospital o leite artificial.

A altura do regresso ao trabalho é uma altura desafiante para as mães e famílias. É difícil ter de deixar o bebê para ir trabalhar. Do ponto de vista prático e também emocional há várias readaptações que têm de ser feitas. Muitas vezes organiza-se tudo durante a gravidez, mas não se prevê os sentimentos e as emoções que surgem quando a hora se aproxima (Pincho, 2018). De facto, entre as nossas intervenientes, duas delas referiram que o regresso ao trabalho e a articulação com o mesmo contribuíram para o abandono da amamentação.

Quanto à **duração da amamentação** Levy (2011) refere que quase metade das mães que inicia a amamentação desiste de dar de mamar durante o primeiro mês de vida do bebê, sendo fundamental que as mães que decidem amamentar não desistam diante da primeira contrariedade salvaguardando que a mãe não deve ser culpabilizada ou estigmatizada pela decisão de não amamentar). Entre as participantes do nosso estudo tal não se verificou, pois, só uma mãe e uma filha desistiram de amamentar no primeiro mês de vida do bebê. Foi entre os 2 a 6 meses que se verificou o abandono da amamentação por parte de 5 das mães e 2 das filhas. De realçar que a geração das filhas amamentou durante mais tempo pois uma desistiu quando o filho tinha 1 ano, outra o filho tinha mais de 2 anos e 2 ainda amamentam os seus filhos de 3 anos e 7 meses.

Constatamos que cerca de metade das participantes no estudo não **iniciou a primeira mamada** na primeira meia hora após o nascimento do bebê, relacionando-se com o tipo de parto que foi a cesariana. Habitualmente é oferecido leite artificial a todos bebês que nascem por cesariana. Ressalva-se, contudo, que das 7 mães apenas uma teve um parto por cesariana contrastando com as filhas em que cerca de metade teve um parto por cesariana. O início da amamentação após a meia hora pode ter estado relacionado com o facto de muitas vezes após o nascimento, o bebê é deixado apenas por breves instantes junto da mãe, sendo levado posteriormente para fazer uma série de procedimentos e voltando tardiamente para junto da mãe. Essa não é a indicação, pois o que deve acontecer é que o bebê não seja separado da mãe até que a primeira mamada seja concluída pelo próprio bebê (Pincho, 2018). Exatamente pela importância que tem a primeira mamada, a Iniciativa Hospitais Amigos dos Bebês (OMS/UNICEF) referido por Levy & Bértolo (2012), aconselham que o bebê mame na primeira meia hora de vida.

A decisão de dar de mamar é uma decisão pessoal. Mas é fundamental ter consciência do papel que a socialização e o ambiente (família, amigos, pai do bebê, médicos) têm na decisão da mãe, para além da influência da **transmissão intergeracional** de conhecimentos e aprendizagens sobre a amamentação. Por isso, sobretudo para as mães indecisas, é importante procurar “pessoas significativas” que incentivem e apoiem a sua decisão. Quanto mais sinais positivos sobre a amamentação a mãe tiver à sua volta mais fácil será escolher dar de mamar e descobrir o prazer e a gratificação profundos proporcionados pela amamentação. Do mesmo modo, atitudes céticas desconfiadas ou negativas (muitas vezes oriundas da geração anterior, aquela que, por várias razões, abdicou do

prazer de dar de mamar) em relação à prática da amamentação só contribuirão para desencorajar a mãe (Levy, 2011). Entre as participantes deste estudo mais de metade das mães teve uma experiência negativa com a amamentação contrastando com a das filhas em que apenas uma considerou a experiência negativa. Contudo não houve entre elas um padrão de associação ou influência dessa mesma experiência, pois cada uma das intervenientes vivenciou a amamentação de forma única. Relativamente à transmissão intergeracional de conhecimentos e aprendizagens sobre a amamentação apenas uma mãe e uma filha mencionaram a figura materna como transmissora de conhecimentos e uma mãe referiu que a observação de outras mulheres da família foi fundamental para a sua decisão de amamentação.

O contributo dos enfermeiros na promoção da amamentação passa por informar e esclarecer as grávidas sobre as vantagens e a prática da amamentação e pela ajuda às mães a iniciarem e manterem a mesma. Verificamos no nosso estudo que em termos de orientações pré-natais por parte dos enfermeiros, todas as filhas e uma mãe foram muito objetivas ao mencionar a ajuda que tiveram das enfermeiras especialistas em saúde materna e obstétrica no centro de saúde e nas aulas de preparação para o parto. No que concerne às orientações perinatais, 7 participantes referiram indicações das enfermeiras sobretudo relacionadas com a posição do bebé à mama, a pega e prevenção de fissuras. Uma interveniente destacou que recorreu à enfermeira especialista em saúde infantil e pediátrica para validar dificuldades com a amamentação. Em relação à ausência de orientações pré-natais por parte dos enfermeiros, 4 mães destacaram este problema. No que concerne à ausência de orientações perinatais dos enfermeiros, 6 mães e 1 filha salientaram esta situação. Ao avaliar o contributo dos enfermeiros na amamentação, todas as

mães e uma filha foram de opinião pouco favorável. Por outro lado, 6 filhas consideraram que os contributos dos enfermeiros foram positivos.

Conclusões

De acordo com Pincho (2018) a decisão de amamentar o seu filho cabe às suas mães, pelo que se torna fundamental empoderar as mães para que possam decidir de forma esclarecida e consciente sobre a alimentação do seu bebé. É reconhecido que a amamentação é o leite ideal para o recém-nascido e tem múltiplas vantagens para a mãe e para a criança.

Interessou-nos identificar as experiências e vivências de duas gerações de mulheres que amamentaram/amamentam o(s) seu(s) filho(s) e analisar o contributo dos enfermeiros no processo de amamentação de duas gerações de mulheres.

Percebemos que as mães e filhas apreciaram esta oportunidade de falar sobre a sua experiência e emergiram alguns aspectos que constituem pistas de reflexão e que poderão contribuir para a melhoria do processo de amamentação:

Todas as participantes identificaram a percepção de leite insuficiente como a maior causa de abandono da amamentação, metade das participantes não iniciou a primeira mamada na primeira meia hora de vida do bebé, tendo o tipo de parto por cesariana uma influência negativa na história da amamentação pois foi oferecido leite artificial aos bebés que nasceram por cesariana. Mais de metade das mães teve uma experiência negativa com a amamentação, associada à dor e

mastite por má pega da mama, contrastando com a experiência positiva das filhas. Na perspectiva de uma mãe e uma filha a figura materna assumiu-se como transmissora de conhecimentos em relação à amamentação. Existe uma opinião negativa das mães em relação aos contributos dos enfermeiros na amamentação, porém a geração mais recente e que corresponde à maioria das filhas consideraram positivos os seus contributos.

O processo de amamentação, resultou no passado e atualmente continua a ser a escolha primordial para 92,5% dos bebés nascidos atualmente. Para isso é fundamental continuar a melhorar a formação pré e pós-graduada e formação em serviço em amamentação a todo o pessoal das equipas de saúde com relevância nas maternidades e unidades de prestação de cuidados a crianças, estabelecendo uma ação organizada com padrões de boas práticas nos cuidados de saúde primários em articulação com os hospitais, a nível da assistência pré e pós-natal e a nível domiciliário.

É necessário melhorar as estruturas de apoio à amamentação designados como “cantinhos da amamentação”, a funcionar em alguns centros de saúde, nomeadamente na RAM. Geralmente nestes cantinhos as mulheres contam com a assistência de um enfermeiro que as auxiliam a ultrapassar dificuldades e a promover a amamentação. Maior investimento na vigilância de saúde pré e pós-natal, criação de grupos de apoio à amamentação e formação dos enfermeiros especialistas em saúde materna e saúde infantil e pediátrica numa perspectiva contínua de melhoria dos cuidados prestados.

Referências Bibliográficas

- Angelo, B., Pontes, C., Leal, L., Gomes, M., Silva, T., & Vasconcelos, M. (2015). Práticas de apoio das avós à amamentação: Revisão integrativa. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 15(2), 161-170. Acedido em <https://doi.org/10.1590/s1519-38292015000200002>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Coelho, A. (2015). *Promoção das competências parentais no aleitamento materno em pais de recém-nascidos prematuros* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa). Acedido em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/16407>
- Conselho Internacional de Enfermeiros. (2016). *Classificação internacional para a prática de enfermagem: Versão 2015*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Cruz, L. M. (2012). *Competências parentais na amamentação: Contributos para um modelo de supervisão clínica em enfermagem* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Enfermagem do Porto). Acedido em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9332>
- Filamingo, B., Lisboa, B., & Basso, N. (2012). A prática do aleitamento materno entre mães adolescentes na cidade de Dois Córregos, estado de São Paulo. *Scientia Medica*, 22(2), 81-85. Acedido em <https://pdfs.semanticscholar.org/e482/0ee49b8e24c282316fd6cc165d7bfad46230.pdf>
- Hamze, L., Carrick-Sen, D., Zhang, Z., Liu, Y., & Mao, J. (2018). Maternal attitude towards breastfeeding: A concept analysis. *British Journal Of Midwifery*, 26(7), 462-470. Acedido em <https://doi.org/10.12968/bjom.2018.26.7.462>

- Holanda, A. (2014). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 24(3), 363-372. Acedido em <https://doi.org/10.14417/ap.176>
- Horta, B., Victora, C., Gigante, D., Santos, J., & Barros, F. (2007). Duração da amamentação em duas gerações. *Revista de Saúde Pública*, 41(1), 13-18. Acedido em <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102007000100003>
- Levy, L. (2011). Um acto de amor: Tudo o precisa de saber para amamentar o seu bebé com sucesso. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Levy, L., & Bértolo, H. (2012). Manual de aleitamento materno. Lisboa: Comité Português Para a UNICEF, Comissão Nacional Iniciativa Hospitais Amigos Dos Bebés.
- Lima, S., Santos, E., Erdmann, A., Farias, P., Aires, J., & Nascimento, V. (2019). Percepção de mulheres quanto à prática do aleitamento materno: Uma revisão integrativa Perception. *Revista Cuidado é Fundamental*, 11(1), 248-254. Acedido em <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2019.v11i1.248-254>
- Lourenço, M. C. (2018). Promoção e apoio ao aleitamento materno em contexto de cuidados de saúde primários (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre). Acedido em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/23526>
- Martins, R., & Montrone, A. (2017). O aprendizado entre mulheres da família sobre amamentação e os cuidados com o bebê: contribuições para a atuação de profissionais de saúde. *Revista APS*, 20(1), 21-29. Acedido em <https://aps.ufjf.emnuvens.com.br/aps/article/view/292>

- Moreira, M., Nascimento, E., & Paiva, M. (2013). Representações sociais de mulheres de três gerações sobre práticas de amamentação. *Texto Contexto Enfermagem*, 22(2), 432-41. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/v22n2a20.pdf>
- Natalia S., & Vickers M. (2018). The power of role models for breastfeeding. *Breastfeeding mother support E-Newsletter*, 16(1), 1-43. Acedido em <http://waba.org.my/breastfeeding-mother-support-e-newsletter-english-v16n1/#1>
- Parreira, A. P. C. (2018). Promoção da amamentação na primeira hora de vida: Intervenções do EEESMO valorizadas pelas puérperas (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa). Acedido em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22155>
- Pincho, C. L. (2018). Amamentar a escolha natural para o seu bebé. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, C., Bartoli, C., Massafra, G., Silverio, M., Bisognin, P., & Prates, L. (2015). Sentimentos e vivências maternas associadas ao processo de amamentação. *Revista enfermagem UFPE online*, 9(8), 9343-9351. Acedido em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/10739/11845>
- Silva, T. (2013). Aleitamento materno: Prevalência e factores que influenciam a duração da sua modalidade exclusiva nos primeiros seis meses de idade. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 44(5), 223-228. Acedido em <https://actapediatrica.spp.pt/article/view/3399>
- Siqueira, F., Zutin, T., Kuabara, C., & Martins, T. (2017). A capacitação dos profissionais de saúde que atuam na área do aleitamento materno. *Investigación en Enfermería: Imagen Y Desarrollo*, 19(1), 171-186. Acedido em

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/12563>

CAPÍTULO 25

ESCOLA DA PONTE: DE LA AUTONOMÍA DE LA ENSEÑANZA AL ÉXITO DEL APRENDIZAJE Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Real Apolo, Carmelo
Universidad de Extremadura, Badajoz, España

Borges Carvalho, Isabel
Universidad de Évora, Évora, Portugal

Introducción

Este trabajo se acerca, con una mirada minuciosa, a la esencia de la Escola da Ponte. Un centro que reestructura continuamente su proyecto educativo para orientar las acciones y metas establecidas con el fin de construir un puente social, cultural y ciudadano que involucre al sujeto de forma activa en con su entorno socio-político y cultural. Por ello, esta institución busca promover el desarrollo cognitivo del sujeto en un esfuerzo de configurar una formación de la identidad humana con autonomía y coparticipación democrática responsable.

La experiencia se inicia con la inmersión en un pensamiento investigativo acerca de la relación de asociación de la Escola da Ponte con la comunidad escolar y las relaciones

que se establecen con los constructos de enseñar, aprender y aprehender conocimientos a través de la “implantación de un modelo diferenciado de educación, una forma de romper el paradigma educativo tradicional” (Tavares, 2017), con una propuesta innovadora formulada por el profesor José Pacheco. En 1976, poco después de la caída de la dictadura en Portugal, con la Revolución del 25 de abril de 1974, el autor del proyecto inicia el trabajo práctico de la reestructuración de la escuela.

Los resultados de las investigaciones apuntan a que la Escola da Ponte destaca por formar a los ciudadanos en ideales para vivir en una sociedad en continuo cambio. Para ello, adapta sus acciones administrativo-pedagógica aplicando diversas y diferentes estrategias (Silva, 2009) que contribuyen a la realización de un trabajo colectivo junto con la comunidad educativa. El Modelo Curricular y la participación de la comunidad en el diseño, organización y concreción del trabajo desarrollado en la Escola da Ponte son parte capitales para las actividades de investigación con un alcance en los campos teórico y empírico.

A partir de ese presupuesto, la escuela pensada por el Profesor Pacheco se desarrolla con el Projeto Fazer a Ponte, donde la consigna es la autonomía. Aquí se encuentra el punto de distinción e innovación de esta institución escolar. El objetivo último de este programa pedagógico que utiliza estrategias de enseñanza innovadoras es satisfacer las diferentes modalidades del proceso educativo en esta escuela pública en la que está involucrado el Estado portugués.

El desafío de esta comunicación es dar a conocer nuestra experiencia en la Escola da Ponte como investigadores, en la que hemos aprehendido como ciudadanos y, a su vez, compartido las peculiaridades de un ambiente

escolar que propone una enseñanza más allá del aprender/enseñar. La Escola do Ponte construye su base educativa entre el paradigma de la complejidad, el cuestionar, conocer, enseñar, aprender y aprehender un conocimiento crítico con autonomía y solidaridad, haciendo de la institución “un espacio donde todos enseñan y todos aprenden unos con otros, compartiendo experiencias y los conocimientos” Tavares, (2017, p.19). En definitiva, lo que se pretende es dar a conocer una nueva forma de promover la educación y el conocimiento en interacción con la comunidad escolar y convocar a la sociedad científica para una reflexión de los profesionales de la educación acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Escola do Ponte.

Escola da Ponte: Rompiendo barreras bajo el prisma de la innovación y deconstrucción del paradigma tradicional

Al hablar sobre las experiencias de las prácticas del proceso educativo en la Escola da Ponte recogemos un contexto formativo local que ha provocado una revolución educativa al deconstruir los paradigmas tradicionales de formación humana con vistas a la autonomía, la democracia y la responsabilidad solidaria. El Projeto Fazer a Ponte nació de la no correspondencia del trabajo realizado hasta entonces en la Escuela. Antes de su ascendencia como Escola da Ponte enfrentaba disconformidades en su rutina como una escuela común. Entre ellas, es posible destacar, las condiciones estructurales, disciplinarias, déficit en el aprendizaje de los alumnos, problemas de gestión, administrativo y pedagógico, de interacción social escuela-comunidad, entre otros.

Entre las contrariedades más comunes en las escuelas públicas portuguesas nos encontramos con el aislamiento de los grupos y la comunidad escolar, una característica latente en la Escola da Ponte antes de su reestructuración. Esta situación dificulta la inclusión social y la asociación de los componentes del ambiente educativo, los cuales contribuyen a la perpetuación de los problemas recurrentes dentro del cotidiano escolar general. En ese proceso de resignificación institucional, el idealizador del Projeto Fazer a Ponte tuvo como punto de partida la idea de que “la vieja escuela ha de parir una nueva educación” (Pacheco, 2016, p.5). Este conjunto de factores contribuyeron a que se repensase la práctica docente y promovieron una reflexión colectiva en el ámbito de la comunidad educativa en relación a las actividades de instrucción formal aplicadas en la Escuela. El profesor José Pacheco resolvió innovar, y con mucha osadía pensó, planificó, elaboró e implementó el Projeto Fazer a Ponte junto con los demás profesores de la escuela en esta etapa, rompiendo con el paradigma tradicional existente. Después del 25 de abril de 1974, que pone fin a la dictadura portuguesa, los planteamientos del profesor José Francisco de Almeida Pacheco comenzaron a materializarse como un proyecto revolucionario e innovador. Muchas son las dificultades que encuentra el ideólogo de la propuesta y pocos los que creyeron en él, incluyendo a algunos educadores/profesores que se adhirieron al Proyecto. Sin embargo, la voluntad de promover una educación de calidad en el proceso de construcción ciudadana y formación para la ciudadanía era mucho mayor que los obstáculos aparentes. El modelo planteado por Pacheco vislumbraba la ideología de que “un proyecto humano es un proyecto colectivo” (Pacheco, 2016, p.6).

En el mismo año 1976, comienzan las actividades prácticas del Proyecto, teniendo como base los principios fundadores de formación y educación para la ciudadanía con autonomía. En esta perspectiva “el currículo objetivo se organiza y se articula en seis dimensiones fundamentales: lingüística, lógico-matemática, naturalista, identitaria y artística, personal y social”²⁹. El puente que se diseña en esta escuela con su práctica ofrece a la comunidad una enseñanza moderna y diferenciada de otras escuelas del sistema educativo público portugués. Su peculiaridad se fundamenta en las particularidades de los tres núcleos que componen la estructura organizacional de la educación básica y secundaria, los cuales son: iniciación, consolidación y profundización. Son etapas de acompañamiento subsecuente a la enseñanza escolar, que completa la lógica de la propuesta formativa de este centro académico. En ese esfuerzo de innovación y transformación, la Escola da Ponte conquistó el reconocimiento mundial por el intenso trabajo de formación para la ciudadanía, el cual originaba admiración por quien lo conocía. De esta forma, el escritor Rubem Alves también se rindió a las excelencias del modelo curricular adoptado en este centro. Tanto que el literato, con su peculiaridad poética, retrata el éxito de las actividades de esta escuela en su libro *La Escuela con la que siempre soñé sin imaginar que pudiera existir* (Alves, 2002). Los escritos de la obra detalla la mirada del poeta sobre las especificidades innovadoras de la escuela que, en ese momento, se ubicaba en Vila das Aves, en el Conselho del Santo Tirso, en el margen norte de Portugal. Hoy en día, de acuerdo con las reglas físicas y estructurales descritas en el Acuerdo de Autonomía (2005), a solicitud del Estado portugués, la escuela se ubica desde el curso escolar

²⁹ Escola da Ponte: *Regulamento Interno* (s/f).

2012/2013 en la Vila de São Tomé Negrelos, que también pertenece al Conselho del Santo Tirso.

En el siguiente año (curo 2013/2014), la Escola da Ponte, además de la Enseñanza Básica y Secundaria, comienza a atender a los niños en edad preescolar. En las tres primeras etapas de la educación formal el modelo de enseñar, aprender y aprehender conocimientos con autonomía se convierte en un pilar predominante retomando la filosofía original del Proyecto Educativo de 1976. Al implantar propuesta, Pacheco buscó movilizar a la comunidad circundante a fin de romper las barreras que persistían en dificultar el trabajo por realizar innovaciones que tenían el firme propósito de que todos debían tener una responsabilidad en el proceso de enseñar/educar. Desde esta perspectiva, la llamada a la participación de la comunidad escolar tiene como presupuesto la participación social y la formación para la ciudadanía con autonomía. “En la Escola da Ponte, cada alumno tiene sus impresiones del mundo formadas de acuerdo con la propia mirada” (Silva, 2009, p. 81). Al traer la propuesta de construcción y reconstrucción de la didáctica y metodología educativa, la escuela construye un puente de asociación y colaboración recíproca con la sociedad local. En ese contexto de contribución colectiva, el compartir los esfuerzos sobre las inquietudes estructurales de la Escuela motivó el repensar pedagógico, cultural, político y social democrático de los sujetos involucrados en el proceso de planificación y concreción del Projeto Fazer a Ponte. Con ello, la institución propone una enseñanza solidaria y democrática con responsabilidad y autonomía de los actores; estos elementos componen los pilares de la educación del puente, principales factores que la diferencia dentro del sistema público educativo nacional portugués.

Durante estos años los ideólogos del puente desarrollaron su Proyecto con mucha libertad y autonomía, tal cual fue pensado y planeado en su origen. A pesar de prevalecer su autosuficiencia, la Escuela de Ponte contó con la participación directa del Estado portugués por medio del Contrato de Autonomía³⁰ firmado en 2005. En él, además de imponer normas y reglas establecidas en la Ley de Bases del Sistema Educativo, N° 46 de 1986, el gobierno fija algunas directrices comunes al conglomerado de escuelas de enseñanza básica nacional.

El Contrato de Autonomía (2005), define y estipula deliberaciones antes organizadas y planificadas por la propia Escola da Ponte, pudiendo o no formar parte del apoyo administrativo-pedagógico de la institución. El objetivo del documento era formalizar las acciones desarrolladas por la escuela a lo largo de los años.

Apesar do reconhecimento público, expresso das mais variadas formas, ao longo de mais de um quarto de século, da qualidade do Projeto Educativo e da coerência das práticas que dele decorrem, a administração educativa só em 2004 procurou estabilizar a situação desta escola, reconhecendo-lhe formalmente um estatuto que delimitou as fronteiras da autonomia que se reivindicava, as quais, na prática, já vinha assumindo e que, em diversos aspetos [...] para além das que o próprio Decreto-Lei n.º 115-A/1998 consagrava. (PORTUGAL, 2013, p. 3 citado por Tavares, 2017, p. 21).

³⁰ Contrato de Autonomia: Documento assinado em 2005 para regulamentar e formalizar a ações administrativo-pedagógica desenvolvidas na Escola da Ponte.

A partir del Contrato de Autonomía, las actividades educativas pasaron a ser monitorizadas por equipos de evaluación externa por medio de elementos alternativos a fin de verificar la eficacia de la enseñanza interna. Con ello se buscaba regularizar y estandarizar los medios de observación y análisis del Sistema Educativo Nacional. Como hemos mencionado anteriormente, el modelo curricular adoptado en la Escola da Ponte se basa en la colectividad democrática, la solidaridad y la responsabilidad. En ese permear solidario y colectivo, los alumnos se involucran y desarrollan el aprendizaje en pequeños grupos de acuerdo con el grado de dificultad y conocimiento. Los profesores actúan como instructores y orientadores de las actividades que los niños planean semanal y quincenalmente. Ellos toman las decisiones acerca de lo que quieren estudiar. Los estudiantes construyen el plan de estudio a partir de enfoques temáticos en investigaciones de participación colectiva de intereses comunes, dirigidos por los profesores y orientadores educativos considerando la base orientadora del Currículo Nacional vigente. La Escola da Ponte valoriza continuamente la participación proactiva de los discentes en la elaboración de los planes de estudio por considerar que el aprender a hacer es algo indispensable en el proceso de educación, enseñanza y aprendizaje.

La esencia del modelo curricular del Puente se fundamenta en diferentes auto-acciones. Son innumerables las estrategias disponibles y utilizadas en los desdoblamientos de las intervenciones pedagógicas. Entre ellas se destacan el compromiso y corresponsabilidad de los padres/Encargados de Educación en la enseñanza-aprendizaje de los educandos, así como las sesiones plenarias y asambleas de alumnos, los

registros de auto planificación, autoevaluación de los alumnos, periódico de pared y escolar entre muchos otros elementos que componen la cultura organizacional de la rutina escolar de este centro. El éxito frente a los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje en la Escola da Ponte es la inversión de mucho trabajo y determinación de los actores involucrados en el proceso de educación y orientación social. El cumplimiento de las metas prescritas en el Reglamento y las planificaciones remiten claramente el éxito de las aspiraciones proyectadas. El intercambio de experiencia mutua y colaboración colectiva de la Escola da Ponte son los factores esenciales para que los participantes se sientan parte de la formación social y cultural, donde todos enseñan y aprenden recíprocamente en un constante intercambio de experiencia y conocimiento, formal y no formal. El "proyecto de la Escola da Ponte está siempre incompleto, siempre a de recomenzar". (Escola Básica Da Ponte, 2001, p. 19-20 citado por Tavares, 2017, p. 20).

En esta construcción colectiva, algunas estrategias funcionan como resorte precursor que orientan el hacer pedagógico. La Escuela reformuló sus acciones, se adaptó en sus ideales y destacó en su forma específica de educar y enseñar a aprender. Por medio del paradigma de la complejidad, construyó un puente a lo largo de los años y rompió barreras al proporcionar al individuo elementos fundamentales de convivencia y actuación democrática, así como la construcción de relaciones sociales orientadas a la formación de la ciudadanía dentro del "enfoque escolanovista, en la cual los enfoques se encuentran predominantemente en el alumno " (Tavares, 2017, p.14). La Escola da Ponte tiene como engranaje orientador las ideas innovadoras centradas en las particularidades del individuo, en los preceptos de la colectividad y desarrollo social. Al considerar el bagaje cultural y social, el punto de partida se inspira en las

concepciones del Projeto Fazer a Ponte, que tiene como "principios fundadores los valores matriciales: autonomía, solidaridad, responsabilidad y democraticidad" (Tavares, 2017, p. 17), elementos indispensables dentro de la propuesta de desarrollo político, social y cultural del hombre con miras a la construcción de la identidad y la ciudadanía.

Conclusiones

En este proceso de decodificar y resignificar el modelo tradicional de educación y de enseñanza y aprendizaje, se concluye que la Escola da Ponte nos aporta nuevas ideologías del pensamiento innovador característico de la sociedad contemporánea. Fernando Pessoa se atrevió a expresar su sentimiento que, quien fascinado por el proyecto curricular de involucramiento y desarrollo humano del Puente, filosofó: "cuando te vi, te amé mucho antes", (Silva, 2009, p. 84).

La Escola da Ponte remite a las consideraciones de Pacheco cuando dice que las transformaciones sociales pasan por la reestructuración cultural, personal y profesional que, autogestionadas, rompe barreras, resignifica el espacio en ambientes solidarios, articula ideas e ideales con objetivos comunes, con el fin de promover el conocimiento complejo de formación ciudadana con innovación y autonomía. El hacer pedagógico de la Escola da Ponte difiere considerablemente del patrón de las otras instituciones de la educación pública portuguesa, desarrollando un modelo de emancipación política y cultural acorde con las exigencias de la sociedad contemporánea, el principio básico de reestructuración social previsto en el Projeto Fazer a Ponte. Además, "educar en la ciudadanía es diferente de educar para la ciudadanía. Educar para la ciudadanía es enseñarla como teoría para la práctica

futuro. Educar en la ciudadanía es enseñarla en la práctica, en su vivencia en el día a día. Todo lo que sucede en la Escola da Ponte es, ante todo, la educación en la ciudadanía” (Santos, 2004, p. 11, citado por Tavares, 2017, p. 30).

Referencias bibliográficas

Alves, R. (2002). *A Escola que sempre Sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa.

Costa, G. B. C. (2003). *A importância da proposta pedagógica da efa (Escola de família agrícola) de Porto nacional para os pequenos*. Porto NacionalTO: UFT.

Pacheco, J. et al. (2016). Educação como Projeto de Corresponsabilização: Práticas, saberes e mudança social no século XXI. *Caderno CIMEAC*, (6), 2, 05 - 14

Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação*. Petropolis: Editora Vozes

Silva, T. O. (2009). Por uma ‘escola do olhar’: a concepção de educação na escola básica de São Tomé de Segrelos – a Escola da Ponte. *Revista Semioses*, (1), 5, 77-85.

Tavares, L. M. (2017). *A Escola da Ponte e a quebra do Paradigma Educacional tradicional*. Varginha: UNIS/MG.

CAPÍTULO 26
EL CONSEJO DE PARTICIPACIÓN
INFANTIL
UNA EXPERIENCIA EN LOS SISTEMAS DE
PROTECCIÓN DE LA INFANCIA

María Dolores Haro Barrionuevo
José Miguel Valls Pérez

Introducción

La asociación SOMLLAR tiene como misión la protección y educación de las personas menores tuteladas a su cargo. Es precisamente a este cometido al que dedica todos sus recursos y esfuerzos. Su ámbito de actuación es la Comunitat Valenciana (España) y atiende en sus nueve centros un total de 53 niños, niñas y adolescentes.

Para SOMLLAR, la educación es un proceso holístico e integral. Se trata, pues, de formar y preparar a sujetos independientes, capaces de convivir en sociedad. Vemos la educación, como un proceso formativo que debe cubrir de forma integral las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

SOMLLAR, consciente del reto y la responsabilidad que debe asumir en la educación de los niños, niñas y adolescentes a su cargo, ha de tener en cuenta para lograr esta educación integral tanto la educación recibida en las familias,

la relativa al ámbito escolar y/o extraescolar, así como aquella que nosotros como institución (estructurada en hogares) podemos ofrecerles. La asociación contempla seis dimensiones interconectadas:

- 1.- Autonomía personal, social y profesional.
- 2.- Ciudadanía, participación y convivencia democrática.
- 3.- Ocio saludable: deporte, cultura y naturaleza.
- 4.- Desarrollo psicoemocional, afectivo y sexual
- 5.- Igualdad de género y Coeducación
- 6.- Educación Ambiental

De este modo, desde cada uno de estos ámbitos interdependientes y entrelazados entre sí, SOMLLAR proyecta su intervención socioeducativa, en concreto, el proyecto que presentamos se corresponde con una de estas dimensiones que enlaza la participación ciudadana con la convivencia democrática, esencial en nuestra apuesta educativa, en la que pretendemos analizar y trabajar con los sujetos en su conjunto y de manera integral.

Esta comunicación es un resumen descriptivo del proyecto de participación infantil que la asociación SOMLLAR está implantando. A través del Consejo de Participación Infantil que hemos diseñado, aspiramos a consolidar el modelo y a convertir a los niños, niñas y adolescentes en protagonistas de su historia vital y de sus decisiones en el día a día, aunque su situación sea altamente vulnerable. Empoderar y abrir un canal de participación real son nuestros objetivos. Entender sus vivencias y aprender de su resiliencia nos llevará a cuidarlos de manera adecuada. Adaptar nuestro modelo democrático sustentado por una educación emocional a sus verdaderas necesidades, mejorando nuestros centros de manera continua es el reto. Escucharlos

como sujetos de derecho e incluir sus ideas y propuestas en el sistema de protección que nos regula es el desafío.

La Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, fue la primera ley internacional que obligaba a los estados firmantes a reconocer a los niños, niñas y adolescentes con pleno derecho, garantizando su protección y desarrollo: físico, mental y social. La CDN se ha utilizado mundialmente, no sólo para proteger sus derechos, sino también para promoverlos.

Los sistemas de protección actuales están regulados por leyes estatales y autonómicas de los mismos gobiernos que han ratificado la CDN por lo que este derecho tiene que estar incluido como premisa de cumplimiento. Es fundamental entender el concepto de Participación Infantil, según UNICEF (2006) como “un derecho y uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño, junto a los de no discriminación; interés superior del niño y el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.”

En cada organización es necesario un consejo, una secuencia de consultas donde se promueva la participación infantil. En la creación de estos proyectos, tendrán que participar desde el inicio los niños, niñas y adolescentes. Para ellos y ellas, es una oportunidad de cambio y superación ya

que la participación real promueve y potencia sus capacidades. Según Sauri, y Márquez. (2009):

La participación es una característica inherente de la vida humana porque tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de actuar en un entorno determinado y de transformarlo a la vez que ser transformado por éste. Como muestran los estudios sobre resiliencia, aun cuando los niños se ven limitados en sus posibilidades de desarrollo, padecen situaciones de esclavitud, reclusión o maltrato, es posible encontrar elementos de resistencia y de búsqueda de construcción de un entorno más amigable. (p.116)

La posición de la persona adulta

En el sistema de protección la figura del educador y educadora social son fundamentales. Estos, son los encargados de intervenir con los niños, niñas y adolescentes de manera directa e integral, así que, están involucrados explícitamente en los procesos de participación y convivencia democrática.

Al participar, se abren espacios formativos, de reflexión y debate sobre el concepto y las características de una participación infantil real. No hay que correr ni imponer, sino programar conjuntamente, evaluar, corregir y sobre todo escuchar. Durante el proceso se crearán identidades y roles cada vez más en paralelo. El proyecto tendrá que conformarse dentro de la Asociación como un eje transversal creando una identidad propia dentro de la cultura organizativa. La Dirección de la entidad deberá apoyar y promocionar el proceso facilitando espacios y asignando presupuestos. Gaitán (1998), nos presenta una lista en la que define los roles que el promotor o promotora puede tener en la organización infantil.

Esta clasificación puede ser útil para identificar el lugar en el que uno se coloca como promotor, en dónde se quiere estar y qué actitudes se requieren para lograrlo. Lo adecuado es que en un proyecto de participación infantil la o el profesional abandone el rol de la adultocracia para conseguir combinar sobre todo los roles de consulta, representación y participación. Tanto promotores como menores deben compartir responsabilidades en cuanto a planificación y acción, y la representación tiene que verse desde la participación democrática al igual que las consultas, desde la negociación y no desde la imposición.

Tenemos asambleas, pero vamos más allá

Las asambleas son el espacio que pertenece a todos los miembros de cada Hogar residencial, tanto niños, niñas y adolescentes, como equipo educativo, donde se deciden asuntos comunes, se lanzan sugerencias, en definitiva, donde se les da voz. Sirven para fomentar al grupo y la pertenencia al centro, creando espacios donde recoger lo que se vive en el día a día. Los chicos y chicas ganan confianza y exploran el valor del canal participativo.

Las Asambleas en SOMLLAR suelen realizarse de forma periódica, esto ayuda a crear una dinámica de comunicación como modo habitual de trabajo con los niños, niñas y adolescentes. Cada hogar coordina su propia asamblea ajustándose a las características de sus niños y niñas. Se hacen en horarios de confluencia de todos y con la persona educadora referente para el manejo de estas asambleas. Se suelen estructurar en varias temáticas: sugerencias (dónde se recogen propuestas), resolución de conflictos (se exponen dificultades y se logran acuerdos desde la mediación), información y dinámicas de grupo para potenciar la cohesión grupal.

Creación del Consejo de Participación Infantil

El origen de la creación del Consejo de Participación (CPI) nace de la ilusión de un grupo de educadoras por avanzar y mejorar el estilo educativo hacia los niños, niñas y adolescentes, que viven en los centros de acogida de *SOMLLAR*. Se vuelve necesaria una vuelta de tuerca a nuestra forma de educar, comunicarnos y gestionar las relaciones de poder. La idea era empezar desde la participación y la transparencia de todas las partes implicadas en el proceso.

El proyecto, el Consejo de Participación Infantil, se fundamenta en la necesidad de crear estrategias participativas que empoderen a los niños, niñas y adolescentes a la vez que iniciamos un proceso real de participación. Queremos conseguir unos objetivos implícitos de calidad detectando necesidades y facilitando los canales acertados. Nos apartamos de la idea de que somos la comunidad educativa los que sabemos y tenemos la verdad absoluta de aquello que interesa, cuida y desarrolla a los niños, niñas y adolescentes de nuestros centros. Planteamos un cambio en la elaboración del diagnóstico acerca de aquello “que es lo mejor”. En el Consejo de Participación Infantil, los niños, niñas y adolescentes son los protagonistas: deciden lo que les interesa y se organizan para que pueda hacerse realidad. Aquí, la figura del referente tiene la función de acompañar y facilitar el proceso en el que se encuentran, potenciando que, en este espacio, se expresen y generen propuestas. Empoderamiento, confianza, conexión intrínseca, expresión honesta, escucha sin juicio y acciones desde la colaboración y cooperación, tienen su lugar en el consejo.

En una primera etapa constitutiva del Consejo vamos a partir de una fase consultiva. Si queremos alcanzar como asociación un proceso real participativo tendremos que partir de esa base. Estas primeras consultas van a facilitar el inicio y comprensión del proceso participativo. En líneas generales, aunque el proyecto queda continuamente abierto y receptivo a nuevas metodologías y actividades, las establecidas en un primer momento serían las siguientes:

- ✓ Sesiones de consulta.
- ✓ Asambleas participativas.
- ✓ Reuniones técnicas.
- ✓ Creación de Estatutos propios.
- ✓ Realización de dinámicas participativas.
- ✓ Asesoramiento teórico. Entrega de materiales continuada sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la Participación Infantil.
- ✓ Formación profesional de varios miembros como Técnicos de Participación infantil.

Una vez creado con firmeza el Consejo, combinaremos varias dimensiones: consultas, iniciativas de participación y de auto reivindicación, como bien afirma Lansdown (2001). La asociación llegada a este punto debe mantener un compromiso de permitir a los niños, niñas y adolescentes exponer sus propósitos y desarrollar sus estrategias, respetando las decisiones que orientadas por los equipos educativos se han tomado en los Consejos de Participación. El Consejo, queda conformado por: personal directivo y técnico/a de participación infantil, equipo educativo y niños, niñas y adolescentes implicados.

Elección de los representantes de dirección y componentes

En esta fase el proyecto se centra en la elección democrática de todos los representantes, tanto de equipo educativo como de niños, niñas y adolescentes de cada centro. También se elegirá la dirección del proyecto. Desde el equipo Ideario del Proyecto se envía una circular informativa a todos los hogares detallando el proceso a seguir y especificando que de cada centro debe salir electo un educador o educadora y un o una menor.

El proceso de selección que se establece es el siguiente.

- La elección deberá ser democrática y consensuada tanto por los educadores como por los niños, niñas y adolescentes.
- En reunión de equipo educativo se explicará el proyecto de participación infantil y se invitará a los participantes a presentarse para la elección. Si hay más de una persona candidata se votará y saldrá quien más votaciones obtenga.
- En la asamblea de los niños, niñas y adolescentes, se debe explicar en qué consiste el proyecto de Participación infantil y quién puede presentarse (edades comprendidas entre 12 y 17 años ambos inclusive). Si hay más de una persona candidata votarán a quién quieren como representante. Se informará en la asamblea de quién es el educador o educadora que va a acompañar en este proyecto.

La Dirección del Proyecto estará formada por una figura profesional que ya ejerza la dirección en alguno de los

ocho centros, y por un secretario o secretaria que serán elegidos o elegidas *a posteriori* dentro del Consejo de Participación.

Consolidación del Consejo de Participación Infantil.

Para la creación del Consejo, se regularon unos estatutos apoyados y aprobados por la dirección de la asociación. Los estatutos buscan reflejar la parte legislativa que debemos cumplir como Consejo y crear el orden necesario para que todas las elecciones y decisiones se rijan de modo democrático y participativo.

Con los Estatutos el proyecto queda regulado y constituido como punto fuerte de la asociación, quedando así manifiesta la defensa y lo primordial de la participación infantil y la formación de una ciudadanía democrática. El proyecto se constituye por tiempo indefinido. Los estatutos quedan divididos en cuatro capítulos que recogen un total de quince artículos, los cuales fueron firmados por la presidenta de la asociación.

Capítulo I: Denominación, fines, domicilio y ámbito.

Capítulo II: Órgano de representación: Los artículos recogidos en este capítulo son muy importantes pues definen quién y cómo se formará el consejo y sus funciones.

Capítulo III. Asamblea General: Se define a través de sus artículos las características de las convocatorias, y el proceso de votación para conseguir acuerdos.

Capítulo IV. Régimen Económico.

Reuniones del CPI

Las asambleas del Consejo se están realizando aproximadamente cada mes y medio, con una duración de dos horas y media, en una sala que nos cede el ayuntamiento de Burjassot. Para cada reunión, la secretaria, envía previamente una circular informativa de convocatoria dónde se explicitan y recuerdan los puntos que se van a tratar o cómo va a estar estructurada. El esquema es el siguiente:






1. ¡Primero merendamos! En cada reunión, un centro es el encargado de sorprender a las demás personas con una elaboración casera. En este momento nos encontramos, conversamos de manera distendida.
2. Luego, ¡dinámica! los juegos son obligatorios en nuestras sesiones. Pueden ser de presentación, cohesión del grupo... En cada reunión uno de los centros se responsabiliza de traerlas y realizarlas.
3. Tratamos las consultas pendientes, exponemos nuevas ideas, organizamos propuestas. Creamos comisiones de trabajo.
4. Se repasan los acuerdos tomados. Firmamos el Acta de reunión de participantes. Agendamos nuestra próxima reunión y repartimos tareas: merienda, dinámicas, material formativo...





El Consejo cuenta con una cuenta de correo electrónico propia donde todos y todas las representantes tienen acceso por igual, y donde la secretaria tras finalizar cada asamblea sube el acta resumen donde se describe que se ha realizado y que acuerdos se han tomado. A través de este correo se puede tener acceso a un *drive* donde se recogen todos los documentos relacionados con el Consejo: actas

escaneadas, estatutos, material de trabajo, bibliografía, documentos formativos, legislación. Es un espacio que facilita el seguimiento de consulta y a su vez se convierte en una fuente de información y de memoria de todo lo que se va realizando. Además, tenemos un grupo de whatsapp donde tenemos acceso todos y todas las representantes del Consejo para resolver o plantear dudas que van surgiendo en el proceso.

Dinámicas participativas

En el Consejo de Participación se han llevado a cabo dinámicas participativas que han logrado poner en práctica las decisiones tomadas, así como la planificación de actividades. En estas dinámicas participativas se ha exigido que la metodología utilizada respetase los canales adecuados para que los niños, niñas y adolescentes, pudiesen comunicarse:

-  Todos y todas las participantes nos hemos situado en círculo en el mismo espacio de discusión, facilitando estar a la misma altura visual.
-  Hemos respetado los espacios de silencio facilitando herramientas como el dibujo o el juego.
-  No se interrumpen las intervenciones, se escucha y se garantiza un orden (mano alzada)
-  Contamos con un *STOP* dibujado de alarma para frenar la manipulación por parte de algún educador/a en la conversación (habla demasiado, se dirige de manera directiva...)
-  Se realizan preguntas que faciliten que los niños, niñas y adolescentes, hablen libremente y muestren su opinión.

-  El ambiente siempre será de acogimiento y cariño basándonos en nuestros valores democráticos y de educación emocional (apego).
-  Se establecen reparto de tareas asignando responsabilidades por igual.
-  Se ha priorizado los temas que afectan directamente a los y las menores, y sus necesidades.
-  Recogemos siempre al finalizar la reunión/asamblea como nos hemos sentido.

Algunos ejemplos de decisiones tomadas y llevadas a cabo por el Consejo siguiendo estos principios metodológicos serían los siguientes:

Diseño y elección de viaje de fin de curso (2018 y 2019) de la asociación.

Una de las primeras responsabilidades que tuvo el Consejo, fue la de gestionar la actividad que se realiza todos los años en *SOMLLAR* como cierre del curso escolar y que consiste en una excursión. Hasta ahora el lugar y la fecha eran decididos exclusivamente por la dirección de la asociación y luego se comunicaba a los centros. En el Consejo se diseñó una línea de consultas para decidir el destino. Cada representante de los niños, niñas y adolescentes de cada centro recogió en sus asambleas semanales propuestas y destinos de todos los niños y niñas representados. En una asamblea general del consejo se pusieron en común y salió elegida la más nombrada, en este caso una salida a un parque de atracciones.

Esta idea se presentó como la electa a la dirección de la asociación y nos facilitaron el presupuesto que se mostró abiertamente en una asamblea. Juntos evaluamos las dificultades por el bajo presupuesto de realizar esta actividad y los niños, niñas y adolescentes, se encargaron de trasladar esta información a los centros donde se volvieron a recoger otras alternativas más accesibles. Finalmente, se organizó una salida a un parque acuático que fue un éxito principalmente porque la idea había surgido de todos los niños, niñas y adolescentes, y estos sabían que se había organizado por sus representantes.

Comisiones de trabajo para fuentes de financiación del proyecto

A través de una lluvia de ideas de necesidades del Consejo, se expone la importancia de contar con más presupuesto de margen para financiar actividades extras o promocionar y divulgar materiales en los centros. Se crean grupos de trabajo donde se recogen múltiples ideas de financiación: mercadillos solidarios, conciertos de grupos conocidos, venta de productos del huerto que tiene la asociación, colaboración con una cuota simbólica desde cada hogar. De todas estas ideas recogidas y registradas se crean tres líneas de financiación y trabajo. Todas son votadas a mano alzada y ganan por mayoría simple.

1. Comisión de eventos: de manera voluntaria se crea un equipo de trabajo que irá buscando contactos para organizar una gala benéfica.
2. Cuota periódica solidaria (mensual) de cada centro de 10 euros. Se crea una cuenta bancaria específica del consejo. La directora del consejo

se encarga de trasladar la idea propuesta al equipo directivo de la asociación y una vez aprobada democráticamente se transmite como medida al resto de los centros.

3. Rifa de una bicicleta. Las papeletas se repartirán en los centros para que, tanto representantes del Consejo como el resto de la asociación participen en su venta.

Diseño del Logo.

Los niños, niñas y adolescentes manifiestan a través de una de las consultas de la asamblea el deseo de tener un logo como Consejo. Se convoca un concurso donde hay que presentar un diseño gráfico y un eslogan. Se establece que participarán los miembros del Consejo y que luego será elegido por mayoría simple y mano alzada.

Algo más que un proyecto, una oportunidad

El Consejo de Participación infantil se ha convertido en un desafío que estamos mimando con mucho cariño y dedicación. El grupo se ha ido conformando de manera muy natural y el ambiente generado es cálido y sanador. La primera idea de mantener asambleas ocasionales se ha ido desechando y tenemos la necesidad de juntarnos, siempre hay ganas de volver, siempre con nuevas propuestas de mejora.

Todos y todas nos esforzamos en que este proyecto, nuestro proyecto, adquiera la relevancia suficiente y crezca siendo un modelo a seguir. Sobre todo, porque son ellos y ellas quienes lo están construyendo. El reto de ser diferentes, con nuestras diversas capacidades matiza de magia las sesiones.

En nuestros espacios no somos niños y niñas tutelados o educadores/as, partimos de nuestro rol, obvio, pero lo transformamos con nuestra historia vital, facilitando nuevas miradas, nuevas formas de ser y estar. La ilusión proyectada por todos y todas, las dudas y los miedos sinceros, se recogen en grupo y se comparten. Escuchar empodera, y hacerles protagonistas y partícipes de las decisiones les beneficia. Realizar actividades que podemos cumplir, poco a poco fortalece al grupo sembrando más ideas positivas y creatividad.

Referencias Bibliográficas

- Casa F y otros (2008). Informe sobre experiencias de participación social afectiva de niños, niñas y adolescentes. Observatorio de la infancia. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Convención sobre los derechos del niño. 20 de noviembre de 1989. UNICEF Comité Español, junio de 2006.
- Corona, Y. (2006). Diálogo de saberes de Participación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional. UAM.
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niños y adolescentes. Redd Barna. Guatemala.
- Hart, R (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Editorial Nueva Gente, Bogotá, Colombia, 1993.
- Sauri, G. y Márquez, A. (2005). Participación infantil: un derecho por ejercer. Antología del Diplomado Derecho de la Infancia en Riesgo. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Landsdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decisions-Making, Innocents Insight. London: UNICEF.

CAPÍTULO 27
¿CUÁNDO TOMÁSTEIS CONCIENCIA
DE TENER DERECHOS?
DEL PATERNALISMO AL
PROTAGONISMO EN LA EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS

Marta Beatriz Esteban y Ana Maria Novella

-Grupo de Investigación en Educación Moral,
Universidad de Barcelona-

Introducción

En el transcurso de las siguientes páginas³¹ se exponen algunos de los resultados obtenidos a partir de una

³¹ El capítulo se inscribe en la investigación de tesis doctoral que están llevando a cabo las autoras, como doctoranda y directora respectivamente, en el marco del programa de doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona y en vinculación al proyecto I+D+i “Infancia y Participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva

investigación³² sobre participación adolescente llevada a cabo en la ciudad de Barcelona. En concreto, nos centramos en lo que las y los informantes, adolescentes de entre quince y diecisiete años, nos relataron cuando les lanzamos la pregunta *¿cuándo tomasteis conciencia de tener derechos?* con el objetivo de revelar qué hitos y espacios son determinantes de cara a la toma de conciencia de ser sujetos de derechos, esto es, de estar en disposición de los mismos para su ejercicio, reivindicación y defensa.

En el estudio se han llevado a cabo seis grupos de discusión en los que han participado sesenta y cinco adolescentes, estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria y de 1º y 2º de Bachillerato, de seis centros educativos tanto públicos como concertados. Sus relatos subrayan el valor del protagonismo en la toma de conciencia de estar en disposición de derechos. Asimismo, el concepto de ecosistema educativo emerge como sustancial puesto que esta toma de conciencia no necesariamente ha de darse al amparo del contexto de la educación formal.

Los derechos de la infancia y la adolescencia: un siglo de historia

El siglo XX fue a los derechos de la infancia (y de las mujeres, y de los pueblos colonizados, y de los colectivos

en la comunidad, las instituciones y la gobernanza” (RTI2018-098821-B-I00).

³² Proyecto *Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas* (SMART01/2017) seleccionado en la Convocatoria de Financiación de Proyectos de Investigación Interuniversitaria de la Unión Iberoamericana de Universidades

LGTB+, etc.) lo que el siglo XVIII a los derechos del hombre [sic]. Mas, ¿cuál es el origen de los derechos de la infancia? Hay quienes lo sitúan en 1924 con la *Declaración sobre los Derechos del Niño* ratificada en Ginebra por la Asamblea Internacional de la Liga de Naciones, sin embargo, hay hitos anteriores los cuales estimamos deben ser considerados dada su singularidad y extraordinaria actualidad. Nos estamos refiriendo, por un lado, a la *Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y de la Niña* de 1918 y, por otro, a la *Carta Magna Libertatis para los Niños* de 1919.

La *Declaración de Moscú* nació en el seno de la Rusia revolucionaria de la mano de un grupo de pedagogos reunidos en la asociación “Educación Libre para los Niños”. Bajo su posicionamiento, y frente al enfoque proteccionista tradicional, debía emerger una nueva mirada hacia la infancia de reconocimiento de sus capacidades y de su condición de personas de presente (Liebel, 2016). Un año después, el pediatra Janusz Korczak publicaba su *Carta Magna* en la que establecía lo que consideraba eran los tres derechos fundamentales de la infancia, a saber: el derecho a vivir el presente, el derecho a ser uno mismo y el derecho a la muerte (Liebel, 2009; Bácares, 2011; Barna, 2012). Una vez más se hacía hincapié en que niñas y niños no son personas en construcción sino personas completas con derecho a tener un presente.

En la actualidad, el referente inequívoco en cuanto a derechos de la infancia es la *Convención de los Derechos del Niño* (CDN) de 1989, de la cual emana la Observación General n°20 de 2016 del Comité de los Derechos del Niño sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia. De acuerdo con Villagrasa y Ravetllat (2015), la CDN reconoce a niñas y niños como titulares de derechos y con

autorización para ejercerlos. No obstante, a día de hoy persisten aquellas representaciones sociales sobre la infancia que giran en torno a concepciones tales como “la futura ciudadanía”, los “no capaces” o los “semiciudadanos” (Cohen, 2005; Ramiro y Alemán, 2016). Ante esto nos cuestionamos, coincidiendo con Gaitán (2018: 38), si por el camino de la CDN “nos alejamos de la comprensión de los derechos de la infancia como «derechos de los seres humanos cuando somos niños» y, muy al contrario, contribuimos a la construcción de un campo «segregado» de derechos «infantiles»”.

Tomar conciencia de ser sujeto de derechos: la función de la educación

La toma de conciencia de ser sujeto de derechos es uno de los elementos cardinales del trabajo que aquí presentamos. A este respecto partimos de dos interrogantes: ¿qué se considera como toma de conciencia? y ¿cuál es, o debería ser, el papel de la educación para alcanzar esta toma de conciencia en relación con la subjetivación de estar en disposición de derechos y de la agencia para ejercerlos?.

Si atendemos al significado etimológico del concepto conciencia esta es “saber algo dándose cuenta que se sabe o bien tener una experiencia advirtiéndolo el sujeto que la tiene”. En cuanto a la toma de conciencia, Piaget (1980: 50) la define como “una reconstrucción en el plano superior [consciente] de lo que ya está organizado, pero de otra manera, en el plano inferior [inconsciente]”. Dicho de otro modo, solo podemos tomar conciencia reflexionando sobre aquello con lo que, de un modo u otro, ya hemos tenido contacto previamente. Organista (2005) nos recuerda que Piaget consideraba que es mediante la resolución de problemas concretos que podemos adquirir conciencia de algo, lo cual es

descrito por Liebel (2018: 69) como la visión crítica de las circunstancias de vida, que únicamente puede ser adquirida si niñas y niños tienen, en su cotidianidad, “la posibilidad de enfrentar realmente estas circunstancias”.

Educación en Derechos Humanos favorece el desarrollo de una personalidad ciudadana y, por ende, la toma de conciencia de ser sujetos de derechos aunque no en cualquier caso ni de cualquier modo. Mujica (2002) advierte que convertir los derechos en un contenido curricular si bien facilita que se conozca y reconozca su existencia e importancia, lo cual designa como *aceptación intelectual*, por otro lado anula el potencial transformador inherente a los mismos. Para activar este potencial transformador es necesario, por un lado, que este aprendizaje tenga un carácter vivencial, experiencial y práctico y, por otro, suscitar una actitud de defensa de los mismos poniendo en valor la dignidad de todos los seres humanos. De esta suerte podría afirmarse que la educación en Derechos Humanos debería comprender “una metodología experiencial y activa, donde la gente confronte ideas, problematice su realidad y enfrente situaciones y problemas de la vida personal o colectiva” (Magendzo, 2003: 25).

En España, la educación en Derechos Humanos ha tomado distintas formas desde que fuera reinstaurada la democracia, aunque nunca ha sido tratada como una asignatura o materia de estudio en sí misma. El primer gran intento se dio con la llegada de la LOGSE³³, en 1990, uno de los objetivos de la cual era la formación en el compromiso democrático mediante la educación en valores éticos y cívicos de manera transversal a lo largo de las etapas básicas y

³³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo

superiores. El problema de la transversalidad, tal como informan Gracia y Gozávez (2016), es el de carecer de un plan de evaluación concreto. Ello conlleva a que esta tipología de contenido se diluya e incluso margine puesto que se acaban anteponiendo aquellos cuyo aprendizaje sí debe ser forzosamente evaluado. La LOE³⁴ de 2006 intentó soliviantar esta problemática incorporando la materia “Educación para la Ciudadanía” en las etapas primaria y secundaria, la cual provocó gran controversia entre las distintas facciones político-ideológicas del Estado siendo finalmente eliminada por la LOMCE³⁵, en 2013, ley que reforzó el papel de la religión desplazando la formación en valores éticos convirtiéndola en una optativa de la primera.

Del paternalismo al protagonismo

Decíamos en el apartado anterior que una educación en Derechos Humanos que facilitase la toma de conciencia de ser sujeto de derechos activando su potencial transformador debería tener un carácter vivencial, experiencial y práctico. A esto podríamos llamarlo una educación en Derechos Humanos con carácter protagónico. Reconocer a las niñas, niños y adolescentes como protagonistas significa superar las tradicionales concepciones paternalistas hacia la infancia y adolescencia que limitan su libertad y autonomía (Dworkin, 2017). Ello implica su descolonización, esto es, tener en cuenta sus intereses y tomar en consideración sus voluntades (Liebel, 2018).

El concepto de protagonismo de la infancia nace en los 70s del siglo pasado en Sudamérica con la educación

³⁴ Ley Orgánica de Educación

³⁵ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

popular y fruto de los movimientos de niñas, niños y jóvenes trabajadores organizados (NATs). El giro epistemológico de los NATs fue el de reivindicarse como sujetos sociales y actores políticos en lugar de posicionarse únicamente como víctimas, generando así “una nueva matriz para entender la educación en derechos humanos fundamentalmente como un componente de la promoción de su dignidad, su autoría ciudadana, de su corresponsabilidad [en la construcción de una nueva sociedad]” (Cussiánovich, 1999: 5). Es justamente aquí donde reside la diferencia entre instruir en derechos y educar en derechos: una cosa es conocerlos y otra muy distinta (re)conocerse con agencia para su ejercicio, reivindicación y defensa. Es desde este reconocimiento que se podrá dar el salto al protagonismo.

Ponemos el punto final a este apartado teórico haciendo alusión a dos conceptos integradores e interconectados: las *geografías de la infancia* y los *ecosistemas educativos*. El primero tiene su origen en los años 90 y explora cómo los distintos espacios en que transcurre la vida de las niñas y los niños influyen en el modo, o los modos, de construirse socialmente (Disney, 2018). El segundo se refiere al conjunto de relaciones sociales existentes entre los actores de una organización educativa, barrio o comunidad dentro de la lógica de la sociedad en red (Díaz-Gibson y Cívica, 2018).

¿Qué nos han relatado las y los adolescentes?

Los resultados que aquí se enuncian están expresados en dos bloques a modo de transición entre el conocimiento de los derechos y la toma de conciencia de estar en disposición de ellos, cada uno de los cuales integra tanto los momentos como los contextos. Los nombres que aparecen en las

nomenclaturas han sido modificados para garantizar el principio de confidencialidad. Los cursos sí se corresponden con los reales.

Conocimiento de derechos

Las edades en las que identifican que tuvieron conocimiento de la existencia de los derechos oscila entre los diez y los quince años, poniendo especial énfasis en que los derechos se van conociendo con los años: *«Yo creo que los vas conociendo a medida que vas creciendo, ¿no?»* (Joan, 1º Bach). Es especialmente significativo que en más de una ocasión han manifestado que creían que los derechos no se tenían hasta la mayoría de edad: *«Es como que siempre te limitan como que antes de los 18 no puedes hacer nada»* (Tomás, 4º ESO).

En general coinciden en que este conocimiento se adquiere entre 5º curso de Educación Primaria (EP) y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ya sea porque se trata el tema de los derechos de la infancia en concreto o porque se habla sobre ello en alguna asignatura específica: *«Cuando hablamos de derechos de la infancia yo creo que fue en 1º de ESO. Yo creo que sí sabíamos que teníamos derechos pero tampoco sabíamos cuáles»* (Laia, 4º ESO).

Las asignaturas que enuncian les han dado a conocer sus derechos son Ciencias Sociales, Cultura y Valores Éticos, Filosofía y Ciudadanía: *«Yo lo supe a partir de que hicimos cultura y valores éticos que nos daban los derechos que teníamos cada uno»* (Miriam, 4º ESO).

El papel de la familia en el conocimiento de los derechos se percibe como relevante: *«Mis padres me dicen*

“tú tienes derecho a opinar, tú di lo que piensas y ya está”»
(Brian, 3º ESO).

Toma de conciencia de ser sujetos de derechos

Consideran que a medida que crecen van ganando en autonomía y pueden tomar sus propias decisiones. También expresan que cuando eran más pequeñas/os no comprendían las cosas y que, por lo tanto, no tenían conciencia de lo que hacían. Relacionan el hecho de ir teniendo más libertad con ir ganando en responsabilidades, sobre todo en relación con sus propias acciones: *«Cuando eres pequeño pues no piensas tanto las cosas»* (Soraya, 3º ESO); *«Es que hasta que no tienes más libertad no eres consciente de toda la responsabilidad que tienes»* (Albert, 4ºESO).

De todos modos, hay quienes perciben que ser menor de edad menoscaba la agencia para el ejercicio efectivo de los derechos: *«Yo tampoco creo que tengamos muchos derechos. (...) Tampoco voy a votar y tampoco decido quién es el alcalde, quiero decir derechos, derechos... los menores de edad tampoco hay muchos...»* (Albert, 4ºESO).

Aprecian que en EP les enseñan sus derechos pero que no es hasta llegar a secundaria que realmente pueden ejercerlos, reivindicarlos y defenderlos: *«Yo creo que comienzas a saber que tienes derechos bastante pronto pero creo que no los empiezas a aplicar o defender [hasta] cuando ya comienzas a ser un poco más grande. Quiero decir que a lo mejor cuando estás en 4º o 5º de primaria te dicen “tú tienes derecho a decir la tuya” pero a pesar de eso crees que eres demasiado pequeño y que a lo mejor no lo puedes decir y que en 1º o 2º de ESO ya lo puedes decir o ya puedes comenzar a decir*

“a lo mejor sí que puedo decir la mía y defender mis derechos»
(Marc, 4º ESO).

También apuntan a que a mayor formación, mayor autoconocimiento lo cual les ayuda a descubrir aquello que realmente les interesa y por lo que quieren reivindicarse o luchar: *«Y también la formación te da más posibilidades e intereses porque, obviamente, yo no me manifestaré por cosas... o sea, no si no me interesa, si no creo en eso»* (Jana, 1º Bach).

En el seno familiar se dan situaciones en que advierten que sus derechos, vinculados a las responsabilidades, se van haciendo efectivos según van ganando autonomía: *«Cuanto más grande, más responsabilidades. Te van poniendo más cosas. Por ejemplo, mi madre me dice, si quiero hacer algo me dice “hazlo tú, intenta...” Por ejemplo, si me quiero poner en un curso de inglés “ves buscando...” Antes me lo hacía ella, ahora me lo hago yo, tengo que ser más independiente»* (Brian, 3º ESO).

Además, aprecian que la familia puede ser un ejemplo sobre cómo ejercer los derechos: *«Por ejemplo, mi madre va a trabajar con el metro y siempre está sucio y tiene una manía... Pues hace fotos y las envía al ayuntamiento y entonces van y lo limpian. Que si tú te quejas al ayuntamiento pueden, depende de la cosa, pueden arreglarlo digamos»* (Adriana, 3º ESO).

Finalmente, vinculado al ejercicio de derechos, observan que no siempre son respetados por los poderes públicos, por lo que califican al sistema democrático de “ilusión”: *«Respecto a ser conscientes de nuestros derechos, igualmente creo que aprendes la parte teórica y no tanto por tus vivencias directamente, sobre todo, la más notable siempre ha*

sido la libertad de expresión. Pues en verdad los derechos nos los tenemos 100%, sino que están condicionados por el gobierno, por el directivo de dónde sea que vives (...). Es simplemente una ilusión que te hacen parecer “sí, tú vives en una democracia, tú tienes aquí de todo, tienes todos los derechos”» (Mireia, 1º Bach).

Conclusiones

El conocimiento de los derechos, tanto humanos como de la infancia, es un paso previo ineludible para una posterior reflexión y toma de conciencia de estar en disposición de agencia para el ejercicio de los mismos. Las geografías en que se conocen estos derechos son diversas, aunque aquellas que destacan en el presente estudio son el centro educativo y el seno familiar. Los ecosistemas educativos se revelan como cruciales en este sentido: la escuela destaca por su función formativa mientras que la familia emerge como el núcleo en el que se alienta y ejemplifica el ejercicio de derechos.

Lo anteriormente descrito nos lleva a inferir que encomendar la tarea de educar en Derechos Humanos a los centros educativos es incontestable pero no suficiente. Si partimos de la convicción de que para poder ser protagonistas, las niñas, niños y adolescentes deben gozar de reconocimiento y agencia, por un lado, y espacios, por otro, en los que ejercer, reivindicar y defender sus derechos, no podemos hacer menos que resolver que es en el conjunto de sus geografías y ecosistemas educativos donde deberían darse las condiciones que promovieran y facilitaran la toma de conciencia, durante la infancia y la adolescencia, de ser sujetos de derechos.

Por otro lado, es alarmante comprobar como la mirada paternalista hacia la infancia impacta en el modo en que las y los adolescentes que han participado en la investigación se reconocen cuando nos informan de que “de pequeños” carecían de conciencia o de la capacidad de pensar sobre lo que hacían. Parecen haber sido atravesadas y atravesados por las representaciones sociales imperantes que les tachan de “incapaces”, “incompletos”, “en construcción” y que merman su capacidad de actuar de manera libre y autónoma. A este respecto, afirman que si se les impele, antes de llegar a la adolescencia, a ejercer sus derechos se perciben como “demasiado pequeños” para hacerlo, ante lo que nos preguntamos: ¿puede existir tal cosa como ser “demasiado pequeño” para el ejercicio de unos derechos consustanciales a este “ser pequeño”?

El potencial transformador de la Educación en Derechos puede diluirse si el objetivo de la misma no es el de aprender a ejercerlos, defenderlos y reivindicarlos. La mirada adulta hacia la infancia puede ser un posibilitador o un limitador en lo que se refiere a su autonomía y libertad de acción. Frente a esto solo podemos hacer un llamado a poner en valor y hacer avances hacia un verdadero protagonismo de la infancia y desde la infancia en las diferentes geografías que integran sus ecosistemas educativos. Un protagonismo que pase, necesariamente, por el reconocimiento de sus capacidades, de su condición de iguales en la diferencia, de su ciudadanía y agencia para ejercer sus derechos de manera activa, sin que ello suponga desatender sus necesidades específicas y particulares.

Referencias bibliográficas

- Bácares, C. (2011). La Convención sobre los Derechos del Niño: límites, posibilidades y retos para una cultura de derechos y una infancia protagonista. *Nats*, 15(21-22), 17-54.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño: hacia un abordaje desacralizador. *Kairos: Revista de temas sociales*, (29), 1-19.
- Beltrán, M. L. (2010). Educación en Derechos Humanos. *Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, 207-227.
- Cohen, E. F. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.
DOI 10.1080/13621020500069687
- Cussiánovich, A. (1999). *Infancia como representación social. Niños trabajadores y protagonismo de la infancia*. Lima: IFEJANT-MNNATSOP.
- Disney, T. (2018), *Geographies of Children and Childhood*. Oxford Bibliographies - Geography. Oxford Bibliographies Online. Oxford University Press, online.
DOI 10.1093/OBO/9780199874002-0193
- Gaitán, L. (2018). Representaciones sociales de infancia y ciudadanía: entre el antagonismo y el cambio. En A. Llena y A. Novella (eds.) *Impulsar la Participación Infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*, 33-49. Barcelona: Graó.
- Gracia, J. y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 83-103.
DOI 10.14201/teoredu201628183103
- Liebel, M. (2009), Ciudadanía desde abajo: Derechos de la niñez y movimientos sociales. En C. Villagrasa y I. Ravetllat Ballesté (coord.) *Por los Derechos de la*

Infancia y de la Adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño, 485-500. Barcelona: Editorial Bosch.

Liebel, M. (2016). La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (62), 24-42.

DOI 10.5209/SOCI.60602

Liebel, M. (2018). Más allá del paternalismo. Hacia una protección participativa y participación protagónica de la infancia. En A. Llena y A. Novella (eds.) *Impulsar la Participación Infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*, 51-71. Barcelona: Graó.

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27.

DOI 10.25074/07195532.2.516

Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. *Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica*.

Organista, P. (2005). Conciencia y metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 77-89.

Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Bogotá: Planeta.

Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers: revista de Sociología*, 101(2), 0169-193.

DOI 10.5565/rev/papers.2218

Villagrasa, C. y Ravetllat, I. (2015). Cómo los niños son discriminados en el uso de sus derechos. En D. Kutsar y H. Waming (eds.) *Los niños y la no discriminación: libro de texto interdisciplinar*, 221-234. CREA

Webgrafía

- Díaz-Gibson, J. y Civis, M. (2018). D'organitzacions educatives a ecosistemes educatius. Recuperado de <https://www.neteduproject.org/ca/2018/02/20/dorganitzacions-educatives-a-ecosistemes-educatius/#> [Consulta: enero de 2019]
- Dworkin, R. (2017). Paternalism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/entries/paternalism/> [Consulta: enero de 2019]

CAPÍTULO 28

LOS “YONQUIS” DE CASAS DE APUESTAS Y JUEGO ONLINE

Alfonso Vázquez Atochero

Universidad de Extremadura

Santiago Cambero Rivero

Universidad de Extremadura

Introducción

Las casas de apuestas han colonizado nuestras calles, multiplicándose por siete en los últimos cinco años en España. Con una imagen renovada y un marketing agresivo, nuestros adolescentes se enfrentan a un nuevo tipo de dependencia: un nuevo modelo de ocio, una forma de obtener dinero fácil, identificate con tus ídolos, “apuesta” por el deporte... son alguno de los mensajes que están haciendo estragos y generando un problema socio-económico que apenas comenzamos a vislumbrar. Entre las calificadas como nuevas adicciones estarían los juegos de azar, que han estado presente a lo largo de los siglos en las distintas civilizaciones humanas, pero que recobran un auge por la problemática del juego patológico entre los segmentos de población más jóvenes, a pesar de las prohibiciones legales. Como ocurre con otros

muchos comportamientos, por diversas circunstancias puede acabar siendo perjudicial para la persona que lo practica, y el juego patológico es un caso grave para quienes están en proceso de desarrollo y formación como individuos.

Cuando una persona joven juega con frecuencia, invirtiendo cantidades de dinero superiores a sus posibilidades y dedicando mucho tiempo a esta práctica social de riesgo asociada a otros consumos insalubres, llegará a interferir gravemente en su vida, limitando el desarrollo de otras actividades propias de su edad. Digamos que el placer por el juego dejará entonces paso a una sensación de malestar, pues se sigue jugando de modo compulsivo, a pesar de los problemas que le supone en distintos aspectos fundamentales de su vida. Las secuelas de juego patológico son observables en los entornos escolares y familiares, allí donde los adultos responsables pueden intuir lo que está ocurriendo con ese alumno, hijo o nieto.

Una investigación a través de encuesta realizada entre más de 4.000 jóvenes y adolescentes en Extremadura revela este problema al alza. Esta investigación focaliza sobre las casas de apuestas y el juego online como un fenómeno creciente en este momento. En los últimos años las salas de apuestas han proliferado con un marketing minucioso y exhaustivo y una imagen moderna y renovada, las casas de apuestas, locales otrora extrarradio y casi marginales, se convierte en centros de ocio juvenil. Las ONG y algunos movimientos ciudadanos denuncian esta problemática social y patológica asociada. El Ministerio de Sanidad se conforma ante la estadística y declara que “sólo” un 3% de la población es potencialmente susceptible de verse afectada por la ludopatía. Este estudio se ha realizado entre más de 4.000 alumnos de secundaria y bachillerato y trata de profundizar

ante las inquietudes y motivaciones que lleva a la población joven a frecuentar estos locales, buscando desentramar las claves del fenómeno de las adicciones a las apuestas.

La inusitada velocidad de transformación de la sociedad contemporánea hace que cualquier aspecto de la misma sea reinventado y adaptado a las nuevas pautas y modelos de consumo. Cualquier proceso humano es susceptible de ser digitalizado, en algunas caso enriqueciendo tanto la propia experiencia que, tal como destaca el profético axioma de Marshall McLuhan “el medio es el mensaje”. Las apuestas y juegos de azar no son ajenas a este fenómeno y se han servido de las capacidades del mundo digital para rejuvenecer y ofrecer un novedoso producto que no deja de ser un lavado de cara de una actividad tan antigua como la humanidad misma. La competitividad, siempre presente en homo sapiens y motor evolutivo, junto al afán de mejorar y querer superar a los demás son elementos distintivos de nuestra especie y el gusto por apostar no es más que un reflejo de aquellos. En Grecia y Roma las apuestas eran ya una realidad, y esta práctica perfeccionó en los siglos XVIII y XIX, en forma de carreras de caballos y galgos.

Las apuestas tienen una trayectoria consolidada y en algunos casos una amplia aceptación social. Tampoco podemos soslayar la jugosa fiscalidad que genera: la Lotería Nacional en España es una tradición napolitana que fue instaurada por Carlos III y que está funcionando desde el 10 de diciembre de 1763 (<http://www.selae.es>). Su origen era permitir al estado una fuente de ingresos sin necesidad de incrementar los impuestos.

“A imitación de la Corte de Roma y de otros países y con informes de diferentes Ministros de mis Consejos,

he tenido por oportuno y conveniente establecer en Madrid una lotería”. Carlos III (1763)

Ha padecido ciertas transformaciones pero ahora es una institución que comparte escenario con otro tipo de apuestas como cupones o quinielas. Las macrocifras que hace públicas las Sociedad estatal de loterías y apuestas del estado no dejan lugar a dudas: es un negocio que funciona.

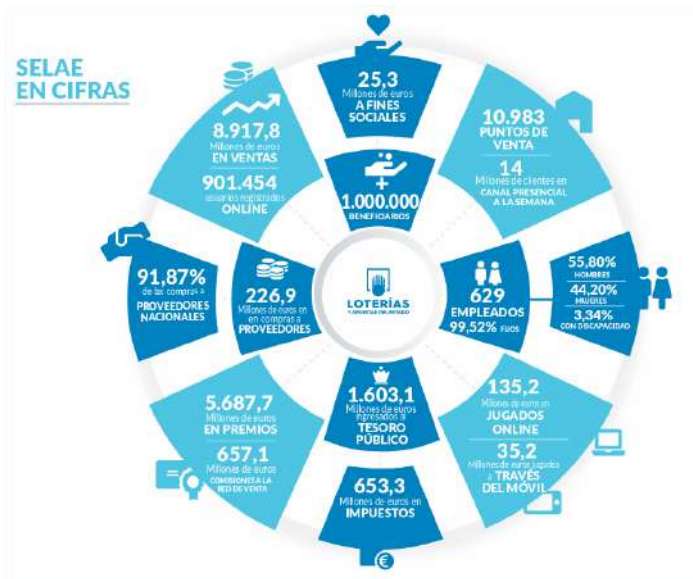


Imagen I: Cifras de la SELAE. Extraída de la Memoria 2017 de este organismo.

Tras la muerte de Franco, en el marco de una incipiente democracia, el mercado de las apuestas ve un nuevo nicho de mercado por explotar y comienza a ofrecer a la

sociedad una serie de alternativas hasta entonces desconocidas o clandestinas en el país. En 1977 se legalizan otros juegos como el *blackjack* y el póquer y en 1981 (Sáenz García, 201) las máquinas tragaperras se convierten en un nuevo entretenimiento. En estos momentos se abren casinos y salones de juego, sobre todo en zonas urbanas y turísticas. Nos encontramos ante una nueva reconfiguración de los espacios de ocio y una nueva topología. La irrupción de Internet a nivel planetario y la consolidación de la red telemática como un espacio de utilización masivo facilita la presencia de este tipo de negocios en línea. Este nuevo escenario digital, desterritorializado, controlar los flujos de comunicación e información es tarea complicada para los estados, y el mercado del juego online vende un producto intangible que recauda grandes cantidades de dinero que se desplazan de manera. Para intentar controlar, y obtener beneficio de este nuevo negocio, en 2008 el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero sentó las primeras bases legales para la aparición del juego en línea. El 27 de mayo de 2011 se crea la Dirección General de Ordenación del Juego (DGOJ) y la Ley 13/2011. Dicha ley persigue dos objetivos. Por un lado, reparte licencias para que las casas de apuestas –que hasta ese momento operaban desde el extranjero– tributen en España. Por otro, resulta ser una garantía de seguridad para los usuarios.

Metodología

En septiembre de 2017, la asociación Atabal puso en marcha un programa de prevención en adicciones, haciendo hincapié en el uso, abuso de las adicciones detectadas: Juegos de Azar, redes sociales, alcohol, tabaco y otras sustancias adictivas. Asimismo, durante la puesta en marcha de este programa, se fue realizando el estudio del perfil de alumnos y alumnas que presentaban problemas de adicción, así como el

perfil de quienes pudieran ser susceptibles de presentarlos en un futuro.

Este programa se orientó al alumnado de centros de Badajoz y Mérida, desde 1º ESO hasta 2º de Bachillerato, incluyendo al alumnado de ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Se aplicaron 4.121 cuestionarios entre noviembre de 2017 y julio de 2018 a estudiantes en dieciséis colegios e institutos de Educación Secundaria, Bachillerato, incluyendo un centro privado de Formación Profesional y una asociación de personas con inteligencia límite o ligera en Badajoz y Mérida. Los recursos humanos con los que se ha contado para la puesta en marcha del programa de prevención han sido una psicóloga y un psicopedagogo, que han llevado a cabo el desarrollo y ejecución de todas las acciones, coordinados por la presidenta de la asociación Atabal. Y para realizar el volcado e interpretación de los resultados, se ha contado con la colaboración de un ingeniero mecánico, un doctor en Sociología y un doctor en Antropología. Los recursos materiales para el desarrollo y ejecución del programa de prevención han sido: Las aulas cedidas por los centros educativos, que incluyen todo el material y mobiliario necesario para el desarrollo de las actividades y material fungible que ha sido proporcionado por la Asociación Atabal. Los recursos financieros para la contratación de profesionales han sido proporcionados por diversas entidades, entre ellas el Servicio Extremeño de Salud (SEXPE) y Fundación Caja Badajoz.

Para el desarrollo de esta investigación social se optó por la encuesta, como técnica de análisis cuantitativo, para el conocimiento en profundidad de las formas de pensamiento, los sentimientos y las conductas de los adolescentes y los jóvenes sobre las distintas sustancias, tecnologías y prácticas

adictivas en la sociedad actual. La encuesta permitió medir aspectos relacionados con las frecuencias, opiniones y percepciones sobre estos consumos estudiados en las generaciones Y y generación Z. Como se indicó, el equipo técnico de la asociación Atabal diseñó tres tipos de cuestionarios diferenciados por temáticas con respuestas cerradas, estructuradas y auto-administrado a una muestra representativa de estudiantes entre los 14 y los 18 años de edad, escolarizados en los distintos niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachiller y ciclos formativos de FP. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en las aulas escolares designadas en cada centro educativo, previa autorización de la dirección de los mismos. En cada aula se encuestó al alumnado, siempre que quisieran participar en esta investigación mediante cuestionarios anónimos, informando sobre el interés científico-social de conocer las aptitudes y las actitudes sobre los consumos de alcohol, tabaco, drogas ilegales, juegos de azar y TIC en la población adolescente y juvenil de Badajoz y Mérida, donde se seleccionaron los distintos centros educativos.

Conclusiones y resultados

Los resultados que expondremos a continuación se refieren tanto a las apuestas en salas físicas como a través de páginas web y aplicaciones para móvil. Nos encontramos por lo tanto en una conexión directa entre adicciones a entornos digitales y a apuestas, al menos en su forma online, si bien las adicción a las apuestas online puede llevar a apostar en una sala de juegos física y viceversa. Se forma por lo tanto una triangulación perversa pero no necesariamente vinculante, ya que una persona que presta adicción a un juego no tiene por qué presentar adicción a las apuestas online, ni al contrario.

Algo más de un tercio de los entrevistados afirmó haber apostado, establecimiento autorizado como on-line. Según datos de la Dirección General de Ordenación del Juego (2017), a medida que más joven sea el apostador, más posible es que sus apuestas sean online. A medida que la edad aumenta prefieren el juego en sala y maquinas tragaperras en establecimientos convencionales como bares. También se ha detectado que los chicos apuestan más que las chicas: dos tercios frente a un tercio. Por otra parte, milenial y posmilenial tienen más conocimientos tecnológicos que generaciones anteriores, lo que les permite manejar mejor los dispositivos móviles y encuentran alternativas para burlar los sistemas de bloqueo que las empresas de apuestas ponen para evitar el acceso a menores. Sobre los problemas de dependencia, el 20% de los menores que ha intentado dejar de jugar no lo ha conseguido. El 80% que no ha intentado dejar de jugar reconoce que pueden encontrar dificultades para ello si se lo plantearan. Un 8% afirma jugar muy a menudo cantidades superiores a las previstas con lo cual vislumbramos un problema de si no dependencia, sí falta de autocontrol. Además, un 21% afirma haber jugado con dinero ajeno. Y un 10% dice que miente sobre las cantidades apostadas y las ganadas. La edad de inicio se adelanta bastante sobre la establecida legalmente, afirmando algunos jugadores que comenzaron a los 14-15 años

Agradecimientos: Asociación Atabal y especialmente su presidenta Peligros Folgado Cordovés. También al resto de participantes de este estudio: Carlos Barroso Toro, Santiago Cambero Rivero, Eva Herculano Folgado y Abraham Urbano Montesino. Los datos expuestos en esta comunicación y parte de los textos están extraídos del

libro “Adicciones clásicas y emergentes. Apuestas, drogas y tecnofilias” editado por la Diputación de Badajoz.

BIBLIOGRAFÍA

Adès, J. y Lejoyeux, M. (2003), Las nuevas adicciones: Internet, sexo, juego, deporte, compras, trabajo, dinero, Barcelona: Kairos (Versión original Encore plus!, Jeu, Sexe, travail, argent de 2001 en Odile Jacob).

Barroso Toro, C. et al. (2019), Adicciones clásicas y emergentes. Apuestas, drogas y tecnofilias. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Colomer, L. (2012) La nuevas adicciones. Madrid: Planeta.

INE (2017). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Madrid.

MHFP (Ministerio de Hacienda y Función Pública) (2017): Estudio y análisis de los factores de riesgo del trastorno de juego en población clínica española. Subdirección General de Información, Documentación y Publicaciones. Centro de Publicaciones. Dirección General de Ordenación del Juego. Madrid.

MSSSI (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) (2017): ESTUDES 2016/2017: Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

MSSSI (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) (2017): EDADES 2017/2018: Encuesta sobre Alcohol y otras Drogas en España. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Sáenz García, R. (13 de marzo de 2019) Conoce todo acerca de las casas de apuestas. Libertad Digital. Recuperado de <https://www.libertaddigital.com>

SELAE (2017) Memoria integrada 2017

<http://www.selae.es/> (Sociedad estatal de loterías y apuestas del estado)

CAPÍTULO 29

TECNOFILIAS: ADICCIÓN A DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

Alfonso Vázquez Atochero

Universidad de Extremadura

Santiago Cambero Rivero

Universidad de Extremadura

Introducción

Internet ha revolucionado el mundo. Artífice de la expansión de la Sociedad del Conocimiento es sin duda el catalizador de cambio más poderoso que ha conocido la humanidad. Ocio, trabajo, relaciones con la administración y demás gestiones cotidianas se han transformado en los últimos años. Sin embargo, tal como anticipó Marshall McLuhan, el medio es el mensaje, y niños, adolescentes -aunque también adultos- han sucumbido ante la erótica de la comunicación-oicio digital, viendo como sus relaciones e interacciones con su entorno próximo se ven afectadas hasta niveles patológicos. En las últimas décadas han surgido otras nuevas prácticas adictivas provocadas por el consumo compulsivo de las TIC, denominadas tecnofilias, dado el elevado grado de dependencia a las tecnologías digitales, principalmente a la

telefonía móvil, los videojuegos o las redes sociales en Internet. Cuando una persona no puede adquirir un nuevo producto tecnológico o carece de conexión a Internet, se frustra elevando los niveles de estrés y ansiedad, pudiendo sufrir una crisis nerviosa ante la necesidad de estar conectado 24 horas durante los 7 días a la semana, según la American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP). Lamentablemente, hay milenial y posmilenial que están experimentando sensaciones similares a las que enfrentan los adictos a sustancias adictivas (alcohol, cocaína u otras), de ahí que aquella conducta que generaba placer al utilizar tecnología digital, cuando es incontrolable y se repite como hábito permanente puede degenerar en una dependencia tecnológica o tecnofilia que impiden una vida normal.

Una encuesta realizada entre más de 4.000 jóvenes y adolescentes revela este problema a causa de Internet, el mundo está cambiando a un ritmo tan acelerado como inaudito en la historia de la humanidad. Nunca hasta ahora habíamos asistido a una vorágine tecnológica que hubiera condicionado y transformado tantos aspectos del ritual cotidiano de los seres humanos. La inusitada velocidad de transformación de la sociedad contemporánea hace que cualquier aspecto de la misma sea reinventado y adaptado a las nuevas pautas y modelos de consumo. Cualquier proceso humano es susceptible de ser digitalizado, en algunos casos enriqueciendo tanto la propia experiencia que ésta supera la dimensión convencional del proceso en sí, dando más protagonismo al uso de la tecnología que la propia acción per se; tal como destacaba el profético axioma de Marshall McLuhan “el medio es el mensaje”. La propia erótica que rodea al mundo digital hace que tanto el consumo de productos tecnológicos (ordenadores, móviles y tablets) como su uso abusivo genere relaciones de dependencia. En este estudio,

partiendo de más de 4000 encuestas, analizamos los tiempos de acceso a videojuegos y el posible aislamiento que este nuevo modelo de ocio pueda llegar a producir en jóvenes y adolescentes.

El ser humano necesita sentirse vinculado a algo. Vinculado a otros humanos, al territorio, a una creencia más o menos ficticia o a una sustancia. Las adicciones forman parte de su propia esencia. Hasta cierto punto pueden pasar disimuladas o subyacen latentes en el subconsciente hasta que se den las condiciones propicias para que afloren. La adicción a sustancias es un componente presente en la constitución del ser humano desde tiempos remotos y existen estudios basados en restos arqueológicos que prueban que desde hace milenios los primeros humanos ya consumían sustancias adictivas. Ya fueran los chamanes para alcanzar un estado de conexión divina, como estimulante ante un peligro que amenazase al grupo y ante el que había que luchar o para alcanzar la euforia en celebraciones colectivas. Más difícil es probar comportamientos adictivos comportamentales en etapas tan tempranas de la humanidad, pues no fosilizan ni quedan registrados en manera alguna en estos registros arqueológicos. Sin embargo, ya sea a sustancias o a acciones, las adicciones comparten la misma base y la misma premisa: necesidad de un consumo abusivo que supera el control del consumidor, y así lo recoge el diccionario de la Real Academia española:

1. f. Dependencia de sustancias o actividades nocivas para la salud o el equilibrio psíquico.
2. f. Afición extrema a alguien o algo.

Si bien la adicción no es una sensación nueva -pues es inherente no sólo de homo sapiens, sino de otras muchas

especies-, sí que han aparecido nuevas formas de ellas con el paso del tiempo, aunque todas las dependencias, pretéritas o actuales, a sustancias o comportamentales, forman una misma realidad en la que el individuo sucumbe a un estímulo externo ante el que no tiene voluntad para sobreponerse ante el que se siente dominado. La dependencia hacia los medios tecnológicos que analizaremos en esta comunicación no es tan diferente del resto dependencias. A fin de cuentas el medio es novedoso y atractivo, pero la necesidad humana de consumir y el riesgo de verse atrapado en una vorágine que nos impide apartarnos del consumo conspicuo e irracional no es nuevo. Neus Colomer (2012) las analiza en su libro *Las nuevas adicciones* y habla, entre otras, de la adicción al trabajo, al aspecto físico, a la limpieza o a la compra. Adicciones que en algunos casos no llegan a ser graves y no suponen un trastorno serio de la personalidad. Pero dado que los límites entre adicción y conducta saludable a veces no están claros o son difíciles de establecer, pueden generar un conducta compulsiva sin llegar a ser patológica.

“La sociedad relaciona el concepto de adicción con el consumo de drogas, pero una adicción es todo aquello que pasa a ser el eje de nuestra existencia sin que tengamos control sobre ello. Una adicción domina nuestra vida cotidiana, influye sobre nuestro estado de ánimo, condiciona nuestra conducta, se interpone en nuestras relaciones, nos hace sentir distintos, en inferioridad de condiciones, con un terrible secreto que esconder.” (Colomer, 2012, pág. 9)

Los escenarios digitales que han transformado todas las esferas de la vida y socialización el ser humano en las últimas décadas son un entorno ideal para generar nuevas

dependencias. Estas dependencias pueden ser sobre el propio medio en sí así como sobre los diferentes "servicios" que ofrecen punto también el mercado tangible, el hardware supone una red importante de dependencia y atrapa al consumidor como ocurre con otros productos. Así, distinguimos una triple dimensión cuando hablamos de dependencia tecnológica:

1. Un culto al objeto que hace que los consumidores se sientan obligados a consumir objetos y a sustituirlos por versiones más recientes. Esta dependencia puede ser genérica o concreta. A veces la necesidad es consumir el desarrollo tecnológico (ordenadores más potentes, cámaras fotográficas con más resolución, móviles con más prestaciones...) pero otras veces es consumo de marca o de imagen. En este último caso podemos resaltar la imagen casi mesiánica de algunas marcas que genera clientes dispuestos a desechar productos a un ritmo compulsivo para adquirir las últimas versiones
2. En un orden similar encontramos a los adictos al uso en sí, que se manifiesta en la dependencia a una tecnología concreta: el móvil, la tablet, la consola, la pulsera de actividad, wearables,...
3. En último caso vamos a hablar de las adicciones a servicios concretos. Muchas veces estos servicios digitales tienen su dimensión convencional o analógica, que puede o no despertar la misma pasión que su renovación digital (nunca antes hubo tanta pasión por la fotografía como con la aparición de cámaras digitales y redes para compartir imágenes)

Metodología

En septiembre de 2017, la asociación Atabal puso en marcha un programa de prevención en adicciones, haciendo hincapié en el uso, abuso de las adicciones detectadas: Juegos de Azar, redes sociales, alcohol, tabaco y otras sustancias adictivas. Asimismo, durante la puesta en marcha de este programa, se fue realizando el estudio del perfil de alumnos y alumnas que presentaban problemas de adicción, así como el perfil de quienes pudieran ser susceptibles de presentarlos en un futuro. Este programa se orientó al alumnado de centros de Badajoz y Mérida, desde 1º ESO hasta 2º de Bachillerato, incluyendo al alumnado de ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Se aplicaron 4.121 cuestionarios entre noviembre de 2017 y julio de 2018 a estudiantes en dieciséis colegios e institutos de Educación Secundaria, Bachillerato, incluyendo un centro privado de Formación Profesional y una asociación de personas con inteligencia límite o ligera en Badajoz y Mérida. Los recursos humanos con los que se ha contado para la puesta en marcha del programa de prevención han sido una psicóloga y un psicopedagogo, que han llevado a cabo el desarrollo y ejecución de todas las acciones, coordinados por la presidenta de la asociación Atabal. Y para realizar el volcado e interpretación de los resultados, se ha contado con la colaboración de un ingeniero mecánico, un doctor en Sociología y un doctor en Antropología. Los recursos materiales para el desarrollo y ejecución del programa de prevención han sido: Las aulas cedidas por los centros educativos, que incluyen todo el material y mobiliario necesario para el desarrollo de las actividades y material fungible que ha sido proporcionado por la asociación Atabal. Los recursos financieros para la contratación de profesionales han sido proporcionados por diversas entidades, entre ellas el Servicio Extremeño de Salud (SEXPE) y Fundación Caja Badajoz.

Para el desarrollo de esta investigación social se optó por la encuesta, como técnica de análisis cuantitativo, para el conocimiento en profundidad de las formas de pensamiento, los sentimientos y las conductas de los adolescentes y los jóvenes sobre las distintas sustancias, tecnologías y prácticas adictivas en la sociedad actual. La encuesta permitió medir aspectos relacionados con las frecuencias, opiniones y percepciones sobre estos consumos estudiados en las generaciones Y y generación Z. Como se indicó, el equipo técnico de la asociación Atabal diseñó tres tipos de cuestionarios diferenciados por temáticas con respuestas cerradas, estructuradas y auto-administrado a una muestra representativa de estudiantes entre los 14 y los 18 años de edad, escolarizados en los distintos niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachiller y ciclos formativos de FP. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en las aulas escolares designadas en cada centro educativo, previa autorización de la dirección de los mismos. En cada aula se encuestó al alumnado, siempre que quisieran participar en esta investigación mediante cuestionarios anónimos, informando sobre el interés científico-social de conocer las aptitudes y las actitudes sobre los consumos de alcohol, tabaco, drogas ilegales, juegos de azar y TIC en la población adolescente y juvenil de Badajoz y Mérida, donde se seleccionaron los distintos centros educativos.

Conclusiones y resultados

Esta investigación analiza el uso de las TIC, pues los milenial y los posmilenial están influidos como “nativos digitales” (Prensky, 2010) de la potente cultura digital en la que se manejan con habilidad tecnológica, y que impacta manifiestamente en la cotidianidad de sus vidas. El imaginario

colectivo de los adolescentes y jóvenes no imaginan un mundo sin tenencia de teléfonos móviles o smartphone, tabletas u ordenadores portátiles, conectados a través de un Internet con más capacidad para realizar múltiples actividades (comunicación telemática, intercambio de archivos multimedia, creación y participación en foros virtuales, videojuegos, apuestas online, funcionales,...) on-line y off-line. Las TIC ofrecen un espacio interactivo en el que los milenial y los posmilenial encuentran una vía tanto de exploración y construcción, como de auto-presentación de sus propias identidades, según se detalla en el estudio “Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes” (FAD, 2018). La oportunidad que ofrecen los entornos digitales para relacionarse, relajarse y reaprender el mundo globalizado en el que vivimos, les invita a crear identidades y percepciones que mezclan lo virtual con lo físico, lo cognitivo con lo emocional, lo espacial con lo temporal, entre otras opciones alrededor del “yo digital”. En la actualidad, WhatsApp, Line, Telegram, SMS, Facebook, Instagram, Twitter, Wattpad, Snapchat, You Tube,..., forman parte del acervo digital entre los milenial y posmilenial, como redes sociales que permiten relacionarse con otros, desde perfiles del “yo digital”.

Los resultados obtenidos demuestran que tres de cada cuatro jóvenes juegan a videojuegos. Dependiendo del videojuego, una partida puede disputarla una sola persona contra la máquina, dos o más personas en la misma máquina, o bien múltiples jugadores en línea vía Internet, compitiendo colaborativamente contra la máquina o entre sí. De las encuestas se extrae que los chicos suelen jugar más que las chicas, un 74% frente a un 26% con lo que se puede deducir que el mundo de los videojuegos está marcado por el predominio masculino. En el ranking de los 50 mejores personajes en videojuegos más icónicos del siglo XXI, según

la revista Rolling Stone, se observa que únicamente hay dos personajes femeninos y la amplia mayoría son masculinos. Respecto al tiempo empleado, el 35% juega menos de 2 horas a la semana, y el 28% entre 2 a 5 horas a la semana, seguido del 20% entre 5 a 10 horas, y por último, el 17% más de 10 horas a la semana. Además del tiempo dedicado, hay otros aspectos personales relativos a la práctica de los videojuegos que fueron considerados de interés científico-social, como que el 53% sentía ansiedad y frustración si por cualquier motivo no accedía a su sesión de juego. Según los especialistas clínicos, los síntomas de las adicciones suelen ser los intentos fallidos de salir del problema, la abstinencia, la tolerancia, la preocupación excesiva y el engaño propio o ajeno. El 32 % dice intentar limitar el tiempo de conexión, sin conseguirlo, frente al 69,14% que parece controlar los tiempos y evitar perder la noción del tiempo mientras juega, con lo que casi un tercio podría presentar ciertos problemas de dependencia a las videoconsolas o dispositivos electrónicos de videojuego. B Un 15% afirmó mentir respecto al tiempo que realmente pasaba jugando. Sólo un 20% reconoció cierto aislamiento y descanso en el rendimiento académico. Además, una amplia parte de los entrevistados puso de relevancia que los escenarios digitales pueden ser un nuevo medio de socialización con amistades virtuales, conocidos directamente en el medio online, y las amistades presenciales u offline pudiendo compartirse en la vida real entre amistades.

Agradecimientos: Asociación Atabal y especialmente su presidenta Peligros Folgado Cordovés. También al resto de participantes de este estudio: Carlos Barroso Toro, Santiago Cambero Rivero, Eva Herculano Folgado y Abraham Urbano Montesino. Los datos expuestos en esta comunicación y parte de los textos están extraídos del

libro “Adicciones clásicas y emergentes. Apuestas, drogas y tecnofilias” editado por la Diputación de Badajoz.

BIBLIOGRAFÍA

Adès, J. y Lejoyeux, M. (2003), Las nuevas adicciones: Internet, sexo, juego, deporte, compras, trabajo, dinero, Barcelona: Kairos (Versión original Encore plus!, Jeu, Sexe, travail, argent de 2001 en Odile Jacob).

Barroso Toro, C. et al. (2019), Adicciones clásicas y emergentes. Apuestas, drogas y tecnofilias. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Colomer, L. (2012) La nuevas adicciones. Madrid: Planeta.

INE (2017). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Madrid.

MHFP (Ministerio de Hacienda y Función Pública) (2017): Estudio y análisis de los factores de riesgo del trastorno de juego en población clínica española. Subdirección General de Información, Documentación y Publicaciones. Centro de Publicaciones. Dirección General de Ordenación del Juego. Madrid.

MSSSI (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) (2017): ESTUDES 2016/2017: Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

MSSSI (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad) (2017): EDADES 2017/2018: Encuesta sobre

Alcohol y otras Drogas en España. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Sáenz García, R. (13 de marzo de 2019) Conoce todo acerca de las casas de apuestas. Libertad Digital. Recuperado de <https://www.libertaddigital.com>

SELAE (2017) Memoria integrada 2017

<http://www.selae.es/> (Sociedad estatal de loterías y apuestas del estado)

CAPÍTULO 30
PERTURBAÇÕES DO SONO:
IMPLICAÇÕES DA VISUALIZAÇÃO DE
TELEVISÃO NO SONO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES

**Jardel Mendes, Rita Figueiredo. Sara Cunha,
Vanessa Silva**

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra-

Introdução

O sono tem uma importância extrema no bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento mental. Desta forma, um sono adequado na infância tem influência, posteriormente, na vida adulta (Bruni, 2010). Sendo uma área do funcionamento da criança de grande importância na sua vida, o sono, pode ser um desafio tanto para os pais como para as crianças. Problemas do sono são comuns durante o período da infância, na idade escolar e na adolescência, tornando-se numa fonte comum de preocupação por parte dos pais (Davis, Parker & Montgomery, 2004 como referido por Salavessa & Vilariça, 2009). Estudos recentes revelaram o impacto negativo da

visualização diária de televisão e uso de outros dispositivos eletrônicos (*tablet*, *smartphone* e computador) na duração e qualidade do sono (Nuutinen, Ray & Roos; Cespedes et al. como referido por Brambilla et al., 2017). Assim, temos como objetivos compreender a relação entre o uso de aparelhos eletrônicos e problemas do sono e perceber o contributo dos pais e enfermeiros na melhoria do sono das crianças.

O sono na criança

O sono é um estado fisiológico que, normalmente, ocorre de maneira cíclica e se encontra dividido em duas fases: a fase REM (*Rapid Eye Movement*) (com movimentos oculares rápidos) e a NREM (*Non-Rapid Eye Movement*) (sem movimentos oculares rápidos). No sono NREM, ocorre relaxamento muscular comparativamente ao estado de vigília, subdividindo-se em 4 etapas, sendo o estágio IV a fase mais profunda do sono NREM. Relativamente ao sono REM, este caracteriza-se por ser um estágio profundo de difícil despertar e é nesta fase que ocorrem os sonhos. Em condições normais, geralmente, realizam-se cerca de 5 a 6 ciclos de sono NREM-REM, durante uma noite de 8 horas de sono (Fernandes, 2006).

No que diz respeito à arquitetura do sono, sabe-se que esta se altera em função da idade. Por volta dos seis anos de idade a duração da fase REM começa a diminuir, até estabilizar numa proporção de 20% por noite. Da mesma maneira, a duração do sono durante o período escolar, diminui (Roffwarg, Muzio & Dement, 1996; Anders, Sadeh & Appareddy, 1995; Tynjälä, Villberg & Kannas, 2002, como referido por Klein & Gonçalves, 2008).

A necessidade de sono, como já vimos, é individual e pode mudar de acordo com o período escolar. Crianças em

período pré-escolar dormem aproximadamente 12 a 13 horas por dia, enquanto em período escolar dormem cerca de 10 a 12 horas, tendo resistência ao sono durante o dia (Fernandes, 2006 como referido por Santos, Barbosa, & Felden, 2015). A duração apropriada do sono é um aspeto frequentemente descurado, sendo que a restrição do número de horas de sono pode ter as mesmas repercussões que as outras perturbações do sono (Rangel, Baptista, Pitta, Anjo, & Leite, 2015). A duração mínima de sono, muitas vezes, não é atingida por boa parte da população. O uso excessivo de equipamentos eletrónicos, o *stress* e a baixa qualidade dos ambientes de descanso favorecem um padrão de sono irregular e inadequado (Nuutinen et al., 2013 como referido por Santos et al., 2015).

Importância do sono no desenvolvimento da criança

Cada vez se torna mais importante o estudo da qualidade dos padrões de sono durante a infância (Klein & Gonçalves, 2008). Várias associações têm sido feitas entre o nível de desenvolvimento e a qualidade do sono da criança, sendo que tem sido sugerido que uma maior qualidade do sono está intimamente ligada a um melhor progresso a nível do desenvolvimento (Mendonça, 2014).

A necessidade diária de sono varia de acordo com a idade e de forma individual. No entanto, não devemos atender apenas à quantidade de sono (número de horas que a criança dorme por dia) mas também, e sobretudo, à qualidade do sono (Januário, 2012 como referido por Galvão et al., 2018). Um bom sono na infância é um exemplo de medida preventiva de saúde que visa garantir uma vida saudável na fase adulta, visto que tem uma importância extrema no bem-estar, na aprendizagem e no desenvolvimento mental (Bruni, 2010).

O sono é essencial para o normal crescimento e desenvolvimento mas também para o crescimento e desenvolvimento dos aspetos físicos e emocionais da criança (Davis, Parker, Montgomery, 2004 como referido por Salavessa & Vilariça, 2009). Sem esquecer a sua função biológica, o sono desempenha um papel fulcral na modulação da relação entre os pais e filhos, favorecendo o desenvolvimento de processos de autorregulação essenciais para o seu desenvolvimento emocional e interações sociais futuras (Stein, Barnes, Taylor, 2005 como referido por Salavessa & Vilariça, 2009).

Papel parental no sono da criança

As alterações do sono podem provocar consequências a nível do comportamento, da aprendizagem e, até mesmo, problemas de desenvolvimento (hiperatividade, défice de atenção, défice cognitivo, depressão, obesidade) (Mendes, Fernandes & Garcia, 2004; Astill, Van der Heijden, Van IJzendoorn & Van Someren, 2012; Blunden, Lushington, Lorenzen, Ooi, Fung, Kennedy, 2004 como referido por Rangel et al., 2015). Além destas complicações, podem também propiciar nos pais privação de sono, fadiga, alterações de humor e frustração, o que pode afetar o desempenho parental e constituir um fator de risco para a violência familiar e divórcio. (Mendes, Fernandes & Garcia, 2004; Morais, Veiga & Estevão, 2007 como referido por Rangel et al., 2015).

O conhecimento dos pais acerca dos normais padrões de sono ao longo da infância, eventuais problemas e duração adequada do sono é claramente insuficiente (Owens, 2001, como referido por Rangel, Baptista, Pitta, Anjo, & Leite, 2015). Desta forma, torna-se crucial estabelecer hábitos de

sono saudáveis, particularmente um horário de sono estável, adormecer sozinho, eliminar dispositivos eletrônicos (telemóveis, tablets, televisão, ...) e promover uma adequada higiene do sono (Bonuck, Schwartz e Schechter, 2016, como referido por Galvão et al., 2018). Na perspectiva de McDowall, Galland e Campbel el Elder (2016), apesar de se considerar que os pais conseguem entender se a duração do sono é ou não adequada, estes mostram ainda alguma dificuldade em reconhecer se o sono é ou não de boa qualidade. Quanto maior for o conhecimento dos pais acerca dos padrões de sono dos filhos, maior será a probabilidade de utilizarem estratégias que visem a melhor higiene do sono (Galvão et al., 2018).

Os pais tendem a usar estratégias direcionadas para o conforto e à medida que a criança se desenvolve utilizam estratégias mais direcionadas para a promoção da autonomia. Pais que estimulam a autonomia da criança e o seu auto conforto, ajudam a promover a melhoria da qualidade do sono da sua criança (Morrell & Cortina-Borja, 2002 como referido Mendonça, 2014, como referido por Galvão et al., 2018).

Um comportamento desconsentido pela maioria das sociedades ocidentais é o *co-sleeping* (partilha da cama dos pais) uma vez que, por um lado, não promove o adormecimento independente e, por outro, está interligado com a sonolência diurna. No entanto, é importante referir que o sono é muito influenciado pelos valores culturais, crenças e expetativas dos pais (Rangel et al., 2015).

Uso de tecnologias e a sua influência no sono

Com o avanço das tecnologias, tem-se assistido a um mais fácil acesso e a um maior consumo de aparelhos eletrônicos pelos mais jovens, recorrendo muitas vezes aos

mesmos antes de deitar (Bathory e Tomopoulos, 2017, como referido por Galvão et al., 2018).

O uso de aparelhos eletrônicos tem uma grande importância no quotidiano das crianças e adolescentes, tendo sido comprovada a sua associação a problemas do sono (Lange et al., 2017). O uso de tecnologias apresenta ainda impacto nos parâmetros do sono e na sua duração (Arora, Broglia, Thomas, & Taheri, 2014). Inúmeros estudos revelaram que a televisão, os videojogos, os telemóveis, a música, os computadores e as redes sociais estavam significativamente relacionados com a dificuldade em adormecer devido à estimulação que exerciam (Arora et al., 2014; Weaver, Gradisar, Dohnt, Lovato, & Douglas, 2010 como referido por Johansson, Petrisko, & Chasens, 2016). Os efeitos nefastos da utilização de dispositivos eletrônicos no sono da criança, nomeadamente devido à luminosidade e ao próprio conteúdo que é assistido, podem modificar os níveis de melatonina - alterando o ciclo de sono e despertar

Perturbações do sono associadas ao uso de tecnologias

Problemas de sono estão entre as queixas mais comuns ao longo de toda a infância. Alterações nos padrões de sono podem ter efeitos prejudiciais no funcionamento neuropsicológico, refletindo-se no bem-estar das crianças (Klein & Gonçalves, 2008). Existem dois tipos de perturbações primárias do sono – as dissónias e as parassónias. As dissónias são caracterizadas pelas alterações na quantidade, qualidade e tempo de sono, dividindo-se em insónias (tempo deficiente em quantidade e qualidade), hipersónias (sonolência diurna) e alterações do ritmo circadiano do sono (padrão de vigília e sono em desarmonia). As parassónias são acontecimentos incomuns associados a fases específicas do

sono ou à transição sono-vigília, podendo ser pesadelos, terrores noturnos, sonambulismo, bruxismo, soliloquia e enurese. (Mendes, Fernandes, Garcia, 2004; Pedrosa, Cruz, Pereira, 2004 como referido por Pereira, Costa, Passadouro & Spencer, 2007).

De acordo com alguns estudos, aproximadamente um terço de todas as crianças sofrem de problemas relacionados com o sono, dos quais o mais comum é a insónia (Blader & Gallagher, 2001; Kahn e cols., 1989; Rona, Guilford & Chinun, 1998; Simonds & Parraga, 1984; Wiggs & Stores, 2001, como referido por Klein & Gonçalves, 2008). A insónia é um distúrbio do sono definido como a dificuldades para iniciar e/ ou manter o sono, podendo levar ao compromisso no funcionamento diurno (Lange et al., 2017). As perturbações do sono na infância são consideradas transitórias, sem gravidade e sem consequências a longo prazo. Por isso, estes problemas são, por vezes, indevidamente menosprezados, podendo frequentemente progredir para estados mais severos e afetar o desenvolvimento e bem-estar das crianças (Chervin, Rillon, Basseti, Ganoczy & Pituch, 1997; Mindell, Moline, Zendell, Brown & Frey, 1994; Stores, 1996, como referido por Klein & Gonçalves, 2008). Segundo diversos estudos, fica claro que uma ampla gama de fatores contribui para os distúrbios do sono, nomeadamente fatores culturais, ambientais, familiares e individuais (Amintehran et al., 2013; Fricke-Oerkermann et al., 2007; Li et al., 2008; Olds, Blunden, Petkov, & Forchino, 2010; Owens, 2004; Owens, Jones, & Nash, 2011; Wang et al., 2013 como referido por Liu et al., 2016).

Munezawa et al. (2011) demonstrou que o uso de telemóvel antes de dormir, já com as luzes desligadas, está associado a distúrbios do sono, incluindo sintomas de insónia

(Munezawa et al., 2011 como referido por Arora et al., 2014). A emissão de luz por dispositivos eletrônicos suprime a produção de melatonina, afeta negativamente a iniciação do sono e altera a arquitetura do sono (Wood, Rea, Plitnick, Figueiro, 2013; Higuchi, Motohashi, Liu, Maeda, 2005, como referido por Arora et al., 2014). No que diz respeito à visualização de televisão antes de dormir, o conteúdo desta também pode desempenhar um papel significativo no aparecimento de sintomas de insônia ou de outras perturbações do sono, em especial na população pediátrica (Custers, Van den Bulck, 2012, como referido por Arora et al., 2014). Episódios de despertar noturno precoce estão intimamente associados ao uso de aparelhos eletrônicos e tecnologias antes de dormir. Crianças e adolescentes que utilizam com frequência este tipo de dispositivos antes de adormecer apresentam cerca do dobro da probabilidade de apresentar dificuldades em iniciar o sono quando comparados a quem não utiliza (Arora et al., 2014).

O impacto da visualização de televisão no bem-estar e saúde das crianças é amplamente reconhecido e considerado um grave problema nas sociedades (Paavonen, Pennonen, Roine, Valkonen, & Lahikainen, 2006). Segundo Van den Bulk (2004), uma longa exposição à televisão está associada a uma redução do tempo de sono e as crianças que possuem televisão no quarto estão sujeitas a um menor número de horas de sono (Van den Bulk, 2004 como referido por Paavonen et al., 2006). O assistir televisão três horas ou mais por dia durante a adolescência está relacionado com um aumento do risco de problemas do sono na idade adulta (Johnson et al., 2004 como referido por Paavonen et al., 2006).

Como o sono é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, os efeitos negativos da visualização de

televisão podem ser uma preocupação significativa (Owens, 2004 como referido por Paavonen et al., 2006). O ver televisão pode alterar o tempo de sono, reduzindo a duração do mesmo até limites inaceitáveis. O tempo despendido pelas crianças nesta atividade pode ocupar o tempo livre existente para outro tipo de atividades menos sedentárias (como brincar ao ar livre ou fazer desporto), o que vai resultar num sono com pouca qualidade (Owens et al., 1999). A recomendação da Academia Americana de Pediatria é de um consumo de menos de 2 horas de televisão por dia (Owens, Maxim, McGuinn, Nobile, Msall, Alario, 1999; Johnson, Cohen, Kasen, First, Brook, 2004, como referido por Pereira et al., 2007).

Uma fraca definição de limites por parte dos pais pode conduzir a um excessivo consumo televisivo e a uma resistência na hora de deitar. Quantidade, tempo e local de assistir televisão (ver televisão à noite e presença de televisão no quarto da criança), conteúdo visualizado (temas violentos, por exemplo), restrições parentais quanto ao consumo televisivo e uso da televisão como uma ajuda para adormecer, tanto pelos pais como pelas crianças, são alguns dos fatores que podem influenciar o sono (Owens et al., 1999).

As perturbações do sono que se presumem mais relacionados com os hábitos de consumo televisivo incluem a recusa da hora de dormir, início tardio do sono, redução do número de horas de sono e despertares noturnos, muito frequentemente relacionados com pesadelos. A quantidade de televisão assistida por dia também parece ter um forte impacto na sonolência diurna, muitas vezes percebido pelos pais e professores (Owens et al., 1999).

Segundo um estudo realizado em escolas do primeiro ciclo, quanto aos hábitos de televisão, verificou-se que a

maioria das crianças assiste televisão depois de jantar e que algumas adormecem a ver televisão. Foi ainda possível denotar que quase metade das crianças veem mais de 2h diárias de televisão. Relativamente à relação entre hábitos de televisão e perturbações do sono denotou-se que 84% das crianças assistia televisão após o jantar, e que 47% apresentava sono agitado, 7% terrores noturnos e 10% sonolência diurna. Sendo o período de sono fundamental para a manutenção do equilíbrio biológico do sistema nervoso central, verificou-se neste estudo que uma grande percentagem das crianças não possuía autonomia ao adormecer, carecendo da presença de um adulto e/ou da televisão para tal. Neste estudo não ficou claro se a televisão realmente funciona como uma companhia que ajuda a conciliar o sono ou como um elemento desestabilizador que conduz a comportamentos menos apropriados na hora de deitar. No entanto, a correlação entre adormecer a ver televisão e a falta de autonomia da criança em adormecer (adormecer na cama dos pais ou precisar da presença de um elemento paternal para adormecer, dormir com a luz acesa ou ter receio de dormir sozinho) foi um dos aspetos considerados mais relevantes do estudo (Pereira et al., 2007).

Segundo Pereira et al. (2007):

Têm sido propostas três teorias para explicar a relação entre hábitos de televisão e perturbações do sono: a luz brilhante da televisão antes do sono afeta o ciclo sono vigília através da redução da libertação de melatonina; programas violentos para a idade têm impacto negativo no comportamento e inibem o relaxamento necessário para induzir o sono; os pais de crianças que vêm muitas horas de televisão impõem poucas regras e não estabelecem ritmos e horários de sono. (p.58)

Papel do enfermeiro

A prevenção, diagnóstico e tratamento das perturbações do sono está a tornar-se cada vez mais uma questão multidisciplinar. Muitas perturbações do sono estão associadas a comportamentos inadequados, estando relacionados à sua origem, precipitação e/ou manutenção, podendo ser revertidas quando os sintomas são identificados precocemente (Whitney, Enright, Newman, Bonekat, Foley & Quan; 1998, como referido por Klein & Gonçalves, 2008). A prevenção torna-se assim um ponto importantíssimo, sendo que uma maior consciencialização da comunidade, principalmente pais e profissionais educativos, face a esta problemática poderá ajudar a identificar precocemente os sintomas e a colmatar possíveis consequências negativas (tanto a nível escolar, como a nível do bem-estar) (Klein & Gonçalves, 2008).

Um dos motivos para a deteção de possíveis perturbações ser feita tardiamente, em que as manifestações e repercussões já se fazem sentir, é o fato de nas consultas de vigilância de saúde infantil e juvenil não ser abordado o tema dos hábitos de sono. Assim, torna-se de extrema importância a abordagem metódica deste tema nas consultas como forma de prevenção, uma vez que, a implementação de regras para uma boa higiene do sono pode ser bastante benéfica para colmatar algumas destas alterações (Morais, Veiga & Estevão, 2004 como referido por Rangel et al., 2015).

No que diz respeito ao consumo televisivo, os profissionais de saúde envolvidos nos cuidados a crianças e famílias, incluindo profissionais de saúde mental, devem ter conhecimento da potencial ligação entre a televisão e possíveis perturbações do sono em crianças em idade escolar.

Recomendações acerca da importância de uma rotina, de um horário definido para a hora de deitar devem fazer parte de uma orientação a nível do pré-escolar. Distúrbios do sono até então indefinidos podem ser mais facilmente detetáveis através da discussão dos hábitos de consumo televisivo, discussão essa que pode servir como ponte para a introdução de princípios gerais de higiene do sono e para a explicação da importância do sono no desempenho das crianças (Owens et al., 1999).

Intervenções - Estratégias promotoras de um sono saudável

Como referido por Lopes (2016), segundo a Ordem dos Enfermeiros (2001), aquando da prestação de cuidados de enfermagem à criança, e aos seus cuidadores, o enfermeiro deve integrar no plano de cuidados, intervenções com vista à promoção de estilos de vida saudáveis, conformáveis com a promoção da saúde família (Galvão et al., 2018). Desta forma, é competência dos profissionais de enfermagem ensinar à criança e à sua família estratégias promotoras de um sono saudável, estratégias essas adaptadas ao estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra (Galvão et al., 2018). Algumas estratégias passíveis de serem ensinadas aos pais são: Deitar a criança, na sua cama, quando esta ainda está acordada; Ensinar e motivar a criança a dormir sozinha; Motivar a criança a dormir no seu próprio quarto, evitando que adormeça na cama dos pais; Estabelecer horários para a hora de dormir; Estabelecer um ritual para o momento de dormir; Promover ambiente tranquilo e agradável (por exemplo deixar uma luz presença ligada se necessário); Permitir o uso do objeto favorito e diminuir o uso de equipamentos de estimulação, como os aparelhos eletrónicos antes do momento de ir dormir (Galvão et al., 2018).

Conclusões

O sono é uma necessidade fundamental ao crescimento e desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes. Desta forma, o tema perturbações do sono na infância merece uma atenção cuidada por parte dos profissionais de saúde, em particular dos enfermeiros.

Nos dias de hoje a exposição a aparelhos eletrónicos por parte das crianças é mais evidente. Estes podem ter efeitos nefastos na criança, e em especial no sono. Neste sentido, a atuação dos profissionais de enfermagem tem um grande impacto na promoção de um sono saudável, na educação dos pais relativamente aos problemas associados ao sono e aos efeitos da exposição aos aparelhos eletrónicos antes de dormir. Cabe, portanto, aos enfermeiros apostar na promoção da saúde e na prevenção de doença, principalmente nas faixas etárias mais jovens, associando-se aos pais e à comunidade, com o objetivo de promover atitudes impulsionadoras de saúde.

Referências bibliográficas

- Arora, T., Broglia, E., Thomas, G. N., & Taheri, S. (2014). Associations between specific technologies and adolescent sleep quantity, sleep quality, and parasomnias. *Sleep Medicine*, 15(2), 240–247. <https://doi.org/10.1016/J.SLEEP.2013.08.799>
- Brambilla, P., Giussani, M., Pasinato, A., Venturelli, L., Privitera, F., Miraglia Del Giudice, E., ... Chiappini, E. (2017). Sleep habits and pattern in 1-14 years old children and relationship with video devices use and evening and night child activities. *Italian Journal of Pediatrics*, 43, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13052->

- 016-0324-x. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/m/pubmed/28257638/>
- Bruni, O. (2010). The importance of sleep for children's well being. *Sleep Medicine*, 11(7), 599–600. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2010.04.002>
- Fernandes, RMF. O sono normal. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2006; 39 (2): 157-168.
- Galvão, D., Carpenter, A., Castro, P.& Almeida, T. (2018). Promoção do papel parental nos comportamentos de sono de crianças até aos cinco anos de idade. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicologia*. 2(1), pp:337-346. doi:<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1238>
- Johansson, A. E. E., Petrisko, M. A., & Chasens, E. R. (2016). Adolescent Sleep and the Impact of Technology Use Before Sleep on Daytime Function. *Journal of Pediatric Nursing*, 31(5), 498–504. <https://doi.org/10.1016/J.PEDN.2016.04.004>
- Klein, J. M., & Gonçalves,. (2008). Problemas de sono-vigília em crianças : um estudo da prevalência. *PsicoUSF*, 13(1), 51–58. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000100007
- Lange, K., Cohrs, S., Skarupke, C., Görke, M., Szagun, B., & Schlack, R. (2017). Electronic media use and insomnia complaints in German adolescents: gender differences in use patterns and sleep problems. *Journal of Neural Transmission*, 124, 79–87. <https://doi.org/10.1007/s00702-015-1482-5>
- Liu, Z., Wang G., Geng, L., Luo, J., Li, N. & Owens, J. (2016). Sleep patterns, sleep disturbances, and associated factors among chinese urban kindergarten children. *Behavioral Sleep Medicine*, 14, 100-117. doi:

10.1080/15402002.2014.963581 Recuperado de
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15402002.2014.963581>

- Mendonça, M. (2014). Determinantes individuais da qualidade do sono em crianças de idade pré-escolar (Tese de mestrado). Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18229/1/ulfpie047210_tm.pdf
- Owens, J., Maxim, R., Mcguinn, M., Nobile, C., Msall, M., Alario, A. (1999). Television-viewing habits and sleep disturbance in school children. *Pediatrics*, *104*: 27-34.
- Paavonen, E. J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S., & Lahikainen, A. R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5- to 6-year-old children. *Journal of Sleep Research*, *15*(2), 154–161. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2006.00525.x>
- Pereira, M., Costa, C., Passadouro, R. & Spencer, B. (2007). Como dormem as nossas crianças?: Hábitos de televisão e perturbações de sono na idade escolar. *Revista Saúde Infantil*. *29* (2): 53-59.
- Rangel, M. A., Baptista, C., Pitta, M. J., Anjo, S., & Leite, A. L. (2015). Qualidade do sono e prevalência das perturbações do sono em crianças saudáveis em Gaia: um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, *31*(4), 256–264. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-51732015000400005&lang=pt%5Cnhttp://www.scielo.mec.pt/pdf/rpmgf/v31n4/v31n4a05.pdf
- Salavessa, M. (2009). Problemas Sono Infantil, 584–591.
- Santos, M., Barbosa, D., & Felden, É. (2015). Hábitos e problemas relacionados ao sono em crianças dos seis aos dez anos. *Salusvita*, *32*(2), 205–218. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/317561816_HABITOS_E_PROBLEMAS_RELACIONADOS_AO_SONO_EM_CRIANCAS_DOS_SEIS_AOS_DUZENTOS_ANOS_Habits_and_problems_of_sleeping_in_children_six_to_ten_years_old

CAPÍTULO 31

ESPERANZAS PARA UNA INFANCIA SIN EXCLUSIONES: NARRATIVAS DOCENTES

Inmaculada Concepción Orozco Almario

-Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de
Sevilla-

Introducción

A través de este capítulo³⁶ se pretende hacer un llamamiento a los espacios de aprendizaje, las escuelas y, sobre todo, al profesorado para que repiensen sus acciones cotidianas y no olviden que todos los niños y las niñas tienen derecho a recibir una educación de calidad, justa y humana. En concreto, a lo largo de este escrito se irá mostrando, desde las narrativas de veintitrés docentes de educación infantil que están desarrollando una pedagogía inclusiva actualmente, cuáles son, desde sus creencias, las claves para lograr la inclusión real, entendiéndola como la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado en la vida del aula, sin excepción.

³⁶ Este trabajo se engloba en una investigación de tesis doctoral que está realizando la autora en el Programa de Doctorado en Educación, siendo beneficiaria de un contrato FPU, concedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Gobierno de España).

En este sentido, resulta necesario pensar más allá de una categoría excluyente y desmontar cartografías que se han ido construyendo a lo largo del tiempo. Esto nos permitirá comprender que la educación inclusiva en la infancia no puede depender de la “buena voluntad” y tampoco es un “trato de favores”, sino que fundamentalmente es una cuestión de dignidad, ética y justicia social. No obstante, aunque han sido inmensos los esfuerzos realizados para que este término se asiente en nuestra cultura, todavía se sigue haciendo un uso peyorativo, como si fuese “una educación” destinada exclusivamente y distinta para una minoría. Por dichas razones, es necesario comenzar a aclarar desde una mirada crítica ambos conceptos, el de educación inclusiva y pedagogía inclusiva.

De la Educación Inclusiva a la Pedagogía Inclusiva: Alientos para dignificar los Derechos de la Infancia

La Educación Inclusiva es un término amplio que hace referencia a un modelo educativo que invita a los sistemas educativos y los centros a analizar sus culturas, sus políticas y prácticas a partir del principio de transformación y equidad (Booth & Ainscow, 2002). En la praxis esto se puede traducir en dos premisas: formación en materia de derechos humanos y en planteamientos más flexibles (Muntaner, 2014). Sin embargo, este concepto está plagado de controversias sobre su auténtico significado y el profesorado no posee el suficiente conocimiento para poner en práctica sus principios pedagógicos en diferentes entornos (Echeita, 2008; Florian & Spratt, 2013).

La pedagogía inclusiva, a diferencia de la educación inclusiva, es un enfoque alternativo que pone la mirada en las

personas que pueden contribuir a la eliminación de barreras para la participación, siendo cada docente un engranaje decisivo en el aprendizaje y la vida de todo el alumnado (Florian, 2015). Esta será la filosofía que se defenderá a lo largo del escrito porque sabemos que los procesos educativos son complejos e inciertos, pero esto ocurre en cualquier interacción humana (Pérez, 2010). Sin embargo, todos los niños y las niñas importan y tienen derecho a recibir oportunidades educativas efectivas (Ainscow, Slee, & Best, 2019). Por tanto, el deber principal del profesorado es el de facilitar el proceso educativo de cada niño y cada niña, respetando y dejando que cada cual sea quien es y aprenda a su manera (Batanero, 2013).

Algunas claves para caminar hacia una Pedagogía Inclusiva

En la literatura existen abundantes evidencias que aluden a cómo el profesorado y la institución puede contribuir a la participación activa de todos. Arnaiz (2012) resalta la importancia de crear espacios entre los profesionales para compartir y reflexionar sobre lo que ocurre en los centros. Por otro lado, Sales, Moliner, Amiama y Lozano (2018) muestran como las metodologías participativas, el currículum vinculado al entorno, las actividades locales junto a entidades, el barrio y la familia, así como el voluntariado pueden ser alguna de ellas.

También podemos encontrar a autores destacados en materia de inclusión como Pujolás (2012), quien ha evidenciado los beneficios del aprendizaje cooperativo, López (2004), la potencialidad de los proyectos de trabajo compartido y Muntaner (2014), la necesidad de ambientes seguros, las redes de apoyos entre todas las personas que

forman parte de la escuela y un currículum abierto, flexible, significativo que no solo promueva un aprendizaje “académico”, sino personal.

Las estrategias basadas en experiencias de éxito y los principios del Aprendizaje Dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008) como son los grupos interactivos (Ferrer, 2005), las tertulias dialógicas (Loza, 2004) o el Aprendizaje-Servicio (Battle, 2011), cada vez están dando mejores resultados en las escuelas dado que favorecen el reconocimiento de la riqueza y la cultura que aportan las diferencias y como estas pueden transformar los sistemas y la sociedad.

En definitiva, a pesar de las evidencias que existen, hay pocos estudios desde esta óptica, y aquellos que tienden abordar la temática son puramente teóricos, cuantitativos, alejados de las voces docentes y poco aplicables que demandan más investigación educativa en torno a las creencias y concepciones docentes en la infancia dada su repercusión en la práctica y, consecuencia, en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos (Tiwari, Das, & Sharma, 2015; Lui & Bonner, 2016). Para ello, cabe cuestionarse: ¿qué piensa el profesorado de infantil acerca de las claves para que podamos hablar de inclusión educativa en las primeras edades?

Metodología y participantes de la investigación

Se trata de una investigación cualitativa a partir de la metodología de estudios multicaso (Stake, 2006). Su elección se debe a que es útil en el terreno de la investigación relacionada con la formación del profesorado (Fullana, 1998). De este modo, no se pretende explorar objetivamente las

creencias docentes sobre las claves para alcanzar la plena inclusión de todo alumnado, sino adentrar en ellas desde la subjetividad para, comprenderlas y repensar el quehacer educativo desde la interacción con cada uno de los participantes.

Los protagonistas fueron veintitrés docentes del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) de centros públicos seleccionados a partir de encuentros con los Centros de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla. Los asesores de dicha institución facilitaron contactos de profesionales que estaban llevando a cabo buenas prácticas e inclusivas en las aulas. A partir de aquí, los participantes iniciales recomendaron a otros, y en total colaboraron veinte maestras (90,9%) y dos maestros (9,1%), con una edad media de 42.22 años.

El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad perteneciente a una investigación más amplia sobre los aportes teóricos existentes en materia de pedagogía inclusiva. En esta ocasión, la pregunta que hila este escrito es: 1) ¿cuál cree que es la mejor manera de fomentar la inclusión desde edades tempranas?, ¿por qué? Tras la recogida de la información, siempre respetando la privacidad y el anonimato a través de grabaciones de audio, los datos fueron transcritos y devueltos a cada docente. Esto se llevó a cabo previo al análisis cualitativo (con el software MAXQDA 12) para que reflexionaran sobre sus narrativas, y al mismo tiempo, realizaran todos aquellos cambios que consideraban oportunos.

Una vez transcrita y analizada la información, se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a los datos (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). La

categoría fue única: claves para la inclusión. Los códigos fueron ocho: convivencia y naturalidad, riqueza, metodologías, cohesión grupal, familia, ratio, formación del profesorado y apoyo humano.

Narrativas docentes: ¿Cuáles son las claves para la participación de todo el alumnado?

Para los participantes, no existía una única manera de fomentar la inclusión desde edades tempranas, sino que eran múltiples y estaban asociadas intrínsecamente a la identidad y formación docente. Esto nos lleva a pensar que no hay excusas para no caminar en esta dirección, sino que más bien se trata de actitud, es decir, de sensibilización, reconocimiento y disfrute de la incertidumbre, la complejidad y las diferencias que son inherentes a nuestra especie humana.

La gran mayoría del profesorado consideraba que una de las claves para evitar la exclusión era simplemente aceptar y convivir con las diferencias. Desde su perspectiva, estas se vinculaban con una forma de vivir, sentir, pensar y actuar. Por tanto, explicaban que la clase en sí misma tenía que estar planteada de momentos en los que todos pudiesen sentirse reconocidos y miembros de la comunidad. Ellos ponían de manifiesto que se trataba de naturalizar, dar la bienvenida a cada niño y niña, así como poseer una actitud reivindicativa por sus derechos a estar con sus iguales.

Nuria: No convirtiéndolo en algo distinto, yo creo que la diversidad siempre va a estar presente. No veo que sea necesario nombrarla, tampoco es algo que haya que ponerle nombre, apartarlo ni forzarlo. Es un proceso natural.

La segunda estrategia que nombraron fue la riqueza que aporta el proyecto vital e individual del alumnado. Para ellos era esencial partir de su experiencia, y no considerarlas como un obstáculo o simplemente algo que había que “atender” en un momento puntual. Por ejemplo, una maestra dejó ver que no se trataba simplemente de escuchar y conocer, sino de construir significados a partir de cada historia de vida.

Rosalía: Los niños y las niñas son personas que saben. Ellos traen mucho de fuera. Todos los niños y niñas vienen a la escuela con bolsillos cargados de historias. Estas historias hay que aprovecharlas.

La tercera se relacionaba con las metodologías inclusivas, es decir, con esas formas de hacer alejadas de las adaptaciones específicas y segregadoras. Aquellas que partían de las necesidades, las inquietudes y los intereses consideraban que eran las más efectivas (rincones, ambientes, proyectos, espacios lúdicos...). De hecho, el Trabajo por Proyectos fue una de las más nombradas, ya que era la que más vinculaba el currículum con la vida y la realidad, a la vez que dejaba que los niños y las niñas decidiesen qué, cuándo y cómo aprender.

Laura: Los proyectos de trabajo te permite atender a la diversidad y logra que todos se sientan incluidos, porque cada uno aporta lo que trae, sabe o quiere hacer ese día o en ese momento.

La cuarta idea que una parte del profesorado mencionó fue la cohesión de grupo. Para los participantes era fundamental que se creara un clima de confianza, respeto y

seguridad para “conocer al otro” y hacer que todos se sintiesen arropados, teniendo su espacio y tiempo para participar.

Francisca: Hacer ver al grupo que todos suman, es decir, visibilizar cuáles los puntos fuertes que tiene cada uno. Esto hace que entiendan que el grupo no avanza si no van todos de la mano.

Por último, otras claves que aparecieron en los encuentros fueron el trabajo con las familias, la disminución de la ratio y la formación del profesorado para ofrecer una educación personalizada y equitativa que toda persona merece. Sin embargo, más de la mitad del profesorado resaltó la necesidad de un mayor apoyo humano preocupado por la educación y competente para aunar fuerzas, intercambiar dudas, así como compartir saberes y habilidades.

Antonia: Contar con el personal suficiente (formado, por supuesto) dentro del aula. A ver, te digo dentro del aula, pero no significa que sea entre las cuatro paredes, me refiero dentro de la escuela.

Conclusiones

El propósito de este capítulo ha sido cuestionar qué entendemos verdaderamente por educación inclusiva y cómo cada docente puede mejorar sus creencias pedagógicas y, más adelante, su quehacer para que el Derecho 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1989) no se vulnere en las escuelas ni quede en los escritos. No se trata de categorizar ni excluir a “algunos”, sino de pensar en todos cuando nos referimos a este modelo educativo que ha ido deteriorándose con el tiempo.

Ojalá estas narrativas sirvan de aliento para que maestros y maestras de escuelas acompañen las diferencias desde el respeto, los afectos y el cuidado de los talentos y potencialidades que cada niño y cada niña tiene derecho a desarrollar como ser humano.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Slee, R., & y Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23: 7-8, 671-676. doi: 10.1080/13603116.2019.162280
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio XXI*, 30(1), 25-44.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Batanero Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje/servicio? *Revista Crítica*, 972, 49-56
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2), 9-18.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice,

European Journal of Special Needs Education, 28 (2), 119-135.

- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?, *Scottish Educational Review* 47(1), 5-14.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 66-69.
- Lui, A. M., & Bonner. S. M. (2016). Preservice and inservice teachers knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 55, 1-13.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- ONU. (1989). *Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de http://plataformadeinfancia.org/sites/default/files/cdn_texto_oficial.pdf
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 60(24,2), 37-55.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo*, 30(1), 89-112.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J.F., y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la

participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458.

Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford.

Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a «rhetoric»; or «reality»? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.

CAPÍTULO 32

EL DERECHO A UN DISEÑO INCLUSIVO Y UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN LA INFANCIA: REPENSANDO LA ESCUELA CON MAESTROS Y MAESTRAS

Inmaculada Concepción Orozco Almario

-Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de
Sevilla-

Introducción

Las escuelas continúan ancladas en la era industrial y tienden a plantear un currículum excluyente y de talla única que no valora la singularidad de cada persona. Sin embargo, la primera y última finalidad de estas instituciones no es otra que la de procurar ayudar a cada aprendiz a construir su proyecto vital desde una pedagogía más humanística, alejada de diseños estandarizados (Pérez, 2014). Por ello, a través de este capítulo³⁷ se persigue mostrar qué aspectos valoran y tienen en cuenta veintitrés maestros y maestras que están apostando por una pedagogía inclusiva en infantil, a la hora de diseñar un proyecto para todo el alumnado.

³⁷ Este trabajo se engloba en una investigación de tesis doctoral que está realizando la autora en el Programa de Doctorado en Educación, siendo beneficiaria de un contrato FPU, concedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Gobierno de España).

Diseño Universal e Inclusivo: ¿Qué implica un currículum para todos y todas?

Un currículum para todos y todas comienza cuando el profesorado posee un fuerte compromiso para ayudar, es entusiasta, se forma permanentemente, reflexiona sobre su práctica y recrea otros caminos posibles en su quehacer. Skliar (2009), nos recuerda que nuestras preguntas y preocupaciones sobre la inclusión “del otro” no deben caer en el olvido porque son la esencia para desterrar procedimientos obsoletos y dar la bienvenida a lo inesperado, a un espacio y tiempo que nos invita a dudar de la tradición y convivir con la diferencia.

Esta diferencia debe enfocarse como un reto estimulante para la investigación y el compromiso con el trabajo, para dejar que el alumnado sea feliz, gobierne y participe en el diseño del currículum (Santos, 2013). Desde la óptica de la pedagogía inclusiva supone no negar la diferencia, confiar en las capacidades, alejarse de las adaptaciones curriculares y emprender acciones donde todo el alumnado aprenda junto a sus iguales y sienta que es parte importante en la vida del aula (Florian, 2015).

En este sentido, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), descrito desde el Center for Applied Special Technology puede ser un enfoque útil para docentes dado que parte de los principios de la educación inclusiva e igualdad de oportunidades, entendiendo que todos los niños y todas las niñas pueden aprender si en el entorno existen los medios adecuados, es decir, si el currículum no impone barreras al aprendizaje (Alba, 2016; CAST, 2011). Por tanto, se requiere que el profesorado proporcione múltiples formas de

representación, implicación, acción y expresión (Meyer & Rose, 2009; Rose & Meyer, 2002).

Con este trabajo se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo consiguen los maestros y las maestras de infantil diseñar un currículum para todo el alumnado?, ¿qué aspectos tienen en cuenta a la hora de planificar un proyecto docente accesible e inclusivo?

Metodología y participantes de la investigación

Para poder sumergirnos en qué piensa y siente el profesorado se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, y en concreto, se ha empleado la metodología de estudios multicaso (Stake, 2006) para reunir los elementos convergentes y divergentes de cada participante (Tójar, 2006) y adentrarse en lo que verdaderamente importa: cómo viven y valoran los procesos de transformación e inclusión educativa en sus diseños curriculares.

Los participantes fueron veintitrés docentes del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) de centros públicos y seleccionados a partir de encuentros con los Centros de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla. Los asesores de dicha institución facilitaron contactos de profesionales que estaban llevando a cabo buenas prácticas e inclusivas en las aulas. A partir de aquí, los participantes iniciales recomendaron a otros, y en total colaboraron veinte maestras (90,9%) y dos maestros (9,1%), con una edad media de 42.22 años.

El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad perteneciente a una

investigación más amplia sobre los aportes teóricos existentes en materia de pedagogía inclusiva. En esta ocasión, la pregunta que hila este escrito es: 1) ¿cómo consigue diseñar una dinámica para que todos participen en la vida del aula? Tras la recogida de la información, siempre respetando la privacidad y el anonimato a través de grabaciones de audio, los datos fueron transcritos y devueltos a cada docente. Esto se llevó a cabo previo al análisis cualitativo (con el software MAXQDA 12) para que reflexionaran sobre sus narrativas, y al mismo tiempo, realizaran todos aquellos cambios que consideraban oportunos.

Una vez transcrita y analizada la información, se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a los datos (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). La categoría fue única: currículum educativo. Los códigos fueron siete: proyecto vital, naturalidad, intereses, entorno, múltiples soluciones, flexibilidad, formatos.

Resultados

Los participantes mencionaron siete vías para lograr que su planificación de aula fuese accesible para todos y todas: 1) Partir del proyecto vital de las personas, 2) escuchar y ofrecer de acuerdo a los intereses del alumnado, 3) abrir el aprendizaje a la comunidad, 4) flexibilidad, y 5) ofrecer la información en diferentes formatos.

1) Partir del proyecto vital de las personas

Una gran parte del profesorado expresaba que para conseguir un diseño para todos era fundamental atender y preocuparse por el bienestar y la complejidad de los afectos. Para ello, explicaban que siendo uno más en la clase cubrían

con delicadeza las necesidades y construían el aprendizaje mediante el intercambio y la comprensión de incertidumbres que tenían como ciudadanos.

Aitor: Mi diseño es el proyecto de vida de cada una de las personas que convivimos en el aula, y aquí intentamos comprender lo que nos pasa, lo que pasa en el mundo.

2) Escuchar y ofrecer de acuerdo a los intereses del alumnado

Otra mayoría de los profesionales revelaban que su planificación era inclusiva porque no se trataba de contenidos aislados y estipulados desde un principio, sino que estos iban emergiendo a partir del diálogo democrático y la escucha atenta de las inquietudes que nacían de cada niño y niña.

Carmen: Las actividades que surgen en el aula vienen de ellos, de su demanda. Entonces, funciona porque es suya a nivel de grupo y personal. El diseño supone darle cabida a lo que ellos proponen.

3) Abrir el aprendizaje a la comunidad

Algunos participantes mencionaban que el proyecto de aula no era excluyente ni abstracto a la vida, ya que se tenía un sentido de comunidad y permitía que cualquier agente formase parte del proceso. Por ejemplo, tendían a colaborar con personas del entorno más cercano del alumnado y otras entidades como asociaciones y voluntariado.

Raúl: Mi diseño supone trabajar con un grupo humano, es decir, partir de las experiencias y las vivencias con el barrio, los vecinos...

4) Flexibilidad

Más de la mitad de docentes narraban que una de las claves de su planificación era inexistencia de rigidez, la apertura y dejarse sorprender por las múltiples circunstancias y situaciones que pudiesen acontecer en un espacio de aprendizaje. No presionaban los ritmos propios de cada cual ni coartaban los tiempos, sino que se adaptaban a cada uno, sin anticipar, controlar ni prever objetiva y conductistamente los resultados.

Mariana: Bueno, primero lo hago pensando que sea algo muy abierto y flexible para que todos lo puedan llevar a cabo y participen. Conforme voy viendo desde el respeto que los niños tienen una reacción u otra, pues se va cambiando.

5) Ofrecer la información en diferentes formatos

Otra gran proporción del profesorado declaraba que uno de los puntos fuertes del diseño era dar múltiples formas de representación, expresión e implicación. Se trataba de ofrecer distintas alternativas a una misma actividad, para que cada uno escogiera aquella con la que más se identificaba desde su ser o resultase más cómoda de acuerdo a su modo de procesar la información, sus gustos o necesidades de aprendizaje (imágenes, textos, audios, vídeos, objetos y materiales del entorno, recursos tecnológicos...).

Antonia: Siendo variada. No mostrarle la información de una sola manera y, por supuesto, recurrir a diferentes recursos. A la hora de planificar una actividad, pues eso, acompañar las cosas de imágenes, textos...

Conclusiones

Ofrecer un espacio-ambiente amigable, democrático, afectivo, respetuoso donde no se castiguen los múltiples lenguajes que son inherentes al ser humano a través de las planificaciones es una responsabilidad docente. Se espera que este trabajo sea de utilidad para toda la comunidad educativa para que entienda que los niños y las niñas no tienen el derecho a obedecer y adaptarse a un currículum que les “ponen en valor” y se aleja de sus necesidades reales y vitales, sino a un currículum pensado con y para cada uno y cada una antes de su puesta en práctica.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines versión 2,0*. Wakefield, MA. Recuperado de <https://medium.com/udl-center>
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?, *Scottish Educational Review* 47(1), 5-14.
- Meyer, A., & Rose, D. (2009). *A policy reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Pérez Gómez, A. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, Sección Monográfico. Recuperado de <http://cort.as/-LC57>
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. VA: ASCD.
- Santos Guerra, M.A. (2013). Invitación al optimismo. *Aula de encuentro*, 15, 191-198.
- Skliar, C. (2009). Del estar-juntos en educación. *Revista Sul-americana de Filosofia e Educaçao*, 12, 63-76.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.

CAPÍTULO 33
DIGNIFICAR EL ESPACIO PARA
DIGNIFICAR LA INFANCIA:
EL CUIDADO DE LA ESTÉTICA DEL
ESPACIO EDUCATIVO COMO DERECHO
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Ana Márquez Román

-Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Málaga-

Introducción

Espacios de aprendizaje bellos y diferentes. Allí donde las niñas y niños exploran con la mirada y con todos sus sentidos las luces y sombras, el olor a tierra mojada, y la suavidad y dureza de las telas o las piedras. Todo niño y niña tiene derecho a vivir estas emociones que les definen como lo que son: seres humanos capaces de valorar la belleza de su entorno.

A pesar de ello, la organización estética del espacio educativo es aún considerada como un tema banal. Las aulas aparecen como espacios intensamente saturados de recursos y colores estridentes, con una estética anacrónica y estereotipada.

Este capítulo³⁸ pretende abrir un lugar de reflexión para la consideración de este factor educativo escasamente analizado. Se trata, como bien dice Malaguzzi (2005), de considerar “la estética como provocación pedagógica, la estética que hace visibles las capacidades de las niñas y los niños, la estética como un derecho”.

La infancia: vida y sensorialidad

Para comenzar nos gustaría atender a las palabras del poeta Leopardi, quien, con intención de definir la infancia, ofreció desde nuestro punto de vista la más valiosa justificación al tema que aquí se pretende abordar. Infancia, dice Leopardi, como aquella época en la que “cada cosa nos parecía amiga o enemiga, nunca indiferente, nunca insensata; cuando cada objeto que veíamos nos parecía que nos quería hablar; cuando en ningún lugar estábamos solos, interrogábamos a las imágenes y las paredes y los árboles y las flores y las nubes” (citado en Ceppi y Zini, 2009: 144)

Solo tenemos que pararnos un momento a mirar a cualquier niño o niña para darnos cuenta de que la infancia es pura vida y sensorialidad. Es puro mirar, tocar, oler y escuchar todo aquello que va cayendo en las manos y en los ojos.

³⁸ Este capítulo se engloba en la investigación de tesis doctoral que está realizando la autora Ana Márquez Román en el Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, siendo beneficiaria de un contrato FPU (17/04106) concedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Gobierno de España).

Y en este sentido, el entorno se convierte no solo en el escenario en el que ocurre el aprendizaje sino en un provocador de aprendizaje en sí mismo. Tanto es así que el espacio educativo ha sido considerado por Loris Malaguzzi como un educador más, entendiendo con ello que, en un entorno propicio, cualquier niña o niño puede aprender muchas cosas sin necesidad de ser enseñada o enseñado de manera tradicional por un adulto (Gandini, 1998).

Los espacios donde se mueven, los objetos con los que juegan, el tipo de imágenes que observan o el modo en que estas se colocan, todo tiene un poder nada inocente que a menudo tendemos a olvidar. Un poder que, a pesar de estar siempre presente ante nuestros ojos, se oculta muchas veces a nuestra consciencia.

El cuidado del entorno se convierte entonces en una de las más imperiosas obligaciones de los adultos respecto a la educación de los niños y niñas. Esto es, la obligación de convertirnos, como nos propone Trueba (2015), en “*espaciohablantes*”. Porque el espacio no es algo muerto o neutral, sino que está lleno de mensajes que hablan y expresan nuestras intenciones educativas y nuestra imagen de infancia.

Por tanto, la pregunta inicial debería ser: ¿qué imagen de infancia tenemos? Decía Malaguzzi que “hay cientos de diferentes imágenes del niño, de la infancia... Y que cada una de estas imágenes (...) nos empujan a actuar en una determinada dirección” (citado en Trueba, 2015: 47).

Actualmente nos encontramos ante una concepción socioconstructivista del aprendizaje, la cual entiende que la

persona en su globalidad no es un mero producto del ambiente, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos factores (Carretero, 1993). Esto supone que el espacio, al igual que el docente, no se trate de un simple transmisor de contenidos, sino que, como ya hemos dicho, se convierte en un provocador de aprendizajes, siendo la propia persona la que, en interacción con el mundo físico, natural e intencionalmente preparado en el contexto escolar, construye sus propias ideas y se educa a sí misma (Pérez Gómez, 2012).

En este sentido, la imagen del niño y de la niña deja de ser la de una persona incompleta a la que hay que bombardear con contenidos que llenen su aun vacía existencia, pasando a ser una persona con brillantes capacidades para autoconstruirse si el contexto es favorable.

Esta idea, al menos de forma teórica, parece haber calado en la mayoría de docentes. Y es que “en palabras” todos estamos de acuerdo. Pero, ¿qué delatan los espacios que conocemos sobre nuestra imagen de infancia?

Un nuevo proyecto estético para una nueva cultura infantil

Rescatemos de nuevo la definición de infancia que hacía Leopardi, como aquella etapa en la que “cada objeto que veíamos nos parecía que nos quería hablar”, y pensemos: ¿qué es lo que están diciéndoles a nuestras niñas y niños los objetos que les estamos ofreciendo? ¿Qué les están susurrando (y a menudo gritando) las imágenes que colgamos en el aula? ¿Qué rol les obliga a desempeñar la organización del mobiliario propuesto? ¿Qué posibilidades de movimiento y acción

facilita el espacio? ¿Con qué luces y sombras se encuentran?
¿Con qué colores? ¿Qué sonidos? ¿Qué texturas?

Los espacios que nos encontramos en la gran mayoría de escuelas a menudo nos transmiten una imagen interna de infancia pobre y simplista, una infancia pasiva, necesitada de una cultura propia y de ayuda constante. Aparecen así espacios donde las mesas y sillas ocupan la mayor parte de las aulas, eliminando toda posibilidad de movimiento y catapultándonos inevitablemente a una enseñanza rígida y estructurada; espacios repletos de carteles con letras y números que continúan evidenciando la priorización de los contenidos matemáticos y lectoescritores frente a cualquier otro contenido; espacios con paredes repletas de dibujos estereotipados, repetidos y de poca calidad, que transmiten una cultura visual reduccionista; espacios, también, sobrecargados de colores sin ningún criterio ni reflexión y que terminan creando un paisaje cacofónico; espacios en los que se obliga a estar en silencio y que, a su vez, estallan en un ruido extremo en los ratos “no lectivos”; espacios con una luminosidad homogénea y poco estimulante; espacios extraños y alejados de la rutina diaria de cualquier ser humano.

Es por ello que se hace necesario reivindicar, en un primer momento, la necesaria presencia de la cultura y, en especial, de la cultura infantil en las aulas (que nada tiene que ver con la cultura infantilizada que el adulto intenta imponer). Pues, como bien dijo Rousseau, “la infancia es una etapa vital que tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias, y no hay nada más insensato que intentar sustituirlas por las nuestras”. Dejar de infantilizar y empezar a valorar el espacio que se les dedica a los niños y niñas quiere decir, entonces, respetar. Respetar sus formas de ser, de pensar, de

aprender, de jugar, de mirar y de crear. Respetar sus necesidades, sus deseos, sus gustos.

Y esto supone proponer espacios amplios y abiertos a sus movimientos. Espacios verdes y con elementos naturales, visualmente suaves y con tonos apagados que inducen a la calma (Freire, 2014). Espacios donde las paredes y las estanterías se convierten en pequeñas exposiciones de sus propias obras, de imágenes y de textos, pero todo ello con una pretensión de belleza y de valoración (Díez Navarro, 2013). Espacios que acogen la luz, el color, el olor y el sonido, manteniendo siempre, para cada uno de estos factores, ese equilibrio que las escuelas de Reggio Emilia definen como “normalidad rica” (Ceppi y Zini, 2009). Espacios ordenados y limpios, cómodos y seguros. Espacios, por qué no, amables y bonitos, donde la estética global que predomine sea la de la sencillez y la claridad.

Espacios, en definitiva, provocadores de historias: donde unas cajas, cuerdas y pequeñas piedras atraen la atención y curiosidad de niñas y niños; donde objetos que, sin ser nada, se transforman al rozar con sus manos para transformarse en todo. Espacios donde el aire se llena de gestos, de acciones y risas. Espacios capaces de recoger y respetar toda esa vida característica de la infancia.

En síntesis y como sugiere Abad (2008), hablar de estética del espacio no es hablar de una mera decoración, sino de un concepto espacial como *construcción de sentido*. Es hablar de dar sentido vital y cultural a cada uno de los momentos evolutivos. Y en virtud de ello, educar conlleva desarrollar las capacidades narrativas de la sensibilidad estética, en un modelo de escuela como contexto de belleza habitable y en una concepción del aprendizaje basado en el

placer y en el bienestar. Un proyecto que reconoce a los niños y niñas todas sus potencialidades inéditas. Un proyecto donde la educación estética es también ética, y además: política, biológica, cultural, relacional, sistémica, participativa, transgresora y constructiva, que narra *una imagen total y universal de la infancia*.

Una mirada instintiva, crítica y reflexiva

Estamos de acuerdo con Gutiérrez Pérez (1998) cuando afirma que buscar generalidades en un tema como la estética espacial es una tarea controvertida dada la diversidad de valoraciones subjetivas que cada individuo aporta; y que, por tanto, categorizar lo que es estético o lo que no lo es, solo ofrecería una visión personal más.

Es por ello que en la redacción de este capítulo no nos hemos propuesto como objetivo establecer una serie de criterios estéticos más allá de las pinceladas recogidas en el apartado anterior. Pinceladas generales en pro de un aprendizaje activo y que pueden resumirse en:

- la creación de espacios amplios, donde se evite el abarrotamiento de muebles y objetos;
- la prevalencia de materiales naturales y sugerentes frente a materiales estructurados y con una única opción de juego y aprendizaje;
- el cuidado estético de las paredes, donde predominen preferiblemente aquellas obras, fotografías u otros materiales que muestren el aprendizaje de los niños y niñas, evitando así el uso de imágenes estereotipadas y estridentes;
- la existencia de un escenario lumínico, sonoro y olfativo que se presente complejo, diverso y equilibrado; así como,

-la búsqueda de una armonía general en todos los elementos espaciales, envueltos todos ellos por el orden, la limpieza y la sencillez.

No pretendemos, sin embargo, que estas indicaciones se entiendan como pautas rígidas, sino como una simple manifestación de que la estética, como ya hemos comentado, no se trata únicamente de decoración o ambientación, sino que engloba una gran diversidad de elementos que van desde la arquitectura misma del edificio hasta la ornamentación que usamos en los diferentes espacios, pasando por muchos otros elementos.

Todos ellos se entretajan para conformar el paisaje estético del centro, el cual será percibido por cada uno de sus habitantes con un mayor o menor agrado en función de sus criterios de valoración personales, estando estos, a su vez, determinados por sus propias experiencias y su consecuente desarrollo cultural.

Esto supone que la estética espacial no sea un factor que pueda medirse de forma objetiva, sino que, por el contrario, nos sitúa en una experiencia vivida y sentida por los actores, y que está por tanto siempre medida subjetivamente por cada sujeto y la subjetividad social (Errázuriz, 2015).

A pesar de la riqueza que implica, este es un argumento que suele obstaculizar más que facilitar una oportunidad para pensar el diseño o rediseño espacial. Inicialmente, porque nuestra formación nos ha llevado a valorar principalmente aquellos factores que pueden medirse de manera objetiva, ignorando todo lo que no puede ser valorado a través de la lógica, la razón, la memoria, u otras muchas habilidades a las que Read (2011) se refiere como

“fetiches intelectuales”. Y en segundo lugar, quizás, porque el carácter subjetivo de la estética espacial puede llevarnos a pensar que “todo vale” y que, por tanto, ninguno de los elementos que la conforman necesitan de reflexión y de un contraste fundamentado.

Esto nos sitúa en la necesidad de reivindicar, en primer lugar, una reorganización de la educación. Una reorganización en el sentido de buscar un equilibrio más justo entre la actividad intelectual y la instintiva, siendo esta última la que está directamente vinculada a la sensibilidad estética. Señala Read (2011: 136) que “todos los seres humanos sin corromper están dotados del instinto de lo que llamamos el buen diseño”. Y esto nos supone entender que las niñas y niños vienen ya al mundo con una serie de capacidades y potencialidades que le permiten percibir y apreciar las proporciones, armonías, ritmos y luces de su entorno. No ofrecer entonces espacios bellos a un niño por pensar que no es capaz de reconocer los mensajes del arte y la cultura, es igual a dejar de hablarle a un bebé porque aún no es capaz de vocalizar. Se trata entonces de acompañar el proceso educativo de modo que se impulse, y sobre todo no se corrompa, la sensibilidad estética de la infancia, procurando un desarrollo más equilibrado y coherente de los diferentes lenguajes y modos de conocer.

Los adultos implicados en el proceso educativo, por nuestra parte, necesitamos comenzar a valorar –y reeducar– nuestra intuición, ya que de igual forma nuestros órganos y nuestros sentidos están preparados para percibir y valorar la belleza del entorno. Así por ejemplo, cuando un diseñador gráfico elige un determinado tamaño y tipo de letra, o una determinada distribución de las imágenes respecto al texto, está fiándose también de lo que le dice su intuición. Intuición

como función mental por la cual se advierten unas determinadas proporciones de la naturaleza (en las flores, las plantas, la figura humana, etc.) que interpretamos como “correctas”, creando un cuerpo de conocimientos que trasladamos a aquello que producimos, ya sea el diseño de un cartel publicitario, de una escultura o de una escuela y sus diferentes espacios (Read, 2011).

Sin embargo, esta intuición de la que hablamos no trabaja en solitario, y es aquí donde advertimos que “no todo vale”. Al respecto, Jung (2008), en su libro sobre los “*Tipos psicológicos*”, distingue cuatro funciones mentales a las que denomina: pensamiento, sentimiento, intuición y sensación; y a esto añade que ninguna de ellas puede entenderse independientemente del resto de funciones; todas ellas trabajan juntas, aunque predomine una sobre otra dependiendo de la actividad que estemos realizando.

Pongamos un ejemplo simple que nos puede hacer comprender la importancia de ser consciente de la unión que existe entre estas funciones en relación a la estética espacial: imaginemos alguna de esas veces en las que algún objeto de nuestra casa se rompe y automáticamente nuestra intuición nos genera una sensación de malestar o inconformidad visual por las nuevas características antiestéticas del objeto. Sin embargo, este es un malestar pasajero, que empieza a diluirse cuando nuestro ojo se acostumbra a ver el objeto con su nueva condición hasta que aparece una indiferencia absoluta. ¿Por qué desaparece el malestar inicial que nos generó la rotura? Esto tiene una explicación muy simple y es que nuestro instinto de supervivencia busca por encima de todo mantenernos a salvo tanto física como psicológicamente, persiguiendo para ello una continua adaptación al entorno en el que nos desenvolvemos.

Al respecto Haapala (2005) incorpora de forma sugerente el grado de frecuentación o familiaridad como variable que incide en nuestra forma de relacionarnos con los lugares, suponiendo esto que resulte más difícil percatarnos de una forma o un color en un ambiente familiar que en uno extraño, en tanto que nuestra atención se habrá visto reducida en el primero de los casos al habernos ya aclimatado o adaptado a dicho ambiente.

Es por ello que en nuestra búsqueda de la belleza, como valor puramente humano que es, resulte necesario no solo atender a la intuición sino también a nuestro pensamiento. Esto es, a procesos mentales más relacionados con la conciencia como puede ser el de la reflexión y la crítica. Porque situarse en el lado de la belleza es ir siempre a contracorriente de nuestra necesidad de adaptación, es moverse en un continuo estado de inconformidad y reflexión. Y es precisamente esta reflexión y evaluación continua de la calidad de aquello que nos rodea lo que nos permite educar o reeducar nuestro sentido estético.

Al respecto podemos introducir un nuevo término que a nuestro modo de ver resume toda esta idea y es el de “intuición reflexiva”. Esto es, la necesidad de mantener una continua actitud crítica respecto al espacio en el que nos movemos, pero que a la vez se “deja llevar” por nuestra intuición.

Conclusión

A lo largo de este breve capítulo hemos intentado exponer cómo el proceso de aprender emerge del más puro instinto vital, de esa sensorialidad especial de la que nos dota

la naturaleza al nacer, de una necesidad de adaptarnos al entorno, y, también, del placer que este proceso por sí solo nos produce. Las niñas y los niños están en un continuo palpar su realidad e impregnarse de ella, en un continuo seguir aquello que les dicta su curiosidad y asombro; y es por ello que los sentidos se convierten en elementos básicos para su desarrollo.

Cuando hablamos entonces de educación estética estamos expresando la captación intuitiva de los valores que proyectan las cualidades de fenómenos y objetos, percibidos por nuestros sentidos y pasados por el filtro de nuestras sensaciones, sentimientos y nuestra capacidad crítica, lo cual nos hace inclinarnos hacia la verdad o lo falso, el bien o el mal, la belleza y fealdad, de acuerdo a nuestra propia escala de valores (Azar, 2011).

La calidad de los fenómenos y objetos que ofrecemos en nuestras aulas se convierte así en algo fundamental para gestionar un nuevo concepto estético y posibilitar una reactivación del espíritu crítico (Hernández, 2003). Y es entonces que se necesita que los profesionales de la educación reflexionen, en primer lugar, sobre aquellas imágenes de infancia arraigadas en nuestro subconsciente y que a menudo da lugar a la creación de espacios feos y poco estimulantes.

Será entonces, y solo entonces, cuando nuestras aulas se conviertan en lugares para la infancia y de la infancia, espacios que permitan desarrollar su cultura, que sugieran juegos maravillosos, que no estén marcados con nuestros objetivos adultos, que no estén cerrados a lo imprevisto, que susciten el interés, la curiosidad y la emoción (Trueba, 2015).

Esto es, en definitiva, acompañar el proceso educativo desde un ambiente estéticamente pensado y

armonizado. Un ambiente bello que no limita ese aprender propio de los niños y niñas, que no limita esa sensorialidad de la que nos ha dotado la naturaleza al nacer y cuyo desarrollo se convierte en un derecho de las personas en general y, sobre todo, en un derecho de la infancia.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2008) *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid
- Azar, S. y otros (2011) *Sensopercepción. De la formación docente a las prácticas de aula*. Taba: Montevideo.
- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Editorial Aique : Buenos Aires.
- Ceppi, G. y Zini, M. (Eds.) (2009) *Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Red Solare de School of Art and Comunication S.R.L.: Buenos Aires.
- Díez Navarro, M. C. (2013) *10 ideas clave. La educación infantil*. Graó: Barcelona.
- Errázuriz, L. H. (Ed.) (2015) *El (f) actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: Santiago de Chile.
- Freire, H. (2014) *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó: Barcelona.
- Gandini, L. (1998) Educational and Caring Spaces. En Edwards, C. P., Gandini, L. y Forman, G. E. (Eds.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach*. (pp. 167-178). Ablex: Greenwich, CT.

- Gutiérrez Pérez, R. (1998) *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Oikos-tau: Barcelona.
- Haapala, A. (2005) *The Aesthetics of Everyday Life*. Columbia: Nueva York.
- Hernández, F. (2003) *Educación y cultura visual*. Octaedro: Barcelona.
- Malaguzzi, L. (Ed.) (2005) *De viaje con los derechos de las niñas y los niños*. Octaedro: Barcelona.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012) *Educarse en la era digital*. Morata: Madrid.
- Read, H. E. (2011) *Al infierno con la cultura*. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Trueba, B. (2015) *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro: Barcelona.
- Vecchi, V. (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata: Madrid.

CAPÍTULO 34
CREANDO CONCIENCIA SOBRE EL
ABUSO SEXUAL INFANTIL.
DESMONTANDO MITOS Y
DOTANDO DE RECURSOS

**Pilar Rueda, Marta Ferragut, M^a Victoria Cerezo y
Margarita Ortiz-Tallo.**

-Asociación Con.ciencia y Universidad de Málaga-

Introducción

El objetivo del presente trabajo es doble: primero, presentar el "Proyecto Corazonada: creando conciencia sobre el abuso sexual infantil", un proyecto cuyo objetivo es la prevención del abuso sexual y la formación de profesionales en la temática. Además, como parte de este proyecto se emprendió un estudio internacional sobre los mitos y creencias existentes sobre el abuso sexual infantil cuyos datos preliminares también se presentan. Lo novedoso de este proyecto de prevención y formación es su carácter vivencial, ya que está articulado en torno a una obra de teatro para menores y mayores (adaptada de Carolina López Alvarado, México) que es complementada con la formación a través de talleres llevados a cabo por cuatro doctoras en psicología y una doctora en medicina. Estos talleres están diseñados de forma totalmente práctica e integradora, trabajándose desde la

movilización del cuerpo, la creatividad, el trabajo con imágenes y la vivencia de emociones.

El abuso sexual infantil (ASI) es un tipo terrible de maltrato que está oculto en la sociedad debido a la vergüenza, el miedo y el tabú que supone. Afecta a todos los estratos sociales y educativos y en muchos casos es perpetrado por parte de las personas que tienen poder, autoridad y/o en quien los niños y niñas confían. El Consejo Europeo estima que uno de cada cinco menores son víctimas de abuso sexual. En España las denuncias aumentaron en 2016, y se infiere que el 85% de los casos están ocultos. La edad de mayor riesgo es de cinco a doce años. Las graves consecuencias psicológicas que este maltrato tiene para la víctima y la familia (Cummings, Berkowitz y Scribano, 2012) hacen que la sociedad deba implicarse en la prevención y detección de este problema.

Investigaciones previas revelan la urgente necesidad de realizar intervenciones preventivas en el campo del abuso sexual infantil. La literatura científica confirma que se trata de una problemática bastante generalizada, que suele tener importantes consecuencias a corto y largo plazo para las víctimas y sus familias (Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor, 1993; Veenema, Thornton y Corley, 2015; Wells, McCann, Adams, Voris y Ensing, 1995). Para evitar el abuso, los niños y las niñas deben tener unos conocimientos básicos sobre su propia intimidad, saber cuándo están intentando abusar de ellos y contar con determinadas habilidades para su prevención. Pero también se hace primordial que los adultos significativos (padres, madres, familia y profesorado) puedan estar informados y alerta para detectar cuándo está ocurriendo y contar con herramientas psicológicas y recursos sociales para implicarse y detener la situación (Campo y López, 2006).

El programa "Corazonada", fue diseñado en el año 2015 por la psicóloga y fundadora de CENDES (Centro Nacional para el Desarrollo Sexual Infantil y Juvenil en México), Carolina López Alvarado. Desde ese momento es desarrollado en este país contando cada vez con más respaldo institucional y mayor alcance nacional. El Proyecto es reconocido y apoyado por la Unidad de Apoyo al Maltrato y Abuso Sexual Infantil y por la Administración de Servicios Educativos mexicanos.

El equipo español de la Asociación Con.ciencia, grupo de investigación de la Universidad de Málaga, conoció el programa durante una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de México en el año 2016. Dado el gran interés de la obra de teatro se llegaron a acuerdos legales con la autora para su adaptación en España. Para llevar a cabo esta adaptación, se presentó a una convocatoria competitiva de *crowdfunding* (financiación colectiva) propuesta por la Universidad de Málaga, resultando el proyecto seleccionado. Cuenta además con la distinción de “proyecto del año a apoyar” por la ONG Zonta-Málaga. Zonta es una organización internacional que trabaja por el bienestar de las mujeres, los niños y las niñas. Asimismo, este proyecto también ha recibido apoyo de La Obra Social de La Caixa, de la Diputación de Málaga y se le ha otorgado el Premio a la Transformación Social por la Federación Mistral (Federación por la Igualdad y la Transformación Social integrada por varias entidades que trabajan por la igualdad y la protección de las mujeres y la infancia). También ha sido reconocido por TEDx-Málaga, participando como charla en el evento TEDx-Málaga 2019. Gracias a estos apoyos, la obra de teatro "Corazonada" fue adaptada y es dirigida en España por el director de teatro Álvaro Lasso de la Vega. Se estrenó en el Auditorio de la

Diputación de Málaga el día 5 de Noviembre de 2018. Desde entonces, se ha representado en numerosas ocasiones siempre con aforos completos y una gran acogida de público, tanto infantil como adulto.

A raíz del comienzo de este proyecto, la Asociación Con.ciencia se unió a la mesa de trabajo del Ayuntamiento de Málaga en su campaña presentada en Noviembre de 2018 "No mires a otro lado". El objetivo de esta campaña es concienciar a la sociedad malagueña sobre el abuso sexual infantil y proporcionar recursos de atención, tanto psicológica como legal.

Además de la obra de teatro, el proyecto está integrado por una parte de formación, tanto para adultos significativos (padres, madres y docentes) como para profesionales. El objetivo de estas formaciones es preparar a los adultos, primero, para ser capaces de identificar que una situación de abuso pueda estar ocurriendo y, segundo, proporcionarles recursos para responder ante esta durísima situación. Desde nuestra visión, que los niños y las niñas sepan detectar cuándo está habiendo abuso sexual es insuficiente si al otro lado no encuentran a una figura adulta capaz de darles el soporte emocional que necesitan. Y dado el impacto emocional (y en muchos casos familiar) que supone este hecho, los adultos deben estar dotados de recursos de autocuidado emocional básicos. Por su parte, la formación para profesionales está orientada a cubrir un ámbito de la atención clínica para el que muchos profesionales de la salud mental carecen de los conocimientos y experiencia suficiente o la preparación emocional adecuada.

Definiendo el Abuso Sexual Infantil

El abuso sexual infantil (ASI) se define como la conducta en la que una niña o niño es utilizado como objeto sexual por parte de una persona con la que mantiene una relación asimétrica, de desigualdad, con respecto a la edad, la madurez y/o la autoridad (Lameiras, Carrera y Failde, 2008).

Las consecuencias del ASI son muy amplias, especialmente para la víctima. Conlleva trastornos físicos (p. ej., cefaleas, encopresis, enuresis, problemas estomacales, insomnio, pérdida de apetito), emocionales (trastornos del apego, irritabilidad, retraimiento, ansiedad o depresión), conductuales, sexuales y sociales, especialmente relacionados con el estrés postraumático (Cummings et al., 2012; Fresno, Spencer, Ramos y Pierrehumbert, 2014; Lameiras et al., 2008). Sufrir ASI supone para los niños y niñas interferencias en el desarrollo infantil y la vida adulta en todas las áreas vitales (Hornor, 2010; Münzer, Fegert y Goldbeck, 2016; Pilgrim, 2017) y puede conllevar graves trastornos en la etapa adulta como, por ejemplo, trastorno de personalidad límite, trastornos alimentarios o dificultades en su vida sexual.

Prevalencia del Abuso Sexual Infantil

Los datos de los que se dispone en la actualidad sobre la prevalencia del ASI indican que estamos ante un problema que afecta a todos los estratos sociales y educativos y que es perpetrado en la mayor parte de los casos (se estima alrededor del 85% según datos de UNICEF) por parte de personas en quien los niños y niñas confían, pertenecientes a su entorno más cercano. Esto hace que la incidencia y prevalencia del ASI sea una cuestión de difícil estudio ya que la mayoría de los casos no son denunciados (Pereda et al., 2016). En muchas ocasiones la víctima no es consciente de lo sucedido hasta

muchos años más tarde, lo que hace que la forma más fiable de estudio de la prevalencia sea el estudio retrospectivo ya desde la etapa adulta (Goldman y Padayachi, 2000; Pereda, Guilera, Forns y Gómez-Benito, 2009).

Investigaciones que han realizado meta-análisis de la prevalencia internacional, han concluido que en torno al 8% de los hombres y el 20% de las mujeres refieren haber experimentado abuso sexual en su infancia (Finkelhor, 1993; Pereda et al., 2009) como valores medios. En Europa, el Consejo Europeo estima que una de cada cinco niñas y uno de cada siete niños son víctimas de abuso sexual. Estos datos están en línea con los hallados en población española (Cantón y Justicia, 2008; De Paúl, Milner y Mújica 1995; López, Carpintero, Hernández, Martín y Fuentes, 1995; Pereda y Forns, 2007). Aunque se hacen necesarias investigaciones más actuales sobre la incidencia "real" del ASI, los datos de que disponemos son alarmantes y no dejan lugar a dudas sobre la importancia de llevar a cabo programas de concienciación, visibilización y prevención que comprendan a toda la sociedad.

Mitos en torno a esta problemática

En línea con las limitaciones existentes respecto al esclarecimiento de la prevalencia del ASI nos encontramos con un aspecto específico de esta problemática, que tiene gran peso a la hora de su definición e identificación de su ocurrencia: las creencias y los mitos. Definimos las creencias como las ideas que las personas tienen acerca de cómo funciona el mundo. Estas creencias pueden ser adaptativas o desadaptativas y conscientes o inconscientes (Beck y Freeman, 1995) . Por su parte, los mitos son creencias en torno a un hecho pero que carecen de base real y que se generalizan

en una población concreta. Un ejemplo de mito sería "si esperas para bebértelo, el zumo de naranja pierde sus vitaminas". Científicamente se sabe que esto no es así pero gran parte de las personas sigue creyendo esto porque es un mito muy extendido. En el ASI, probablemente debido a los sentimientos de vergüenza y culpa que aparecen en la víctima y los familiares y al tabú que en sí mismo supone hablar de sexualidad, existen numerosos mitos, tanto relativos a la prevalencia, como relativos a su definición. Como parte del proyecto "Corazonada", además de la obra de teatro y la formación, se incluye un área de investigación que comenzamos por este aspecto: los mitos en torno al ASI. Para ello, siguiendo estudios previos (Cantón y Justicia, 2008; López et al., 1995) elaboramos un cuestionario sobre los mitos más frecuentes relacionados con el abuso sexual infantil, su prevalencia y la sexualidad de los niños y niñas. Este cuestionario fue lanzado vía *on-line* en español en España y Latinoamérica entre Julio y Diciembre del año 2018 (pueden consultar el cuestionario completo en este enlace: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfYfatLZ8W82VSTjVqothvN4jIDcTPnHofAiZaoDAGHCXnOA/viewform?c=0&w=1>). Algunos de los mitos abordados fueron:

"Las víctimas de abuso sexual siempre son niñas"

"Los menores a veces inventan historias de abuso"

"Las personas que sufren abuso sexual en la infancia serán adultos abusadores"

Los resultados obtenidos muestran que, en general, la población de España y Latinoamérica que participó en este estudio tiene un conocimiento bastante realista sobre el abuso sexual infantil. Sin embargo, cuestiones como el nivel socioeconómico donde tiene lugar, la frecuencia de su ocurrencia o si la víctima se convertirá en abusador/a en la

etapa adulta continúan siendo controvertidas y poco claras para los participantes.

El hecho de que sigan existiendo mitos relacionados con el abuso sexual infantil tiene importantes consecuencias para la prevención e identificación del mismo, ya que las creencias que se tienen sobre los hechos influyen en cómo recibimos información sobre ellos y en que nos acerquemos (mostrando interés porque lo consideramos relevante para nosotros o nuestro entorno) o nos alejemos, bien sea por miedo, vergüenza o por desinterés (Beck y Freeman, 1995).

Nuestros resultados ponen de manifiesto que la psicoeducación en torno al ASI es fundamental si queremos lograr que la sociedad como conjunto se implique en su prevención. Como ya se ha visto, se trata de un fenómeno de gran complejidad, tanto social, como emocional (Mebarak et al., 2010). Social, porque engloba tanto a la víctima como a su familia, al abusador y a las relaciones existentes entre unos y otros; y emocional por sus graves consecuencias tanto en el presente como en el futuro del o de la menor que lo sufre (Fresno et al., 2014).

El programa "Corazonada: creando Con.ciencia sobre el abuso sexual infantil"

Nuestro programa tiene tres objetivos principales: primero, la prevención del abuso sexual infantil; segundo, la investigación en torno al mismo y, tercero, la formación de profesionales para su detección y tratamiento.

Prevención del Abuso Sexual Infantil

La edad de mayor riesgo de sufrir abuso sexual es la etapa de educación infantil y primaria (Lameiras, et al., 2008). Dadas las graves consecuencias psicológicas de este maltrato, no cabe duda de que la sociedad debe implicarse en la prevención y detección de este problema. El Consejo Europeo en su convención de Lanzarote (2007) aprobó las bases de los acuerdos para promover la prevención del abuso sexual en la infancia, donde los estados miembros se comprometen a llevar a cabo políticas de educación, inclusión y programas de prevención en este aspecto.

Desde que se estudia el problema del ASI se ha hecho patente la necesidad de implantar programas de prevención en este ámbito (Campo y López, 2006), pero se hace fundamental incluir un análisis de la eficacia de estos programas de forma que quede reflejada su utilidad para la sociedad y la adecuación de sus objetivos. Los programas de prevención que han demostrado su eficacia tienen en común partir del supuesto de que los menores deben tener unos conocimientos básicos sobre la realidad del abuso sexual y contar con recursos claros para detectarlo y afrontarlo (Campo y López, 2006), pero también que es de suma importancia la implicación de los padres y profesores como adultos de referencia y agentes activos en la detección y prevención (Wurtele, 2009) no dejando la responsabilidad en ningún caso solo en los menores.

De forma general, los programas que mayores tamaños del efecto presentan son aquellos que incluyen participación activa de los niños y niñas, que presentan las sesiones espaciadas en el tiempo, que usan metodologías innovadoras como teatros o muñecos, que están dirigidos a menores de ocho años y que tienen en cuenta e incluyen a

padres, madres, profesorado o profesionales como población objetivo (Campo y López, 2006; Davis y Gidycz, 2000; Lalor y McElvaney, 2010; Wurtele, 2009).

Nuestro programa

El programa que presentamos: "*Corazonada: creando Con.ciencia sobre el abuso sexual infantil*" consiste en un programa psicológico y artístico que tiene como objetivo proporcionar a los menores estrategias para enseñarles a detectar conductas abusivas y proporcionarles de herramientas para pedir ayuda. A la vez, ofrece a los adultos significativos (padres, madres, familiares y profesorado) recursos para la detección y afrontamiento de estas situaciones y se incluye la formación de profesionales en el tratamiento de esta problemática. La importancia de este proyecto radica no sólo en incidir sobre la visibilidad del abuso sexual en la infancia, sino en paliar las consecuencias que tiene para el desarrollo posterior de la persona, teniendo en cuenta que las víctimas de abuso infantil pueden desarrollar trastornos de gravedad, dificultades en las relaciones sociales y en la sexualidad. Por ello, consideramos fundamental la formación específica de profesionales para trabajar en esta problemática, ya que se ha observado que es un tema para el que los profesionales de la salud mental en ocasiones no están suficientemente preparados.

Se trata de un proyecto innovador porque se desarrolla con un lenguaje artístico que permite llegar de forma vivencial y emocional, tanto a niños y niñas como adultos. Teatro, cuento, música, baile e imaginación ayudarán para transmitir la información de forma que conecte con la intuición, la razón y el corazón. El eje central de este proyecto es la obra de teatro *Corazonada* y se complementa con talleres

psicológicos a familias y profesorado. Asimismo, se incluye una evaluación del impacto psicológico y social del Proyecto en España, incluyendo la investigación científica como parte inseparable de la acción social.

Este programa atiende de forma integral a menores, padres/madres, familiares, educadores y profesionales, ya que en la prevención del abuso es fundamental la implicación de todos. Por tanto, nuestro ámbito de actuación es toda la sociedad. Para la representación de la obra de teatro nos dirigimos fundamentalmente a la comunidad educativa, ya que es la óptima en la que desarrollar programas de prevención . Las Actividades que incluye el programa son:

1. Charlas Informativas: se trata de una charla inicial para padres, madres y profesorado previa al comienzo del programa, donde se expone información y datos de interés sobre el abuso sexual en la infancia. Se pretende desmontar mitos así como informar de forma veraz y científica sobre las características de esta problemática. Concienciar, sensibilizar y movilizar a las personas adultas responsables para involucrarse en la prevención es el objetivo de esta primera toma de contacto.

2. Talleres a personas adultas: se ofrecen talleres específicos para familias y profesorado. El objetivo es dar recursos a los adultos para tratar el tema del abuso con los menores de la forma más adecuada y ajustada posible. Se ofrecen pautas y herramientas comunicativas y emocionales para facilitar, no sólo la comunicación con el niño o la niña, sino también la propia fortaleza para afrontar una situación de abuso sexual. La prevención de esta grave problemática requiere la capacidad de los adultos para abordar la problemática, manteniendo el foco en el bienestar del o de la menor.

3. Obra de teatro "Corazonada": la obra de teatro tiene como objetivo acercar a toda la comunidad y a la sociedad en general al tema del abuso sexual infantil a través de una metodología artística, llegando a los niños y niñas a través de las emociones, el juego y la intuición. Esta forma de aprendizaje ha demostrado ser la más adecuada para que los menores adquieran herramientas acordes a su edad y puedan integrarlas y recordarlas a lo largo de mucho tiempo. A través de la obra de teatro y de los personajes el público podrá ir reconociendo y adquiriendo recursos de protección y detección del abuso sexual infantil.

4. Investigación y evaluación del impacto: la investigación es necesaria para arrojar luz sobre la situación actual del abuso sexual en nuestra comunidad. El objetivo es publicar artículos y trabajos científicos que aporten información rigurosa sobre el estado de la cuestión. Todo el proceso de implementación del programa incluye una línea de evaluación de su eficacia a través de evaluaciones pre y post, de forma que se puedan extraer conclusiones fiables sobre su eficacia preventiva.

5. Formación de profesionales: planteamos talleres específicos para profesionales del ámbito de la salud con el objetivo de proporcionarles las herramientas necesarias, tanto personales como formativas, para el asesoramiento a una persona que ha sufrido abuso sexual infantil, bien como víctima, bien como familiar cercano de una persona que lo ha sufrido. Estos talleres se caracterizan por su metodología vivencial, en línea con los talleres que se imparten a los menores y a los adultos significativos.

Conclusiones

Nuestro deseo es colaborar en la creación de espacios seguros y profesionales en los que se trate de forma clara pero

sencilla un tema duro y de enorme importancia para la sociedad. Más allá de lo que dicen los datos, la experiencia directa con los padres/madres y el profesorado que asisten a la primera charla informativa y posteriormente a los talleres, nos dice que vamos por el camino adecuado. Por su parte, compartir el teatro con cientos de niños y niñas que corean la canción y repiten uno a uno los recursos aprendidos es, no solo emocionante, sino una fuente de motivación y satisfacción para continuar este proyecto y seguir creciendo con nuevas ideas e iniciativas. Con la implicación de todos es posible prevenir la ocurrencia del abuso sexual infantil y, así, proteger a los menores de sus consecuencias, tanto físicas, como psicológicas. Todo ello, sin olvidar a las personas que lo han sufrido, enfatizando la importancia de que los profesionales de la salud estén preparados formativa y emocionalmente para trabajar con ellas y ayudarles a recuperarse y reconstruirse. Pensamos que la mejor forma de arreglar algo es evitando que se rompa. No obstante, una vez roto, es posible reconstruirlo.

Referencias bibliográficas

- Beck, A. y Freeman, A. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Madrid: Paidós
- Campo, A. y López, F. (2006). Evaluación de un programa de prevención de abusos sexuales a menores en educación primaria. *Psicothema, 18*, 1-8.
- Cantón, D. y Justicia, F. (2008). Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo. *Psicothema, 20*, 509-515.
- Cummings, M., Berkowits, S. J. y Scribano, P. V. (2012). Treatment of childhood sexual abuse: An updated review. *Current Psychiatry Reports, 14*(6), 599-607. doi://doi.org/10.1007/s11920-012-0316-5

- Davis, M.K. y Gidycz, C.A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: a meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 257-65.
- De Paúl, J., Milner, J.S., y Múgica, P. (1995). Childhood maltreatment, childhood social support, and child abuse potential in a basque sample. *Child Abuse and Neglect*, 19, 907-920.
- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 17(1), 67-70.
doi:10.1016/0145-2134(93)90009-T
- Fresno, A., Spencer, R., Ramos, N. y Pierrehumbert, B. (2014). The effect of sexual abuse in children's attachment representations in Chile. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(2), 128-145.
doi: <https://doi.org/101080/10538712.2014.870949>
- Goldman, J.D.G., y Padayachi, U.K. (2000). Some methodological problems in estimating incidence and prevalence in child sexual abuse research. *Journal of Sex Research*, 37(4), 305-314.
doi:10.1080/00224490009552052
- Honor, G. (2010). Child sexual abuse: consequences and implications. *Journal of Pediatric Health Care*. 24, 358-64. doi: 10.1016/j.pedhc.2009.07.003.
- Kendall-Tackett, K.A., Williams, L.M., y Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
doi: 10.1037/0033-2909.113.1.164
- Lalor, K. y McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma Violence Abuse*, 11(4), 159-77.
doi: 10.1177/1524838010378299.

- Lameiras, M., Carrera, M.V. y Failde, J.M. (2008). Abusos sexuales a menores: estado de la cuestión a nivel nacional e internacional. *Revista D'Estudis de la Violència*, 1-23.
- López, F., Carpintero, E., Hernández, A., Martín, M.J., y Fuertes, A. (1995). Prevalencia y consecuencias del abuso sexual al menor en España. *Child Abuse and Neglect*, 19(9), 1039-1050.
- Mebarak, M., Martínez, M. y Herrera, A. S. (2010). A review of the symptomatology of child sexual abuse. *Psicología desde el Caribe*, 25, 128-154.
- Münzer, A., Fegert, J.M. y Goldbeck, L. (2016). Psychological Symptoms of Sexually Victimized Children and Adolescents Compared With Other Maltreatment Subtypes. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25, 326-346. doi: 10.1080/10538712.2016.1137667
- Pereda, N., Abad, J., y Guilera, G. (2016). Lifetime Prevalence and Characteristics of Child Sexual Victimization in a Community Sample of Spanish Adolescents. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25, 142-158. doi: 10.1080/10538712.2016.1123791
- Pereda, N., y Forns, M. (2007). Prevalencia y características del abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles. *Child Abuse and Neglect*, 31(4), 417-426.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M., y Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 328–338. doi:10.1016/j.cpr.2009.02.007
- Pilgrim, D. (2017). Child sexual abuse: from diagnosis to formulation. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 40-49.
- United Nations Children's Fund (2017). A Familiar Face. Violence in the lives of children and adolescents. New York: UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/a-familiar-face/>

- Veenema, T., Thornton, C. y Corey, A. (2015). The public health crisis of child sexual abuse in low and middle income countries: An integrative review of the literature. *International journal of nursing studies*, 52(4), 864-881.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.10.017>
- Wells, R.D., McCann, J., Adams, J., Voris, J. y Ensign, J. (1995). Emotional, behavioral, and physical symptoms reported by parents of sexually abused, nonabused, and allegedly abused prepubescent females. *Child Abuse Neglect*, 19, 155-63.
- Wurtele, S.K. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: preparing for challenges and opportunities. *Journal of Child Sexual Abuse*, 18(1), 1-18. doi: 10.1080/10538710802584650.

CAPÍTULO 35

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Clara Isabel Fernández Rodicio

María Milagros Armas Arráez

Miren Gutiérrez Allende

Noelia García Ferreiro

Introducción

La Inteligencia Emocional es una de las líneas de investigación educativa que más interés ha suscitado en los últimos años. El presente trabajo se enmarca bajo el prisma de educar para la vida desde la educación emocional. Una educación vista como la innovación que garantiza atender a las necesidades sociales que no son atendidas en materias ordinarias. Se presenta un marco de la orientación psicopedagógico amplio en el que se aprecian modelos de intervención, áreas, contextos y agentes, del que se deriva la orientación para el desarrollo y prevención. Es necesario ofrecer al profesorado un proyecto en el que a lo largo de las etapas que preceden a la adolescencia. En este sentido, se presenta una intervención en educación emocional con todo lo

que ello implica: insertar la competencia emocional en el currículo, el estudio y elección de pruebas estandarizadas para evaluar la competencia emocional de los alumnos.

Emociones y Educación

El origen etimológico del concepto de la inteligencia hace referencia a quien sabe elegir: la inteligencia posibilita una selección de las alternativas más convenientes dirigidas a la resolución de un problema. El individuo es inteligente cuando es capaz de escoger la mejor de las opciones entre las posibilidades que se le presentan a su alcance para resolver un problema.

La transformación incesante de la sociedad demanda cada vez trabajadores más cognitivamente exigentes, dando relevancia al “*capitalismo cognitivo*”. Sin embargo, el trabajo que nos acontece en nuestros días, es cada vez más social, cooperativo, grupal, competente social y emocionalmente. “[...] del Capitalismo Cognitivo hemos ido evolucionando en las últimas décadas a una especie de Capitalismo Cognitivo-Emocional” (Pérez-González, 2013). Que da a los aspectos cognitivos rango de requisito, pero que pone su interés en los aspectos socio-emocionales. Así, la emoción deriva de la palabra en latín “*movere*”, que más el prefijo “*e*” significa “*moverse hacia*” (Aguado, 2015).

Hay autores que en su definición hacen referencia a estructuras cerebrales, apuntando a que las emociones básicas son consecuencia de la actividad de ciertos circuitos neuronales (hipotálamo y sistema límbico), estos se desarrollan en las primeras etapas de la evolución del cerebro mamífero para responder de forma adaptada ante estímulos de

supervivencia de los individuos. La función de los circuitos es: activar e inhibir patrones de respuestas como lo son las cogniciones, cambios somáticos y vegetativos. Y como consecuencia de la activación o inhibición organizan y guían la conducta del individuo. (Aguado, 2015, 2016 y Gallardo, 2007). Para Aguado (2015) un acto emotivo o una emoción primaria debe superar los siguientes filtros:

- Tiene que sintetizarse un neurotransmisor o grupo de neurotransmisores idénticos cada vez que la emoción vaya a surgir.

- Existe un compendio de estructuras límbicas que se activan para que suceda la emoción. Se activa un sustrato específico para esa emoción.

- Se produce una reacción psicofisiológica que coloca al mamífero en una plataforma de acción (conducta). Pueden ser cambios hormonales o actitud motora.

- Se da una comunicación inmediata.

- Conlleva una facie (cara, gesto) específica puesto que cada emoción tensa o distensa un grupo concreto de músculos.

Por lo tanto, la inteligencia emocional se medirá mediante el cociente emocional conocido como C.E.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Se promueve la adquisición de competencias que se pueden aplicar en múltiples situaciones, previniendo situaciones como el consumo de tabaco, drogas, prevención del estrés, ... la prevención primaria se une con la educación para maximizar su línea constructiva.

Desarrollo de la propuesta de intervención

Se presentarán a los profesores, tanto tutores como profesorado de materias específicas, unas pautas y actividades para trabajar las emociones en el segundo ciclo de primaria.

Se pretende realizar un estudio en el que tras comprobar mediante instrumentos de evaluación cuál es el nivel en competencia emocional de los alumnos de un curso de Educación Primaria y se abordará el tema mediante un programa de intervención que pretenderá promocionar la educación emocional en los alumnos.

Fundamentación y diseño

Diversos estudios han puesto en evidencia los beneficios que las competencias emocionales tienen sobre el aprendizaje, sobre la disminución de conductas disruptivas en el aula, sobre la calidad personal de los alumnos y en definitiva; sobre la calidad de la educación en los centros. Mejorando el rendimiento académico, disminuyendo las agresiones, expulsiones, absentismo escolar (Pérez-Escoda, Filella-Guiu, Fondevila y Soldevila, 2013).

Los alumnos no sólo se diferencian los unos de los otros en cuanto al rendimiento académico, sino también en cuanto a sus habilidades emocionales. Las capacidades de percibir, comprender y regular las emociones son habilidades esenciales para la adaptación de la persona al entorno en el que vive y favorece significativamente el bienestar psicológico y el crecimiento personal, al margen del coeficiente intelectual del alumno (Extremera y Fernández (2003, p. 1).

Actualmente, en España la competencia emocional sólo ha sido recogida de forma explícita en el Currículo de Castilla y la Mancha. Esta competencia fue una realidad durante la vigencia de la Ley Orgánica de las Educación (2006) (en adelante LOE) que decía en su preámbulo que la educación tenía como finalidad que los alumnos alcanzasen el desarrollo máximo de sus capacidades, individuales, sociales,

intelectuales, culturales y emocionales. Además, en el artículo 71 recogían que las administraciones velarían por dotar a los alumnos de medios necesarios para desarrollarse personalmente, intelectualmente, socialmente y emocionalmente. Este principio no fue una realidad en la práctica, pero dejó la puerta entreabierta a hacia una perspectiva educativa integral. Permitiendo poner en evidencia la revolución educativa que implicaba la difusión de la inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales. Con la llegada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (2013) (en adelante LOMCE) la palabra “emociones” deja de ser aludida, ni siquiera con derivados del estilo. Sin embargo, ni en la LOE ni en la LOMCE se hace alusión a la competencia emocional de forma directa. La excepción es el caso del Currículo de Castilla la Mancha, pero que en con la llegada del nuevo currículo Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el Currículo de la Ed. Primaria en la CC.AA. de Castilla-la Mancha.

Es importante dotarnos de modelos para poder apoyarnos sobre una base sólida, funcional y significativa. Es importante conocer qué implicó en la mencionada CC.AA. la competencia emocional. Según Sánchez (2010, p. 88): manifestar y asumir el afecto de los demás, controlar el propio comportamiento, aplazar demandas y recompensas, tolerar el fracaso, no mostrar superioridad ante el éxito, hablar de sí mismo sin alardes, reconocer y disfrutar con el éxito de los otros, el desarrollo del autoconcepto y autoestima, con la responsabilidad y la empatía.

La situación se traslada a muchos centros de España en lo que a pesar de existir un movimiento consciente en el

ámbito educativo “que se pregunta con urgencia qué hacer” y, especialmente, busca el cómo, esto es, “los procedimientos y recursos para incluir el desarrollo socioemocional en el currículo” Clouder (2015, p.164).

Objetivos

Objetivo general: Conocer y mejorar las competencias emocionales de los alumnos.

Objetivos específicos: 1. Determinar qué tipo de necesidades emocionales ocupan a nuestros alumnos. 2. Intervenir en esa dirección y así mejorar el rendimiento emocional de los mismos y sus consecuencias.

Participantes

Los participantes son alumnos del primer nivel del segundo ciclo de Ed. Primaria (3º), niños de 8 y 9 años.

Propuesta del plan de acción

Tras la determinación de insertar en el currículo de Educación Primaria la competencia emocional de una forma más explícita, se propondrá evaluar qué dimensiones son susceptibles de mejora para poder intervenir sobre ellos con un programa adecuado a la edad y las características de los alumnos. Posteriormente se realizará otra evaluación para comprobar si los logros planteados han sido conseguidos tras la intervención.

Instrumentos de recogida de información

El Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (en adelante SENA) cuyos autores son Fernández-Pinto,

Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco, y del Barrio (2015). Es una herramienta dirigida a la evaluación de un amplio espectro de necesidades emocionales entre las edades de 3 y 18 años. Es un recurso muy adecuado porque recoge el punto de vista de varios informadores, pues está compuesto por múltiples cuestionarios dirigidos a distintos informantes (padres o cuidadores, profesores y el propio niño o adolescente) y de los contextos de desarrollo cercanos al mismo (la familia y la escuela).

Finalidad, Objetivos y Contenidos generales a desarrollar en el proyecto de educación emocional.

La educación emocional persigue la finalidad de desarrollar al ser humano en todas sus dimensiones (física, social, afectiva, mental). Busca la prevención de los efectos nocivos de las emociones demasiado intensas, que perduran incoherentes a la situación, al fin y al cabo, que secuestran. Buscan también, el desarrollo de las emociones adaptadas y adecuadas a cada momento, contribuyendo al bienestar personal y social.

En cuanto a competencias, objetivos y contenidos es conveniente revisar tanto la LOMCE (2013), como el Currículo de la Comunidad Autónoma en la que se sitúa el centro para ser coherentes con los objetivos y contenidos establecidos para la etapa y ciclo en cuestión.

Modelo de intervención

En este trabajo nos centraremos en el modelo pentágono de competencias emocionales que se encuentra en continua revisión y es una actualización de versiones precedentes (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007). Para visualizar mejor el modelo proponemos el siguiente esquema:

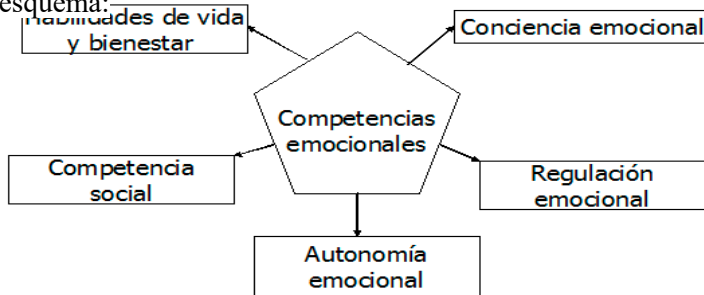


Figura 1: Esquema modelo pentagonal emocional. (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 9)

Las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez, (2007) se organizan en cinco ámbitos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. A continuación,

se establece en la tabla 1 lo que cada microcompetencia señalada comprende:

Tabla 1.

Competencias y micro-competencias del modelo pentagonal.

COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIAS
Conciencia Emocional	-Tomar conciencia de las propias emociones. -Identificar las emociones con el vocabulario emocional. -Comprender las emociones de los demás.
Regulación emocional	-Tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. -Expresar las emociones. -Regulas las emociones a la situación. -Habilidades para afrontar emociones negativas. -Habilidad para generar emociones positivas.
Autonomía emocional	-Autoestima. -Automotivación. -Actitud positiva. -Responsabilidad en la toma de decisiones. -Ser eficaz emocionalmente aceptando la experiencia emocional. Ser capaz de analizar de forma crítica las normas sociales.
Competencia social	-Dominar las habilidades sociales que rigen la comunicación. -Respetar a los demás. -Ser receptivo comunicativamente. -Expresar los sentimientos claramente. -Compartir las emociones con los demás. -Comportamiento pro-social y cooperativo. -Ser asertivo teniendo un comportamiento equilibrado. -Prevención y solución de conflictos identificándolos y afrontándolos. -Capacidad para reconducir situaciones emocionales.

Competencias para la vida y el bienestar

- Fijar unos objetivos reales y adaptativos para cada situación.
- Pedir o buscar ayuda y herramientas al identificar la necesidad.
- Ser comprometido desde un punto de vista cívico responsable.
- Bienestar subjetivo, gozando de forma consciente.
- Fluir. Creando experiencias ajustadas en todos los ámbitos de la vida.

Fuente: Bisquerra, 2016.

Objetivos y contenidos específicos, y actividades.

Una vez presentados los aspectos más generales en los que enmarcar nuestra propuesta, en la siguiente tabla 2 presentamos las especificidades y concreciones de las mismas, recogiendo los objetivos específicos, contenidos específicos y las actividades a realizar para desarrollar la competencia emocional:

Tabla 2a

Ciencia y regulación emocional (Elaboración propia).

<i>Objetivos didácticos</i>	<i>Contenidos didácticos</i>	<i>Actividades</i>
-Identificar las distintas emociones propias y ajenas. -Unir experiencia con emoción. -Conocer las emociones básicas. -Relaciona gesto o conductas con emociones. -Actitud positiva ante las actividades.	-Emociones básicas: miedo, alegría, tristeza, ira, vergüenza y culpa. -Identificación de las emociones. -Relación entre gestos y emociones. -Expresión de los nombres de las emociones. -Aceptación de sus emociones y las de los demás.	-Emociometro, el dado de las emociones, video de “Del revés”, sopa de letras de las emociones básicas, y cuento con actividades relacionadas al monstruo de colores.
<i>Objetivos didácticos</i>	<i>Contenidos didácticos</i>	<i>Actividades</i>

-Conocer las diferentes intensidades de las emociones. -Identificar las distintas expresiones y grados de las emociones básicas. -Percibir las emociones positivas como favorecedoras. -Identificar las emociones propias y dirigiérlas. -Controlar las emociones mediante la respiración.	-Técnicas de relajación. -Utilización de la respiración como técnica para regular las emociones. -Comprensión de los beneficios de las emociones positivas. -Regulación de las emociones. -Control emocional mediante el juego. -Placer por el progresivo control sobre sus emociones.	-Semáforo, brújula, ¿Tengo suerte?, conduzco mis emociones, las pantallas, relajación, y el fantasma comedor.
--	---	---

Tabla 2b

Autonomía personal. Habilidades sociales (Elaboración propia).

<i>Objetivos didácticos</i>	<i>Contenidos didácticos</i>	<i>Actividades</i>
-Conocer nuestras fortalezas y limitaciones. -Establecer un autoconcepto positivo de uno mismo. -Elegir los pasos apropiados para tomar decisiones adecuadas. -Favorecer la identidad personal. -Aumentar la conciencia de las características individuales.	-Reflexión sobre uno mismo. -Adquisición de una imagen ajustada de sí mismo. -Desarrollo de sentimiento de identidad propia. -Ampliación en el conocimiento de uno mismo. -Concienciación de la singularidad de cada uno. -Respeto a los demás.	-El espejo, somos estrellas en el cielo, “Quién es quién” el juego con sus fotografías y siluetas en el suelo.
-Conocer los beneficios y características de ser un buen oyente. -Identificar los sentimientos de los demás y sus expresiones.	-Cooperación entre compañeros. -Escucha activa. -Comunicación asertiva. -Interpretación de los sentimientos de los demás. -Unión al grupo. -Iniciación social	-Lista de juegos cooperativos, una mañana diferente, mi abanico, un lio

-Trabajar de manera cooperativa desde el respeto. -Aceptar positivamente las críticas como base del crecimiento personal. -Expresarse de forma adaptada a la situación comunicativa. -Enfrentarse a los problemas buscando una solución ajustada.	-Petición de ayuda. - Valoración y aceptación de las críticas. -Gusto por participar en tareas grupales. -Resolución de conflictos.	de emociones, el teléfono estropeado y la semana de la asertividad.
--	--	--

Tabla 2c

Competencias para la vida y el bienestar (Elaboración propia).

<i>Objetivos didácticos</i>	<i>Contenidos didácticos</i>	<i>Actividades</i>
-Valorar y reflexionar sobre la importancia de los sueños (metas) para las personas. -Respetar las formas de trabajar de las personas. -Ser consciente de la importancia del esfuerzo. -Establecer prioridades. -Adquirir hábitos de trabajo. -Ofrecer ayuda a los compañeros. -Reflexión sobre la necesidad de las normas.	-Los sueños de cada uno. -Identificación de las prioridades. -Valoración positivo del esfuerzo en el trabajo. -Organización ante un plan de trabajo. - Actitud positiva al ofrecer ayuda a los demás. -Normas.	-El libro de los sueños, orden en mi mente, y cuestionario padres y madres.

Metodología

El diseño curricular expuesto deriva en unas actividades planificadas en función de una metodología propia

de la etapa en la que nos encontramos, que responde a una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el alumno es el principal protagonista del mismo. Esta metodología responde a una serie de principios que se derivan de las corrientes pedagógicas y psicológicas; así, los principios de nuestra intervención educativa según Villegas (2014) son:

-Principio de significatividad: pone énfasis en la enseñanza-aprendizaje por descubrimiento, promocionando la actividad del alumno y su papel como descubridor del aprendizaje. En el aprendizaje significativo, el alumno es emisor de significados y creador de significados. Da significado y sentido a la información que recibe, la reinventa y la construye. Su rol es activo.

Principio de actividad: Si consideramos al alumno como un ser activo, su actuación será el eje principal del proceso educativo. El alumno pasa a ser el protagonista para experimentar y curiosar. Su actividad es el motor de su aprendizaje y un intercambio con el mundo que le rodea. Tiene que saber qué, para qué y por qué aprenderá.

-Principio de socialización: El ser humano es social. Es vital estimular las relaciones interpersonales que doten al individuo de comportamientos para la vida en sociedad. Implica el uso de los grupos, el respeto, escucha activa, aceptación de diferentes ideas. El alumno no es resultado único de su preparación interior, ni consecuencia del entorno, sino que es producto de la relación entre ambas y de la construcción de saberes que remodela a diario.

-Principio de individualización: Son las diferencias entre los individuos, establecidas y apreciables en todos los niveles. Se propone una enseñanza en la que todos tengan cabida por muy diferentes características y necesidades de partida que tenga, atendiendo a la diversidad como elemento enriquecedor.

A partir de estos principios se plantea una propuesta para el profesorado y las familias que será expuesta en próximas publicaciones.

Evaluación y seguimiento

Evaluar es más que identificar evidencias o comprobaciones, medirlas y finalmente adjuntar un juicio de valor en relación a estas. El concepto de evaluación como tarea reservada para el final, tiene un fin clasificador.. Por ello, se propuso la prueba SENA como parte del pretest o evaluación inicial, cuya finalidad es identificar los puntos a mejorar con la intención de prevenir, en esta línea se diseña una propuesta de intervención. Y tras la intervención educativa, se propone volver a medir la competencia emocional para comprobar los avances con la misma prueba SENA. De esta forma se realiza un adecuado seguimiento de los alumnos, pasando e interpretando la evolución de la competencia emocional antes y después de llevar a cabo la intervención. Además de poder evaluar la adecuación del propio programa de intervención que se ha expuesto y su proceso.

Referencias bibliográficas

- Aguado, R. (2015). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: Editorial EOS.
- Aguado, R. (2016). *La emoción decide y la razón justifica*. Madrid: Editorial EOS.
- Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2016). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación* 11, 9-25.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, sn(10), 61-82.
- Clouder, C. (2015). Las puertas de la percepción. En Informe Fundación Botín (Ed.), Educación Emocional y Social. Análisis Internacional (pp. 17-22). Santander. España: Fundación Botín.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: método de evaluación en el aula. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, sn, 1-12.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación. Madrid: TEA Ediciones.
- Gallardo, M. (2007). Recursos clásicos y tecnologías de futuro: El profesorado ante las TIC en escuelas de contexto rural. Dos estudios de caso. Tesis Doctoral. SPICUM: Universidad de Málaga (en prensa).
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., Fondevila, A., y Soldevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 233-253.
- Pérez-González, J. C. (2013). [Del capitalismo cognitivo al capitalismo cognitivo-emocional](#). *Educaweb*, Monográfico 283 (Educación Comparada).
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25 (sn), 79-96.

CAPÍTULO 36
LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA:
NIVEL DE EMOCIONES POSITIVAS Y
EMOCIONES NEGATIVAS EN
ADOLESCENTE DE SECUNDARIA
OBLIGATORIA

Clara Isabel Fernández Rodicio³⁹

Universidad de Vigo

Milagros Armas Arráez

Doctora en Psicología. CEIP Minicole

Lorena Doval Figueras

Educadora Social

Noelia García Ferreiro

Educadora Social

Introducción

La Inteligencia Emocional (en adelante IE) genera en nosotros la toma de conciencia de nuestras emociones, poder tender los sentimientos de los demás, poder tolerar las presiones y frustraciones en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajo en equipo y adoptar una actitud empática y social, lo que genera mayor posibilidad de desarrollo personal. La inteligencia emocional “aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a

convertirnos en auténticos seres humanos” (Goleman, 2004, p. 64). Se trata de un recurso personal que nos ayuda a sentir, conocer, dominar y cambiar las emociones de uno mismo y en los demás.

El concepto de IE se categoriza en modelos mixtos y modelos de habilidad basado en el procesamiento de información (Fernández – Berrocal y Extremera, 2005). El modelo mixto genera una visión más amplia y concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas (Goleman, 2004). Otros autores tienen una visión más restringida de la IE ya que lo consideran un modelo de habilidad que utiliza de forma adaptativa las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento, facilitando la adaptación al medio (Fernández – Berrocal y Extremera, 2005).

Las carencias en las habilidades de IE afectan a estudiantes dentro y fuera del contexto escolar: “provocan o facilitan la aparición de problemas de conducta” (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, p.429). Estos autores señalan que existen cuatro áreas directamente afectadas son: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas.

Uno de los fines principales del ser humano es establecer relaciones sociales con las personas que nos rodean (Fernández – Berrocal y Extremera, 2005). El poseer un alto nivel de IE, nos ayuda a ofrecer a los demás información sobre nuestro estado psicológico. “La inteligencia emocional nos

permite fomentar relaciones más positivas con nuestros iguales; nos ayuda a mejorar nuestra red social ya que, como es bien sabido, los humanos somos seres sociales” (Patti, Grackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011, p.150). Aquellas personas emocionalmente inteligentes, se muestran más hábiles a la hora de observar, interpretar y controlar sus propias emociones, pero también se muestran más experimentados a la hora de interferir con estas habilidades en las emociones de los demás. De manera que, la IE es básica para la creación y el mantenimiento de las relaciones interpersonales. En el estudio realizado por Ferrandiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) se aprecian diferencias sustanciales en la percepción de la IE en función del género y la edad de los participantes: los chicos se perciben con una mayor capacidad para ajustarse al cambio y con una auto-motivación más elevada, mientras que las chicas se perciben con una mayor conciencia social, una mayor destreza para las relaciones interpersonales y para enfrentarse a las demandas del día a día.

Entre los diversos tipos de inteligencia emocional, existen dos vinculadas directamente a la IE, son: la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La primera, se basa en la capacidad de establecer relaciones con otras personas y la segunda, está íntimamente relacionada con la autoconfianza y la automotivación. En cuanto a las diferencias de género, Trigoso (2013) concluye que tanto hombres como mujeres tienen una adecuada apertura y amabilidad, obteniendo las mujeres puntuaciones más altas, es decir, tienen mayor atención a los sentimientos interiores y poseen mayor disposición para ayudar.

Las mujeres obtienen resultados más altos porque perciben y conocen mejor sus emociones y su IE (Trigoso, 2013). Las mujeres presentan mayor percepción, es decir, son capaces de expresar sus sentimientos de forma adecuada. Son emocionalmente más estables, tranquilas, sosegadas y relajadas, capaces de enfrentarse a situaciones estresantes sin alterarse ni aturdirse. Por otro lado, los hombres tienen mayor puntuación en la regulación de sus estados de ánimo y en la reparación emocional (Extremera, Fernández-Barrocal, Ruiz y Cabello, 2006). Además, los hombres tienen tendencia a experimentar emociones negativas (miedo, melancolía, vergüenza, ira, culpabilidad), y son menos capaces de controlar sus impulsos y enfrentarse peor al estrés.

Por último, aprender y desarrollar este tipo de habilidades, se basa en la práctica, el entretenimiento y el perfeccionamiento de las mismas. “Lo esencial es ejercitar y practicar las habilidades emocionales y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona” (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008, p.432). Uno de los escenarios donde es de vital importancia poner en práctica estas habilidades es en la educación.

Las emociones.

El derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales de la Constitución Española y refrendado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos por los países integrantes de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 (art. 26). Un objetivo básico de la educación es conseguir que todos los ciudadanos logren el desarrollo máximo de sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Educar las emociones,

desde edades tempranas, es vital para que los/as niños/as puedan nombrar sus emociones y reconocerlas a lo largo de su vida.

Cuando hablamos de competencias emocionales nos referimos a competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Bisquerra (2008) cataloga en cinco las grandes competencias: 1) conciencia emocional: reconocer las propias emociones y las emociones en los demás. 2) regulación emocional: dar respuesta apropiada a las emociones. 3) autonomía emocional: capacidad de no verse afectado por los estímulos del entorno. 4) competencia social: facilitan las relaciones interpersonales. 5) habilidades de vida para el bienestar: conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven el bienestar personal y social.

Como nos indican Maganto y Maganto (2010), existen cuatro principios de las emociones. Éstos son: 1) Las emociones tienen una connotación o significado específico para cada persona. 2) Van acompañadas de una expresión fácil determinada. 3) Provocan unas reacciones físicas particulares y determinadas. 4) Cada emoción tiene una serie de comportamientos que se establecen como propios de ella.

Ekman (2004) y diferentes autores, descubrieron seis emociones básicas (o primarias) son elementales, puras. Se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición a actuar. Todas las otras emociones pueden ser derivadas a partir de ellas, y se denominan emociones complejas (secundarias). Las emociones básicas son: felicidad, tristeza, ira, sorpresa, disgusto y temor (Rice, 1997).

Es importante reconocer que no son los acontecimientos los que desencadenan las emociones (Ekman, Lama y Goleman, 2010). La mayoría de los eventos que desencadenan respuestas emocionales son evaluados cognitivamente (de forma rápida y automática) como amenazantes o repulsivos. Además, habitualmente tenemos falta inicial de conciencia de la emoción en el momento en que estamos experimentándolas.

Las emociones negativas son el resultado de una evaluación desfavorable respecto a nuestro bienestar. Existen distintas formas de amenaza, frustración, pérdida y se expresa a través de las emociones negativas: el miedo, la ira, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos, el disgusto. Sirven para resolver problemas de supervivencia inmediata y propician una forma de actuar que reducen el rango de respuestas posibles. (Vecina, 2006)

Por otro lado, las emociones positivas tienen un papel relevante en el desarrollo del ser humano, ya que amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales, haciéndolos más perdurables, y aumentando las reservas a las que puede recurrir la persona cuando se presentan amenazas. (Alpizar y Salas, 2010)

Los resultados obtenidos por Meneghel (2011) muestran que distintas emociones positivas colectivas tienen diferentes efectos en la resiliencia grupal. Es decir, de las emociones positivas colectivas, solo el entusiasmo, optimismo y estar a gusto son predictoras de la resiliencia grupal.

Dentro de las emociones positivas nos encontramos con factores que favorecen la creación de pensamientos flexibles, abiertos y tolerantes. Carbelo y Jáuregui (2006) indican que el sentido del humor, es uno de los grandes protagonistas de la psicología positiva, debido a sus numerosos beneficios psicológicos (sensaciones de alegría, bienestar, disminución de estrés, etc.) físicos (tolerancia al dolor, mejorar del sistema cardiovascular) y sociales (mayor motivación, comunicación, etc.).

En definitiva, el humor y la risa, ayudan a contrarrestar los efectos de las emociones negativas, junto a otras positivas como el amor o la esperanza Carbelo y Jáuregui (2006). "Las personas resilientes, aquellas que ante la adversidad se doblan pero no se rompen, son capaces de experimentar emociones positivas en situaciones estresantes" (Vecina, 2006, p.13). El motivo de ello, es que las emociones positivas contienen una naturaleza que nos protege en los momentos de aflicción, de manera que esto favorece la construcción de la resiliencia psicológica.

Objetivos

1. Analizar la presencia de afectos positivos y negativos.
2. Establecer una comparativa entre el sexo femenino y masculino en cuanto a los afectos positivos y negativos.

Participantes

La muestra de esta investigación son estudiantes de primero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. La investigación se realizó en dos colegios situados en el ámbito

rural y en el ámbito semiurbano de la ciudad de Ourense. El motivo principal por el cual escogimos estos centros, es para llevar a cabo una comparativa entre aquellas personas que se encuentran en el ámbito rural y el urbano. El total de participantes es de 90 alumnos, 48 del ámbito rural y 42 del urbano, en concreto 51 chicas y 39 chicos.

Instrumentos de recogida de datos

Se lleva a cabo un estudio descriptivo cuyo instrumento elegido para la recogida de datos de esta investigación es el cuestionario que se denomina Cuestionario PANASN (Positive and Negative Affect Schedule) para Niños y Adolescentes elaborado por Bonifacio Sandín en el año 1997. El PANASN se trata de un autoinforme formado por veinte elementos, diez de ellos relacionados con el afecto positivo (en adelante AP) y los diez restantes, con el afecto negativo (en adelante AN).

Análisis de datos

Después de obtener los resultados en formato papel, se utiliza el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (en adelante SPSS), en concreto el programa IBM SPSS Statistics.

Resultados

En esta investigación nos planteamos una serie de objetivos relacionados con las emociones, en primer lugar nos planteamos analizar la presencia de afectos positivos y negativos. Los alumnos encuestados poseen mayor AP. Las variables más destacadas en el AP se corresponden

con los ítems 1 (me intereso por la gente o las cosas), 5 (siento que tengo vitalidad o energía) y 19 (soy una persona activa). Por último, el ámbito que muestra mayor afecto positivo se corresponde con el ámbito urbano. En relación al AN, en cuanto a los ítems más destacados en ambos ámbitos (rural y urbano) señalan los mismos. Éstos son, los ítems 15 (me siento nervioso), 13 (soy vergonzoso) y 18 (siento sensaciones corporales de estar intranquilo o preocupado).

Los resultados obtenidos en relación al AP en los adolescentes de ambos sexos en el ámbito rural y en el ámbito urbano, en general los chicos obtienen mayores resultados de AP. En concreto en los ítems 5, (siento que tengo vitalidad o energía), el 19, (soy un chico activo) y el 16 (soy un chico decidido) son los que obtienen puntuaciones más elevadas. El AN en relación con el ámbito rural, los resultados obtenidos nos muestran que el sexo femenino posee mayor puntuación en AN. Los ítems más destacados en el AN son 15, (me siento nerviosa), 2, (me siento tensa, agobiada, con sensación de estrés) y 13 (soy vergonzosa).

La relación de AP el curso de 4º de la ESO muestra un mayor índice de AP en ámbito rural y las variables que más se destacan son, los ítems 1 (me intereso por la gente o las cosas) y el 5 (tengo vitalidad o energía). Finalmente, la presencia de AP en relación con el curso (1º y 4º de la ESO) y el sexo masculino. De forma individual es en 1º de la ESO en donde los chicos quienes alcanzan el mayor afecto positivo. Las puntuaciones más elevadas se obtienen en el ítem 19, (soy un chico activo), el ítem 5, (siento que tengo vitalidad o energía) y el ítem 9 (me entusiasmo por cosas, personas, etc.).

Discusión

Existe una concordancia con los resultados obtenidos en otros estudios como el de Segabinazi, Zortea, Zanon, Bandera, Hofheinz y Hutz, (2012) quienes llevaron a cabo una investigación con el objetivo de adoptar una escala de afecto positivo y negativo para adolescentes, afirmando que las chicas muestran mayores índices de afecto negativo que los chicos al igual que los resultados obtenidos en este trabajo.

Por otro lado existe una similitud en los resultados obtenidos en cuanto a los afectos negativos más destacados de esta investigación y el estudio llevado a cabo por Segabinazi y cols, (2012). Como hemos podido observar, los afectos negativos más destacados en este análisis son: “me siento nervioso”, “soy vergonzoso” y “siento sensaciones corporales de estar intranquilo o preocupado” al igual que en la investigación Segabinazis y cols, (2012), ya que aspectos como el nerviosismo y la irritabilidad se sitúan entre las sensaciones de afecto negativo más destacadas.

Cabe destacar en los resultados que los chicos poseen un mayor índice de afecto positivo que las chicas. Podemos observar similitudes entre los resultados de esta investigación y el estudio de Gómez (2007), donde afirma que los hombres experimentan mayormente sentimientos de satisfacción, gusto, entusiasmo y confianza y por lo tanto experimentan con menor frecuencia el afecto negativo.

Conclusiones.

El alumnado muestra en general un mayor nivel de afecto positivo. En cambio los chicos muestran mayor afecto positivo en comparación con las chicas. Esto puede deberse a los estereotipos de género que la sociedad nos impone. A los

hombres se les exige ser personas activas, decididas y personas independientes que constantemente tienen que demostrar que están preparados para asumir el control ante cualquier situación, mientras que las mujeres pasan a un segundo plano; es por tanto el sexo femenino, quien asume los roles basados en la inseguridad y el miedo influyendo de forma directa tanto en su afecto positivo como negativo.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 18-30.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217, A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

Ekman, P. (2004). *El rostro de las emociones*. Barcelona. RBA Libros.

Ekman, P., Lama, D., y Goleman, D. (2010). *Sabiduría emocional*. Barcelona: Kirós.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y estrés* 12, (2-3), 191-205

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey.

Revista Interuniversitaria de formación del profesorado 54, 63-94.

- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 15, 6 (2), 421-436.
- Ferrandiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Fernando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-339.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Madrid: Salvat, S.L.
- Maganto, C., y Maganto, J. (2010). *Como potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.
- Meneghel, I. (2011). ¿Afectan las emociones positivas colectivas en la resiliencia grupal? *Fórum de Recerca* 16, 847 – 859.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C., y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 145–156
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. Tesis Doctoral. Universidad de León.

Vecina Jiménez, M. A. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17.

CAPÍTULO 37

LA ALIENACIÓN PARENTAL: CONDUCTA QUE ATENTA LA SALUD

Rolando Castillo Santiago

-División Académica de Ciencias Sociales y
Humanidades, Universidad Juárez Autónoma de
Tabasco.-

“La palabra progreso no tiene ningún sentido mientras haya
niños infelices' (Albert Einstein)

Introducción

El presente capítulo⁴⁰ refleja el análisis de la alienación parental como un problema de salud visto desde la perspectiva jurídica. Por su inclusión en el Derecho Civil, a través del Derecho de Familia donde se versan juicios que cuentan con la participación de niñas, niños y adolescentes. En definición la alienación parental es el acto de manipulación que una persona mayor de edad, ya sea padre, madre y/o

⁴⁰ Este capítulo es uno de los trabajos de investigación del autor, cuyos resultados se difundieron a través de la ponencia presentada en el II Congreso Mundial sobre Infancia y Adolescencia, en el que se expuso el tema como una afectación al derecho a la salud de las niñas, niños y adolescentes, haciendo mención de las medidas legislativas que México y otros países han tomado al respecto, además de señalar las cuestiones pendientes por sufragar.

familiar, ejerce en la conciencia de un menor, esta conducta tiene como resultado generar el desprecio hacia uno de sus progenitores. Se considera un problema desde el momento en el que se comienza a ejercer el acto debido a las afectaciones que esto genera en la salud mental y social del menor alienado. La base de esta investigación es que por primera vez después de treinta años de su descubrimiento un organismo internacional, ha identificado a la Alienación Parental (AP) como a una enfermedad.

Con la lectura de este capítulo podrá conocer algunas de las razones que dieron fundamento a esta manifestación, las diversas afectaciones que esta conducta genera a los menores, y que es posible revertir por medio de un tratamiento psicológico o psiquiátrico. Además de resaltar la importancia del actuar del Estado para preservar la salud de las niñas, niños y adolescentes.

Finalmente se hace una confrontación entre México y otros países sobre los avances legislativos respecto a la Alienación Parental y de aquellos que serán necesarios a partir de que entre en vigor la Clasificación Internacional de Enfermedades presentada en este año.

Generalidades de la Alienación Parental (AP) y el Síndrome de Alienación Parental (SAP).

Se atribuye este término a Richard Gardner, psiquiatra norteamericano que en 1985 lo descubrió por medio del estudio de casos clínicos con niños víctimas de violación sexual, dichas conclusiones las publicó en 1987 en su libro "El Síndrome de Alienación Parental y la Diferencia entre Abuso Sexual Infantil Fabricado y Genuino"

Algunos profesionales usan de manera similar los términos Alienación Parental (AP) y Síndrome de Alienación

Parental (SAP), aunque el propio descubridor señala una separación entre ellos, en el sentido que consideraba al SAP como un “único y subconjunto patológico de la Alienación Parental” además que reconocía que la forma de identificarlo sería con un diagnóstico médico que al mismo tiempo explicaría la causa de la alienación, es decir, la existencia del SAP se da a razón de la AP y en el primero se identifica al sujeto alienador mientras que en la otra se trata de una conducta generalizada. Luego entonces, el SAP hace referencia a una enfermedad por lo que es pertinente ubicarle en el área de la Salud. En tanto que el término AP es como regularmente se le conoce o usa en el Derecho, reiterando que el SAP debe su existencia a la AP. y que a palabras de Gardner este último es el término aplicable (Hoult, 2006). Se podría decir que otra de sus diferencias es en cuanto a los sujetos que interviene, ya que cuando se trata de la AP el niño no interviene, mientras que, en el SAP, es cómplice del progenitor alienador porque crean sus propias teorías sobre por qué deben odiar al progenitor alienado (Torrealba, 2011).

Para una mayor comprensión resulta fundamental remitirnos a la conceptualización de estos, la Real Academia Española de acuerdo al contexto nos proporciona un concepto distinto; de que es “alienación”, de manera general se refiere a esta como la “limitación o condicionamiento de la personalidad, impuestos al individuo o a la colectividad por factores externos sociales, económicos o culturales”, en la medicina como un “trastorno intelectual, tanto temporal o accidental como permanente”, y en la psiquiatría, como un “estado mental caracterizado por una pérdida del sentimiento de la propia identidad”. Con esto pudimos notar que ante cualquiera que sea el contexto, la alienación es un acto ejercido por un sujeto que influye en los pensamientos y decisiones de otro y que este estado no se establece por un período

determinado. Separando de esta manera lo que engloba en la perspectiva jurídica el término “alienación parental”, pues es el conjunto de síntomas que resultan del proceso por el cual un progenitor, mediante distintas tácticas o estrategias, intenta transformar la conciencia de sus hijos con objeto de impedir, obstaculizar o destruir sus vínculos con el otro progenitor. Se trata de un proceso gradual y consistente, que invariablemente implica una limitación al progenitor no custodio, en el ejercicio de sus derechos y obligaciones como padre, además de privarlo de la presencia y disfrute de sus hijos. (Buchanan, 2012) dicha transformación de la conciencia puede ir desde el miedo y el rechazo, hasta llegar al odio (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2011). Por su parte Gardner sencillamente explica la AP como una “desafección de un niño hacia un padre”, y al SAP como un “trastorno infantil que surge casi exclusivamente en el contexto de disputas por la custodia de los niños”

Los antecedentes de estos términos en el Derecho nos remontan al año 2005 cuando por primera vez aparece el SAP en los tribunales de familia, y ocasionalmente en juzgados penales de Estados Unidos de Norteamérica. Además de las referencias que se hicieron de este en sesenta y cuatro precedentes de este mismo país. Gardner declaraba que (como se citó en Escudero, 2008):

El SAP tiene su manifestación primaria como una campaña de denigración del niño contra un padre, una campaña que no tiene justificación. Ello resulta de la combinación de una programación (lavado de cerebro) de adoctrinamiento parental y de las propias contribuciones del niño para el vilipendio del padre objetivo. (pp. 285-286)

Regularmente tiene presencia en los casos de divorcio, de custodia y violencia, que a su vez involucra a menores y por tanto los jueces para resolver se auxilian de peritos en la materia para identificarlo.

La Alienación Parental como un problema de salud.

Visto desde el área de la salud, el término de Alienación Parental y del Síndrome de la Alienación Parental no son considerablemente aceptables para algunos profesionales en la materia, principalmente por la falta de acreditación en el estudio realizado por Richard Gardner ya que dicho experto afirmó haber obtenido estos conceptos a partir del estudio de casos clínicos pero nunca mostró con lo cual se pudiera comprobar sus afirmaciones, además del hecho que hasta hace pocos meses no se reconocía este término por ningún organismo, asociación médica o psicológica internacional. Esto cambió gracias a la Organización Mundial de la Salud (OMS) que por primera vez en mayo de 2019 presentó ante la Asamblea Mundial de la Salud la integración del término “Alienación o enajenación de los padres = Alienación o enajenación Parental” en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). Se ubica en el numeral veinticuatro sobre los factores que influyen en el estado de salud, dirigido a los problemas asociados con las relaciones entre las personas, específicamente a los problemas de la relación entre el cuidador y el niño, pero es necesario enfatizar que dicha clasificación entrará en vigor hasta el 1 de enero de 2022. Tiempo pertinente para que los Estados realicen las actualizaciones necesarias para contemplarla.

Se entiende por salud, el estado de completo bienestar físico, mental y social, en tanto se deduce que la falta

de alguno determina que un individuo carece de esta y esta conducta (la alienación) genera afectaciones mentales y sociales, algunas de las que sean detectado son los trastornos de ansiedad, en el sueño, en la alimentación, y la conducta, de modo que es viable ubicarlo como un tema de Salud.

Los términos enfermedad y síndrome, se han usado erróneamente como sinónimos, pues cuando se hace referencia a síndrome se trata de un cuadro clínico etiológicamente definido de patogénesis desconocida, o sea, el origen y evolución de una enfermedad con todos los factores que están involucrados en ella pero no debe confundirse con el complejo de síntomas de una enfermedad, porque esta se refiere solamente a aquellas afecciones caracterizadas por conjuntos de síntomas similares o idénticos (Jablonski, 1995). En una definición más compleja de enfermedad, se le entenderá como una alteración o desviación del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo, por causas en general conocidas, manifestada por síntomas y signos característicos, y cuya evolución es más o menos previsible (Herrero, 2016). La principal diferencia, sería que para ser conocido como una enfermedad los síntomas deben ser iguales en todos los casos, pero cuando es un síndrome las causas (síntomas) pueden variar de acuerdo al caso porque se está a lo desconocido, en resumen algunos síndromes pueden ser la manifestación de una enfermedad, pero otros no. Es así que si apoyamos el reconocimiento de la AP como enfermedad coincidiríamos con Gardner en reconocer que el término SAP es correcto para cuando se determina un diagnóstico médico que explica la causa de la alienación con la participación del menor alienado y cómo podemos notar no se integró al CIES el término del Síndrome de la Alienación Parental pero esto no quiere decir que se deje a un lado, puesto que a través de esta inclusión se le reconoció como una enfermedad, usando de base la teoría

de Gardner de que el SAP es un subconjunto de la AP, entonces al reconocerla como enfermedad todo aquello que se originó a causa de ella debe ser considerado como tal. Respecto al tratamiento de esta conducta, será determinado de acuerdo al grado de alienación, porque en ocasiones solamente será necesario terapia, sin embargo, en otras se requerirá de una prescripción médica, de esta forma intervienen las figuras del psicólogo y el psiquiatra. Considerando las facultades de cada uno, encontramos que “la evaluación, diagnóstico y tratamiento de los trastornos psicológicos o mentales, viene dada por la facultad legal de éste último para la prescripción de fármacos” (Anónimo, 2003).

El Derecho a la Salud de las niñas, niños y adolescentes.

Los Derechos Humanos se constituyen en un conjunto de Derechos, dentro de ellos encontramos el Derecho a la Salud, reconocido a través de diversos instrumentos internacionales y en el artículo 4⁴¹ de la Constitución mexicana como un interés constitucional preponderante, que se confiere a todas las personas sin distinción alguna, incluidas las niñas, niños y adolescentes. Por medio de las diversas disposiciones internacionales se reconoce la relevancia del derecho a la salud en la infancia, estableciéndoles el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física, mental y social, algunos de estos ordenamientos son:

- El Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 12;
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 25;

⁴¹ Toda persona tiene derecho a la protección de la salud.

- La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 24;
- La Ley General de los Derechos de las Niñas en sus artículos 13 y 50: y
- El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo San Salvador) en su artículo 10.

Asimismo, se establece que los Estados a fin de hacer efectivo este derecho deben adoptar las medidas necesarias para el sano desarrollo de los niños, entre ellas el tratamiento de enfermedades tal como lo es la Alienación Parental (Rodríguez, 2018). Igualmente dan cabida para que el Estado intervenga cuando un acto pueda causar afectación a la integridad del menor. Sin olvidar que ante cualquier contienda judicial en la que se vean involucrados los derechos de niñas, niños y adolescentes, debe prevalecer el interés superior del menor, y quienes toman las decisiones deben hacerlo conforme a este principio porque:

El interés superior del menor es una consideración prevalente tratándose de decisiones que son críticas para el futuro o bienestar de un menor, como aquellas relacionadas con su derecho a la salud...en ese sentido, el interés superior del menor no puede ser establecido con carácter general y de forma abstracta, en tanto las relaciones familiares son extraordinariamente complejas y variadas... el juez debe valorar las especiales circunstancias que concurran en cada situación para determinar qué es lo mejor para la niña o niño en cuestión. En suma, la tutela del interés preferente de los niños exige, siempre y en cualquier caso, que se tome aquella decisión que proteja de mejor

manera sus derechos e intereses... (Suprema Corte de Justicia de la Nación, Primera Sala, 1049,2017).

En nuestra Carta Magna se consagra el deber de los padres para preservar los derechos de sus hijos, la satisfacción de sus necesidades, y de la salud física y mental de estos (Jiménez, 2012). La Secretaría de Salud, las instituciones de salud y gobiernos de las entidades federativas, en coordinación con las autoridades competentes deben fomentar actividades que contribuyan a la salud mental. Como resultado encontramos la Ley General de Salud, la cual dentro de sus disposiciones que impactan en la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes establece que la protección de la salud física y mental de los menores es una responsabilidad que comparten los padres, tutores o quienes ejerzan la patria potestad sobre ellos, el Estado y la sociedad en general (González, 2012, p.185).

Alienación Parental cómo figura jurídica en el Derecho de las niñas, niños y adolescentes.

Los Estados partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado necesarios para su bienestar, en atención a los derechos y deberes de los padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, implementarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas (Valenzuela, 2013). Cabe destacar que los derechos parentales se sustentan en la protección que estos brindan a sus niños para que alcancen el grado de bienestar. El reconocimiento de la AP como una enfermedad hace requirente una actualización en las medidas que los Estados implementan para la protección del Derecho a la salud de las niñas, niños y adolescentes.

Diversos países han tomado medidas legislativas para abordar la Alienación Parental, aunque no precisamente como una enfermedad pues como se ha venido señalando no existía un reconocimiento que diera fundamento para que los Estados tomaran medidas pertinentes en ese sentido. Por ejemplo, Brasil quienes hasta ahora son el primer país de Latinoamérica en crear una Ley Contra la Alienación Parental N° 12.318/10, en Puerto Rico se considera le integra al Derecho al reconocerse como una forma de maltrato, en Paraguay, el término no está reconocido con esa denominación, pero el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Ley N° 6.083 da parte para que los jueces de la Niñez adviertan a los padres que dejen de prohibir la relación con el otro progenitor porque pueden ser acreedores de una multa por obstaculizar el vínculo, incluso, el juez puede remitir los antecedentes de la persona a la Fiscalía y pedir que sea investigada por desacato a una orden judicial. En Chile, tampoco se reconoce explícitamente pero si da una narración de las características de este acto, por lo que es posible ver que se refiere a la AP, esto tiene su origen en la modificación al Código Civil sobre las normas de cuidado personal de los hijos menores de edad y se facultó al juez a modificar el régimen establecido cuando el padre o madre que lo ejerce cometa, entre otras, conductas de alienación respecto del otro progenitor. En Perú el Congreso del Estado analiza una iniciativa para prohibir y sancionar este fenómeno.

Por su parte, en México no existe una norma legal de aplicación federal que se manifieste y/o resuelva lo trascendental de esta conducta tal como los países mencionados, opuesto a esto algunos Estados del territorio mexicano han actualizado su legislación con base en el principio del interés superior del menor imponiendo a las

madres o padres que incurran en esta conducta castigos como la pérdida de la patria potestad de sus hijas o hijos, terapia psicológica e inclusive cárcel en el caso de las legislaciones que la reconocen como delito. Aunque existen otros Estados como el caso de Tabasco que menciona que en los juicios donde se involucren menores los Jueces podrán allegarse de los elementos de convicción necesarios para prevenir y evitar conductas de alienación parental y cuando sea pertinente dictar medidas sobre esto.

Conclusiones

El término de Alienación Parental y Síndrome de la Alienación Parental aunque parecen ser sinónimos realmente no lo son y que el uso que se les ha dado, sobre todo en el área legal o jurídica no ha sido concretamente los acertados, en especial porque los órganos judiciales no logran diferenciar cuando se está a la presencia de una u otra, pues para ellos da igual que termino usar pues en la praxis, consideran que se trata del mismo acto que sencillamente tiene dos nombres. Las niñas, niños y adolescentes son los sujetos directamente afectados por esta conducta, aunque también se puede tener como afectado al progenitor contrario del que causó la alienación, entendiéndose que para los primeros la afectación se da en sus derechos también lo es a su salud y que regularmente se trata de afectaciones psicológicas. En cuanto a:

Los derechos de los padres estos deben ser ejercidos de acuerdo con el interés prevalente de los hijos, por lo que la naturaleza de las relaciones entre hijos y padres no debe ser determinada por los deseos personales de los padres, sino por el interés superior del menor... desde esta perspectiva, el interés superior del menor se erige como un deber de

privilegiar los derechos del niño (Suprema Corte de Justicia de la Nación, Primera Sala, 1049,2017).

Lo antes señalado, nos permite notar que con la actualización donde se reconoce la AP como una enfermedad, se necesita que los Estados sujetos a la jurisdicción de la Organización Mundial de la Salud (OMS) realicen modificaciones legislativas donde se refieran al reconocimiento de esta conducta, formulando un método de prevención y señalando los posibles medios de tratamiento, también para que en los asuntos judiciales, los jueces además de ponderar el interés superior del menor, reconozcan que esta conducta vulnera el derecho del menor a la salud y al mismo tiempo ordene que el menor alienado sea valorado por un profesional de la salud, que en primer instancia sea un psicólogo a fin de que esté considerando el grado de alienación del menor así como las afectaciones que tuviera a causa de la misma, señale tratamiento adecuado consistente en terapias o lo transfiera con un psiquiatra que de igual forma lo valorará para decretar un tratamiento pertinente y en caso de ser necesario prescriba fármacos para ayudar al menor el disfrute del estado de salud que tenía antes de ser alienado, es decir, garantizar un completo estado de salud. En términos generales un tratamiento médico idóneo, entendido como aquél que tiene un mayor índice de éxito.

Referencias bibliográficas

- Anónimo. Psicología clínica y psiquiatría. *Papeles del Psicólogo*. 24 (85). 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808501.pdf>
- Buchanan Ortega G. G. (2012). *Alienación parental ensayo sobre su trascendencia en el ámbito judicial*.

- Monterrey, México: Presidencia del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Nuevo León.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (Ed.). (2011). *Alienación Parental*. México: Zeury.
- Escudero, A., Aguilar, L., y Cruz, J. (2008). La lógica del Síndrome de Alienación Parental de Gardner (SAP): "terapia de la amenaza". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28(2), 285-307. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352008000200004&lng=es&tlng=es.
- Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. (2017). *Síndrome de Alienación Parental en materia familiar, su tratamiento y ponderación judicial deben enfocarse sobre los parámetros de protección del interés superior del menor y de equidad de género* (Tesis aislada 2015415). Suprema Corte de Justicia de la Nación, México.
- González Contró M., Padrón Innamorato M., Márquez Gómez D., Arroyo Casanova R. y Melgar Manzanilla. P. (2012) *Propuesta teórico-metodológica para la armonización legislativa desde el enfoque de derechos de niñas, niños y adolescentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrero Jaén, S. (2016). Formalización del concepto de salud a través de la lógica: impacto del lenguaje formal en las ciencias de la salud. *Ene*, 10(2) Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2016000200006&lng=es&tlng=es.
- Hoult, J. (2006). The evidentiary admissibility of Parental Alienation Syndrome: Science, Law and Policy. *Children's legal rights journal*. 26(1), 01-61. Recuperado de <http://www.thelizlibrary.org/liz/Hoult-PASarticlechildrenslawjournal.pdf>

- Jablonski, S. (1995). Síndrome: un concepto en evolución. *ACIMED*, 3(1), 30-38. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94351995000100006&lng=es&tlng=es.
- Jiménez García, J. F. (2012). *El derecho del menor*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez Rescia, V. (2018). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Concordada con tratados de Derechos Humanos y Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. Querétaro, México: IIRESODH.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. Primera Sala. (15 de agosto de 2018). Amparo en revisión 1049/2017. [Arturo Zaldívar Lelo de Larrea].
- Torrealba Jenkins, A. E. (2011). *El síndrome de la alienación parental en la legislación de familia* (tesis de magister). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Valenzuela Reyes, M. D. (2013). *Derechos Humanos de los niños y las niñas ¿utopía o realidad?*. México: Porrúa.

CAPÍTULO 38

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Nuria Pérez Escoda*

Elia López Cassá**

*Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona,
España

**Departamento de Didáctica y Organización
Educativa, Universidad de Barcelona, España.

Introducción

La educación emocional y el desarrollo de la competencia emocional son elementos clave para una educación integral de las futuras generaciones. La educación emocional debe necesariamente formar parte de los currículos de los centros educativos.

Desde finales de los años 90 diversos autores (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Bisquerra, 2003; Pérez-González, 2008) han defendido enérgicamente los beneficios de la educación emocional y progresivamente diversos trabajos científicos han podido aportar evidencia empírica algunos de estos beneficios. En este sentido, podemos afirmar con Einsenberg et al., (1997) y Wang et al., (2014) que los niños y niñas capaces de regular la

activación emocional negativa establecen relaciones sociales positivas con mayor frecuencia y presentan menores niveles de agresión junto a una mayor capacidad para tolerar la frustración. Saarni, (2000) y Salovey, (2010) también demostraron que la capacidad de gestionar las emociones está directamente relacionada con una mejora en los comportamientos prosociales de los niños. Por su parte el metanálisis de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) permite llegar a la conclusión que la educación emocional conlleva una mejora del 11% en el rendimiento académico. Otros autores han profundizado los múltiples efectos o beneficios de las intervenciones destinadas a la mejora del desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes (Cunha y Heckman, 2008, Farrington y otros 2012, Jones, D.E., Greenberg, M., y Crowley, M., 2015 y Keefer, Parker, y Saklofske, 2018).

Paralelamente, la legislación educativa, en diferentes países, ha empezado a dar importancia a la dimensión socioemocional. El sistema educativo español contempla, siguiendo las orientaciones de la Unión Europea, la adquisición de competencias clave para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional. El aprendizaje competencial supone la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (DeSeCo, 2003). Aunque en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, no se detallan explícitamente las competencias emocionales sí que se hace referencia a las siguientes competencias clave: competencias sociales y cívicas, y la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las

personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. La competencia “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades.

En este sentido, las dos competencias clave citadas, de una forma u otra, hacen referencia al bienestar personal y social, así como al desarrollo socioemocional de la persona. Si vinculamos este aspecto con el desarrollo de las competencias emocionales encontramos fácilmente sus puntos de conexión.

Además, en el marco de la legislación educativa y curricular se habla de la importancia del desarrollo integral del alumnado, del desarrollo de sus capacidades, actitudes, habilidades y competencias desde la dimensión afectivo-emocional. También, en esta última ley educativa (LOMCE, 2013) se ha incorporado la asignatura de Valores Sociales y Cívicos en la que se reflejan los contenidos de la dimensión emocional. Cabe destacar, que en algunas comunidades españolas ya se contempla explícitamente la competencia emocional como una competencia básica, un reconocimiento a la necesidad de su desarrollo y aprendizaje.

Con ello se hace más presente la incorporación de prácticas educativas para el desarrollo de las competencias emocionales y la necesidad de disponer de instrumentos de evaluación que permitan tanto evaluar las carencias en los niños como los avances a partir de las intervenciones que se implementen.

Las competencias emocionales

De acuerdo con Bisquerra (2000) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009).

Desde el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona (GROP), se ha desarrollado un modelo de educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007) en el que se integran las competencias a desarrollar. El modelo, denominado modelo pentagonal parte de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Estas dimensiones incluyen a su vez competencias más concretas, tal como se expone a continuación.

La conciencia emocional hace referencia a la identificación de las propias emociones, así como las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Esta capacidad supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

La autonomía personal se relaciona con la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Las competencias sociales son aquellas capacidades que permiten mantener buenas relaciones con otras personas.

Las competencias para la vida y el bienestar son aquellas capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.

Tal como se ha expuesto hasta ahora, las competencias emocionales forman parte de la educación y el desarrollo humano, considerando que la educación primaria (6-12 años de edad) supone una etapa especialmente sensible para el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales, y sociales del niño y la niña. Entendemos que para realizar intervenciones eficaces para el desarrollo emocional es imprescindible conocer el nivel de partida de los destinatarios de las mismas. Con este propósito y tras constatar

mediante una rigurosa revisión bibliográfica de la escasez de instrumentos para estas edades, el GROU se planteó la creación de un cuestionario de evaluación para detectar las necesidades emocionales de las niñas y niños y posibilitar el diseño y/o la adaptación de las intervenciones a los diferentes cursos y etapas. Se trata de disponer de información valiosa, sólidamente fundamentada en un marco teórico concreto que permita orientar las decisiones acerca de los contenidos y las estrategias más apropiadas de las intervenciones (Pérez-Escoda, 2016).

El instrumento (CDE 9-13)

La construcción del *Cuestionario de Desarrollo Emocional para niños y niñas de 9 a 13 años de edad* (CDE-9-13) se inició durante el curso escolar 2007-2008. En su construcción se ha tenido en cuenta las críticas de Pérez, Petrides y Furnham (2005) quienes argumentaban que las herramientas para la evaluación de la inteligencia emocional se caracterizaban en gran medida por la falta de un marco teórico claro y de fundamentos empíricos firmes. En este sentido el instrumento que presentamos se basa en el marco teórico de la competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Desde esta perspectiva se identifican cinco dimensiones de estudio o subcompetencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Por otro lado, se ha procedido al estudio de sus características psicométricas pudiendo afirmar que se trata de una herramienta válida y fiable.

El proceso de construcción inicial del instrumento fue presentado extensamente en un trabajo previo (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2009) y desde entonces ha seguido

mejorándose hasta la versión actual que consta de 49 ítems. Para la construcción del instrumento se partió de la revisión de los instrumentos disponibles para la evaluación de la inteligencia emocional hasta la fecha y se elaboró un extenso banco de ítems basado en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Se procedió a una primera validación por jueces y a la revisión de la escala siguiendo las orientaciones de los mismos. Se realizaron algunas pruebas piloto que aconsejaron pulir algunos aspectos de la redacción de ítems y ajustar las respuestas a una escala de Likert de once puntos según la cual 0=totalmente en desacuerdo y 10=totalmente de acuerdo. Nuevamente, se procedió a efectuar diversas aplicaciones piloto con muestras variadas con el propósito de obtener la máxima información, analizar las propiedades técnicas del instrumento y su adaptación a los destinatarios. Los resultados de estas aplicaciones permitieron modificar la redacción de algunos elementos y delimitar la composición definitiva de la escala.

En estudios posteriores se han estudiado las propiedades psicométricas del instrumento. La consistencia interna del mismo, medida mediante el α de Cronbach mostró la siguiente fiabilidad: Conciencia emocional CE = .85, Regulación emocional RE= .78, Competencias sociales CS = .77, Autonomía emocional AU = .58, Competencias de vida y bienestar CV = .67, y la escala completa de inteligencia emocional (TOT CDE-9-13) = .92.

Se ha estudiado la validez concurrente (correlacionando el CDE-9-13 con otra medida de inteligencia emocional como es el Emotional Quotient Inventory (EQi: BarOn, 2000) y se obtuvieron resultados muy satisfactorios $r(152)= .78$; $p= 0.01$. Paralelamente se ha analizado la validez de criterio mediante la correlación con otras herramientas

previamente validadas que miden varios rasgos con distintos métodos de medición. Así se ha utilizado una medida de personalidad, la Escala B, observando puntuaciones superiores a $r(152) = .50$ con todas sus dimensiones (inversa en el caso del neuroticismo); una medida de conducta pro-social y de dificultades de ajuste mediante el cuestionario SDQ. En este último caso, se realizó un análisis de regresión observando que el CDE-9-13 tiene poder predictor tanto de la conducta pro-social como de las dificultades de ajuste. Así mismo, el análisis factorial (AFC) permitió confirmar las cinco dimensiones de la inteligencia emocional establecidas por el marco teórico de referencia. Las cargas factoriales de los diferentes factores en el constructo fueron altas en todos los casos: conciencia emocional, regulación emocional, competencias sociales, autonomía, y competencias de vida ($k = .86, .78, .96, .56, \text{ y } .86$ respectivamente). La varianza explicada por los cinco factores fue del 62,55%.

Consecuentemente podemos afirmar que disponemos de un instrumento válido y fiable que nos permite estudiar las necesidades de desarrollo emocional de los estudiantes de educación primaria obligatoria que se encuentran entre los 9 y los 13 años de edad.

Necesidades de desarrollo emocional en estudiantes de educación primaria

Presentamos en la Tabla 1. los resultados de un estudio preliminar realizado con una muestra de estudiantes de ciclo medio y superior de educación primaria. Son 152 alumnos de edades comprendida entre 9 y 12 años de los tres últimos cursos de educación primaria. El 54% de la muestra está formada por niñas mientras que el 46% son niños.

Tabla1. Resultados CDE-9-13

	SEXO	N	Media	DT.	Sig. T Student
Consciencia	Mujer	82	7,22	1,52	0,73
Emocional	Hombre	70	7,13	1,73	
	Total	152	7,18	1,61	
Regulacio	Mujer	82	6,18	1,55	0,86
Emocional	Hombre	70	6,13	1,75	
	Total	152	6,16	1,64	
Autonomia	Mujer	82	6,13	1,20	0,57
Emocional	Hombre	70	6,02	1,31	
	Total	152	6,08	1,25	
Competencia	Mujer	82	7,08	1,57	0,89
Social	Hombre	70	7,04	1,65	
	Total	152	7,06	1,60	
Comp. vida	Mujer	82	7,41	1,33	0,70
y Bienestar	Hombre	70	7,32	1,45	
	Total	152	7,37	1,39	
Total	Mujer	82	6,74	1,07	0,61
CDE_9-13	Hombre	70	6,64	1,29	
	Total	152	6,69	1,17	

Para interpretar estos resultados tiene que tenerse en cuenta que las puntuaciones oscilan entre 0 y 10 puntos. El primer dato de interés es la puntuación media obtenida por el conjunto de estudiantes en el total de competencia emocional: 6,69. Esto indica que se situarían en un nivel de desarrollo básico y lejos aún de alcanzar un buen dominio de sus competencias emocionales. Así podemos afirmar que a la luz de los resultados obtenidos y para alcanzar la competencia máxima (10) los estudiantes de ESO tienen un potencial de mejora de 3'31 puntos. En consecuencia, se evidencia una necesidad de intervenir educativamente para estimular esta posibilidad de desarrollo emocional.

Aquellas dimensiones en las que se evidencia menor dominio son respectivamente la autonomía emocional (6,08) y regulación emocional (6, 16). Estos serían pues los aspectos que deberían tenerse más presentes en el diseño de las intervenciones para el desarrollo de las competencias emocionales en esta etapa.

También puede observarse que no se detectan diferencias significativas en función del género.

Conclusiones

El desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos de primaria es un aspecto necesario para el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Para conocer qué aspectos deben incluirse en el diseño de las intervenciones de educación emocional conviene evaluar las necesidades de los alumnos y poder así adaptar los programas a las características de cada etapa y grupo clase. Asimismo, sería conveniente una evaluación con una muestra mucho mayor para poder orientar un modelo de desarrollo curricular en las diferentes etapas de la educación primaria.

Disponemos actualmente del CDE-9-13, como instrumento útil y eficaz para el diagnóstico de necesidades de educación emocional. Es adecuado para evaluar la competencia emocional de los niños de 9 a 13 años de edad de la educación primaria, haciendo uso a partir del cuarto curso de la educación primaria. Ofrece información muy útil acerca de la capacidad de los niños y niñas para reconocer las propias emociones y las de los demás, sus posibilidades de regular

adecuadamente sus emociones y relacionarse adecuadamente con sus semejantes sin dejar de respetar los propios derechos e intereses, dando también cuenta de su capacidad para afrontar los retos cotidianos con mayor bienestar.

Paralelamente conviene señalar la necesidad de formar al profesorado para poder implementar programas de educación emocional, conviene recordar que actualmente los programas de formación de maestros no incluyen el desarrollo de competencias emocionales de los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54(4), 505-518.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Cunha, F. y Heckman, J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation *Journal of Human Resources* 43(4): 738–82
- DeSeCo(2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), 11 de noviembre. Recuperado de

http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseeco_finalreport_summary.pdf

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Maszk, P. i Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child development*, 68, 295-331. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01941.x
- Farrington, C.A.; Roderick, M.; Allensworth, E.; Nagaoka, J.; Keyes, T. S.; Johnson, D. W. y Beechum, N. O. (2012), Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review, University of Chicago Consortium on Chicago School Research, Chicago.
- Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). "Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness." *American Journal of Public Health*, 105(11), pp.2283-2290.
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., y Saklofske, D. H. (2018). Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice. Cham (Suiza): Springer.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López Cassá, E. y Pérez-Escoda, N. (2009). *Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13)*. Estudio

Preliminar. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 25, de 29 de enero de 2015. Recuperado de

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A development perspective. Dins R. Bar-On i J.D.A. Parker (Eds), *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 68-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P. i Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nova York: Basics Books.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H.L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C.E., Haltigan, J.D. i Hymel, S. (2014). School Climate, Peer Victimization, and Academic Achievement: Results from a multi-Informant Study. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 360-377. Doi: 10.1037/spq0000084

CAPÍTULO 39

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UN DERECHO INELUDIBLE

Elia López Cassá*

Nuria Pérez Escoda*

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa,
Universidad de Barcelona, España.

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona,
España

Introducción

Las aportaciones científicas existentes muestran la necesidad de educar las emociones en la persona. Los beneficios de la incorporación de la educación emocional en el sistema educativo favorecen el desarrollo integral. La mejora de las competencias emocionales contribuye al aumento del aprendizaje de los niños y adolescentes, concretamente Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) sostienen en su metaanálisis que el rendimiento académico mejora en un 11%. Por otro lado la educación emocional se asocia a la mejora de la convivencia humana minimizando los problemas sociales derivados de las drogas, violencia, discriminación, etc. (Bisquerra, 2008).

Las políticas educativas y sociales juegan un papel esencial para otorgar el reconocimiento y el valor pedagógico a la educación emocional como derecho humano.

Una forma de llevar a cabo la educación emocional en los centros educativos es mediante la implementación de programas educativos que desarrollen las competencias emocionales y que puedan incluirse dentro de los proyectos de convivencia de los centros educativos. Un proyecto de convivencia supone analizar la identidad del centro educativo, en qué valores se sustenta y cómo integra la educación emocional en el desarrollo humano y en la convivencia mediante prácticas visibles de todos y cada uno de los participantes (López Cassá, 2017).

Los programas que han sido evaluados científicamente, han demostrado resultados significativos en la mejora del desarrollo emocional de los alumnos desde la infancia hasta la vida adulta (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015). Para poder extender su implantación es imprescindible la formación del profesorado como paso previo.

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida, y la educación emocional es un derecho ineludible para todos.

La educación emocional en el desarrollo humano y la convivencia

España es uno de los países que han aprobado el texto final de la Convención sobre los Derechos del Niño

(1989 y lo ha convertido en Ley en el 1990. Tal y como manifiesta UNICEF (2006), *la educación es un derecho del niño a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidad... (art. 28), ...encaminada al desarrollo de sus capacidades y máximo de sus posibilidades, al respeto a los derechos humanos, valores y respeto...*, entre otros aspectos (art. 29). Por lo tanto, la educación es un derecho para todos que tiene la función de potenciar el desarrollo humano.

En los últimos años hemos asistido a un proceso de importante transformación de los planes de estudio en el sistema educativo español. Desde la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), hasta la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) la escolaridad obligatoria se ha orientado al desarrollo integral de la persona, basándose en el desarrollo de sus competencias. En la LOE se establecía que la Educación para la Ciudadanía fuese una materia obligatoria y evaluable a introducir en los planes curriculares de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Este sentido, la legislación sustentó la importancia del desarrollo y la formación de la persona para potenciar ciudadanos y ciudadanas responsables para convivir en democracia.

La escuela no puede ignorar que las emociones forman parte del ser humano y la educación ciudadana y, por ello, la educación emocional tiene que estar explícitamente en el currículum formal.

Se cuenta con aportaciones desde la neurociencia que señalan la importancia de las emociones en el campo educativo. Según Ferrer y Masset (2017) y Murillo y Hernández (2014), los recientes descubrimientos de la

neurociencia muestran la relevancia que tiene la gestión emocional en los procesos de aprendizaje escolar, destacando la atención como componente emocionalmente significativo en la activación del aprendizaje y la memoria. Otras investigaciones más próximas a la neuroeducación ponen de relieve cómo la atención es un requisito fundamental para potenciar el rendimiento escolar, tomando las emociones como activadoras de motivación y aprendizaje (Mayorga, 2015).

El ser humano es un todo integrado y la educación no puede tratar a la razón y a la emoción por separado, tal y como señalan Damasio (2009), Maturana (2001) y Mora (2017), entre otros autores. La emoción es indisociable a la razón y, tanto la dimensión afectivo- emocional como cognitivo-racional forman parte del desarrollo humano. Cabe destacar que el desarrollo emocional forma parte del de la socialización del niño (Nuñez, y Fontana, 2009) y que tiene influencia sobre el razonamiento (Damasio, 2005; Morgado, 2010).

En la cotidianidad es fácil observar la falta de competencia emocional en situaciones como: comportamientos impulsivos y agresivos, dificultades de integración de algunos alumnos, situaciones de acoso, burnout del profesorado, etc. (Bisquerra, 2014; Collell y Escudé, 2000; Rodríguez Gómez, 2008).

Los entornos educativos afectan el estado emocional del alumnado, si existe la presencia de la violencia, ya sea de cualquier tipo, perjudicará el aprendizaje, así como de situaciones que representen una amenaza para la integridad

físico o psicológica del alumnado, ya que un alto nivel de estrés impacta negativamente el cerebro (Campos, 2010).

De acuerdo con Berastegui (2015) la educación emocional facilita recursos y estrategias que permiten a los alumnos adaptarse a las situaciones y experiencias de la vida. Es una forma de prevención primaria inespecífica que fomenta las tendencias constructivas y minimiza las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, bullying, etc.) a la vez que contribuye a generar un clima favorable.

Además, educar las emociones en un sentido pedagógico, favorece el desarrollo personal de los sectores de la sociedad menos favorecidos. Los problemas sociales (drogadicción, delincuencia o actos de violencia), se reproducen de forma cultural si no se toman medidas de cambio. La educación emocional se convierte en un factor protector, que empodera y ofrece recursos para la resiliencia.

De acuerdo con Bisquerra (2000; 2009) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Bisquerra (2009, p.163) presenta los objetivos derivados a partir de las competencias emocionales:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los otros.
- Denominar correctamente las emociones.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.

- Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

De acuerdo con este mismo autor, a través de la educación emocional se podría dar respuesta a un conjunto amplio de necesidades:

- Resolución de conflictos y contradicciones.
- Mejorar la salud emocional.
- Mejorar las relaciones sociales y la convivencia.
- Afrontar el analfabetismo emocional y promover la inteligencia emocional.
- Atender al desarrollo integral del niño.
- Favorecer el clima emocional del aula.
- Potenciar el autoconocimiento.
- Mejorar las competencias emocionales del profesorado.
- Reducir las situaciones del fracaso escolar.
- Potenciar las emociones positivas en el proceso de aprendizaje.

De todo ello, se desprende que la educación emocional es un elemento clave en la formación y desarrollo integral de la persona. Además de ser un factor esencial en la mejora del aprendizaje y rendimiento escolar, contribuye decididamente a una ciudadanía más comprometida, a una convivencia democrática y pacífica con los demás. En resumen es un elemento clave para el bienestar personal y social.

La implementación de programas de educación emocional

La educación emocional puede llevarse a cabo mediante la implementación de programas educativos que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales.

Las competencias emocionales se definen *como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales* (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 8). El modelo pentagonal de competencias emocionales que ofrecen estos autores se estructura en cinco competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Entendemos un programa como la planificación y ejecución de un conjunto de acciones orientadas a lograr unos objetivos para satisfacer unas necesidades y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias.

Existen numerosas experiencias de implementación de programas de educación emocional con resultados relevantes para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo humano. Los programas que tienen garantías de eficiencia son los que han demostrado sus efectos positivos empíricamente y que han sido evaluados científicamente. Vamos a destacar algunas instituciones o movimientos por su labor en el diseño, desarrollo e implementación de programas educativos para el desarrollo de la inteligencia y competencia emocional desde la infancia hasta la adolescencia, con la línea de prevención y desarrollo humano.

CASEL (Cooperative for Academic, Social and Emotional Learning-www.casel.org-) es un movimiento creado en el año 1994, constituido por profesionales bajo la iniciativa de la Universidades de Ilionis y Chicago (EUA). Su objetivo es crear y aplicar programas de educación socioemocional atendiendo a los problemas de la infancia y la adolescencia. Los programas educativos que desarrolla, denominados SEL (Social and Emotional Learning), son programas de aprendizaje social y emocional.

En el año 2013, CASEL publicó una guía de los programas más efectivos de SEL, y que se implementaron en los EUA. Entre otros programas dirigidos a la educación infantil tenemos: *Second Step* y *I Can Problem Solve*. Para la educación primaria tenemos variedad de programas, algunos son: Ruler y MindUP. Mientras que para la educación secundaria existen programas tales como: *Teenage Health Teaching Modules* (THTM) o *Facing History and Ourselves* (FHAO)

En la Universidad de Barcelona (España), se creó en el año 1997 el Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica-<http://www.ub.edu/grop> (GROP). Se trata de un grupo de investigación interuniversitario integrado por profesores de las universidades de Barcelona y Lérida y con la colaboración de números profesionales del ámbito psicopedagógico. Este grupo ha diseñado programas y materiales curriculares de educación emocional desde las primeras edades hasta la vida adulta. Se presenta una selección de materiales que se han publicado:

-López Cassà (2019). Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Actividades para edades de los 0 a los años.

- López Cassà (2003). *Educación emocional*. Programa de los 3 a los 6 años.
- Renom (2003). *Educación emocional*. Programa para la educación primaria.
- Pascual y Cuadrado (2001). *Educación emocional*. Programa de actividades de los (12-16 años).
- Güell y Muñoz (2003). *Educación emocional*. Programa per a la Educació Secundaria (16-18 años).

En la implementación de programas dirigidos a los alumnos también se hace referencia a los destinatarios indirectos, el profesorado y la sociedad en general. Todos ellos, son figuras relevantes para la transformación social y educativa.

A partir de las aportaciones de numerosas investigaciones (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro , 2015, p. 275) sintetizan las recomendaciones referidas a la implementación de programas de educación emocional en forma de decálogo. Por ello, cualquier aplicación debe considerar estos aspectos:

- 1) Fundamentación teórica que sustenta el programa de educación emocional, haciendo explícito el desarrollo de cada una de las competencias emocionales.
- 2) Explicitación de los objetivos de evaluación del programa y darlos a conocer al alumnado.
- 3) Coordinación de la comunidad educativa (familias, profesores, alumnado y otros profesionales vinculados con el centro), construyendo, si es posible, una comunidad de aprendizaje.
- 4) Apoyo de la comunidad educativa (dirección, claustro, familias y profesionales de administración y servicios), empezando por la dirección del centro.

- 5) Uso de metodologías de aprendizaje activas, variadas y participativas para el desarrollo de competencias emocionales: *role-playing*, videos, relajación, *mindfulness*, visualizaciones, aprendizaje cooperativo, etc., procurando atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.
- 6) Implantación sistemática y secuencial del programa de educación emocional a lo largo de varios años, garantizando una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades educativas.
- 7) Intervención educativa en situaciones y contextos diversos (patio, familia, calle, sociedad) para ofrecer diversidad de oportunidades para la práctica de las competencias emocionales, así como su transferencia en diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana.
- 8) Información y formación del personal docente, orientadores y familias mediante planes de formación y asesoramiento.
- 9) Evaluación del programa, incluyendo un plan de evaluación del programa para antes, durante y después de su aplicación.
- 10) Aplicar diseños experimentales o cuasi experimentales e instrumentos válidos y fiables para evaluar los efectos del programa de educación emocional.

Aunque se haya presentado la educación emocional mediante la implementación de programas educativos, una aplicación más eficiente es aquella en la que se contempla la educación de forma transversal, en todas las áreas académicas y en todos los niveles, así como que los docentes, alumnado y familias, integren las competencias emocionales de forma coherente en las actitudes y comportamientos habituales,

transfiriendo la educación emocional como hábito de vida y para la vida.

Conclusiones

A partir de las aportaciones científicas y legislativas presentadas, se puede afirmar la necesidad de contemplar la educación emocional en la educación formal, reconociendo su valor pedagógico para el desarrollo humano, la mejora en los procesos educativos y de aprendizaje, así como para la convivencia ciudadana.

Educar las emociones con el fin de favorecer los derechos humanos es una propuesta pedagógica que resguarda las libertades individuales y los vínculos sociales, considerando que las emociones forman parte del terreno cultural, político, ético y moral (Calderón, 2014; Mujica, Inostroza y Orellana, 2018). La educación emocional juega un papel importante para el cambio y la transformación social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

La implementación de programas educativos que desarrollen las competencias emocionales es una forma de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales, a la prevención y al desarrollo humano, teniendo en cuenta la transferencia de la educación emocional en las relaciones humanas y en los diversos contextos de la vida.

En este sentido, la educación emocional contribuye al bienestar personal y social, fomenta el desarrollo de la competencia emocional como forma de empoderar a los niños y niñas para crecer en mejores condiciones y hacer frente a los retos de la vida cotidiana. La educación es un derecho de las

personas, y la educación emocional en los centros educativos es un derecho ineludible para todos.

Referencias bibliográficas

- Berastegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Tesis doctoral. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. La perspectiva de las competencias emocionales*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Bisquerra (Coord.) y Roger, I. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años. Tomo 2*. México: Alfaomega.
- Bisquerra, R. (Coord.), Agulló, M.J., Cabero, M., Pellicer, I., Sánchez, R. y Vázquez, S. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años. Tomo 2*. México: Alfaomega.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J.M. y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.

- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista La Educación*, 143, 1-14.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Recuperado de www.casel.org
- Collell, J. y Escudé, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying). *ICVE Revista Estudis de la violència*, (1) [En línia]. Recuperado de <http://www.xtec.cat/jcollell/AP%20ICEV.pdf>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid: BROSMAC
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Ferrés, J. y Masanet, M. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 25, 51-60. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 106, de 4 de maig de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, E. (2013). Claves para la educación emocional en el proyecto de convivencia del centro. *Educación 3.0*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional-proyecto-convivencia-centro/59133.html>
- López Cassà, E. (2019). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Revista Arbor*, 189(759), 13-34.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e Inteligencia Social*. Barcelona: Ariel.
- Mujica, F., Inostosa, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Núñez del Río, C. y Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el

aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 20 (3), 257-269.

Recuperado de

<http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaREOP-2009-20-3-4170&dsID=Documento.pdf>

Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.

Rodríguez Gómez, J. M^a. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 11 (3), 37-42. Recuperado de

<http://www.aufop.com/>

UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. España. Recuperado de

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

CAPÍTULO 40

CASO AMADA: EL DERECHO A LA IDENTIDAD DE GÉNERO AUTO-PERCIBIDA DE LA NIÑEZ TRANS EN ECUADOR

Christian Alexander Paula Aguirre

-Universidad Central del Ecuador-

Introducción

Esta sección se encargará de exponer los contextos, condiciones y fundamentos sobre los cuales se inició la lucha judicial por el reconocimiento del derecho a la identidad de género auto-percibida de una niña Trans ecuatoriana llamada Amada. El texto que se presenta relatará las situaciones familiares, políticas y jurídicas que condicionaron y facilitaron que una niña pueda acceder a documentos de identidad que refleje su identidad.

Los argumentos jurídicos más relevantes serán expuestos para dimensionar la influencia de la Opinión Consultiva 24/17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) dentro de la jurisprudencia ecuatoriana que ha beneficiado a la población LGBTIQ+ en Ecuador, especialmente a la niñez Trans.

Los antecedentes históricos sobre la reivindicación jurídica de la población Trans en Ecuador.

Los derechos de la población LGBTIQ+ en Ecuador surgen de un contexto adverso en el cual se justificaba la violencia, tortura y limpieza social. Hasta el 27 de noviembre de 1997 la homosexualidad era considerada delito, bajo esta etiqueta todas las diversidades sexuales y de género eran perseguidas y criminalizadas si importar sus diferencias (Salgado, 2008). Las personas Trans en particular eran las que más sufrieron el embate de la violencia, es por esto que ellas mismas las que a través de su organización y lucha fueron unas de las principales actoras de la despenalización. A partir de dicha fecha los procesos jurídicos para revitalizar los derechos de las personas Trans han sido específicos y con medianos impactos. En 2007, la población Trans inició su lucha por su derecho a la identidad, así se increpó al Registro Civil el respeto de su imagen en la foto de su documento de identidad imagen que refleje su auto-identificación de género, esta primera lucha se la ganó mediante el caso “Ciudadana Luis Enrique Salazar” (Almeida y Velásquez, 2015). En el 2008 la Constitución del Ecuador desarrolla de manera transversal el principio de igualdad y no discriminación por identidad de género (art.11#2) y el respeto a la identidad de género (art.83#14), además de reconocer como derecho al libre desarrollo de la personalidad (art.66#5) y el derecho a la identidad (art.66#5). Este marco constitucional dio mucha esperanza a la LGBTIQ+ respecto a una lógica diferente en el reconocimiento de sus derechos, pero dicha situación no llegaría a concretarse de manera automática.

En este período que tomó vigencia la Constitución, la identidad de género a personas Trans tenía trabas para su garantía, es así como, en 2009 Estrella Estévez, mujer Trans, en Quito judicializa su caso para que se reconozca su identidad auto-percibida de género, caso que lo gana, pero sin efecto

erga omnes (Corte Provincial de Pichincha, 2009). El siguiente año, en 2010, Diane Rodríguez demanda lo mismo en Guayaquil, pero la Corte del Guayas niega la petición bajo términos bíblicos (Corte Provincial del Guayas, 2011). Estas contradicciones jurídicas no fueron resueltas por la Corte Constitucional que, en 2013, debido a que determinó que el caso de Estrella Estévez no era relevante sin crear jurisprudencia al respecto (Corte Constitucional del Ecuador, 2013). En el 2015 la Asamblea Nacional creó la *Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles* (LOGIDAC), que en su artículo 94 determina la posibilidad de cambiar el nombre y el género en el documento de identidad, pero cumpliendo dos condiciones: ser mayor de 18 años y tener dos testigos que certifiquen que por más de dos años la persona lleva la identidad auto-percibida de género que expresa.

El nuevo marco legal daba la posibilidad que las personas Trans pudieran cambiar los datos de su documentos de identidad, sin embargo, este cambio siguió siendo re-victimizante e incompatible con el derecho de la auto-percepción de género. Es por ello que la Sentencia de la Corte Constitucional de mayo de 2017 dentro del caso de Bruno Paolo Calderón al fin generó jurisprudencia respecto a los derechos de las personas trans, debido a que resuelve lo siguiente: que el derecho a la auto-percepción de género es un derecho constitucional, que el artículo 94 de la LOGIDAC vulnera derechos y que debía reformarse. Esta sentencia significa resolver de manera definitiva la garantía del derecho a la identidad de género de las personas Trans en Ecuador.

La visibilidad de la niñez trans en Ecuador: Caso Amada.

En el año 2009 en Quito-Ecuador nació José, hijo de Lorena y Mauricio, el segundo hijo de la pareja. La inscripción del niño se la realizó sin dificultades, por lo que obtuvieron el certificado de nacimiento y la cédula de identidad del niño. José a sus seis años comenzó a mostrar inconformidad sobre ciertas situaciones de su vida, su imagen y su identidad, es así que desde 2016 asumió su verdadera identidad de género, es decir, él dejó de percibirse como niño, sino que decidió auto-identificarse como niña bajo el nombre de Amada. La decisión de la niña fue apoyada completamente por sus padres, si bien no fue fácil, la trataron de ayudar a través de la psicología, pero lamentablemente las y los profesionales que conocieron a Amada la patologizaban, asumiendo que estaba enferma, prescribiendo incluso medicación (Molina, 2018).

En esa búsqueda constante para encontrar profesionales conocedores sobre personas Trans, los padres de Amada encontraron al Dr. Edgar Zúñiga, quien pudo orientar mejor la transición de la niña, y no solo de ella, sino que también la familia debió insertarse en el proceso. Ellos tuvieron el luto por José, pero recibieron a Amada con todo el amor del mundo bajo la conciencia que su hija no estaba en ningún error o viviendo ninguna enfermedad. Este proceso significó cambiar en la niña: imagen y estética, ropa, juguetes, pintura de la habitación y demás entornos que bajo la decisión de Amada la hagan sentir cómoda con su identidad de género (Bonilla, 2019).

La vida de Amada tuvo que cambiar a causa de su decisión, por lo que después del soporte psicológico, la familia la presentó a sus entornos cercanos, solicitando el respeto y comprensión. En este orden de ideas, la niña cambió de Escuela, los padres recibieron 14 rechazos frontales por varias

instituciones educativas, pero finalmente encontraron la apertura de una Escuela al sur de la ciudad que le permitió a la niña empezar su vida social con mayor libertad (Bonilla, 2019).

Toda esta transición facilitó a Amada desarrollar su vida social con mayor tranquilidad y comodidad, sin embargo, el problema de sus documentos personales como José le produjo varios inconvenientes a ella y su familia, por ejemplo, en los registros de los espacios educativos, de salud y demás a los cuales ella frecuentaba.⁴² Así mismo el hecho de salir del país y presentar documentos de identidad que no responden a la decisión de Amada, le significaba vulneraciones constantes a sus derechos; ya que las personas que no entienden su realidad la juzgan y critican porque sus documentos no representan su identidad de género auto-percibida (Bonilla, 2019).

Contexto político y social de la transición legal de Amada.

Toda esta situación que enfrentaban constantemente Amada y su familia sobre esta reiterada sospecha y el escrutinio público a causa del documento de identidad de la niña tuvo una respuesta, la búsqueda de abogados y abogadas que se atrevieran a tomar el caso para llevarlo a tribunales. Los padres de Amada en febrero de 2017 encontraron a la Fundación Pakta, organización enfocada en la defensa de la población LGBTIQ+ desde el ámbito jurídico (Bonilla, 2017).

⁴² <https://www.dw.com/es/fuerza-latina-amada-la-ni%C3%B1a-que-luch%C3%B3-por-su-identidad/av-48166115>

En febrero de 2017 comenzaron las reuniones entre las y los abogados de la Fundación con la familia para iniciar la construcción del caso, delinear las estrategias, actores aliados y demás detalles que se requerían para dar inicio a la batalla legal. En Ecuador como en el resto de América Latina desde inicios del 2010 aproximadamente, los grupos religiosos cristianos, especialmente desde la matriz pentecostal, han influido en la sociedad para intentar frenar todos los avances en materia de derechos de mujeres y población LGBTIQ+ (Gallardo, 2015).

En medio del planteamiento de la estrategia legal del caso Amada en Ecuador se cambió de Presidente, asumió Lenin Moreno, lo que prometía cambios trascendentales cambios en la política de Estado sobre derechos sexuales y reproductivos, ya que el primer decreto del nuevo Jefe de Estado fue eliminar la política pública de embarazo adolescente que representaba una postura conservadora y estigmatizante de la sexualidad humana; a este instrumento se lo denominaba “Plan Familia” (Burneo, Guitiérrez, Ordoñez, y Córdoba, 2015). Esta posición del nuevo gobierno dio una esperanza que las circunstancias habían cambiado en favor de los derechos de las diversidades sexuales y de género, sin embargo, no sucedió. La situación social empeoró cuando el grupo auto denominado *Frente Nacional por la Familia de Ecuador* organizó en Octubre de 2017 una marcha bajo el slogan: “#ConMisHijosnoteMetas”,⁴³ la cual se basa en lo que ellos denominan como “Ideología de Genero”, que en realidad es un mecanismo discursivo para tergiversar y confundir los

⁴³ <https://www.elcomercio.com/tendencias/factchecking-marcha-genero-conmishijosnotemetas-ecuador.html>

Estudios de Género y las Ciencias Sociales y así justificar sus ataques a las mujeres y a la población LGBTIQ+.

Este contexto social tan desfavorable para la población LGBTIQ+ y en particular a la niñez perteneciente a la diversidad, no facilitaron para que el proceso legal fuera instaurado en el año 2017. A pesar de la negatividad de las circunstancias, los avances jurisprudenciales nacionales e internacionales comenzaron a configurar estándares beneficiosos para la niñez y adolescencia Trans en Ecuador. La Corte Constitucional del Ecuador en mayo de 2017 emitió la sentencia No.133-17-SEP-CC donde reconoció como derecho constitucional la identidad de género auto-percibida a favor de las personas Trans. Adicionalmente, en Octubre de este año, esta misma Corte publicó la sentencia No.341-17-SEP-CC en la cual se garantiza el derecho a niños y niñas a escoger los elementos de su identidad dentro de sus documentos personales (Corte Constitucional del Ecuador, 2017).

En el plano internacional, en octubre de 2017 el Comité sobre los Derechos del Niño en el Informe sobre “Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados del Ecuador” determinó como obligación estatal para aprobar estrategias y disposiciones jurídicas para defender de la discriminación a los hijos e hijas de parejas del mismo sexo, así como a los niños y niñas LGBTIQ+ (Comité de los Derechos del Niño, 2017). Además de esto, a inicios de 2018, en enero, la Corte IDH publicó la Opinión Consultiva No.24/17 (OC 24/17) titulada como “Identidad de Género, e Igualdad y No Discriminación a Parejas del Mismo Sexo”, instrumento en el cual se desarrollan los derechos de la población LGBTIQ+ bajo la interpretación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos

(CADH). Esta Opinión Consultiva comprende tres secciones: el derecho a la igualdad y no discriminación de la población LGBTIQ+, el derecho a la identidad de género y los procedimientos de cambio de nombre y finalmente la protección internacional de los vínculos de parejas del mismo sexo. En el marco de la segunda sección OC 24/17 es clara en señalar que tanto adultos como niños tienen derecho a acceder a los mecanismos administrativos para el cambio de nombre y sexo en sus documentos de identidad (Corte IDH, 2017).

Con toda esta base jurídica tanto en el plano nacional como internacional, el 15 de enero de 2018,⁴⁴ Amada y su familia con la Fundación Pakta decidieron interponer la solicitud de cambio y nombre de la niña ante el Registro Civil de Quito. El 05 de febrero de señalado año, el Registro Civil hace una remisión a la ley desde el plano literal, bajo lo cual determinó que tanto la LOGIDAC, el Código Civil y el Código de la Niñez y Adolescencia imposibilitaban a una persona menor de edad realizar los cambios solicitados (Dirección General del Registro Civil del Ecuador, 2018). En junio de 2018 la Corte Constitucional emitió la Sentencia No.184-18-SEP-CC en donde estableció que la OC 24/17 es vinculante para el Ecuador, por lo que su contenido se entiende adherido al texto constitucional y es de aplicación directa, inmediata y preferente. Este último precedente jurisprudencial fue el enlace necesario para solventar jurídicamente la demanda al Registro Civil por los derechos de Amada.

El derecho a la identidad de la niñez Trans en Ecuador.

⁴⁴ https://www.youtube.com/watch?v=btbpC1tF_4g&t=15s

La Constitución del Ecuador (2008) vigente garantiza el derecho a la identidad en el artículo 11 numeral 28 desde una amplitud, ya que establece que este derecho abarca las condiciones individuales y colectivas que incluye: nombre y apellido registrados y libremente escogidos; nacionalidad, la procedencia familiar, las manifestaciones espirituales, culturales, religiosas, lingüísticas, políticas y sociales. En el caso de niños y niñas la Carta Magna protege su derecho a la identidad dentro del artículo 45. Este derecho se complementa a nivel legal debido a que el *Código de la Niñez y la Adolescencia* (2003) en su artículo 33 lo reconoce y señala en el artículo 35 que el derecho a la identificación lo complementa mediante la inscripción legal de la identidad de niños y niñas en el servicio de Registro Civil.

A partir de ámbito internacional, los principales tratados internacionales que garantizan derechos civiles y políticos protegen el derecho a la identidad. En este sentido, el derecho a la identidad de la niñez se encuentra en el artículo ocho de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) que señala la obligación de los Estados en respetar y preservar la identidad de los niños. Este marco internacional se complementa con el desarrollo jurisprudencial de la Corte IDH, que su Opinión Consultiva 17/02 (2002) enlaza a la CADH con la Convención sobre los Derechos del Niño, lo cual facilitó que el tratamiento del derecho a la identidad en niños y niñas dentro de la sentencia *Gelman Vs. Uruguay* (2011) establezca que es “el conjunto de atributos y características que permiten la individualización de la persona en sociedad y, en tal sentido, comprende varios otros derechos según el sujeto de derechos de que se trate y las circunstancias del caso”. Esta base del derecho se especifica para la niñez Trans mediante la OC 24/17, mediante la cual la Corte IDH es enfática en señalar

que las personas Trans tienen derecho a acceder a procedimientos administrativos, rápidos y sencillos para que las personas puedan cambiar su nombre y sexo en sus documentos de identidad, y que este derecho debe reconocerse tanto a adultos como a niños, sin que se necesiten certificados médico, psicológicos u otro requisito; sino que basta la simple manifestación de voluntad (Corte IDH, 2017).

En el avance jurisprudencial de la Corte Constitucional del Ecuador ha permitido establecer que el derecho a la identidad de género auto-percibida se solidifica en 2017 dentro de la sentencia No.133-17-SEP-CC, en la que manifiesta que “(...)la identidad de género forma parte del núcleo duro de la identidad personal(...)” motivo por el cual “(...) recibe protección constitucional, de no discriminación y de garantía, a fin de que dichas opciones de vida se desarrollen en igualdad de condiciones, sin ser objeto de restricciones abusivas o arbitrarias (...)” (Corte Constitucional del Ecuador, 2017). Este marco se complementa con la sentencia No.341-17-SEP-CC la cual si bien no se trata de una persona Trans, pero si de una niña que reclamaba su identidad, sobre la cual la Corte manifiesta que niños y niñas tienen derecho a no conservar determinados elementos que no se reconoce ni se identifica a sí mismo, motivo por el cual el Estado tiene que eliminar tales elementos de identificación no deseados en sus registros pertinentes (Corte Constitucional del Ecuador, 2017).

El caso ecuatoriano en materia de Derechos Humanos conjuga el reconocimiento constitucional de los mismos, así como los derechos que constan en los tratados e instrumentos internacionales de derechos humanos. Es así que la propia Carta Magna en sus artículos: 11#3, 11#7, 424-428; clarifica el sistema de fuentes en ese enlace directo entre el derecho constitucional con el derecho internacional de los

derechos humanos. Adicionalmente a esto, el Ecuador al haber ratificado, la CADH en 1977 y las competencias de la Corte IDH en 1984,⁴⁵ las dos sin reservas, tiene la obligación de obedecer y aplicar las sentencias y opiniones consultivas que esta genere; este deber se afianzó en 2006 cuando la Corte IDH creó el estándar del *Control de Convencionalidad* en la sentencia del caso Almonacid Arellano Vs. Chile. Este control implica que los Estados que hayan ratificado las competencias de la Corte IDH tienen la obligación de aplicar, especialmente en las cortes nacionales, los desarrollos jurisprudenciales por la Corte IDH.

La lucha judicial de Amada por su derecho a la identidad de género auto-percibida.

Al tener como sustento jurídico de la Corte Constitucional la aplicación directa de la OC 24/17, en julio de 2018 se interpuso una Acción de Protección (o Amparo Constitucional) a través de la cual se demandó al Registro Civil por la vulneración de los siguientes derechos: igualdad y no discriminación, identidad y derecho a ser escuchada; solicitando que se realice el cambio de nombre y sexo a la niña, además de otras medidas de reparación inmaterial.

El juez de primera instancia en su sentencia de noviembre de 2018 dentro del considerando Octavo aplica los estándares arriba señalados, sin embargo, cuando analiza el derecho a ser escuchado, opta por solicitar a la psicóloga de la Unidad Judicial que realice un estudio a la niña para determinar si ella se encontraba alienada por sus padres. El informe de la profesional expresa claramente que la niña no fue expuesta a ninguna influencia familiar que haya afectado

⁴⁵ <https://www.cidh.oas.org/Basicos/Spanish/Basicos2a.htm>

su desarrollo integral (Duarte, 2018). El resultado de este proceso fue la sentencia de seis de noviembre de 2018 en la cual se acepta parcialmente la Acción permitiendo el cambio del nombre de la niña de José a Amada, sin embargo, se estableció que no se cambie el sexo sino el género a femenino y no resolvió las otras medidas de reparación solicitadas (Duarte, 2018). Si bien este resultado fue incompleto debido a que el juez decidió mantener una categoría estigmatizante para las personas Trans en sus documentos, ya que en Ecuador solo ellas tienen en su cédula de identidad esta categoría, mientras que las personas cisgénero mantienen la categoría sexo. A pesar de esta circunstancia los abogados de Amada decidieron no apelar, pero el Registro Civil lo hizo.

La victoria de primera instancia permitió a Amada obtener su documento bajo su identidad de género auto-percibida. El cambio de su cédula se lo realizó el 27 de noviembre de 2019, siendo la primera niña Trans en Ecuador en lograr que el Estado reconozca su identidad. Esta situación fue una alegría tanto para Amada, su familia y la población LGBTIQ+ en general. A pesar de esto, el proceso judicial no está cerrado ya que al haber sido apelado por el Registro Civil este tuvo que ser sustanciado en la Corte Provincial de Pichincha. Siendo esta la segunda instancia procesal, en audiencia la Fundación Pakta y los padres de Amada pidieron a los magistrados que escuchen a la niña, sin embargo, la Corte se rehusó. El resultado de esta causa se dio a conocer en sentencia el 11 de julio de 2019 cuando la Corte Provincial aceptó la apelación del Registro Civil, es decir, revocó el reconocimiento de la identidad de género auto-percibida de género de Amada (Corte Provincial de Pichincha, 2019). Si bien esta sentencia es negativa para la niña, también es cierto que la misma establece que este derecho debe ser ejercido por niños y niñas a partir de los 12 años. Esto significa que no se

desconoció el derecho a la identidad de género de la niñez Trans, pero si estableció un limitante de edad para acceder a los cambios legales de nombre y sexo en los documentos personales.

Conclusiones

Amada es el caso que permitió abrir la posibilidad de discusión y generación de jurisprudencia para que la niñez Trans en Ecuador tenga una posibilidad de acceder a su derecho de la identidad de género auto-percibida. Esta lucha jurídica no pudo tener asidero sin que la familia de la niña haya dado el primer paso en quererla y apoyarla a ejercer sus derechos de niña desde una identidad que transgrede las normas adulto céntricas, cisnormadas y patriarcales de la sociedad Ecuatoriana.

El marco del derecho a la identidad de género auto-percibida proviene del texto constitucional del Ecuador, pero en el caso de la niñez Trans, este derecho se afianza con la conjugación e injerencia directa de los instrumentos y tratados internacionales de Derechos Humanos vinculantes para el Ecuador. Los avances jurisprudenciales de carácter nacional e internacional han sido la principal fuente de estándares que han permitido que los niños y niñas Trans tengan la posibilidad de acceder a sus derechos.

A pesar de que el caso de Amada terminó en un resultado ambiguo, debido a que por su edad la Corte de segunda instancia estimó que no tenía la madurez para escoger su identidad de género auto-percibida, sin haberla escuchado. Sin embargo, esta situación también ha facilitado para que esta misma Corte reconozca el derecho de la niñez Trans en

cambiar su nombre y sexo en su documento de identidad a partir de los 12 años.

Referencias bibliográficas

Almeida, A., Vásquez, E. (2010). *Cuerpos Distintos ocho años de activismo transfeminista en Ecuador*. Quito: Comisión de Transición hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género.

Bonilla, L. (2019). Entrevista personalizada. Quito, Ecuador.

Burneo, C., Guitiérrez, M. J., Ordoñez, A., & Córdoba, A. (2015). *El Embarazo Adolescente en el Marco de la Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar (ENIPLA) 2014 y el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia 2015*: <http://saludyderechos.fundaciondonum.org/wp-content/uploads/2015/06/SEXUALIDAD-ADOLESCENTE-PDF.pdf>

Código de la Niñez y Adolescencia. (2003). Registro Oficial de la República del Ecuador No.737, Quito, Ecuador.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial de la República del Ecuador No.449, Quito, Ecuador.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Organización de Naciones Unidas.

Corte Constitucional del Ecuador (2013). Rendición de cuentas del proceso de selección, período: 2008-2013. Quito: Corte Constitucional del Ecuador.

- Costa Rica. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso Almonacid Arellano y otros Vs. Chile. 26 de septiembre de 2016.
- Costa Rica. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso Gelman Vs. Uruguay. 24 de febrero de 2011.
- Costa Rica. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Opinión Consultiva 24/17 Identidad de Género, e Igualdad y No Discriminación a Parejas del Mismo Sexo. 24 de noviembre de 2017.
- Costa Rica. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Opinión Consultiva 17/02 Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. 28 de agosto de 2002.
- Ecuador. Corte Constitucional del Ecuador. Sentencia No.133-17-SEP-CC. 10 de mayo de 2018.
- Ecuador. Corte Constitucional del Ecuador. Sentencia No.184-18-SEP-CC. 29 de mayo de 2018.
- Ecuador. Corte Constitucional del Ecuador. Sentencia No.341-17-SEP-CC. 11 de octubre de 2017.
- Ecuador. Juez Jorge Duarte (Unidad Judicial de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia con sede en la Parroquia Calderón del Distrito Metropolitano de Quito). Juicio No: 17986201800604, primera instancia. 6 de noviembre de 2018.
- Ecuador. Sala de lo Penal (Corte Provincial de Pichicha). Juicio No: 17986201800604, segunda instancia. 11 de julio de 2019.

- Ecuador. Sala de lo penal (Corte Provincial del Guayas). Juicio No. 09123-2010-068. 17 de noviembre de 2011.
- Ecuador. Tercera Sala Especializada de lo Penal (Corte Provincial de Pichicha). Juicio No. 365-09-JLL. 25 de septiembre de 2009.
- Ecuador. Dirección General del Registro Civil, Identificación y Cedulación (Dirección de Patrocinio y Normativa). Oficio Nro. DIGERCIC-CGAJ.DPN-2018-0001-O. 05 de febrero de 2018.
- Gallardo, H. (2015). *La administración social de la sexualidad y las religiosidades en América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Ginebra. Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados del Ecuador (Comité de los Derechos del Niño). CRC/C/ECU/CO/5-6. 26 de octubre de 2017.
- Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles. (2015). Registro Oficial de la República del Ecuador No.684, Quito, Ecuador.
- Molina, O. (2018). Amada. Quito: GkillCity. Disponible en: <https://gk.city/2018/09/24/nina-transgenero-amada-ecuador-quito/>
- Salgado, J. (2008). *La reapropiación del cuerpo derechos sexuales en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

CAPÍTULO 41

ESTUDIO DE UN CASO TEA EN EDUCACIÓN INFANTIL CON ROBÓTICA EDUCATIVA

Cintia Fernández López

-Universidad de Vigo-

Manuela Raposo Rivas

-Universidad de Vigo-

M^a Esther Martínez-Figueira

-Universidad de Vigo-

Introducción

El término Trastorno del Espectro Autista (TEA) aparece por primera vez con Eugen Bleuler, quien lo definió como uno de los síntomas patognomónicos de la esquizofrenia (Garrabé, 2012). Del mismo modo, Cuxart (2000) consideraba el autismo como un trastorno esquizofrénico severo que provoca una conducta de separación de la realidad, así como un predominio patológico de la vida inferior y una reacción nula ante las influencias externas. Según APA (2014), el autismo es considerado un trastorno del neurodesarrollo que presenta tres tipos de alteraciones cualitativas definidas por Wing y Gould (1979): socialización (relación social

recíproca), comunicación verbal e imaginación (actividad imaginativa) y un repertorio muy reducido de actividades e intereses.

Por otro lado, la incorporación de la robótica educativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye un gran desafío en el sistema educativo (Caamaño y Crespo, 2012). A lo largo de la última década, la robótica educativa está teniendo una gran evolución, siendo ya considerada como un recurso novedoso y necesario, muy popular en las escuelas. Con todo su potencial integrador, aún tiende a ser desconocido, fundamentalmente por falta de formación e información de muchos maestros y maestras.

La robótica educativa es definida como una “disciplina que tiene por objeto generar entornos de aprendizaje heurísticos basados fundamentalmente en la participación activa de los estudiantes, generando aprendizaje a partir de la propia experiencia durante el proceso de construcción y robotización de objetos” (Monsalves, 2011, p. 84). Básicamente, consiste en un proceso de interacción con un dispositivo robótico mecánico con el que se pueden realizar diferentes tipos de juegos (Cochinha, Viegas y Correia, 2015). Es considerada como una herramienta que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva educativa, siendo capaz de captar la atención del alumnado provocando una gran motivación e interés en esta.

Así, la robótica educativa se convierte en un recurso que facilita el aprendizaje y desarrollo de competencias como es el caso de la socialización, la creatividad y la iniciativa (Bravo y Forero, 2012). También promueve la interdisciplinariedad, la inclusión, la interacción, la resolución de conflictos y mejora la autoestima en los alumnos/as, a

través de la práctica y la experimentación en ambientes motivadores (Ribeiro, Coutinho y Costa, 2011). Esta, se incluye en el aula mediante actividades prácticas y recursos de aprendizaje. De esta manera, el maestro/a es el que se involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes como un elemento motivador (Barranco, 2012).

La robótica educativa en el contexto de aula, le posibilita al alumnado múltiples oportunidades de aprendizaje, de expresión y creación. Esto es conocido como alfabetización múltiple, es decir, la introducción de un nuevo lenguaje, el lenguaje de programación, y la utilización de diferentes robots, en este caso de Bee-bot, en actividades destinadas a la mejora de la comunicación lingüística del alumnado, de la expresión oral, de la creatividad, del trabajo colaborativo, de la investigación, del aprendizaje manipulativo y del juego (Hurtado, 2014).

El aprendizaje de la robótica puede conseguirse a través de la conceptualización o el diseño y construcción de aparatos robóticos. En ambos casos, junto con la informática (plataformas virtuales y modelado y simulación) y la aplicación de diferentes estrategias de aprendizaje (colaborativo, lúdico y basado en problemas), le permitirá a todo el alumnado conseguir la motivación en los estudiantes para su estudio y aprendizaje (López y Andrade, 2013).

Autores como Conchinha, Gómez y Correira (2015) afirman que la robótica educativa promueve la participación, la interacción, la adquisición y consolidación del aprendizaje específico con alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Además, a través de la participación activa estimulan en el alumnado, su creatividad, el razonamiento, la abstracción y el trabajo colaborativo. Fernandes y D'Abreu

(2013), señalan que la robótica produce una interacción social, afectiva, cognitiva y que permite la accesibilidad para la adaptación de las clases a las diferentes etapas del desarrollo.

Objetivos

El objetivo principal de este estudio consiste en verificar el desarrollo de la lateralidad, la psicomotricidad fina y la orientación espacial en un alumno con TEA, que cursa Educación Infantil, por medio del uso de la robótica educativa y su implicación en el ámbito de las Matemáticas. Para ello, se concretan unos objetivos específicos:

1. Verificar si la robótica educativa es un elemento motivador para un alumno con TEA.
2. Comprobar el desarrollo de la lateralidad a través de la competencia matemática empleando el robot Bee-bot.
3. Estudiar la psicomotricidad fina con el uso del robot Bee-bot.
4. Mejorar la orientación espacial con las habilidades matemáticas y con el robot Bee-bot.
5. Valorar si la robótica educativa es un buen recurso educativo en Educación Infantil.

Diseño metodológico

Este trabajo responde a un estudio de caso de tipo cualitativo, definido por Arzaluz (2005) como una estrategia de investigación que comprende todos los métodos que se utilizan en el diseño de aproximaciones para la recolección de datos y su análisis. En este estudio de caso se siguen una serie de fases. Primero, se empieza por una planificación del problema, redactando las preguntas de investigación, así como los objetivos tanto generales como específicos. Para ello, se

desarrollan diferentes contenidos con la ayuda de la robótica educativa para apoyar el aprendizaje de un alumno con TEA. A continuación, se realiza una revisión bibliográfica y el consecuente marco empírico que engloba una práctica de recogida de datos a través de diferentes instrumentos. Tras una intervención, se revisan los datos recogidos para realizar un análisis global de la información que se obtuvo a lo largo de la misma y su comparación con la literatura del marco teórico. Finalmente, se redactan las principales conclusiones generales e implicaciones que encierra esta investigación.

Contexto y Participante

Esta investigación es realizada en el colegio Plurilingüe Sagrado Corazón de Jesús de Pontevedra, con un alumno de 5º de Educación Infantil, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este alumno presenta un alto nivel de comprensión y expresión verbal, permitiendo que las palabras que transmite sean comprendidas por el usuario receptor. Además, presenta comportamientos conductuales marcados por obsesiones como: tirar pinturas, elevar el tono de voz, tirar objetos,... Cuando alguna actividad es de su interés, es capaz de estar sentado y mantener una total atención en la tarea o juego realizado.

Su rutina diaria está marcada por una serie de pictogramas que le indican qué debe hacer y cómo en cada momento. No es un alumno que se altere ante los diferentes cambios, sino que es capaz de adaptarse con facilidad a cualquier cambio de rutina o actividad. No tiene mucha relación con sus iguales, pero los compañeros/as lo acogen para intentar que juegue con ellos.

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos son un recurso que le sirve al propio investigador/a para recopilar información (Mejía, 2005). Los instrumentos empleados son los siguientes:

- *Test Cumanin* (Portellano, Mateo y Martínez, 1999) que permite evaluar entre 3 y 6 años, de forma sencilla y eficaz, diferentes áreas para detectar dificultades de desarrollo: psicomotricidad, lenguaje articulatorio, expresivo y comprensivo, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica, ritmo, fluidez verbal, atención y lateralidad.
- *Programa de intervención* (Fernández-López, Raposo-Rivas, Martínez-Figueira, 2019), con diferentes actividades realizadas durante tres semanas, con una duración aproximada con sesiones de entre 15 y 30 minutos, todas ellas relacionadas con las matemáticas y empleando el robot Bee-bot.
- *Videos y fotos* para observar de forma más directa y objetiva la evolución y práctica en acción del alumno con Bee-bot.
- *Notas de campo* con anotaciones y observaciones que la investigadora ha realizado durante toda la intervención, teniendo en cuenta los siguientes indicadores: 1) respeta las normas; 2) atiende a las instrucciones; 3) muestra motivación, interés y entusiasmo por el logro de resultados; 4) mantiene una buena actitud al llevar a cabo las tareas; 5) se esfuerza en las actividades realizadas; 6) diferencia el lado hacia el que debe dirigirse con Bee-bot; 7) desenvuelve la orientación espacial; y 8) potencia la psicomotricidad fina con Bee-bot.
- *Escala de valoración* cubierta de forma diaria y con respuesta cerrada para observar la conducta del alumno,

su motivación y su evolución en la lateralidad, orientación espacial y psicomotricidad fina.

- *Cuestionario a profesoras* con preguntas relacionadas con la psicomotricidad fina, la lateralidad y la orientación espacial.

Resultados

Los resultados que se muestran a continuación están distribuidos según los objetivos específicos establecidos para este estudio y de acuerdo con los instrumentos de investigación e intervención correspondientes.

Motivación hacia la robótica educativa

Estos resultados están directamente relacionados con el primero y el quinto objetivo: “Verificar si la robótica educativa es un elemento motivador para un alumno con TEA” y “Valorar si la robótica educativa es un buen recurso educativo en Educación Infantil”, así como con los instrumentos de investigación correspondientes a los vídeos, notas de campo, actividades de intervención y escala de valoración.

La puntuación inicial del “Test Cumanin” (Portellano, Mateo y Martínez, 1999), muestra una baja motivación lo que impidió realizar este test de forma óptima.

Tal y como se observa en el gráfico 1, relativo a la puntuación media de los datos recogidos de forma diaria, a lo largo de la intervención el alumno estuvo muy motivado y entusiasmado (indicadores 3 -muestra motivación, interés y entusiasmo por el logro de resultados- y 4 -mantiene una buena

actitud al llevar a cabo las tareas-). Con todo, le cuesta mucho respetar las normas (indicador 1), pero suele atender a las instrucciones (indicador 2), así como esforzarse en las actividades realizadas (indicadores 5). Asimismo destacan los indicadores relacionados con la psicomotricidad (indicador 8 -potencia la psicomotricidad fina con Bee-bot-) y lateralidad (indicador 6 -diferencia el lado hacia el que debe dirigirse con Bee-bot-), mientras que el desarrollo de la orientación espacial (indicador 7) obtiene una puntuación menor.

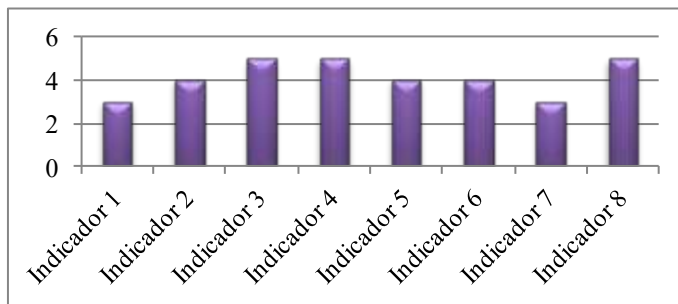


Gráfico 1: Escala de valoración alumno con TEA.
Fuente: elaboración propia.

Evolución de la lateralidad, la psicomotricidad fina y la orientación espacial

Los resultados de este epígrafe se relacionan con los siguientes objetivos específicos: “Comprobar el desarrollo de la lateralidad a través de la competencia matemática empleando el robot Bee-bot”, “Estudiar la psicomotricidad fina con el uso del robot Bee-bot” y “Mejorar la orientación espacial con las habilidades matemáticas y con el robot Bee-bot”. Así mismo, se tuvo en cuenta los resultados obtenidos con el Test inicial Cumanin, las actividades de intervención, la

escala de valoración, los vídeos, las notas de campo y el cuestionario final al profesorado.

Empezando por el Test Cumanin (Portellano, Mateo y Martínez, 1999), este alumno presenta una baja psicomotricidad fina, lateralidad y orientación espacial. La realización de este test no resultó con éxito dado que no se pudo completar, esto se debe a que el alumno no entendía muy bien las actividades y recibía muchos estímulos con informaciones constantes que no era capaz de entender. El aspecto negativo de este test fue su realización de forma constante y seguida lo cual provocó que sólo se pudiese realizar una evaluación inicial con los aspectos más básicos sobre lateralidad, psicomotricidad fina y orientación espacial. Por esta razón, se decidió incorporar además el instrumento de “escala de valoración” que permite observar de forma objetiva la evolución del alumno sin necesidad de ser evaluado directamente en una única sesión.

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a la psicomotricidad fina, se observa que realiza movimientos constantes con los dedos y no es capaz de controlarlos lo cual le dificulta poder realizar bien las actividades más manuales. Además, su sensibilidad en las manos es muy pequeña ya que no consigue distinguir cuales son los dedos que se le están tocando. En cuanto a la lateralidad, conoce la existencia de dos lados pero no diferencia entre izquierda y derecha, aspecto que se trabaja a lo largo de la intervención. Así mismo, un dato curioso a resaltar es su preferencia continua por el lado izquierdo (ojo, mano, pie...), a pesar de empezar a escribir con la mano derecha. Finalmente, la orientación espacial le cuesta sobre todo cuando se trata de poner o visualizar cosas hacia un lado o hacia el otro, pero es capaz de comprender la posición de los objetos.

Tras la realización de la intervención y sus consecuentes actividades con Bee-bot vemos que el participante mucho en lateralidad y psicomotricidad fina, ya que es capaz de distinguir entre el lado izquierdo y derecho, así como progresó en la psicomotricidad fina al realizar determinados movimientos con el robot. En cuanto a la orientación espacial, la evolución no ha sido tan grande ya que se trata de un objetivo muy complejo de cumplir que requiere muchas más sesiones de intervención para poder seguir evolucionando. La orientación espacial es un factor que está presente en todas las sesiones de intervención, ya que se realiza en todo momento al mover a Bee-bot hacia una ruta indicada. En este caso, el alumno a pesar de realizar de forma óptima las actividades siempre precisó de la ayuda de la maestra para contar los pasos que tenía que dar, movimientos hacia la derecha o hacia la izquierda,... por lo que los objetivos relacionados con la orientación espacial no se consiguieron alcanzar de forma totalmente autónoma.

Si tenemos en cuenta los resultados derivados del cuestionario se evidencia que el alumno mejoró en todos los aspectos. En concreto, en cuanto a la psicomotricidad fina se obtuvieron muy buenos resultados siendo ya capaz de tocar la nariz con el dedo, así como realizar la presión con los dedos para coger bien el lápiz. Por otro lado, no es capaz de tocar todos los dedos de la mano con el pulgar, pero sí que mejoró en relación al test inicial que se le realizó antes de la propia intervención. En cuanto a la lateralidad, también consiguió evolucionar mostrando mayor preferencia ya por el lado derecho a pesar de realizar algunas actividades como tirar la pelota con la pierna izquierda. También es capaz de caminar en equilibrio a través de una cinta pegada al suelo y tiende a diferenciar la derecha de la izquierda a pesar de mostrar

confusiones en algunas ocasiones. Por último, en cuanto a la orientación espacial, mejoró al conseguir colocar objetos donde se le indica al alumno, además de dibujar una figura sin salirse entre dos líneas. Con todo, le sigue costando, incluso con Bee-bot, reproducir o realizar un trayecto sencillo de forma espacial.

Conclusiones

La robótica educativa constituye un desafío en el sistema educativo. Gracias a la realización de este estudio, podemos valorar la robótica educativa como un recurso muy favorable que ayuda al alumnado, en este caso con TEA, a estar constantemente motivado. También ha permitido que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea mayor y de forma totalmente activa en el aula, así como facilitar el aprendizaje significativo siendo el maestro/a un mediador y el alumno el verdadero protagonista del aprendizaje. Con la incorporación de Bee-bot en la intervención, el alumno fue capaz de centrar su interés en este recurso para realizar todo tipo de actividades de forma activa y participativa, aunque en muchas ocasiones, impulsiva.

Hemos podido evidenciar que la robótica educativa, empleando el robot Bee-bot, es totalmente factible a la vez que muy buen recurso para utilizar con alumnado con TEA, ya que centra su interés y ayuda a evolucionar en su proceso de enseñanza aprendizaje. Tal y como ya aseveraban Bravo y Forero (2012), la robótica educativa despierta el interés del alumno facilitando su comprensión e interacción entre iguales, cuestión que en este estudio se ha corroborado. Así mismo, la incorporación de las matemáticas en este proyecto ha permitido trabajar en diferentes aspectos como la psicomotricidad fina, lateralidad y orientación espacial;

haciendo que la robótica educativa se utilizase de forma totalmente natural y lúdica y permitiendo la participación y contacto continuo del alumno con este robot. Los datos recabados confirman que la lateralidad y la psicomotricidad fina son los indicadores en los que mayor evolución se denota. Respecto a la orientación espacial, tanto la propia investigadora como las maestras de este alumno, notan la falta de sesiones para conseguir notar cierta mejoría. Tal y como afirma Barranco (2012), la robótica educativa ha permitido el desarrollo de las competencias básicas llevando a cabo con mayor facilidad la integración de lo teórico con lo práctico.

A partir de esta experiencia, se puede afirmar que este recurso didáctico resulta útil para alumnado con TEA en Educación Infantil. Por esta razón, una prospectiva es la incorporación de ésta a todo aquel alumno con Necesidades Educativas Especiales, valorando y comprobando si podría ser válido y útil también para trabajar con: Síndrome de Down, Asperger,... Finalmente, como en todos los estudios podemos tener en cuenta posibles limitaciones, como por ejemplo en cuanto a la duración de la intervención, ya que si la temporalización fuese mucho mayor seguramente los resultados obtenidos serían aún mejores de los conseguidos hasta el momento. Otra limitación es que el Test Cumanin no es válido para llevar a cabo con un alumno con TEA ya que no permite apreciar de forma objetiva y directa los resultados conseguidos. Esto se debe a que necesita una previa anticipación a este alumno de todas las actividades que se van a realizar, siendo mejor opción, entre otras, la utilización de una escala de valoración diaria.

En definitiva, podemos afirmar que la robótica educativa favorece su integración y uso en alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

aportando múltiples ventajas tal y como concluye Cabero (2008), así como también favorece su participación e interacción, desarrollando su creatividad y razonamiento (Conchinha, Gómez y Correia, 2015).

Referencias bibliográficas

- APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico dos trastornos mentais DSM-V*. Madrid: Panamericana.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis global. *Región y Sociedad*, 17-(32), 1-23.
- Barranco, A. A. (2012). La robótica educativa, un nuevo reto para la educación panameña. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13-(2), 9-17.
- Bravo, F. A. y Forero, A. (2012). La Robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 120-136.
- Caamaño, D. y Crespo, J. M. (2012). El potencial pedagógico de la tecnología: desarrollar competencias y favorecer la autonomía y la responsabilidad en el alumnado. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 404-423.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales*, 8 (2), 15-43.
- Conchinha, C.; Gómez, S. y Correia, J. (2015). La robótica educativa en contexto inclusivo. *Ubicuo Social: Aprendizaje con TIC*, 1, 1-11.
- Conchinha, C.; Viegas, J. V. y Correia, J. (2015). Taller de formación robots y Necesidades Educativas Especiales: la robótica educativa aplicada en contexto inclusivo. *Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*, 1, 1-18.

- Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.
- Fernandes, C. O. y D'Abreu, J. V. V. (2013). Robótica colaborativa e neuro@pedagógica para crianças com deficiência e com comprometimento motor. Comunicación presentada en el *I Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência: Conflitos, Direitos e Diversidade*, São Paulo, Brasil, 19-21 de junio.
- Fernández-López, C.; Raposo-Rivas, M. & Martínez-Figueira, E. (2019). Una propuesta de intervención con robótica en alumnado con TEA. *I Congreso Internacional de Tecnologías Emergentes en Educación –CITEE-*. 15-17 mayo. Málaga. <https://gteavirtual.org/citee/>
- Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35 (3), 1-9.
- Hurtado, J. M. (2014). *La Robótica Educativa como recurso tecnológico innovador para potenciar el razonamiento lógico, la creatividad y el aprendizaje significativo en la asignatura de matemáticas para los niños del segundo año de educación básica de la escuela Lauro Damerval Ayora n1*. [Recuperado el 20 de mayo de 2018]. <http://cort.as/-IYq4>
- López, P. A. y Andrade, H. (2013). Aprendizaje con robótica, algunas experiencias. *Revista Educación*, 37 (1), 43-63.
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Perú: Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Monsalves, S. (2011). Estudios sobre la utilidad de la robótica educativa desde la perspectiva del docente. *Revista de Pedagogía*, 32 (90), 81-117.
- Portellano, J. A.; Mateo, R. y Martínez, A. (1999). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil – CUMANIN*. Madrid: TEA.

- Ribeiro, C.; Coutinho, C. y Costa, M. (2011). Robowiki: um recurso para a robótica educativa em língua portuguesa. Comunicación presentada en el *VII Conferencia Internacional de TIC na Educação*, 1499-1514.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction: and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), 11-29.

CAPÍTULO 42
EL RECONOCIMIENTO DE LAS VOCES
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS:
EL DERECHO A LA RECREACIÓN Y
PARTICIPACIÓN INFANTIL EN
BOGOTÁ

Cindy Joulieth Castro Ramírez

Grupo de Investigación Cuerpo, Sujeto y Educación;
Universidad Santo Tomás, Bogotá - Colombia.

Introducción

En este capítulo⁴⁶ se presentan las metodologías que se emplearon para incluir la voz de los niños y niñas en la formulación de la Política Pública de recreación para Bogotá 2009 -2019 y de los programas recreativos de la localidad de Usme; recorrido que evidencia el reto de crear metodologías que permitan una participación infantil auténtica, para diseñar Políticas Públicas y programas que respondan a sus necesidades y al goce de sus derechos, en este caso el derecho a la recreación.

Lo anterior nos invita a repensar la participación infantil desde la construcción de metodologías que se apoyen

⁴⁶ Este capítulo contiene elementos del proceso de investigación realizado para optar por el título de Magíster en Planeación para el Desarrollo de la Universidad Santo Tomás.

del lenguaje universal de los niños y niñas: el juego; y de expresiones artísticas que permitan plasmar sus sentires y anhelos, reto que a partir de este ejercicio investigativo, propuso como instrumento el juego: “Re-creando mi mundo” para escuchar las voces de los niños y niñas en lo referente a las prácticas, preferencias y necesidades recreativas.

Evidenciando así, la importancia de la participación infantil en una República democrática como la colombiana, puesto que si se considera a los niños y niñas como sujetos de derechos, esto supone que son actores de sus derechos, y la participación es un derecho indispensable para repensarnos el poder transformador que tenemos como ciudadanos, para hacer parte de las decisiones que el Estado plasma en Políticas Públicas.

La participación infantil: porque los niños y niñas también son sujetos de derechos

La participación es la base de la democracia, puesto que supone el común acuerdo de las voces del pueblo para definir la ruta que se debe trazar para el tan anhelado bien común, principio de la Polis del cual nos hablaba Aristóteles, pues bien, si partimos del principio constitucional, consagrado en la Constitución Política de Colombia, el artículo 1 que nos dice que Colombia es una “República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista” (Constitución Política de Colombia, 1991, s/p). Y si los niños y niñas son sujetos de derechos, podemos resaltar la importancia que tiene la participación infantil en la construcción de Políticas Públicas para una nación como la colombiana.

Como lo dice Tonucci “El niño se considera un indicador ambiental sensible: si en una ciudad se ven niños que juegan y pasean solos, significa que la ciudad está sana; si no es así, es que la ciudad está enferma.” (Tonucci, 2006, p.3). Lo mismo podríamos decir de una democracia sana y una democracia enferma, la participación infantil es un indicador que nos puede decir si nuestra nación realmente es una república democrática, participativa y pluralista; puesto que aunque los niños y niñas no sean considerados ciudadanos por la Ley colombiana, desde que una persona nace hace parte de la población que conforma nuestra nación y desde postulados más filosóficos como los de Adela Cortina, los niños y niñas harían parte de una ciudadanía cosmopolita.

Para comprender la participación infantil, vayamos a ¿qué se entiende por participar?, lo cual puede significar “hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma.” (Trilla & Novella, 2005, p. 141). Ahora bien, ¿qué supone la participación infantil? Apud nos propone una respuesta a éste interrogante.

La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una

simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos. (Apud, s/f, p. 4)

Este aporte nos presenta la importancia de la participación infantil en una nación democrática, puesto que la construcción de un bien común se realiza con todos los ciudadanos, y si los niños y niñas son sujetos para quienes priman sus derechos, como lo veremos en el marco normativo que sustenta éste derecho a continuación, en la interacción de los adultos y los niños de seguro se generaran aprendizajes mutuos e insumos importantes para la formulación, diseño e implementación de Políticas Públicas que los convoquen, puesto que sus voces, al ser escuchadas, expresaran necesidades, gustos, preferencias, representaciones, incluso ideas con un alto potencial de innovación, aspecto que se resalta por la característica de creatividad y capacidad de soñar que tienen los niños y niñas; elementos que sin duda pueden y deben influir en la toma de decisiones de los gobernantes y técnicos para diseñar las Políticas y programas que busquen transformar y mejorar sus realidades.

Por otro lado, la participación no se limita a un proceso de toma de decisión, no podemos limitar a la mayoría de edad el derecho a la participación por un solo mecanismo de ésta como lo es el voto, puesto que los procesos de participación ciudadana van mucho más allá; los niños y niñas más que ser escuchados también son los protagonistas en la toma de decisión del Estado, la escuela y su familia. Si la participación es construir y sobre esa construcción también ser protagonista, la participación infantil, como lo expresa el jefe del área de Recreación del IDRD, el licenciado Oscar Ruiz “La

participación infantil son como los espacios en los cuales los niños pueden ser los protagonistas principales, entonces es la posibilidad de escucharlos, la posibilidad de interpretar sus necesidades, la posibilidad de generar acciones con ellos que vallan de acuerdo a su etapa mental, psicológica y psicomotriz de desarrollo.” Sin duda los niños y niñas también son protagonistas de su realidad, y sus voces y sueños pueden aportar a construir un mundo mejor.

El derecho de la participación infantil

Pasemos ahora al marco normativo que soporta el derecho a la participación infantil. Quizás la *Convención sobre los Derechos del Niño* promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 es “el primer documento importante donde se reconoce de forma explícita y clara el protagonismo de la infancia y su capacidad de participar en la sociedad y de ejercer determinados derechos civiles y políticos.” (Trilla & Novella, 2005, p. 156)

Anivel nacional la Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de Colombia en su Artículo 31 decreta el:

Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados

que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia. (2006)

Ya nivel local, en Bogotá el decreto 520 de 2011 Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, D. C. en su artículo 6 “Reconocer a los niños y las niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia como ciudadanos, ciudadanas y sujetos activos titulares de derechos.” (2011). Reconocimiento que se define en el eje N° 1 denominado Niños, niñas y adolescentes en ciudadanía plena, en el artículo 8. Dicho eje comprende los componentes y situaciones que se identifican como básicas para asegurar el ejercicio y disfrute de los derechos de los niños y las niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia en Bogotá. Parte del concepto de protección integral de los niños y las niñas en todas las etapas de su ciclo vital para el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos activos en capacidad de aportar al desarrollo social y titulares de derechos, la garantía como cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato. Soporte legal que resalta una vez más la importancia de la participación infantil.

Mecanismos de participación infantil: ¿cómo escuchar las voces de los niños y niñas?

Pero ¿cómo hacer realidad la participación infantil?, ¿qué órganos promueven dicha participación?, ¿qué metodologías se podrían emplear o se han empleado para propiciar espacios de participación?, como lo presenta el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia:

Los niños y las niñas durante la primera infancia requieren de mecanismos especiales para ejercer sus

derechos de opinión, expresión, pensamiento y asociación frente a las decisiones que toma la sociedad y que les afectan; sin embargo, no se cuenta con información que permita dar cuenta del estado de realización del derecho a la participación para la primera infancia. (CODIA, 2011, p. 52)

Sin embargo, podemos identificar estrategias para hacer realidad la participación infantil. Por ejemplo a nivel local encontramos la experiencia del Gobierno de Bogotá Humana en el 2012, al crear el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes, como lo ordena el Decreto 121 de 2012 en el artículo 1: “Creación del Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes y Consejos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes. Créase el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes, como espacios de participación, análisis y discusión de las temáticas de la ciudad, en especial aquellas que les conciernen a los niños, niñas y adolescentes y que garantizan el ejercicio pleno de sus derechos y libertades”. (2012)

Respecto a los Consejos de niños y niñas el CODIA resalta que “ésta instancia busca ser el mecanismo mediante el cual se tenga en cuenta la voz de los niños y las niñas en la toma de decisiones de Política Pública” (CODIA, 2011, p. 52). Experiencia, que sin duda, es un primer paso para hacer realidad la participación infantil.

Otros mecanismos de participación infantil, además de los consejos locales o el consejo consultivo distrital de niños, niñas y adolescentes, es el gobierno escolar, una instancia que

desde tempranas edades desarrolla en los niños y niñas actitudes de participación en la toma de decisiones de sus instituciones educativas, se podría pensar la escuela como su pequeña polis y los roles del gobierno escolar como el ejercicio de participación que los niños y niñas pueden ejercer. En éste aspecto es importante dejar abierta la reflexión, respecto a ¿qué tan consientes se desarrollan éstos procesos en las instituciones educativas para formar desde temprana edad el gusto por participar de las decisiones que implican la construcción de un bien común?

Metodologías que se emplearon para incluir la voz de los niños y niñas en la formulación de la Política Pública de recreación para Bogotá 2009 -2019

En este apartado, se presenta el caso puntual del derecho a la recreación, y la formulación de la Política Pública del tema en Colombia a nivel distrital para el año 2009 a 2019, donde se evidencia la aplicación de una metodología, la cual como expresa en una entrevista realizada al jefe del área de recreación del IDR, Licenciado Oscar Ruiz “la pelota está en tus manos, por qué la persona que iba a hablar se le daba una pelota, físicamente una pelota para que hablara e hiciera sus comentarios para organizar un poco como el trabajo entonces así se construyó en ese momento la política.” Sin embargo, al indagar sobre la participación infantil en dicha experiencia Oscar expresa “por supuesto un niño de 5, 8 o 10 años ,de alguna forma no puede participar de una manera tan activa sin la compañía de sus padres, muchos de ellos estaban acompañados de sus padres y a través de sus padres expresaban sus opiniones” comentario que nos permite analizar que no se están propiciando escenarios auténticos de participación infantil, puesto que no se están escuchando de forma directa las voces de los niños y niñas.

Por otro parte, la entrevista realizada al coordinador de la localidad de Usme del IDRD, el licenciado Mario Salinas, también nos da argumentos para afirmar que los ejercicios a nivel de mecanismos o escenarios de participación infantil están en proceso de consolidación, puesto que como nos damos cuenta en la cronología de reconocimiento que hace la Ley en Colombia, aún es un ejercicio muy nuevo. El licenciado Mario Salinas expresa “veo con gran tristeza que no hay espacios, si hay comités de infancia a nivel de las alcaldías pero falta que esos niños tengas mejores espacios más propicios para participar.”

Los resultados y las discusiones que se encontraron al hacer análisis de las entrevistas y la revisión documental de la metodología de participación empleada en el diseño y formulación de la Política Pública de recreación para Bogotá plasmada en el documento oficial: Bogotá más activa: Política Pública de deporte, recreación y actividad física para Bogotá 2009-2019, permitió identificar que las metodologías que se emplean para incluir las voces de los niños y niñas no son claras.

Si bien, la metodología que se plasma en el documento oficial de la Política Pública, como se verá a continuación, propició los escenarios de participación ciudadana, la experiencia detallada que la entrevista vislumbró, en cuanto al tema que nos convoca de participación infantil, se puede evidenciar que las voces de los niños y niñas en dicho ejercicio de participación no fueron escuchadas directamente. A continuación, se presenta la metodología de participación empleada para el diseño y formulación de la Política Pública

de deporte, recreación y actividad física para Bogotá 2009-2019:

El proceso de construcción de esta política pública se realizó en tres etapas: a. Se llevaron a cabo las mesas de concertación con la comunidad de las veinte localidades de Bogotá, mediante la realización de dos talleres por localidad, para lo cual se suscribió un convenio con una institución universitaria. b. Se elaboró y socializó la versión preliminar del documento de política pública, mediante la publicación en el portal www.bogotamasactiva.gov.co c. Se realizaron sesiones de retroalimentación, ajuste y aprobación del documento de política pública. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2009, p. 16)

Ejercicio de participación que se valora al propiciar escenarios en cada una de las localidades de la ciudad, pero que puede mejorar en lo que refiere a espacios más incluyentes o metodologías particulares que permitan la participación directa de los diferentes sectores poblacionales, en este caso puntal, escenarios para escuchar de forma directa los sentires, anhelos y aportes que los niños y niñas pueden brindar, expresándose por medio del lenguaje del arte: la pintura, la escritura, el teatro; en el lenguaje del juego en sí mismo.

La siguiente matriz plasma los hallazgos documentales y de la entrevista en lo que refiere a la metodología empleada para la formulación de la Política Pública de deporte, recreación y actividad física para Bogotá 2009 – 2019.

Tabla 1. *Metodología de participación para la formulación de la Política Pública de deporte, recreación y actividad física para Bogotá 2009 – 2019.*

Metodología para la formulación	
Documento	Entrevista
<p>La pelota está en tus manos: “metodología que facilitó la amplia participación, abierta y plural, de la comunidad agrupada por localidades, en la cual creamos un ambiente de confianza y transparencia. Basándonos en el principio del respeto mutuo, todos los aportes fueron valorados por los participantes y considerados por los facilitadores para la priorización, de manera igualitaria. El turno para hablar y escuchar fue respetado, gracias a un acuerdo previo realizado entre todos, en el marco de la campaña “La pelota está en tus manos”, concebida para educar a los participantes, con el fin de lograr una participación activa y respetuosa. En general, realizamos talleres y mesas de concertación por localidad. En primer lugar, llevamos a cabo cuarenta talleres (dos por cada localidad), logramos</p>	<p><i>Oscar Ruiz:</i> “Fue una metodología participativa de hecho la metodología se llamó “la pelota está en tus manos” porque el ejercicio consistía en que todas las personas que intervenían en la reunión, se hicieron dos reuniones locales después se hicieron unas asociaciones distritales, después hubo una convalidación de esos contenidos a nivel de expertos en cada uno de los sectores educativo, empresarial, cajas de compensación familiar etc. y pues se llamó “la pelota está en tus manos” por qué la persona que iba a hablar se le daba una pelota, físicamente una pelota ara que hablara y hiciera sus comentarios para organizar un poco como el trabajo entonces así se construyó en ese momento la política.”</p> <p><i>Entrevistadora:</i> <i>En esa metodología, ¿las personas que tenían la pelota en las manos también fueron niños o niñas o fueron adultos o jóvenes?</i></p> <p><i>Oscar Ruiz:</i> “Hubo de todo por su puesto un niño de 5 8 0 10 años de alguna forma no puede participar de una manera tan activa sin la compañía de sus padres, muchos de ellos estaban acompañados de sus</p>

la participación de más de 5.000 personas, cuyos aportes fueron publicados, en su totalidad y de manera transparente, en el portal www.bogotamasactiva.gov.co (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2009, p. 10)

padres y a través de sus padres expresaban sus opiniones que de uno u otra forma consideraban o debieran aportar la constitución de la política también muchos de los asistentes opinaron porque tenían hijos pequeños y estaban hábiles de programas que podían participar.”

Fuente. La autora.

Taller: Re-creando mi mundo. Propuesta metodológica para incluir las voces de los niños y niñas.



La metodología⁴⁷ de participación infantil se diseñó a partir de la recreación comunitaria, por medio de un taller lúdico, que invitaba a jugar a los niños y niñas para “re-crear su mundo”, éste se desarrolló en los siguientes

pasos: en fichas dibujar y realizar la narración escrita de las actividades que más le gusta realizar para recrearse; luego se pasa a los murales para pintar los lugares que quisiera tener en su “mundo”, sea en su comunidad o en otros lugares en los que le gustaría estar para recrearse; finalizada la re-creación de su “mundo” se pasará a dibujar o realizar narración escrita de las actividades y las personas que realizarían en los lugares que

⁴⁷ La matriz síntesis de sistematización del taller Re-creando mi mundo se puede observar en <https://goo.gl/3r303z> Las matrices de análisis del taller Re-creando mi mundo según sexo se pueden observar en <https://goo.gl/gjTUIK> La Matriz de análisis del Taller Re-creando mi mundo lugares que incluiría en su mundo se puede observar en <https://goo.gl/4zUxS9>

crearon, concluyendo el taller con un espacio de narración oral de la obra de arte que cada niño y niña creó. Este juego permitió caracterizar a los niños y niñas beneficiarios de la Ludoteca del barrio Uval de la Localidad de Usme, frente a sus prácticas y necesidades recreativas y reconocer las preferencias recreativas de los niños y niñas de acuerdo a los sectores de la recreación.

Conclusiones

El valor que tiene la participación infantil como vehículo para hacer realidad la construcción de un mundo mejor, así como el potencial creativo de los niños y niñas los lleva a imaginar diferentes realidades, éste recorrido nos deja el reto de crear metodologías que permitan una participación infantil auténtica, que podamos innovar en estrategias que permitan escuchar las voces de nuestros niños y niñas en los temas que los convocan, en los temas que son importantes para ellos, para diseñar Políticas Públicas y programas que realmente respondan a sus necesidades y al goce de sus derechos. Nos deja el reto de repensar la participación infantil desde la construcción de metodologías que se apoyen del lenguaje universal de los niños y niñas: el juego; y de expresiones artísticas que permitan plasmar sus sentires y anhelos.

Finalmente la participación infantil tiene implicaciones positivas, puesto que si fortalecer la democracia es un proceso paulatino, debemos iniciar a formar ¡ya! a los niños y niñas en espacios de participación ciudadana, para que al crecer sean adultos que no se limiten solamente a votar, sino que sean actores sociales que se empoderen de las tomas de decisiones que se plasman en las Políticas Públicas, al no sólo ser parte de su agenda o formulación, sino de su puesta en

marcha en su comunidad y así, ser protagonistas de la transformación de su realidad. Implica contar con el potencial innovador y optimista del niño(a), un niño(a) se atreve a soñar, su optimismo supera el mundo cuadriculado que el adulto muchas veces no se atreve a ver redondo.

También implica formarlos en el valor de la tolerancia, igualdad y solidaridad; en los ejercicios de participación se aprende a escuchar al otro, a comprenderlo, a entenderlo, a salir del estado individual para pasar a un encuentro con el otro, a construir con el otro y estos valores sin duda hace mejores ciudadanos y ciudadanas que busquen el tan anhelado bien común.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2009). *“Bogotá más activa”*. *Política Pública de Deporte, Recreación y Actividad Física para Bogotá 2009-2019*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Apud, A. (s/f). Participación infantil. UNICEF. Disponible en <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf
- Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (CODIA). (2011). *Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C. 2011- 2021*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Decreto 121 de 2012. Por medio del cual se crea el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los

- Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes.
Disponible en <https://goo.gl/IUL2V2>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Disponible en <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Trilla, J. & Novella, A. (2005). *Educación y participación social de la infancia*. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños*. Italia: Istituto di Psicología del CNR.

CAPÍTULO 43
EL MODELO DE BUENAS PRÁCTICAS
CON LA INFANCIA
DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA
DEL PARTIDO JUDICIAL DE LAS
PALMAS DE GRAN CANARIA

Mónica Rincón Acereda, Zaira Santana Amador.
-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).
Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses
(IMLCF); Psicotogether, Unidad de Psicopedagogía
Hospital La Paloma. -

Introducción

El trato que reciben los niños, niñas y adolescentes (NNA) en procedimientos judiciales, ha sido una de las cuestiones más relevantes que afectan a sus derechos fundamentales, y que las Naciones Unidas (ONU) ha venido abordando más específicamente desde la Convención sobre los Derechos del Niño, siendo ratificado por todos los Estados miembros de la Unión Europea. En respuesta a la necesidad y obligación por parte de la UE de adoptar medidas concretas que mejoren las prácticas relativas a la participación de los NNA en los procedimientos judiciales, en Las Palmas de Gran Canaria se ha puesto en marcha el Modelo de Buenas Prácticas con la Infancia desde el año 2015, del cual la Iniciativa Vía Libre a la Infancia y el Protocolo de Actuación en caso de

víctimas o testigos menores de edad o con discapacidad intelectual, forman parte fundamental y serán objeto de la presente comunicación.

1. El Modelo de Buenas Prácticas con la Infancia

El Modelo de Buenas Prácticas con la Infancia de Las Palmas de Gran Canaria, surge como respuesta a la necesidad de adecuación del sistema de justicia a NNA, que con la adición y apoyo de otros organismos pretende ser generalizado al resto de partidos judiciales de la Comunidad Autónoma de Canarias.

El Modelo presentado tiene como antecedentes a nivel nacional, los intentos previos por sistematizar la atención de los menores víctimas de delitos a través de Guías de Buenas Prácticas y Protocolos, que han intentado coordinar las actuaciones de los diferentes estamentos que participan en el caso de menores víctimas de delitos, realizados tanto desde el ámbito académico como forense, según cita la publicación del Ministerio de Justicia del Gobierno de España (2018).

Nuestro Modelo incluye diversas estrategias con el eje común de acercar la justicia a los menores, siendo una iniciativa innovadora en el territorio nacional, ya que abarca diversos programas y actuaciones que incluyen:

1. La adaptación de los espacios físicos (pasillos, puntos de Encuentro del menor) y tecnológicos (la sala Gesell y su dotación con tecnología puntera)
2. La elaboración de Material Adaptado dirigido a hacer comprensible a los menores el lenguaje jurídico.
3. La creación del Área de Infancia y Adolescencia del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Las Palmas.

4. El Programa Aprendiendo en Justicia, dirigido a los escolares de la ciudad de Las Palmas de G.C.
5. El desarrollo de la Pauta Jurídica Unitaria de actuación en el proceso de evaluación y determinación del interés superior del menor.
6. La Iniciativa Vía Libre a la Infancia.
7. El desarrollo del Protocolo de Actuación en Caso de Víctimas o Testigos Menores de Edad o Discapacidad intelectual.

1.1. La iniciativa Vía libre a la Infancia

El principio inspirador de la iniciativa Vía Libre a la Infancia que incluye aspectos legislativos, arquitectónicos, tecnológicos, lingüísticos y humanos, se remite a la necesidad de hacer efectivos los derechos de la infancia en el procedimiento judicial, particularmente de recepción y acogida del menor en las dependencias judiciales, de adopción de medidas de salvaguarda y de habilitación de espacios adecuados, con la finalidad de diseñar procedimientos de justicia amigable que incluyan entre otros el derecho de estar acompañados además de por su representante legal, por una persona de su elección, así como su derecho a que las dependencias por las que se accede y en las que se desarrollen los actos en los que han de participar estén adaptadas a su edad, ofrezcan espacios acogedores y de seguridad y estén dispuestas de modo que se evite la confrontación víctima-acusado.

Cuando un menor víctima de un delito ha de ser atendido en sede judicial, bien sea en supuestos de menores víctimas de delitos de naturaleza sexual en la jurisdicción penal, o en los supuestos de sustracción de menores en la jurisdicción civil, la iniciativa Vía Libre a la Infancia,

adoptada por los Juzgados de Las Palmas, como parte de su Modelo de buenas prácticas, se activan las siguientes actuaciones:

1. Recepción

Cuando es acordada la exploración de un menor o pre-constituir su testimonio, el menor y su acompañante deberán dirigirse el día señalado al hall del edificio. En este punto se ha ubicado una referencia visual identificativa de Vía Libre a la Infancia..

Las pautas de recepción de los menores acompañados por sus familiares o personas de confianza en dependencias judiciales, comienzan desde el exterior de la sede judicial en el punto de encuentro por un funcionario de la Policía Local de Las Palmas de Gran Canaria, Grupo Adscrito de Policía Judicial. El menor es acogido por personal especializado ofreciéndole orientación e información adaptada a su edad.

2. Acompañamiento

El agente que recibe al menor y a su acompañante lo hará vistiendo ropa de calle quien los conduce, a través de una “Vía libre a la infancia” hasta la sala de espera de la Sala Gesell, evitando todo riesgo de confrontación visual con el investigado.

3. Acceso prioritario

Los menores, acompañados, acceden al edificio habilitando su paso inmediato, sin someterse a controles de seguridad, citándose a primera hora, antes del horario de apertura de las puertas.

4. Sala de espera adaptada

El menor y su acompañante esperan la práctica de la diligencia, en un entorno acogedor y seguro, al que se ha modificado su decoración y se ha adaptado como espacio lúdico. El funcionario de la Policía Local comunicará al personal del juzgado la llegada del mismo, concluyendo aquí su función.

5. Acompañamiento profesionalizado por psicólogos

Los psicólogos forenses adscritos al Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Las Palmas, interactúan y acompañan al menor durante el tiempo de espera previo al inicio de la prueba pre-constituida que se lleva a cabo en la Sala Gesell.

La puesta en funcionamiento de la Sala Gesell asegura la dotación de los medios técnicos precisos para la práctica de la prueba anticipada del testimonio del menor y posibilita que pueda llevarse a cabo con todas las exigencias que se precisan.

1.2 El Protocolo de Actuación en caso de Víctimas o testigos Menores de Edad o con Discapacidad Intelectual

En el año 2015, a raíz de la Ley 4/2015 de 27 de abril, del Estatuto de la Víctima, en el Partido Judicial de Las Palmas de Gran Canaria se puso en marcha una iniciativa para desarrollar un Protocolo con la finalidad de garantizar una real protección, entre otras, de las víctimas menores de edad y/o con discapacidad intelectual, dentro del proceso judicial. A tal fin se creó una Comisión de Seguimiento, con objeto de velar por la continuidad y aplicación del mismo.

Dicho Protocolo tiene como objetivo prioritario la coordinación institucional en las intervenciones dirigidas a atender a menores víctimas de delitos de naturaleza sexual y, en supuestos excepcionales. La franja orientativa de edad es entre los 4 y los 14 años, aunque el criterio fundamental es el grado de madurez del menor, pudiendo modificarse en razón de la misma. A través del Protocolo se pretende garantizar los derechos de los menores en el sistema judicial, mediante actuaciones encaminadas a reducir el número de declaraciones a las que son sometidos, procurando la intervención inmediata, regulando las actuaciones policiales, judiciales, fiscales y de atención sanitaria, para proteger a los NNA antes y durante el procedimiento penal, mediante medidas de protección oportunas.

Según dicho Protocolo, las actuaciones principales desde el ámbito policial, incluyen la recepción de la denuncia interpuesta por el representante legal del menor o persona adulta que lo acompañe; los NNA son atendidos por funcionarios del cuerpo de policía especializados en materia de menores, del mismo sexo del menor, sin explorarlo directamente. En la recepción de la denuncia se lleva a cabo la primera grabación al menor, que es enviada posteriormente al juzgado; son funciones policiales también la activación del

protocolo de atención al menor en el Hospital Materno Infantil, y la valoración del estado del menor por parte de los profesionales especialistas del Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Las Palmas así como la puesta en conocimiento de la denuncia al Juzgado de Guardia y a la Fiscalía de Menores.

Las actuaciones principales por parte de la Fiscalía de Menores se centran en aquellos menores, que, habiendo sido víctimas de un delito, se encuentren en situación de riesgo o desamparo, llevando a cabo las acciones necesarias para garantizar su protección; asimismo desde la Fiscalía se procurará que se practique la prueba preconstituída o anticipada del menor y que se incorpore al procedimiento judicial el informe pericial en el que se determine la necesidad de prescindir de la declaración de la víctima en el acto del juicio en función de su edad y grado de madurez, ante la posibilidad de que se pueda producir un quebranto de la estabilidad emocional del menor.

Las actuaciones principales desde el ámbito judicial en la fase de instrucción, se centran en un cambio de paradigma, proponiendo a los jueces de instrucción que se prescinda de la toma de declaración de niños o niñas menores de tres años; y que en el caso de menores entre 4 y 14 años se preconstituya su testimonio y se tome declaración al menor por parte de profesionales especializados en un tiempo no superior a tres meses y se grabe dicha declaración. Para ello se pide a los psicólogos forenses un informe pericial psicológico de los menores atendiendo a su franja de edad. Y en caso de que el menor tuviera que declarar en juicio, se les solicita las recomendaciones pertinentes para disminuir el estrés sobre el menor, que pueda influir sobre su testimonio.

La coordinación con el IMLCF resulta fundamental en el presente Protocolo, pues corresponde a sus psicólogos adscritos la función de indicar el momento adecuado para la práctica de la prueba preconstituida (o anticipada impropia). En dicho informe psicológico previo a la prueba preconstituida, se valoran la capacidad cognitiva (mnésica, lingüística, atencional) y emocional del menor para prestar testimonio, la naturaleza del delito cometido, riesgo de contaminación del testimonio, o necesidad de preservar su estabilidad emocional, y la viabilidad o no de la práctica de la prueba preconstituida o anticipada, lo que resulta fundamental, y es considerado, uno de los mayores logros del Modelo de Buenas Prácticas con la Infancia, dado que es a través del citado informe, como se logra justificar, tal como lo prevé nuestro ordenamiento jurídico, la práctica de la prueba pre-constituida o anticipada propia.

En la línea de priorizar las necesidades específicas de los menores atendiendo a su edad y condición, se delega en los psicólogos forenses la valoración del “*momento terapéutico*” idóneo para la realización de la prueba preconstituida, con el objetivo de reducir el posible menoscabo de la integridad emocional del menor que pueda derivarse del contacto del menor con el sistema judicial.

Se propone que estos informes puedan ser emitidos en un plazo que no exceda los 6 meses. En el caso de que la declaración del menor se haya realizado ante un experto psicólogo forense, se procurará que esa declaración pueda ser utilizada para la elaboración del informe pericial correspondiente, a fin de evitar en lo posible la reiteración de entrevistas con el menor.

2. La Pre-Constitución del Testimonio del menor

La idea de practicar una única prueba anticipada del testimonio del menor realizada con todas las exigencias que se precisan, incluyendo las legislativas, tecnológicas y humanas, tiene su origen en la necesidad detectada desde el ámbito de la Justicia, de poder ofrecer a los NNA y menores con discapacidad, un sistema efectivo de protección de sus derechos con el objetivo de reducir el número de intervenciones en las que se ven envueltos, evitando por un lado una nueva victimización del menor y por otro lado, las posibles contaminaciones de su testimonio.

Según diversos autores desde la perspectiva psicológica forense, la práctica de la prueba preconstituida cumple con dos funciones fundamentales: evitar las consecuencias de la victimización secundaria y proteger su testimonio como prueba testifical, intentando minimizar el deterioro del recuerdo infantil debido al transcurso del tiempo, las múltiples repeticiones o la contaminación del mismo por factores externos (González, Muñoz, Sotoca y Manzanero, 2013; Sotoca, González, Muñoz, y Manzanero, 2013; Álvarez Ramos, 2016; Echeburúa y Subijana, 2018).

Siguiendo a Subijana y Echeburúa (2018) desde la perspectiva psicológica, la construcción de la prueba preconstituida supone *“la aplicación de la cadena de custodia a las huellas mnésicas (recuerdos), de modo que no se contaminen a lo largo del proceso judicial”*.

2.1 Aspectos legislativos

La Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito, establece que en el caso de menores de edad, se adoptarán, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Enjuiciamiento Criminal, las medidas que resulten necesarias para evitar o limitar, en la medida de lo posible, que el desarrollo de la investigación o la celebración del juicio se conviertan en una nueva fuente de perjuicios para la víctima del delito.

En España nuestro actual ordenamiento jurídico español, a través de la Ley de Enjuiciamiento Criminal y su artículo 448 sólo contempla la posibilidad de la práctica de la prueba preconstituida con carácter excepcional, siempre y cuando exista una causa justificada para ello; así pues, el informe previo de los psicólogos forenses respecto a la necesidad y viabilidad de la práctica de dicha prueba preconstituida, resulta fundamental.

La toma de declaración del menor o persona con discapacidad, como prueba preconstituida, se realiza con la presencia del Magistrado, dos expertos psicólogos forenses encargados de encauzar la exploración del menor, el Ministerio Fiscal, el Letrado de la Administración de Justicia, el Auxilio Judicial del Juzgado el letrado del investigado y el Investigado.

La exploración será grabada y se evitará la confrontación visual con el investigado mediante soportes físicos de separación o la utilización de videoconferencia o cualquier otro medio técnico de comunicación a distancia.

Al disponerse de una sala tipo “Gesell”, la exploración del menor se practica de manera que éste se encuentre junto al experto en una habitación y en otra los demás operadores jurídicos, recibiendo las preguntas el psicólogo sin que el menor las pueda escuchar directamente, sino reformuladas por el experto. Las preguntas se dirigirán por el juez al experto utilizando los medios técnicos de los que se disponga o por escrito. En este último caso quedarán unidas al acta que por tal acto debe levantar el Letrado de la Administración de Justicia. De no ser posible la presencia del experto, o de no valorarse necesario que las preguntas sean formuladas por el experto, las preguntas se formularán por el juez.

Según Echeburúa y Subijana (2018) resulta fundamental que se pueda articular un espacio probatorio con las siguientes características: a) la creación de escenarios no invasivos y respetuosos de la intimidad del menor, favoreciendo su adecuada acogida; b) la posibilidad de contar con personas que fomenten círculos de seguridad afectiva, que favorece el sentimiento de confianza y seguridad del menor; c) la actuación del psicólogo forense como mediador entre las preguntas de las partes y del juez hacia el menor, que favorezca la comunicación adecuada a la edad y necesidades del menor y sea imparcial, dentro del proceso judicial; d) respetar el principio de contradicción, con la intervención potencial de las partes.

2.2 Aspectos tecnológicos: La Sala Gessell

La sala Gesell consta de dos habitaciones separadas, una de ellas para entrevista que permite la exploración, prueba

testifical y otras diligencias de menores, y otra habitación de observación, en la que pueden estar presentes los integrantes del proceso y visualizar en directo lo que ocurre en la entrevista sin perturbar el desarrollo de la misma.

La zona de entrevista está insonorizada y dotada de un sistema de grabación de audio y vídeo, así como interconectada por audio con la zona de observación, lo que permite la interacción de las partes a efectos de salvaguardar los principios de contradicción y defensa y la grabación de las preguntas y repreguntas que puedan formularse a los expertos para que éstos las viertan en la exploración del menor, mediante un sistema de audio remoto. Existe la posibilidad de realizar la observación remotamente a través de videoconferencia, incluso desde la sala de vistas situada en cualquier otro lugar.

Tal como establecen Subijana y Echeburúa (2018) desde una perspectiva de los medios técnicos, la calidad del sonido y de la imagen en la grabación debe ser especialmente cuidada para captar los matices verbales y extraverbales de la declaración y para dotar de valor probatorio a la misma.

La puesta en servicio de la sala Gessell posibilita un ambiente de privacidad que evita la victimización secundaria, la pérdida de elementos de la prueba y las consecuencias negativas sobre los menores, los efectos perniciosos de las sucesivas comparecencias en sede judicial y la confrontación con el inculpado, facilitando que su testimonio sea utilizado como prueba preconstituida o anticipada.

2.3 Aspectos psicológico-forenses

Según se ha podido comprobar en la práctica forense de los juzgados españoles durante la última década, han aumentado las demandas de abuso físico o sexual sobre los menores, procedimientos que constituyen un reto para todos los profesionales del ámbito forense, pero especialmente para el psicólogo, sobre el que recae la función de valoración forense de los menores, dados los siguientes elementos: a) la fenomenología típica de dichos delitos -se producen en el ámbito íntimo de la familia, afectando la revelación del mismo; b) las características de las víctimas menores de edad, siendo especialmente vulnerables aquellos de más corta edad dado su desarrollo lingüístico y cognitivo que mediatizan los procesos específicos de recuperación del recuerdo vinculados a la edad, la sugestionabilidad infantil, su capacidad para diferenciar realidad de fantasía, etc; c) la instrumentalización de las denuncias de abuso o maltrato infantil, en situaciones un elevado conflicto psicolegal durante el proceso de ruptura conyugal (González, Muñoz, Sotoca y Manzanero, 2013).

Teniendo en cuenta las características previamente mencionadas respecto al escenario habitual de los delitos de abuso sexual infantil, el juzgador cuenta con dos tipos de fuentes de conocimiento para valorar la ocurrencia de los hechos denunciados: el testimonio del menor (huella mnésica) y el posible daño psíquico asociado (huella psicopatológica).

La participación de los psicólogos forenses en la prueba preconstituida se centra en tres momentos principales: la valoración previa del menor y de la viabilidad de la prueba preconstituida atendiendo a sus características y desarrollo; el acompañamiento al menor el día de la prueba, en la sala de espera previo a la práctica de la diligencia y la obtención de la declaración del menor durante la práctica de la prueba.

Combinar los intereses, necesidades y derechos de protección de los menores y los del acusado así como las garantías procesales puede resultar complejo, pero no incompatible. Como afirma Muñoz (2016), resulta fundamental reconocer que los tiempos judiciales no siempre se corresponden con los tiempos psicológicos y por tanto resulta imprescindible la creación de tiempos y espacios terapéuticos combinados con los judiciales.

La puesta en marcha del Protocolo y su iniciativa Vía libre a la Infancia, a partir del año 2015, han supuesto un hito en la atención a los NNA víctimas de delitos, en el partido judicial de Las Palmas de Gran Canaria.

Los resultados indican una mejora de la calidad del servicio prestado desde el ámbito de la justicia, en cumplimiento de los principios inspirados de la Convención de los Derechos del niño, y suscritos por España.

En conclusión, aún queda mucho por hacer a pesar del desarrollo de nuevos abordajes para la justicia amigable en los diferentes ordenamientos jurídicos de los países de la Unión. Si los sistemas judiciales estuvieran mejor adaptados a la infancia los NNA estarían mejor protegidos, podrían participar de manera más efectiva y se mejoraría a la vez el funcionamiento de la Justicia, que es una obligación de todos.

Referencias bibliográficas

Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) (2015). Informe sobre la Justicia adaptada a la infancia: perspectivas y experiencias de los profesionales. Recuperado

de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2017-child-friendly_justice-summary_es.pdf

- Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Justicia y Administración Pública (2016). Niñas y niños víctimas y testigos en los procedimientos judiciales: implicaciones desde la psicología forense. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Agencia para los Derechos Fundamentales de la Unión Europea FRA (2015). Justicia Adaptada a la infancia: perspectivas y experiencias de los profesionales.
- Álvarez, F. (2016). Asistencia psicológica a las declaraciones infantiles en sede judicial: la prueba preconstituida como forma de evitar la victimización. En. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco(Eds), *Niñas y niños víctimas y testigos en los procedimientos judiciales: implicaciones desde la Psicología forense* (pp 93-111).San Sebastián: Servicio de Publicaciones del País Vasco.
- Anteproyecto de Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, en la que se modificaría la L.E.Cr.I.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores. ("Reglas de Beijing")*. (29 de noviembre de 1985).
- Asamblea General de las Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño*. (20 de noviembre de 1989).
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959*. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=33.

Asamblea General de las Naciones Unidas (3 de diciembre de 1986). *Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia en la adopción y la colocación en lugares de guarda, en los planos nacional e internacional (Resolución 41/85)*. Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/41/85>.

Conferencia Europea Sobre La Protección De Los Niños En La Justicia Europea (2009). En *La protección de la infancia y los derechos de los niños y de las niñas*. Giménez y Navalón (2014) Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum)

Consejo de Europa (2010). *Directrices del Comité de Ministros del Consejo de Europa para una justicia amigable a niños y niñas*.

Consejo de Europa (2012). *Estrategia para los Derechos del Niño. Construyendo una Europa con y para los niños (2012-2015)*.

Consejo de Europa (2016). *Estrategia del Consejo de Europa para los derechos de los niños (2016-2021)*.

Convención sobre los derechos del niño: ONU, 1989. (1997). Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos / Centro de Derechos Humanos.

Diges, M. y Pérez-Mata, M. N. (2017). La entrevista forense de investigación a niños supuestas víctimas de delitos sexuales: guía de buenas prácticas (I). *Diario La Ley*, 8919.

Diges, M. (1994). Los niños doblemente víctimas: su tratamiento en el proceso judicial. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 109-119

Diges, M. (Ed.). (1997). *Los falsos recuerdos. Sugestión y memoria*. Barcelona: Paidós

Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*. Barcelona: Ariel.

- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2011). Tratamiento psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar: un enfoque integrador. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 469-486.
- Echeburúa, E. y Subijana, I. J. (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 733-749.
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*. Barcelona: Ariel.
- Echeburúa y J.M. Tamarit (Eds.). *Manual de victimología* (pp. 129-148). Valencia: Tirantlo Blanch.
- Echeburúa, E., Guerricaechevarría, C. y Vega-Osés, A. (1998). Evaluación de la validez del testimonio en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Revista Española de Psiquiatría Forense, Psicología Forense y Criminología*, 5, 7-16.
- Echeburúa, E. y Subijana, E.J. (2008): Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 3. 733-749.
- Fiscalía General del Estado: Circular 3/2009 sobre Protección de los menores víctimas y testigos.
- Fundación Amparo y Justicia. Informe 2016. Recuperado de <https://amparoyjusticia.cl/>
- González, J. L., Muñoz, J.M., Sotoca, S y Manzanero, A.L. (2013). Propuesta de Protocolo para la conducción de la prueba preconstituída en víctimas especialmente vulnerables. *Papeles del Psicólogo*, 34(3), 227-237.
- Informe “Ocultos a plena luz”. *Hidden in plain sight a statistical analysis of violence against children*. (2014). UNICEF.

- Ley 4/2015 de 27 de abril, del Estatuto de la Víctima el proceso penal. BOE núm. 101, de 28/04/2015.
- Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de protección jurídica del menor, modificación operada por la Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio de modificación del sistema de protección de la infancia y la adolescencia. BOE, 23 de julio de 2015.
- Manzanero, A.L. y Muñoz, J.M. (2011). *La prueba pericial psicológica sobre la credibilidad del testimonio: re exiones psico-legales*. Madrid: SEPIN.
- Manzanero, A. L. y Barón, S. (2014). *Características de las memorias en niños preescolares: obtención y evaluación de sus recuerdos*. En M. Meriño (Ed.), *Los delitos sexuales desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.
- Masip, J. y Herrero. C. (2015): Nuevas aproximaciones en detección de mentiras I. Antecedentes y Marco teórico; II. Estrategias activas de entrevista e información contextual, *Papeles del Psicólogo*, vol. 36(2) pp. 83-109.
- Ministerio de Justicia, del Gobierno de España. (2018). *Actuación En La Atención A Menores Víctimas en Los Institutos De Medicina Legal Y Ciencias Forenses*. Madrid.
- Muñoz, J. M., González-Guerrero, L., Sotoca, A., Terol, O., González, J. L. y Manzanero, A. L. (2016). La entrevista forense: obtención del indicio cognitivo en menores presuntas víctimas de abuso sexual infantil. *Papeles del Psicólogo*, 37, 205-216.
- Parlamento Europeo (1992). Carta Europea de los Derechos del Niño. Boletín de las Comunidades Europeas 241 de 21 de septiembre de 1992.
- Pérez-Mata, M. N. y Diges, M. (2017). La entrevista forense de investigación a niños supuestas víctimas de delitos sexuales: guía de buenas prácticas (II). *Diario La Ley*, 8920.

- Protocolo marco de actuaciones en casos de abusos sexuales y otros malos tratos graves a menores en Cataluña. Documento impulsado por el Síndic de Greuges de Catalunya. Septiembre de 2006.
- Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil en el ámbito familiar del Observatorio de la Infancia de Madrid. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014
- Protocolo de coordinación para la atención a menores de edad víctimas de malos tratos. Comunidad Autónoma de Madrid. Madrid a 21 de marzo de 2011.
- Protocolo de Actuación en Abusos Sexuales y otros Malos Tratos a la Infancia en el Partido Judicial de Móstoles. Publicación elaborada por Comisión de Redacción del Protocolo en Abusos Sexuales y otros Malos Tratos a la Infancia en el Partido Judicial de Móstoles. 20 de noviembre de 2013.
- Protocolo Básico de Intervención contra el Maltrato Infantil. Actualizado a la intervención en los supuestos de menores de edad víctimas de violencia de género. Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. 9 de junio de 2014: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/MaltratoInfantil_accesible.pdf
- Real Decreto 1109/2015 de 11 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito, y se regulan las Oficinas de Asistencia a las Víctimas del Delito.
- Serrano Masip, M. (2013) Una justicia europea adaptada al menor: exploración de menores víctimas o testigos en la fase preliminar del proceso penal. *Indret 2/2013, Revista Para El Análisis Del Derecho*. An European Child-Friendly Justice: Interview with Children Victims or Witnesses in the Pre-Trial Stage of Criminal Proceedings) (April 2013). *InDret*, Vol. 2, 2013. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2266487>

- Sotoca, A., Muñoz, J. M., González, J.L y Manzanero, A.M. (2013):
La prueba preconstituída en casos de abuso sexual infantil:
aportaciones desde la psicología jurídica. *La Ley Penal*, 102,
112-122.
- Subijana y Echeburúa (2018) Los Menores Víctimas de Abuso Sexual
en el Proceso Judicial: el Control de la Victimización
Secundaria y las Garantías Jurídicas de los Acusados. *Anuario
de Psicología jurídica*. Vol 28 Num. 1, pp 22-27.

CAPÍTULO 44

ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL: CONSTRUCCIÓN DE RELATOS ALTERNATIVOS A TRAVÉS DE LOS COMICS

Manuel J. Maldonado Lozano
-Facultad de Trabajo Social de Cuenca. UCLM-

El sistema de protección de la infancia y la adolescencia. El acogimiento residencial un concepto controvertido

El sistema de protección infantil y de la adolescencia (SPIA) español nace con retraso en comparación con el resto de los países europeos. Es a partir de la aprobación de la Constitución Española (artículo 39), la Convención Internacional de Derechos del Niño (ONU, 1989) ratificada en 1990 y la Carta Europea de los Derechos del Niño aprobada por el Parlamento Europeo en 1992, cuando experimenta las principales modificaciones, considerando a los/as niños/as como sujetos de derechos y abandonándose, sólo parcialmente, prácticas que subordinan a la infancia a los saberes de los expertos y a prácticas adultocéntricas basadas en clasificaciones sociales estereotipadas. Partiendo de que determinadas situaciones de maltrato grave (según datos del Observatorio a la Infancia del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad publicados en 2017 por maltrato grave se han notificado 7.277 casos -abuso sexual 453, emocional 1.825, físico 1.656 y negligencia 3.343- frente a los 9.872 por

maltrato leve/moderado -abuso sexual 234, emocional 2.614, físico 1.641 y negligencia 5.383) donde es irremediable la separación de la familia, diferentes autores (Martínez-Reguera, 2001; Amnistía Internacional, 2009; 2010; Domínguez, 2009; Martín, 2009; Villalta y Llobet, 2015; Domínguez, Uceda y Navarro 2016; Santamaría, 2016; 2017; APRODEME, 2019) reflexionan sobre la injusticia, inmoralidad, violencia y arbitrariedad del sistema que, en ocasiones, a las familias empobrecidas y en situación de precariedad existencial, a las que no ha ayudado suficientemente para superar dificultades de carácter estructural, las penaliza y castiga con declaraciones de desamparado por negligencia (o maltrato por abandono físico o inadecuado cumplimiento de las funciones parentales). Este mecanismo clasificatorio arbitrario, disputado y negociado en el que se basa el SPIA, ha pasado de considerar la pobreza como motivo principal de intervención (se ha tenido que explicitar normativamente que no puede ser la única causa de desprotección) señalando otros como la negligencia (concepto trampa que puede enmascarar el empobrecimiento familiar y la precariedad existencial), el conflicto familiar, los procesos de separación y divorcio y la violencia de género (Fonseca y Cardarello, 2005; Cárdenas, 2015; García del Cid, 2017; González Navasa, 2018). En este sentido UNICEF (2017) realiza un análisis crítico del SPIA identificando las siguientes debilidades: falta de datos; escasos mecanismo de supervisión que garanticen la calidad técnica de las intervenciones; precaria financiación, lo que lleva adoptar, no las medidas más adecuadas sino las disponibles; enfoque paliativo y no preventivo; escaso trabajo con las familias biológicas, lo que cronifica las situaciones, produciéndose un tránsito de la protección a la exclusión social; procesos rígidos y escasamente coordinados en un contexto de fragmentación de responsabilidades y acciones y escasa implementación de mecanismo de participación de los/as niños/as.

Los SPIA europeos son de responsabilidad regional y/o municipal, articulados a través de procesos estandarizados y pensados para menores nativos (Gimeno, 2018). El español a groso modo se articula en torno a declaraciones de riesgo (programas de preservación familiar desarrollados principalmente por los Servicios Sociales municipales y en muchas ocasiones bajo el enfoque de la parentalidad positiva) y desamparo (separación de la familia biológica a través de acogimiento familiar -extenso, ajeno o especializado- o residencial).

La Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (modificada por las Leyes Orgánicas 26/2015 y 8/2015) define el Acogimiento Residencial (AR) como una medida del sistema de protección infantil considerándolo como la última alternativa, privilegiando los contextos familiares (así como las medidas estables y consensuadas frente a las temporales e impuestas), pero que en la práctica es una de las más utilizadas en la última década, en especial con adolescentes. Por tanto, es un espacio de residencia y convivencia, vinculado con la comunidad, donde se garantizan las necesidades protección (tanto física como emocional) educación (generándose experiencias de aprendizaje y en el caso de ser necesario también se realizarán intervenciones terapéuticas y rehabilitadoras,), desarrollo personal e identitario, cuya finalidad en preparar a los/as chicos/as y sus familias para la reunificación y cuando no sea posible buscar otras alternativas, como el acogimiento familiar, adopción o transición a la vida adulta. Tiene un carácter instrumental (supeditado al Plan de Caso), temporal y educativo (Bravo y Fernandez del Valle, 2008; Fernandez del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012). Aunque recientes estudios señalan que el tiempo no debería venir regulado por ley sino por la

consecución de objetivos, al igual que no tendría que ser considerada como la última opción (Climent, 2017).

El AR no tiene que ser una experiencia traumática per se (Domínguez y Mohedano, 2014), siempre y cuando se garanticen una serie de exigencias. Un marco normativo regional adaptado a las modificaciones legislativas; una dotación económica suficiente que permita dotas del número adecuado de profesionales; condiciones de trabajo dignas; un lenguaje y criterios compartidos por las diferentes agencias; procesos de planificación, evaluación y supervisión continua; trabajo en red; atención prestada por perfiles profesionales cualificados (formación, experiencia y trabajo personal); entre ocho y diez plazas por centro; cercanía al entorno de los/as chicos/as; trabajar la implicación familiar, enfoque socioeducativo y afectivo; buen trato; participación real cooperativa de los/as niños/as en la planificación, gestión y organización del centro; inclusión y vinculo comunitaria y la incorporar sistemas de calidad (Panchón, 2001; Bravo y Fernández Del Valle, 2009; Cruz, 2009; Domínguez, 2009; UNICEF, 2017). Estos estándares de calidad quedan recogidos en el Equar-E (genérico y especializado) agrupados en cuatro dimensiones: recursos, procesos básicos, necesidades y bienestar y gestión y organización. Están diseñados bajo los siguientes principios: interés superior del menor, los derechos del niño/a a vivir en familia, complementariedad, las necesidades de los/as chicos/as como eje vertebrador, red de recursos flexibles y especializados, atención integral, individualizada, proactiva y rehabilitadora y la participación de los jóvenes y sus familias (Fernández del Valle, Bravo, Martínez Hernández y Santos, 2012). Habría que destacar la necesidad de realizar una distribución territorial de los centros acorde con el principio de proximidad de los jóvenes para no desvincularlo de sus contextos (Climent, 2017). Con todo esto

se pretende evitar que predominen intereses institucionales y mercantiles por encima de los/as niños/as y sus familias, reproduciéndose en el centro los factores que han llevado a la declaración de desamparo y que se conviertan realmente en oportunidades de vida (Empez, 2014). Las normas antes mencionadas no se aplican de forma automática, sino que son interpretadas y tamizadas por los filtros ideológicos y experiencias vitales-familiares, entre otros factores. Las prácticas profesionales se encuentran encajadas en un espacio organizado de relaciones y dinámicas sociales que asignan poder y privilegios a diferentes agentes sociales, acaparando capital económico, social, cultural y simbólico y que éstos mismos pueden intentar conservar o subvertir. Esto posibilita la construcción de esquemas mentales interpretativos de la realidad producto del contexto socioeconómico institucional organizativo. Es lo que Bourdieu (1997) denomina campo y habitus, respectivamente. Este saber y hacer profesional, sigue una lógica que te hace saber qué hacer o qué no hacer, sin que medie conciencia. Todo esto puede llevar a alejarnos de los significados que los adolescentes construyen sobre sus vidas.

Características de los jóvenes en Acogimiento Residencial desde el saber experto y el saber profano (lego)

La adolescencia es un estado fundamental de frontera del ciclo vital, situado en el tránsito de la infancia a la adultez, caracterizado por la incertidumbre, la búsqueda y construcción de la identidad, los conflictos intergeneracionales (sentimiento de incompreensión y rechazo), cambio y crecimiento (habilidades cognitivas, sociales, emocionales y sexuales), se estructuran las ideas políticas y morales y la vulnerabilidad emocional condicionada por el contexto estructural (clase, género, procedencia, raza, etnia, ...) (Fernández, 2019).

En general los principales problemas que presentan los AAR son: de conducta (antisocial, auto destructiva y violencia hacia los demás), cognitivos (de identidad y disociativos), emocionales (dificultades para empatizar con los demás y trastornos de autoestima y autoconcepto), de aprendizaje, de adaptación escolar, de relaciones sociales (rechazo y aislamiento) y apego, dificultades para la reflexión ética y de salud mental (infelicidad, ansiedad y episodios depresivos) (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 1995; Barudy y Dantagnan, 2005; Llanos, Bravo y Fernández del Valle, 2010; López, Fernández del Valle, Boada y Bravo, 2010; Martín, García y Siverio, 2012; Fernández del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2013; Monserrat, Casas y Bertrán, 2013; Isidro y De Miguel, 2017). Con respecto al comportamiento agresivo no existen diferencias significativas entre menores en AR y el resto de jóvenes, si es más elevada la agresividad reactiva y no se declaran agresores, pero si han sido testigos de acoso (Martínez, Ruíz-Rico, Zurita, Chacón, Castro y Cachón, 2017). Presentan más riesgo de llegar a ser víctimas de violencia y/o intimidación entre iguales (Little, Kohm y Thompson, 2005). Por consiguiente, han sufrido diferentes vulneraciones de sus derechos, fracturando sus vínculos, experimentando situaciones de maltrato, miedo y estrés, con modelos afectivos destructivos normalizados basados en la violencia y la falta de empatía y muestran un conflicto en el sentimiento de pertenencia dividido entre la familia biológica y el equipo de profesionales del centro, que no deja de ser un contexto artificial de cuidado (UNICEF, 2017; Galán, 2014). No todos los jóvenes presentan estos problemas y pensar acriticamente que sí, conduce a su estigmatización, ya que indudable e independientemente que sufran esas dificultades, también cuentan con grandes capacidades como la adaptación,

recuperación, sociabilidad, ... (Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014).

Existe acuerdo científico internacional sobre la alta incidencia de problemas de salud mental que presentan estos chicos/as. Los más recurrentes suelen ser por déficit de atención y comportamiento perturbador, siendo muchos de ellos atendidos por los equipos de salud mental. La valoración de los profesionales es más acertada cuando se trata de problemáticas externalizadas, pero existen dificultades para detectar procesos de sufrimiento emocional, ansiedad o malestar internalizados, por ello demandan apoyo, asesoramiento técnico y es necesario dotarlos de herramientas de screening. También es recomendable que posean una formación básica en salud mental para que se pueda producir una detección temprana y así poder realizar una intervención terapéutica en red con los equipos de salud mental infanto-juveniles (Fernández del Valle, Sainero y Bravo, 2011; Martín, García y Siverio, 2012; Sainero, Fernández del Valle y Bravo, 2015).

Estas formas de describir a los adolescentes son construidas desde el mundo adulto. Un saber experto que puede llegar a etiquetar y patologizar determinadas conductas obviando el contexto estructural que influye en la prevalencia de sufrir un problema de salud mental. El último Informe FOESSA (2019) demuestra que la exclusión social tiene un carácter estructural, existiendo más de 8,5 millones (18,4%) de personas excluidas, 1,2 más que en los años anteriores a la crisis, lo que viene a ratificar que nos encontramos antes una crisis sistémica y multidimensional (financiera, social, política y ecológica) (Fraser, 2012). El citado informe afirma que el empleo (cada vez más precario y con menos capacidad de garantizar una vida digna) y la vivienda se está considerando un

privilegio y no un derecho, a lo que se le suma la salud y el consumo como los factores que más contribuyen a la desigualdad social. Los problemas de salud mental aumentan en los hogares en situación de exclusión social (FOESSA, 2019; Desviat, 2017). Y además tenemos la obligación de estar siempre felices, motivados y positivos (Illouz y Cabanas, 2019). Lo que además provoca un gran sentimiento de soledad no buscada. Las familias empobrecidas y con precariedad existencial tienen que hacer frente a múltiples y diversas situaciones estresantes con menos recursos. Damos como normal una estructura violenta y opresora basada en un neodarwinismo social que tiene como valores y creencias hegemónicas incuestionables y absolutas el desarrollo económico, la rentabilidad y la competencia, en el que sobrevive el más apto que haya desterrado la empatía y la humanidad y el que no es capaz de adaptarse sufre (Maison, 2019). Ciertos comportamientos y pensamientos, clasificados patológicamente como síntomas por el saber experto, son estrategias de supervivencia y afrontamiento, desarrolladas por los jóvenes para soportar ese sufrimiento emocional provocado en gran parte por el contexto socio estructural. Por tanto, puede existir un dominio de los saberes jurídicos y los saberes psi (Trabajo Social, Psicología, Educación Social...) frente a otros no científicos y populares. Estos saberes hegemónicos desde sus propias subjetividades gobiernan conductas a través de la reducción de las complejas problemáticas a casos descontextualizados (Llovet, 2014). En palabras de Illich (1979) estas profesionales pueden convertirse en inhabilitantes, dominantes y autoritarias que con una jerga incomprensible determinan necesidades y prescriben soluciones. La sociología de las ausencias (Santos, 2017) consiste en desperdiciar experiencias sociales privilegiando unos saberes sobre otros con la finalidad de demostrar que lo que no existe se convierte en una alternativa no creíble. Se produce lo que denomina injusticia cognitiva,

llegando a negar (o consentir) el sufrimiento del otro a través de diversos mecanismos de no reconocimiento de nuestros semejantes (Cohen, 2005). Para comprender el mundo adolescente, con un lenguaje y una simbología propia alejada del mundo adulto, es necesario hacerlo desde sus propias narraciones. Por tanto es ineludible incorporar en los saberes profesionales, que construyen la teoría y la práctica, conceptualizaciones y modelos explicativos narrados por los propios adolescentes (saberes profanos o legos que dan significado), que consideran los problemas de salud mental como sufrimiento psíquico (aflicción o malestar emocional), derivado de las interacciones sociales (bullying, problemas con compañeros/as, no tener amigos/as, relaciones familiares disfuncionales, escasa red de apoyo, estudios, falta de empleo, presión social, ...) en un contexto estructural injusto y desigual (Correa, Silva, Belloc y Martínez, 2006; Martínez-Hernández y Muñoz, 2010; Ortiz Lobo, 2017). Desde estos saberes profanos tendríamos las nosologías legas o formas de nombrar el malestar (saber popular que describe, diferencia y clasifica los malestares emocionales, otorgándole un modelo explicativo) y las etiologías legas (las causas de esos malestares) (Carceller, 2013, 2018).

El enfoque narrativo para la (re)construcción de relatos de identidad alternativos a través del comic

Las situaciones problemáticas, a nivel comportamental, emocional, psico-afectivo y social de los AAR se han complejizado por lo que son necesarios nuevos modelos y estrategias de intervención socioeducativas (Bravo y Fernández del Valle, 2009; Fuentes y García Bermejo, 2014). Los centros de acogida son sistemas enrevesados de aprendizaje, orientados al trabajo rehabilitador socioeducativo participativo y conectado con su entorno (Cruz, 2011;

Palomares, 2017). Por tanto, el enfoque ecológico es imprescindible para comprender los procesos sociales que sufren estos chicos/as, considerando la institución como un ecosistema de relaciones sociales en sí mismo, donde se reproducen las dinámicas de los distintos niveles micro-exo/meso-macro y cronosistema dentro de la lógica persona-proceso-contexto-tiempo. Pero es frecuente que prevalezcan las intervenciones individuales basada en modelos conductuales, de intervención en crisis, los psicopatológicos tradicionales apoyados en el trauma; y los que se fundamentan en la teoría del apego (Bravo y Fernández Del Valle, 2009; Martín, Rodríguez y Torbay, 2007; Farineau, 2016; Isidro y De Miguel, 2017).

Se ha demostrado que el cómic facilita la comprensión de temáticas complejas, combinando el lenguaje escrito y el visual. Así mismo, las investigaciones han corroborado que los comics son herramientas útiles para trabajar con adolescentes (Bucher y Manning, 2004; Frey y Fisher, 2004; Gorman y Eastman, 2010; Hughes, King, Perkins, y Fuke, 2011; Hall, 2011 en Beskow, 2011). Por otro lado, es incuestionable la capacidad pedagógica y didáctica de la lectura en general y del comic en particular, estimulando la creatividad, el pensamiento abstracto y la conciencia crítica de la realidad, así como, favoreciendo el aprendizaje, permitiendo la alfabetización narrativa visual y facilitando la conexión entre las experiencias de los/as lectores/as con las narraciones de los personajes (Barrero, 2002). Esta identificación nos puede orientar a la hora de otorgar significado a lo que sucede en nuestras vidas, bien por analogía, apropiación, extrañamiento y/o refutación (Jouve, 2002). En esta línea existen diferentes aplicaciones prácticas que utilizan los comics y/o los álbumes ilustrados para: educación en valores (Sánchez-García y Yubero, 2010), prevención del acoso

escolar (Larrañaga, Acosta y Yubero, 2015), intervención con madres e hijos/as que han sufrido violencia de género (Yubero y Larrañaga, 2016), aprendizajes intergeneracionales (Larrañaga y Yubero, 2017) y ciberbullying (Yubero, Larrañaga y Sánchez-García, 2017).

Las emociones son las distintas formas de experimentar el mundo, son puras, breves, indómitas y salvajes, quitando o dando ánimo, sin tamices socioculturales. Estas se canalizan a través de los sentimientos, en donde sin existen filtros estructurales (Fernández, 2011). Las narraciones relatos sobre emociones y sentimientos.

Por ello, y teniendo como referente el modelo ecológico, se propone la creación de un grupo de concienciación/entrenamiento y ayuda mutua, incorporando la reflexión-acción-participativa y el aprendizaje cooperativo crítico como procesos internos (Zastrow, 2009; Zamanillo, 2009; Ovejero, 2018), formado por jóvenes en AR y profesionales (sin descartar la posibilidad de incluir a familiares y amigos/as) para, desde la ecología de los saberes (Santos, 2017), (re-de)construir su identidad narrativa (Ricoeur, 1996) a través de los comics y del enfoque narrativo de White y Epton (2002) desde el modelo comunicacional dialógico (Freire, 1970). Este espacio proporcionará seguridad, confianza, ayuda, sensibilidad, aceptación y cooperación (Fernández del Valle, Sainero y Bravo, 2011). Los objetivos serían los siguientes: crear un espacio de confianza, de expresión de sentimientos, reconocimiento y apoyo mutuo; conocer como perciben, interpretan, sienten y experimentan sus estados de ánimos (los bienestar y malestares emocionales y psíquicos) a partir de sus propias narraciones (saberes profanos); que estrategias de supervivencia y afrontamiento desarrollan frente al

sufrimiento emocional; resignificar creativamente los acontecimientos vitales estresantes, identificando los relatos dominantes distanciándose de los relatos-problemas y aprendiendo de ellos; reconstrucción de los relatos alternativos a través del encuentro con los demás; y reestructurar los marcos interpretativos y representaciones sociales de los profesionales. En relación con este último resultado hay que destacar la importancia de las sesiones preparatorias con los profesionales ya que, en ellas, partiendo de la batería de cómic que se recoge más adelante, se seleccionarán aquellas obras que encajen con las características de los/as chicos/as con la intención de pensar en grupo con y no sobre (Santos, 2017) los jóvenes y sus familias. En esta fase y en las siguientes se partirá de la premisa que la investigación-intervención narrativa provoca cambios, tanto en los jóvenes, como en el equipo socioeducativo del centro participante, para transformar en necesario formar parte de y comprender: vivir-contar-recontar-revivir (Calvo y Rivas, 2017). La edad ideal sería entre los 14 y los 19 años, ya que su pensamiento narrativo es capaz de interpretar acontecimientos actuales a partir sucesos del pasado, así como reflexionar sobre sus estados psicológicos. Los cambios cognitivos que se producen en esta etapa les permite tener una visión más completa de su situación, preocupándose por sus orígenes y haciéndose infinidad de preguntas (Feldman et al., 1993 y McKeough, 1997 en Van Der Meulen, 2005; Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs, 2014). La secuencia tipo de actividades será la siguiente: lectura colectiva del comics, diálogo y reflexión, realización de una actividad (árbol de la vida, banda sonora, reconstrucción de la historia, incorporación de nuevos personajes, ...), exposición y valoración asamblearia de la sesión. En las sesiones preliminares se fomentará el interés por el comic y su lenguaje a través del análisis de relatos cortos de los siguientes comics.

FICHA TÉCNICA	TEMÁTICA
Género: relatos cortosⁱ	
La tetería del oso malayo (edición española, 2006) David Rubín; 184 páginas; blanco y negro	Trece historias sobre relaciones, (des)amores, pasiones, ... que confluyen en la tetería del oso Sigfrido convirtiéndose en una “consultoría psicoanímica”, un espacio de encuentro, confianza y apoyo emocional, en donde se dan cita animales antropomorfos, seres mitológicos y superhéroes
Los Vengadores, acoso nunca más (edición española, 2017) Varios autores/as; 36 páginas; color	Historias de Los Vengadores, Los Guardianes de la Galaxia y Spiderman, entorno al acoso escolar y la reivindicación de ser uno mismo
Navegante en tierra (edición española, 2018) Raquel Alzate; 152 páginas; color	Veintiséis relatos cortos, algunos de ellos de una sola página, donde se adaptan y crean poemas, canciones y cuentos
Se abre el telón (edición española, 2019) Manel Fontdevila; 96 páginas; color	125 acertijos-chistes dibujados de la tipología “ <i>Se levanta el telón y aparece...</i> ” con sus correspondientes soluciones, algunas buenas y otras no tanto, pero todas originales que juegan con los mecanismos del lenguaje

Después de las sesiones iniciales se elegirá el más adecuado atendiendo a las inquietudes y características de los jóvenes de una amplia selección, de la que a continuación se expone un ejemplo.

FICHA TÉCNICA	TEMÁTICA Y ÁREAS DE INTERÉS
Género no ficción. Auto cómic: autobiográficos – patografías y narraciones postraumáticas – auto ficción	
Stitches. Una infancia muda (edición original 2009, edición española 2010) David Small; 336 páginas; blanco y negro	Historia de una identidad creada en torno a la enfermedad (cáncer) y la ausencia de voz en la adolescencia en el seno de una familia disfuncional. El trauma aparece como un fantasma inquietante a través de dibujos delicados con color de marca de agua. Focaliza en las emociones y

	<p>reduce el aspecto visual al mínimo, así como el texto, lo que impacta en el lector/a</p> <p>Áreas de interés. Relaciones disfuncionales filio parentales y fraternales; (in)comunicación, normas, mitos, ritos y creencias familiares; habilidades parentales; estrés familiar; salud mental</p> <p>Objetivo del Plan de Caso. Integración en familia alternativa. Autonomía</p>
<p>El fantasma de Anya (edición original 2011, edición española 2013) Vera Brosgol; 224 páginas; color</p>	<p>Historia de una chica rusa que le cuesta encajar en un instituto estadounidense, teniendo como única amiga a una joven fantasma asesinada que se convertirá en su principal apoyo. Se enamora de uno de los líderes del equipo de baloncesto</p> <p>Áreas de interés: Bullying; red de apoyo (afectivo-emocional, formativo-instrumental y material); gordofobia; racismo y xenofobia; relaciones amorosas (amor romántico); socialización diferencial por genero</p> <p>Objetivo del Plan de Caso. Reunificación familiar. Autonomía</p>
Genero ficción	
<p>La Patrulla X. Dios Ama, el Hombre Mata (edición española 1982) Cristopher Claremont y Brent Eric Anderson; 76 páginas; color</p>	<p>Historia sobre la construcción de los discursos de odio hacia el diferente clasificándolo como inferior y deshumanizado. La Patrulla X liderada por el profesor Xavier (¿Martín Luther King?) se alía con su archienemigo Magneto (¿Malcolm X?) para luchar contra el reverendo Willian Stryker poseedor de la verdad absoluta sobre quien es bueno y quien malo (y por tanto prescindible) que subvierte la subjetividad hegemónica</p> <p>Áreas de interés: desigualdad e injusticias sociales; intolerancia al diferente, denuncia, redes de apoyo mutuo; trabajo en equipo</p> <p>Objetivo del Plan de Caso: aconsejable para trabajar en las primeras sesiones con el objetivo de generar un espacio de confianza grupal</p>
<p>Historia de una rata mala (edición original 1995, edición</p>	<p>Historia del viaje de huida de una joven abusada sexualmente por su padre e ignorada por la madre</p>

<p>española 1999) Bryan Talbot; 136 páginas; color</p>	<p>(Ciudad-Carretera-Campo). Se vehicula a través de la vida y obra de la escritora e ilustradora británica de literatura infantil Beatrix Potter (1832-1914) creadora de Petter Rabit (Perico el conejo). Dibujo muy minucioso y detallista. Identidad construida sobre la huida como proceso para comprender y aceptar</p> <p>Áreas de interés. Sufrimiento; abusos sexuales familiares; Relaciones filio parentales y fraternales; comunicación, normas, mitos, ritos y creencias familiares; habilidades parentales red de apoyo social (afectivo-emocional, formativo-instrumental y material); proceso de recuperación</p> <p>Objetivo del Plan de Caso. Autonomía. Apoyo a jóvenes emancipados</p>
<p>Aquí vivió. Historia de un desahucio (edición española 2016) Isaac Rosa y Cristina Bueno; 255 páginas; color</p>	<p>Historia de un desahucio contada por una adolescente y su madre recientemente separada que habitan una vivienda de la que fue lanzada una familia. En este camino se cruzan personajes tan dispares e interesantes como Ana Franz y la Plataforma de Afectados por la Hipoteca. Identidad construida en torno a la búsqueda de la justicia social y el cuestionamiento de la realidad. Dibujo sencillo y amable con colores pasteles</p> <p>Áreas de interés: relaciones filio parentales; comunicación, normas, mitos, ritos y creencias familiares; estilos educativos parentales; separación y divorcio; desigualdad e injusticias sociales; denuncia, apoyo mutuo y acción directa</p> <p>Objetivo del Plan de Caso: integración en familia alternativa – inclusión en un recurso residencial especializado</p>
<p>El árbol que crecía en mi pared (edición española 2018) Lourdes Navarro; 76 páginas; color</p>	<p>Historia metafórica de un adolescente solitario, trufada por las continuas peleas de sus padres en proceso de separación y el acoso escolar que sufre en el instituto. Sin red de apoyo social se refugia en las plantas sorprendiéndole la aparición de un árbol</p>

	<p>en su habitación que poco a poco se va adueñando de ella</p> <p>Áreas de interés: relaciones filio parentales; comunicación, normas, mitos, ritos y creencias familiares; estilos educativos parentales</p> <p>Objetivo del Plan de Caso: reunificación familiar; integración en familia alternativa</p>
--	---

Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional. (2009; 2010). “Si vuelvo, ¡Me mato!” Menores en centros de protección terapéuticos. I y II. Recuperado de <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/noticias/noticia/articulo/los-derechos-humanos-de-los-menores-en-centros-de-proteccion-siguen-sin-garantizarse-nueve-meses-des/>
- APRODEME, (2019). Documento que justifica la necesidad de reformar el sistema de protección. Recuperado de <https://aprodeme.org/aportaciones/>
- Barrero, M. (2002) Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. Jornadas sobre Narrativa Gráfica. Jerez de la Frontera (Cádiz), (paper)
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa
- Beskow, S. (2011). Childhood trauma in the graphic memoir. [Tesis Doctoral] Department for Literature, Area Studies and European Languages, University of Oslo
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama
- Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. Papeles del Psicólogo, 30(1), 42-52
- Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2009). Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/233867394_INTERVENCIÓN_SOCIOEDUCATIVA_EN_ACOGIMIENTO_RESIDENCIAL

- Calvo, P. y Rivas, J. (2017). Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar. *Revista del IICE*, 41, 97-110
- Carceller-Maicas, N. (2013). Los senderos de las emociones. En A. Martínez-Hernández, S. Digiacomio, y L. Masana (Eds.), *Evidencias y narrativas en la atención sanitaria. Una perspectiva antropológica* (pp. 297-322). Tarragona: Publicacions URV, Associação Brasileira da Rede Unida
- Carceller-Maicas, N. (2018). Mundos vitales de palabras: análisis del sufrimiento adolescente mediante narrativas de malestar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 269-283
- Cardenas, F. (2015). La necesaria renovación del sistema de protección de menores en España. Recuperado de <https://aprodeme.org/aportaciones/>
- Climont, M. (2017). Aproximación al servicio de acogimiento residencial en la Comunidad Valenciana. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia, Instituto Desarrollo Local. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/62926>
- Cohen, E. (2005). *Estados de negación. Ensayo sobre atrocidades y sufrimiento*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Correa-Urquiza, M., Shilva, T., Belloc, M. y Martínez, A. (2006). La evidencia social del sufrimiento. Salud mental, políticas globales y narrativas locales. *Quaderns de L'institut Català D'antropologia*, 22, 47-69
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades* 2, 66-88
- Desviat, M. (2017). "Precariado" y control social: asistencialismo y exclusión en el ámbito de la salud mental. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30, 369-376

- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez-Arias, R. (1995). Niños con dificultades socioeconómicas. Instrumentos de evaluación. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- Domínguez, F. J. (2009). Infancia en internados: historias, narrativas, itinerarios. [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante, Departamento de Comunicación y Psicología Social. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14255/1/Tesis_Domínguez.pdf
- Domínguez, FJ, Uceda, X. y Navarro, JJ. (2016). La pobreza como telón de fondo y "origen de todos los males" de la desprotección infantil. Un breve recorrido por los siglos XVI al XIX y en la actualidad. TS nova: Trabajo social y servicios sociales, 13, 37-54
- Empez, N. (2014). Centros de menores e instituciones totales: ¿dispositivos de control o de protección? En N. Empez (Coord.), *Dejadnos crecer, menores migrantes bajo tutela institucional*. (pp. 245-286) Barcelona: Virus editorial
- España, Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE núm. 15, 17 de enero de 1996, pp. 1996-1069
- España, Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE núm. 175, de 23 de julio de 2015, pp. 61871-61889
- España, Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE, núm. 180, 29 de julio de 2015, pp. 64544-64613
- Fernández del Valle, J., Bravo, A., Martínez M. y Santos, I. (2012). Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR. Versión genérica. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4071

- Fernández del Valle, J., Sainero, A., y Bravo, A. (2011). Salud mental de menores en acogimiento residencial. Badajoz, España: Junta de Extremadura
- Fernández Poncela, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión* 26, 1-24
- Fernández Poncela, A. (2019). Lenguaje verbal, icónico y emocional adolescente: el caso de Ayotzinapa. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 13, 45-67
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. En Tiscornia, S. y Pita, M^a (eds.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia, pp.7-40
- Frarineau, H. (2016). An Ecological Approach to Understanding Delinquency of Youths. *Deviant behavior* 37(2), 139–150
- Fraser, N. (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de relaciones eco sociales y cambio global*, 118, 13-28
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Buenos Aires
- Fuentes, J. y García Bermejo T. (2014) Formación de la identidad y relación educativa en contextos de dificultad social: el acogimiento en familia extensa. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 143-158
- Fundación FOESSA (2019). VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Recuperado de <https://www.foessa.es/viii-informe/>
- Galán, A. (2014). Tratamiento psicológico de niños y adolescentes en acogimiento residencial. *Aportaciones a un campo específico de intervención. Papeles del Psicólogo*, 35(3), 201-209
- García-Del Cid, C. (2017). *El desmadre de los Servicios Sociales*. Mallorca: Editorial Anantes.
- González Navasa, P. (2108). *El acogimiento residencial infantil en Tenerife. Perfiles atendidos, programas de intervención y evaluación de resultados*. Tesis Doctoral
- Illich, I. (1979). *Profesiones inhabilitantes*. México: Joaquín Mortíz

- Illouz, E. y Cabanas, E. (2019). *Happycracia. Como la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Isidro, A. y De Miguel, V. (2017). Menores en situación de desprotección acogidos en centros y red social de apoyo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, (1), 2017, 269-279
- Jouve, V. (2002). *A leitura*. São Paulo: UNESP
- Larrañaga, E. Acosta, M. y Yubero, S. (2015). Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 71-85
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica. *Revista de Humanidades*, 32, 161-182
- Little, M., Kohm, A., & Thompson, R. (2005). The impact of residential placement on child development: Research and policy implications. *International Journal of Social Welfare*, 14(3), 200-209
- Llanos, A., Lopez, M., Fernández J. y Bravo, A. (2010). Situación Emocional y conductual de los menores con medida de acogimiento residencial en España. En *Trabajo en Red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia. Reflexiones y alternativas*. (pp. 509-518). Valladolid: Valladolid: Social Services
- Llovet, V. (2014). Reflexiones sobre un malentendido: producción de necesidades infantiles en políticas de protección. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 19(3), 369-380
- López, M., Fernandez, F., Boada, C. y Bravo, A. (2010). Niños que esperan. Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial. Madrid: Ministerio de Sanidad y Políticas Sociales
- Maiso, J. (2019). Socialización capitalista y mutaciones antropológicas. *Adorno, el nuevo tipo humano y nosotros. Con-Ciencia Social* 2, 65-80.

- Martín, E., García, M^a. y Siverio, M. (2012). Inadaptación auto percibida de los menores en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 28, (2), 541-547
- Martín, E., Rodríguez, T. y Torbay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19 (3), 406-412.
- Martínez A., Ruiz-Rico G., Zurita F.; Chacón, R., Castro M. y Cachón J. (2017). Actividad física y conductas agresivas en adolescentes en régimen de acogimiento residencial *Suma Psicológica*, 24 (2), 135-141
- Martínez Reguera, E. (2001). Cuando los políticos mecen la cuna. Madrid: Ediciones del Quilombo
- Martin-Hernández, J. (2009). Sistema de protección de menores. Una institución en crisis. Madrid: Edición pirámide.
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2017). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. N° 18. Informes estudios e investigación 2017. Recuperado de: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/Boletinproteccion18provisionalcorrecto.pdf>
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 443-453.
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derecho del Niño. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ortiz Lobo, A. (2017). Relación terapéutica y tratamientos en postpsiquiatría. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiquiatría*, 37(132), 553-573
- Ovejero, A. (2018). Aprendizaje cooperativo crítico: Mucho más que una eficaz técnica pedagógica. Madrid: Pirámide
- Palacios J., Jiménez, M., Espert, M. y Fuchs, N. (2014). Entiéndeme, enséñame. Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial. Sevilla: Junta de Andalucía

- Palomares, M. (2017). Los procesos educativos de un centro de menores desde dentro: una fotografía etnográfica de la vida cotidiana de un Ecosistema Educativo Complejo. *ETNIA-E: cuadernos de investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación* 11, 1-38
- Parlamento Europeo (1992). Carta Europea de Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.oijj.org/es/docs/general/resolucion-a3-017292-de-8-de-julio-de-1992-del-parlamento-europeo-sobre-una-carta-europ>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Sainero, A., Fernández, J. y Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *Anales de psicología*, 31(2), 472-480
- Sánchez, S. y Yubero, S. (2010). La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. En E. Larrañaga (Coord.), *Miradas a los social* (pp. 197-206). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.
- Santamaría, M^a L. (2017). *La delimitación del bien superior del niño ante una medida de protección institucional*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Internacional de Cataluña
- Santamaría-Pérez, M^a L. (2016). Tipificación de las causas de riesgo y desamparo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 11, 23-47. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/4035/6795>
- Santos, B.S. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Mortata
- UNICEF. (2017). *El acogimiento como oportunidad de vida*. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/el-acogimiento-como-oportunidad-de-vida>
- Kevin van der Meulen (2005) Estructura narrativa en niños y adolescentes: relatos del maltrato entre iguales en la escuela, *Estudios de Psicología*, 26:3, 291-313

- Villalta, C. y Llovet, V. (2014). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de los niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 167-180
- White M. y Epton, D. (2002). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2016). La lectura en la intervención con niños en contextos de violencia de género. En Yubero, S., Caride, A., Larrañaga, E. y Pose, H. (coord.) *Educación social y alfabetización lectora* (pp. 157-184). Madrid: Síntesis
- Yubero, S., Larrañaga, E., Sánchez-García, S., Cañamares, C. (2017). Reading and texts: Cyberbullying prevention from child and youth literature. En Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (cords.). *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health*. Switzerland: Springer, pp. 259-277.
- Zamanillo, T. (2009). *Trabajo social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid: Síntesis
- Zastrow, C. (2009). *Trabajo Social con Grupos*. Madrid: Paraninfo

CAPÍTULO 45
DEJARSE MOJAR COMO
EXPERIENCIA FORMATIVA: LA
VIVENCIA DE LA INFANCIA BAJO LA
LLUVIA NARRADA A TRAVÉS DE LA
DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Gonzalo Maldonado Ruiz

Isabel María Fernández García

Encarnación Soto Gómez

-Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de
Málaga-

Un día gris como introducción:

A lo largo de este capítulo⁴⁸ la lluvia, esa escena “común” que dibuja otro escenario de cotidianidad en el que las cosas ocurren de manera diferente, acompañará una

⁴⁸ Este capítulo surge de la investigación de tesis doctoral que están realizando la autora Isabel M^a Fernández García y el autor Gonzalo Maldonado Ruiz en el Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, siendo beneficiaria/o de contratos FPU (18/04980 y 17/03577, respectivamente) concedidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Gobierno de España).

experiencia de aprendizaje insólito. ¿Cómo entramos en relación con las gotas que se deslizan desde el cielo? Al rescatar todo el imaginario colectivo que una tormenta nos proyecta, la realidad aparece plastificada. Generamos una burbuja que nos aísla y protege del agua, una segunda piel artificial (chubasqueros, botas, paraguas...) que nos deja tal y como como “salimos de casa”.

Ahora traslademos esta vivencia a nuestro lugar de maestras y maestros. ¿Estamos dispuestas y dispuestos a asumir que nuestra relación con las niñas y los niños puede “mojarnos” o “afectarnos? Empaparse cuando llueve puede ser un riesgo, pero es una sensación que no nos dejará impasibles. Proponemos esta escritura como una invitación a acoger aquellos nubarrones inicialmente desapacibles y grises (porque lo grisáceo no nos provoca atracción a priori), pero que inundan de vida la tierra con sus precipitaciones.

Llueve, el patio está mojado. Queremos pensar con las niñas y niños cómo vivir un día de lluvia, asumiendo el eco de sus historias en nuestra cotidianidad escolar. Así, hablamos de “pensar con” y no “sobre” la infancia porque nos orientamos a través de la documentación pedagógica, en palabras de Kind y Argent (2017) “a la búsqueda colectiva de comprensión que nos lleve a posicionarnos progresivamente horizontalmente a las [...] maneras de ser y saber de los niños y niñas” (p. 86). Porque, quizás, al mojarnos, se disuelvan creencias, asentadas e incuestionables, como surcos en la tierra árida, agua que nos ayude a resituarnos y descubrir nuestra fragilidad hacia la cultura de infancia o, en definitiva, empaparnos como oportunidad para pensar-nos en relación con los artículos 8, 13 y 14 de la Convención sobre los Derechos del Niño [*y de la Niña*] (1989), que no hacen otra cosa que recordarnos su condición ciudadana.

De registrar a documentar pedagógicamente: Una herramienta con la que conversamos

Cuando hablamos de documentar la cotidianidad de la escuela no hablamos de registrar. Creemos que convertir el registro en el punto de partida para pensar la documentación pedagógica, nos distancia de sus propios cimientos éticos. La documentación pedagógica nos dispone a conectar de otra manera con la infancia y a crecer junto a ella (Fleet, 2017). Así, esta visión de crecimiento en sintonía nos lleva también a cuestionar la imagen de escuela donde las maestras y maestros “enseñan” a las niñas y niños en una relación jerárquica y nos acerca a la vivencia de ésta como un foro “donde el encuentro entre los niños y niñas y las adultas, el ser y el pensar en compañía, ofrece muchas posibilidades -cultural y social, pero también económico, político, ético, estético, físico” (Dahlberg & Moss, 2010, p. 28). ¿Cómo definimos pues, desde este lugar, la documentación pedagógica? Rinaldi (2006) nos ayuda a hacerla cuerpo contemplándola como la “escucha visible, como la construcción (por medio de escritura, diapositivas, video, etc.) de huellas que no solo atestiguan las rutas y procesos de aprendizaje de los niños, sino que pueden hacerlos posibles porque son visibles” (p. 100).

Escuchar entonces deja de ser una visión retórica y casi utópica de nuestro ser docente y se convierte en un pilar político que defiende la necesidad de “callarnos” (Rinaldi, 1998) porque, de repente, la verdad absoluta no está en nuestra mano. Quizá es porque, aunque quisiéramos creer lo contrario, la verdad absoluta nunca existió. Además, abrir un espacio donde la escucha se haga pilar de la disposición a vivir en la escuela también, como recogen Cagliari et al. (2018) de las palabras de Malaguzzi (1991), nos permite de alguna manera escucharnos a nosotras/os mismas/os. Es entonces en este

movimiento entre alteridades, donde se entreteje la investigación como eje sobre el que nuestra práctica se asienta y donde la documentación pedagógica nos posibilita “fluir al unísono participando de su experiencia, tomar conciencia de lo ocurrido de lo que en el fluir con los niños tú les ofreces y ellos te aportan” (Cabanellas, 2005, p. 184). Es en ese flujo donde podemos aventurarnos (con el riesgo de “mojarse” que eso supone) a una narrativa que se entreteje de manera recíproca pasando a vivir “lo educativo” como una experiencia *en común* (Galardini & Iozzelli, 2016).

Somos conscientes del camino andado desde que nuestra tutora académica nos propuso la documentación pedagógica como estrategia formativa en el contexto de nuestras prácticas dentro del Grado de Educación Infantil. Esta primera experiencia, nos puso en relación con nuestra teoría proclamada, aquella que pregonaba la relevancia de ser “simples o meras/os” observadoras/es. A lo largo de la experiencia vivida, nos enfrentamos a este mismo discurso evidenciando (y nunca mejor dicho) que el adjetivo “simple” escondía una condición de “falta de vida” de este rol que nos resultaba innovador. Pelo (2006) habla de documentar como un *verbo activo* “abrazándolo como una práctica vibrante” (p.179). El asumir esta *vibración*, supone romper, de nuevo, con la idea de “registrar” lo que vemos en el aula. Esas historias que recogemos, continúan *vibrando* en una cadencia marcada por la experiencia de la interpretación. Una manera de crear imaginarios propios que nos ayuden a buscar conexiones insólitas en lo que pasa y *nos* pasa (Malavasi & Zoccatelli, 2016). Una deriva y aproximación que conecta con la idea de investigación de Contreras y Pérez de Lara (2010):

[...] un movimiento interno que pasa por las vicisitudes de la pérdida y la desorientación, es decir, aquella investigación que se pregunta y repregunta, que se plantea como una búsqueda, como un rebuscar no como un problema por solucionar, sino como un misterio por profundizar. (p. 17)

Y si consideramos crucial esta posibilidad investigadora que la documentación pedagógica nos brinda no es ni mucho menos por un deseo de hacer “científica” nuestra profesión o de gozar de un reconocimiento mayor. Pérez Gómez (2008, 2010) nos ha ayudado a comprender que la transformación de nuestro conocimiento práctico, aquel que nos orienta el actuar, como conjunto de recursos cognitivos, conocimientos y habilidades, así como emocionales y éticos: actitudes, valores y emociones de carácter fundamentalmente inconsciente; requiere un proceso constante de toma de conciencia y revisión o, dicho de otra manera, de reconstrucción y transformación en pensamiento práctico. Un proceso que requiere ciclos permanentes de investigación-acción, de práctica y reflexión, de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos primitivos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos ahora ya informados. Así, documentar pedagógicamente enlaza con una manera de hacer investigación que hace tangible nuestro compromiso ético con la infancia de entrar en una disposición a pensarnos y crecer a raíz de lo que sus historias cotidianas vayan marcando.

Es así entonces como llegamos a encontrarnos frente a *la normalidad* un día de lluvia durante unas prácticas en una escuela pública e innovadora de infantil y primaria. Rescatamos este acontecimiento aparentemente usual porque la documentación pedagógica, finalmente, nos brinda una

oportunidad para “hacer de lo familiar algo extraño” (Mannay, 2017, p.42). Ese “salto al vacío” es el que nos coloca frente a una gota que cae y nos hace pensar que quizá ésta tenga sonido, un sonido que nos invita a otra escucha.

Escuchar es estar alerta para dejar de considerar las cosas como naturales y obvias. En esto, ayuda esa actitud de extrañeza que rescata de la evidencia trivial lo extraordinario, lo inesperado que hay en las palabras, los gestos, los dibujos y las miradas de los niños. (Hoyuelos, 2013a, 121)

Del paraguas a la intemperie: La disposición a dejarse empapar

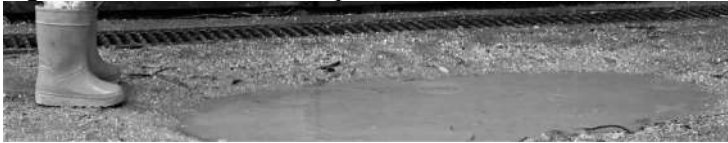
De camino a la escuela de prácticas, las gotas golpean el paraguas que nos cobija, del mismo modo que algunas ideas resuenan en nuestro pensamiento: ¿Saldrán los niños y niñas al jardín? Habrá que improvisar un espacio de recreo en el aula...”. Sin embargo, una maestra nos sorprende al llegar a la escuela: había sacado un cubo con paraguas transparentes para que las niñas y niños salieran al jardín a jugar, recomendando que se pusieran las botas de agua que, por cierto, todas y todos tenían disponible en sus cestas junto con sus zapatos comunes. ¿Maestras recomendando salir a la lluvia a pasear?



A partir de ese momento, se da el pistoletazo de salida a un recital de poesía visual. Esos paraguas se convierten en un vehículo de conexión entre ellos/as y con el mundo del que forman parte, que no es lo mismo que decir “que les rodea”. Es curioso porque, mientras la forma del recurso en sí mismo nos llevaría a pensar que favorece una disposición individual, esta ventana transparente lleva a producir momentos de encuentro con la vida, como un Aleph, “un punto en el espacio que expone el universo de posibles. Posibles ahora y posibles imaginados” (Duschatzky, 2017, p. 43). Parecía que las primeras "valientes" pisaban la tierra con recelo, como si algo malo fuera a pasar. Y claro, como se esperaba, la cosa “se empezó a animar” y, sorprendentemente, algunos niños y niñas de tres años aprovecharon que la lluvia se tomaba un respiro para comenzar a explorar los charcos y sus posibilidades. Pisar más allá de la solidez del suelo húmedo suponía asumir un mundo de disfrute sobre la inestabilidad y la incertidumbre. ¿Es esto construir fuera de eso que desde el mundo adulto hemos decidido llamar “zona de confort”?

Nos llamó la atención que en el momento que la primera niña chapoteó en un charco, se paró en seco mirando su reflejo en el agua, como haciéndose consciente del momento presente y después, miró a las maestras de su alrededor, quizá asegurándose que podía hacer eso. Pasados esos primeros instantes, ante la atenta y tranquila mirada de las maestras, comenzaba a dar saltos uno detrás de otros explorando sus propios límites. Nuestra sorpresa guardó este recuerdo en nuestra memoria como un tesoro: esa niña de tres años se alejaba con cautela de cada uno de los charcos para correr con fuerza hacia ellos y así comprobar cómo el entorno se modificaba a su paso, cómo ella misma suponía una

explosión de agua en esa minúscula laguna. Se hacía una fiesta de la experimentación de lo inusual. Su dinámica suponía una transgresión a todo lo conocido. Además de un desarrollo psicomotor exquisito que dirían algunos, ella estaba cuestionando nuestra imagen de infancia al son de una musicalidad que aportaban sus zancadas sobre la humedad. Como maestras y maestro, nos planteamos por qué nos encontramos tan alejadas y alejados de este espectáculo polisensorial que, si bien podría ser cotidiano, se queda en el registro de un “anhelo de lo posible”.



El trabajo cooperativo de descubrimiento estaba favoreciendo que se generasen dinámicas construidas sobre las bases de lo que otro u otra antes había hecho. Dicho en otras palabras, los que iban llegando se dedicaban a observar qué se estaba llevando a cabo e intentaban llegar "un pasito más allá". Con esa premisa, una niña tomaba una pala de las que utilizan para escarbar en la tierra y enseñaba a dos amigos lo que podía hacer con ella. El agua estancada cobraba otra vida en las manos de la niña al ser lanzada con la pala, dibujando formas en el aire. Era especialmente llamativa la manera sosegada en la que la protagonista le explica y muestra a sus compañeros cómo hace lo que hace para que su idea sea replicada y reapropiada por el resto. Decimos reapropiación porque, al contrario de lo que podríamos pretender nosotros/as, ella no busca la imitación exacta de su juego, sino abrirles una puerta a la diversión al resto de una forma que aún no habían descubierto. Van tomando un movimiento “primitivo” y lo hacen suyo. Así, el proceso va creciendo ahora con una autoría compartida.

T tiempo después, una niña de cinco años retomaba el proceso tal y como habían hecho antes otros compañeros, saltando sobre un gran charco de profundidad considerable, foco de interés de otras tres niñas a las que envolvió en su movimiento admirando cómo decidía dar ese pasito más allá... Sus grandes saltos casi parecían emular a Alicia en el País de las Maravillas, pudiendo pasar a otro mundo a través de esa enorme incógnita líquida de tono marrón. De repente, rompieron la verticalidad del cuerpo que había estado caracterizado su juego durante la jornada y cambiaron el plano sentándose en el charco. Quizá ese “otro plano” sea ese “otro mundo” de Alicia desde el que todo se ve, y se siente diferente. Y así, pronto se habían cubierto hasta la cintura, convirtiendo las sensaciones de experimentación a un proceso vivido ahora con la totalidad del cuerpo. Un charco, de apariencia simple y plana, se resignifica en un espacio habitable que acoge a cada una de las niñas y que, al mismo tiempo, las une.

Recordamos aquí las numerosas propuestas que hemos venido diseñando y nos fijamos especialmente en el reiterado objetivo de aprendizaje: Acercar la naturaleza a los niños y niñas. ¿Por qué pretendemos “acercar” la naturaleza como si fuese algo externo a ellos/as? Somos parte de ella y, por tanto, nacemos con una conexión íntima hacia la vida. ¿Hablamos entonces de relacionarnos *con* ella?



Volviendo a la trama, estas tres niñas del grupo de 5 años decidieron dar un paso más y vivir la experiencia de ser “tocadas” por el barro en su totalidad. Así, una de ellas hundía lentamente su nuca mientras gritaba eufórica al sentir su cabello mojado. Pronto, a modo de comparsa rítmica, las tres niñas, por turnos, mojaban su cabello en el charco. Mientras una “lo vivía” las otras dos la miraban y festejaban entre gritos y risas lo que ocurría. Aquello se convertía para nuestra retina en una reivindicación de “una imagen del niño que nos recuerda las palabras de Hannah Arendt (1993, 201): “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Hoyuelos, 2013, p. 128).

Estas niñas también abren un debate a través de sus acciones sobre el sentido de la escuela como institución que acoge a la infancia y la entiende alejada de cualquier predeterminismo y conviviendo con el asombro. Pero, además, exigen también una *vuelta a mirar* nuestra profesión porque, ¿dónde está su maestra mientras todo esto está ocurriendo? Aunque desde nuestro esquema normativo pueda parecer lo contrario, la maestra estaba muy presente. Se estaba encargando de recoger la memoria colectiva de las experiencias a través de la documentación pedagógica con un respeto que, aún hoy, nos parece sorprendente. Su cuerpo iba “bailando” al son de las historias que se iban construyendo. Como narran Araujo, Hoyuelos y Lekunberri (2013), “la semántica del silencio crea una nueva actitud de disponibilidad corporal en la que la mirada despliega más su potencial relacional” (p. 18). Su mirada comunicaba la mayor de las alegrías por lo que se estaba viviendo. Esa mirada atenta que asume la serendipia de la infancia, la sorpresa de lo inesperado, lo insólito de sus narrativas. Ella deja tiempo a que

las historias se escriban a través del cuerpo de los niños y niñas al mismo tiempo que cuida de ellos/as. De hecho, cuando ya parecía que estas niñas estaban agotadas por todo lo que habían generado y reposaban tranquilas y sosegadas, con una sonrisa de oreja a oreja sólo les dijo: “Cuando creáis conveniente os podéis ir a cambiar de ropa”.

¿Y cómo iba a reaccionar su tutora cuando las viese aparecer en el aula? Cuando las tres niñas aparecieron por la puerta que da acceso al jardín llenas de barro desde los pies hasta el último pelo de su cabeza, se mostró sorprendida y, antes de decir nada, cambió su gesto de sorpresa a una mueca sonriente, dando la señal de que eran aceptadas dentro del espacio aun manchadas completamente. Mientras ellas se quedaban en el baño secándose, salió al jardín en busca de la otra maestra, que compartió con ella toda la historia que habían construido. Un relato jalonado de detalles que casi podrían pasar desapercibidos, como ciertos gestos, caricias, miradas, que ella consideraba fundamentales en el proceso de encuentro con la naturaleza. Esta armonía ocular es el más aparente reflejo de un concepto de escuela que se construye en común. Ahí es donde también descubrimos que la documentación pedagógica traza hilos de relaciones no sólo entre los niños y niñas, sino entre la comunidad que les acoge. Porque la palabra educación jamás se puede leer en singular dentro de “una cultura en la que participen y se hagan oír muchas voces [...] y que garantice, gracias a esa participación, el estudio y el análisis de una multiplicidad de perspectivas. (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005, p. 244)

De la conclusión a la inundación

Cualquiera se podría preguntar el por qué decidimos desligarnos de la idea de *concluir* y abrazamos la vivencia de

la *inundación*. No negamos que el movimiento reflexivo pueda tener algún momento de cierre o, al menos, de pausa, pero después de pensar en la historia que hemos relatado nos conmueve pensar en la inundación como ese momento de respiro donde podemos poner palabra (que nos descoloquen y no que nominen) a aquello que nos ha pasado. Porque cuando algo se inunda, significa que el agua ha entrado e, incluso cuando ya nos hemos desecho de ella, ya nada queda igual. ¿Y si, entonces, asumimos la documentación pedagógica como esa experiencia que *cala*? Calarse entonces es sentarnos enfrente a nuestros propios miedos como docentes de educación infantil, porque visibilizamos nuestra incomodidad en la transgresión o porque hay algo en nuestra disposición que nos impide entrar en sintonía con las historias que fluían alrededor del charco. Es en este lugar donde nos devolvemos al origen, planteándonos qué se hace crucial en la vivencia en la escuela infantil que estas niñas y niños nos reivindican a través de salpicaduras. Nuestro cuerpo de maestras y maestros también se tambalea, porque aquí ya deja de tener sentido *regodearnos* en la posición de superioridad generacional y académica que el desarrollo nos otorga. Quizá aquí lo que hace sentido es disponerse *en el afuera*, rendirnos a ello, un “afuera” que nos abre la posibilidad a ser impregnados, como nos recuerdan Bonàs, Esteban, Fontanet, Romera, Torner y Trias (2014).

Pero poder rescatar, narrar y pensar con esta historia nos lleva también a acoger e *incorporar* la investigación posibilitándonos conectar “de otra manera” con las historias que las niñas y niños crean. Casi podríamos decir que, en una actitud lúdica, “nos permitimos” jugar con nuestros significados enraizados y dejarnos ir con los universos de sentido que del juego infantil emergen. Así, esta investigación que *juega* con el sentido de nuestra práctica y nuestro

lugar en la escuela nos conecta también con el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño [*y de la Niña*] (1989) que asume el derecho al juego infantil que, desde su subversión, nos confronta a la racionalidad adulta.

Así es como cobra sentido para nosotras y nosotros hablar de inundaciones, porque probablemente, después de esta tempestad narrada, nuestra disposición investigadora, e incluso el sentido de nuestra vida como docentes se abre a nuevos y sugerentes caminos. Y es que quizá, la vivencia de salir a la calle cuando llueve ya no será la misma, siempre nos resonará la lluvia y es desde ahí donde la documentación pedagógica habrá cobrado sentido. Nos habrá invitado a pensar que “la lluvia tiene un vago secreto de ternura, algo de soñolencia resignada y amable, una música humilde se despierta con ella que hace vibrar el alma dormida del paisaje” (García Lorca, 1921).

Referencias bibliográficas

- Araujo, A., Hoyuelos, A., & Lekunberri, E. (2013). El silencio como acogida. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 142, 17-22.
- Bonàs, M., Esteban, L., Fontanet, T., Romera, O., Torner, M., Trias, I. (2014). *...a fora*. (2ª Edición). Ripollet: Escola El Martinet
- Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. En *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 181-196). Barcelona: Graó.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). Introducción. En

- Investigar la experiencia educativa.* (pp. 15-20). Madrid: Morata.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* Londres: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Barcelona: Graó.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela.* Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- Fleet, A. (2017). The Landscape of Pedagogical Documentation. En *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives.* (pp. 11-26). Londres: Sage Publications.
- Galardini, A. L., & Iozzelli, S. (2016). Donar visibilitat als esdeveniments i als itineraris d'experiència dels infants en els serveis per a la infància. En *Documentar: afinar els ulls per captar moments* (5^a Edició, pp. 9-18). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- García Lorca (1980). *Libro de Poemas [1921].* Madrid: Espasa-Calpe.
- Hoyuelos, A. (2013a). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2^a Edición). Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2013b). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* (2^a Edición). Barcelona: Octaedro.
- Kind, S., & Argent, A. (2017). Using Video in Pedagogical Documentation: Interpretive and Poetic Possibilities. En *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives.* (pp. 85-94). Londres: Sage Publications.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2016). *Documentare le profettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia* (10.^a ed.). Parma (Italia): Edizione Junior.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa.* Madrid: Ministerio de

- Educación, Cultura y Deporte; y Narcea.
- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
[Rescatado el 3 Julio 2019]
- Pelo, A. (2006). At the Crossroads: Pedagogical Documentation and Social Justice. En *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation*. (pp. 174-190). Sydney (Australia): Pademelon Press.
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?: la construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2.ª ed., pp. 59-102). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En *Aprender a enseñar desde la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. (pp. 89-106). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. An interview with Lella Gandini. En *The hundred languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. (pp. 113-125). Londres: Ablex Publishing Corporation.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*. Londres: Routledge.

CAPÍTULO 46
EL TEATRO DE IMPROVISACIÓN COMO
HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE
DE DESTREZAS COMUNICATIVAS
ORALES EN NIÑOS

Belén Puebla-Martínez

Mariché Navío-Navarro

Silvia Magro-Vela

-Universidad Rey Juan Carlos, Universidad CEU San
Pablo-

Introducción

Para aprender cualquier lengua, sea la nativa u otra diferente, es fundamental practicar y dominar las cuatro destrezas comunicativas: escribir, leer, hablar y escuchar. En las escuelas, tradicionalmente se presta mucha más atención a las dos primeras por parte de los sistemas educativos de cada país, en detrimento de las otras dos destrezas que, casualmente, son las que conllevan un uso continuo y cotidiano más significativo. Solo hay que pensar en las comunidades orales, que han sobrevivido sin leer ni escribir pero que no pueden estar un día sin hablar o escuchar alguna conversación, base de la reproducción cultural en estos casos.

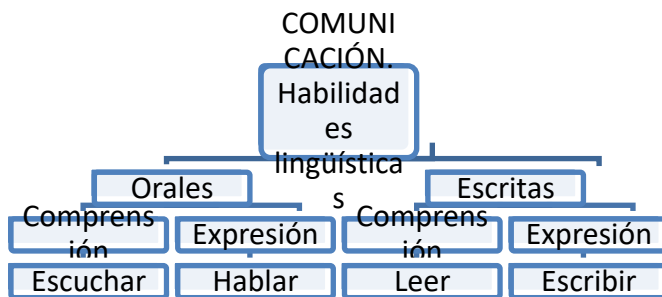
Una herramienta innovadora que se puede llevar al aula para la práctica y consolidación de las destrezas comunicativas orales proviene del teatro. En este caso nos centramos en el Teatro de improvisación o “impro” que, contribuye, a su vez, a generar la creatividad y a involucrar, mediante el trabajo colaborativo, al grupo como un todo.

Con este fin presentamos varios ejercicios diseñados para el aprendizaje de alumnos entre 6 y 12 años, a partir de una propuesta metodológica sustentada en el paradigma investigación-acción-participación⁴⁹.

Las cuatro destrezas comunicativas

El ser humano es un ser sociable por naturaleza y la forma de sociabilizarse más utilizada es la comunicación. Dentro de la comunicación, podemos hablar de cuatro habilidades lingüísticas que conforman las destrezas comunicativas que toda persona debe saber manejar para poder interactuar con los que le rodean. Dependiendo el papel que adoptan en el proceso comunicativo se utilizarán unas destrezas u otras. Estas habilidades lingüísticas son:

⁴⁹ Se trata de un proyecto en curso enmarcado dentro del Grupo de Investigación en Innovación, Educación y Comunicación (INECO), de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España, con la participación de otras universidades españolas como el CEU San Pablo.



Fuente: elaboración propia

Desde la escuela, es imprescindible que se tengan en cuenta en igual medida las cuatro destrezas, aunque, si bien es cierto, como afirma Prado (2004) que “la frecuencia de uso social de las mismas es muy distinta, los seres humanos dedicamos el 80% de nuestro tiempo total de la vida a la comunicación. De este tiempo, el porcentaje mayor lo dedicaríamos a la práctica de las habilidades orales y, en menor medida, a la de las habilidades escritas”. De ese 80% que dedicamos a la comunicación, encontramos que en el 45% estamos escuchando, un 30% hablando, un 16% leyendo y tan solo un 9% escribiendo. Con estos datos cobran gran relevancia las habilidades orales, justificado, en gran medida, por el carácter natural, ágil y espontáneo de la comunicación oral frente a la elaboración que requiere la comunicación escrita.

En la escuela tradicional, estas habilidades orales han sido desatendidas muy a menudo, puesto que el discente llega al aula sabiendo hablar y escuchar a partir de su aprendizaje en el entorno familiar y social y, por tanto, ya no era necesaria su enseñanza de una forma tan sistemática como con las otras dos destrezas (leer y escribir).

En el acto de habla se genera una interacción entre varios participantes, por lo que no podemos entender esta comunicación si no es como una acción. Como afirma Mendoza (2008) “el modelo básico de un acto de habla incluye a los interlocutores (emisor y receptor), el contexto que los rodea (que ellos mismos contribuyen a construir) y los enunciados (codificados lingüísticamente, por lo general)”. Pero un acto de habla es mucho más que eso, puesto que existen otros componentes que hay que tener en cuenta y que pueden modificar o cambiar lo que se pretende expresar. Es necesario que todas las personas que participan en esa comunicación sean conscientes del conjunto de elementos que conlleva la comunicación oral. Por ejemplo, si nos centramos en el enunciado “debemos entender cualquier intervención en un turno de habla, constituya o no un discurso verbal bien formado, solo una interjección, una serie de gestos (codificados no lingüística sino culturalmente), una única palabra, etc. Por tanto, es independiente de cualquier dimensión meramente gramatical: un enunciado puede ser una oración, varias, o puede no ser ninguna oración. Es una unidad comunicativa de hecho, al margen de su dimensión lingüística” (Mendoza, 2008). Por este motivo, es imprescindible que también el discente sea capaz de decodificar los códigos paralingüísticos que se incluyen en la comunicación oral.

Por otra parte, el contexto en el que se desarrolla la comunicación va a influir también en la conversación o el monólogo. Es prioritario poner al discente en diferentes situaciones que le ubiquen en diversos ambientes (todos ellos cercanos a su vida cotidiana) para que comprenda la importancia que tienen los ejercicios realizados y vean la funcionalidad de la actividad.

Por último, hay que tener en cuenta, para los estándares de aprendizaje de la comunicación oral, el componente no verbal del lenguaje. Según Martín Vegas (2009) “el 65 por ciento de la información de un mensaje se transmite por códigos no verbales y elementos paralingüísticos”. Dentro de los códigos no verbales, el docente tiene que prestar atención a cómo el discente utiliza los códigos cinésicos (gesto y movimiento corporal), proxémicos (espacio contextual y distancia entre interlocutores), cronémicos (el tiempo y sus unidades) y químicos (el llanto, el sudor corporal, el sonrojarse, la palidez, la sequedad, las temperaturas corporales...). Por su parte, hay que tener en cuenta los elementos paralingüísticos constituidos “por un conjunto de cualidades no verbales de la voz como volumen, timbre, tono, duración, velocidad; y por los elementos prosódicos o de pronunciación, como pausas, acento, entonación y ritmo” (Prado Aragonés, 2004).

Estándares de aprendizaje en la Educación Primaria en España

En la actualidad, la etapa de Educación Primaria en España está recogida en Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En el RD se indica que el profesorado “debe aportarle (al alumnado) las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro”.

Si nos centramos en las destrezas comunicativas de comprensión y expresión oral, el Real Decreto presenta en su bloque 1 los estándares de aprendizaje que un alumno de Educación Primaria debe haber conseguido al término de sus estudios. Entre otros, y centrándonos en el tema objeto de este trabajo, presentamos aquellas competencias de aprendizaje más relevantes:

- Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.
- Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección.
- Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.
- Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.
- Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales.
- Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen.
- Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global (léxico, locuciones).
- Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje.
- Actúa en respuesta a las órdenes o instrucciones dadas para llevar a cabo actividades diversas.

- Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo.
- Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos.
- Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.
- Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.

El teatro de improvisación

Con objeto de la mejora de la enseñanza en la educación primaria, tanto en España como en otros países se han implementado y analizado desde una perspectiva académica las implicaciones didácticas del uso del teatro en las aulas. Esto, porque el teatro en la infancia permite la generación de un juego simbólico a través de la literatura, danza o música, entre otras disciplinas, que fomentan la conexión de los niños con el arte, la sensibilidad estética, la cultura y la reflexión, entre otros aportes (Reina, 2009). En este sentido, las técnicas de expresión dramática más conocidas que pueden contribuir a la consecución de objetivos pedagógicos son principalmente la expresión personal, el psicodrama, los juegos basados en la emoción y ternura, los ejercicios de escritura y las improvisaciones (Laferriere, 1999).

De entre todas ellas, el teatro de improvisación se configura como una técnica donde un actor “interpreta algo

imprevisto, no preparado de antemano e ‘inventado’ con el calor de la acción” (Pavis, 2014: 246). Al reflejar situaciones reales, permite a los actores crear y proyectarse de manera espontánea (Stone McNeece, 1983), lo que, aplicado al ámbito de la enseñanza, abre la puerta a la proyección de la individualidad del alumno sin que, necesariamente, se les comprometa como personas (Renaudin, 2012). Se trata, así, de una herramienta dramática que ha sido ampliamente analizada por sus posibilidades como recurso para la formación (Renaudin, 2012; Rodado, 2015; Motos y Tejedo, 2007).

La improvisación como herramienta pedagógica es aplicable en cualquier ámbito educativo con importantes efectos en el alumno desde el punto de vista psicomotor, cognitivo, creativo y afectivo, a la vez que posibilita la consecución de objetivos formativos incentivando la motivación e implicación de los participantes (Rodado, 2015). Tanto es así, que autores como Lafarriere (2001) aluden de manera directa a ella como un procedimiento didáctico que permite desarrollar en el educando capacidades relacionadas con la comunicación, expresión y elocución. Y en esa línea se dirige la propuesta pedagógica metodológica que presentamos en estas páginas.

Propuesta metodológica para el aprendizaje mediante técnicas de teatro de improvisación

Una vez se han definido las bases teóricas sobre las que se asienta esta propuesta de aprendizaje para el alumnado de Educación Primaria se plantean tres didácticas diseñadas en torno a diversas técnicas del teatro de improvisación. En su planteamiento se ha tenido en cuenta la edad del discente y, en consecuencia, las necesidades propias derivadas de esta

característica para realizar una didáctica adaptada que consiga los objetivos de manera eficiente. No obstante, huelga decir, que las propuestas presentadas son susceptibles de un rediseño para su utilización en el desarrollo de las destrezas orales en niños de cualquier edad.

Con la pretensión de abarcar el ciclo educativo completo dentro de la Educación Primaria que se compone de seis cursos, se han establecido tres niveles sustentados en las competencias necesarias, estrechamente ligadas a su vez con la complejidad exigida en cada ejercicio práctico propuesto. De esta manera, se ha definido un primer nivel de baja dificultad para alumnos de primer y segundo curso —con edades comprendidas entre los seis y los siete años⁵⁰—. El segundo nivel, fijado con dificultad intermedia, incluiría al alumnado que se encuentre matriculado en tercer y cuarto curso —su edad sería de ocho y nueve años— y, finalmente, un último grado para los niños de mayor edad —entre diez y doce años— que se encuentren cursando quinto y sexto, los últimos niveles del ciclo.

Una vez expuestos los criterios seguidos en la configuración de las didácticas, las propuestas concretas que se presentan son las siguientes:

- ‘Comunicándonos sin palabras’, para el primer nivel (primer y segundo curso).
- ‘Diccionario’, para el segundo nivel (tercer y cuarto curso).

⁵⁰ El rango de edad es aproximado y acorde al curso en el que los alumnos están matriculados pero puede variar por la fecha de nacimiento de cada uno. El ciclo de Educación primaria comienza con seis años y se termina con doce años al alcanzar el último curso.

- ‘Simulación de roles’, para el tercer nivel (quinto y sexto curso).

Primera propuesta didáctica: ‘Comunicándonos sin palabras’

Esta didáctica tiene como punto de partida fomentar en los niños más pequeños del ciclo educativo el aprendizaje y posterior utilización del lenguaje no verbal. Este componente de la comunicación ayuda a la comprensión del mensaje, reforzando y complementando la información derivada de la función puramente dialógica. De este modo, el alumno trabajará la construcción no lingüística, desarrollará la comprensión de la misma a través de la observación de sus compañeros y desarrollará las habilidades propias de la oratoria con una dimensión más completa y compleja.

El material necesario para la ejecución de la didáctica puede variar en función de la disponibilidad y presupuesto del centro. Se puede dedicar una jornada donde sean los propios alumnos los que lleven a cabo la producción de las tarjetas que más tarde se usarán para el ejercicio. Es interesante la elaboración de distintas temáticas: emociones, animales, profesiones, actividades cotidianas, etc.

La puesta en práctica comenzaría en clase, reuniendo a todos los niños mediante la disposición que se estime oportuna por parte del profesorado —sirva de ejemplo la distribución semicircular de los niños que tendrán delante al compañero que participe llevando a cabo la improvisación—. El docente muestra una tarjeta al alumno que deberá representar el concepto que contenga mediante el movimiento y los gestos. La utilización de palabras o sonidos está

prohibida. A continuación, el resto de alumnos ha de adivinar qué es lo que se está transmitiendo. Una vez se haya resuelto, entre todos los alumnos se explicará cuáles han sido las claves que han hecho posible la comprensión del concepto, así como los gestos o movimientos empleados que hayan generado confusión.

Segunda propuesta didáctica: ‘Diccionario’

En el nivel intermedio se propone esta didáctica que busca ampliar tanto la capacidad descriptiva de los pupilos, como enriquecer el lenguaje que habitualmente utilizan. En el segundo nivel los alumnos poseen destrezas orales básicas innatas y aprehendidas. Mediante esta práctica los alumnos pueden trabajar la rapidez mental, la interconexión de conceptos y la construcción de ideas en un proceso cognoscitivo propio.

Para la preparación de esta didáctica no es necesario ningún material adicional, sin embargo, al igual que sucede con la propuesta anterior, el docente puede dedicar parte de una jornada a la elaboración de tarjetas que contengan conceptos planteados por los propios alumnos. La actividad consiste en disponer a los discentes en una posición semicircular y proponer a uno de ellos una palabra que tiene que explicar al resto utilizando adjetivos para hacer descripciones, sinónimos, ejemplos y toda suerte de recursos que el docente quiera incluir para trabajar en el ejercicio. El resto de los compañeros deberá poder descubrir el término definido. Al finalizar cada intervención, una vez conocida la palabra, el profesor propondrá al resto de alumnos que hagan

sus aportaciones. Estas se irán escribiendo en la pizarra para que todos las puedan asociar.⁵¹

Tercera propuesta didáctica: ‘Simulación de roles’

Para el alumnado de mayor edad se presenta una didáctica orientada a la inclusión y naturalización de las habilidades adquiridas en los anteriores niveles. Así pues, se pretende afianzar y cotidianizar las destrezas comunicativas trabajadas en cursos previos. Como ya se ha indicado en varias ocasiones, es decisión del profesorado introducir los elementos que estime oportunos para crear un ambiente lúdico y desinhibido entre los niños, al encontrarse en edades donde algunos pueden mostrar rasgos de timidez al tener que dirigirse al grupo.

La didáctica diseñada para este tercer nivel se basa en la representación de situaciones complejas indicadas por el profesorado que pueden desarrollarse por un solo alumno o por varios. Los pupilos deberán ser capaces de elaborar una secuencia única elaborada a partir del trabajo y las aportaciones de todos los componentes. Para ello, podrán servirse de los elementos que tengan en clase o los dispuestos por el profesor. De este modo toda la representación debe tener un sentido único y completo que lleve a los alumnos a su identificación inmediata.

⁵¹ Como práctica complementaria, se puede solicitar a los discentes que elaboren en sus cuadernos una ficha por cada término definido y explicado con todas las aportaciones que se han ido anotando en la pizarra.

Al igual que en el resto de los ejercicios, es tan relevante el trabajo de definición y ejecución, como la posterior reflexión y aportaciones de los compañeros. Con la inclusión de esta doble vertiente los niños también comienzan a introducirse en la elaboración de críticas constructivas que suman, en lugar de restar, a las intervenciones de sus pares adquiriendo así conocimiento de todo el proceso.

Conclusiones

Tras investigar, diseñar e implementar en los distintos cursos el conjunto de las prácticas propuestas, podemos concluir que:

1. La introducción de metodologías de enseñanza que emplean el teatro de improvisación posibilita entre el alumnado la adquisición de competencias referidas a la comunicación oral, con especial importancia del aprendizaje del lenguaje no verbal.
2. El empleo de técnicas como la comunicación sin palabras, donde los dicentes han de adivinar representaciones mímicas realizadas por sus compañeros, permite a los alumnos más pequeños desarrollar una comprensión de las construcciones no lingüísticas.
3. Las didácticas basadas en la adivinación de conceptos por parte de los alumnos a partir de la intervención de otros estudiantes que han de definir términos previamente proporcionados a través de adjetivos permite a estos mejorar la rapidez mental, conectar conceptos y construir ideas complejas.

4. Para afianzar destrezas comunicativas entre los estudiantes de los últimos cursos de la educación primaria, resulta especialmente eficiente el empleo del teatro a través de dinámicas individuales o grupales en los que se pide al alumnado la representación de escenas o roles que, desde la improvisación, ha de generar una unidad coherente y con sentido.

A partir de esta breve exposición, se puede destacar la notabilidad de la inserción de metodologías dentro de un entorno lúdico aplicado al marco de la enseñanza; donde el alumnado pueda seguir un proceso de crecimiento personal conjugado con un desarrollo socializador que le permita adquirir las competencias necesarias como individuo conformante de la sociedad a la que pertenece.

Referencias bibliográficas

España, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420 (72 pp.). en la URL: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222

Laferrière, G. (1999). “La pedagogía teatral, una herramienta para educar”, en: Educación social: Revista de intervención socioeducativa, nº13, págs. 54-65.

Lafarrière, G. (2001). Prácticas creativas para una enseñanza dinámica : la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica. Ciudad Real: Ñaque.

- Martín Vegas, R.A. (2009). Manual de didáctica de la lengua y la literatura, Madrid: editorial Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2008). Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007). Prácticas de dramatización. Ciudad Real: Ñaque.
- Pavis, P. (2014). Diccionario del teatro: dramaturgia, estética semiología. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Prado Aragonés, Josefina (2004). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI, Madrid: La Muralla.
- Reina, C. (2009). “El teatro infantil”, en: Innovación y Experiencias Educativas, nº 15.
- Renaudin, J. (2012). “La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE”, en: Marco Ele. Revista de didáctica Español como lengua extranjera, nº 14.
- Rodado, V. (2015). La improvisación dramática como mecanismo de aprendizaje [tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.
- Stone Mac Neece, L. (1983), “The uses of improvisation: Drama in the Foreign Language Classroom” en: The French review, vol. LVI, nº 6.

CAPÍTULO 47

LA EVALUACIÓN DEL BIENESTAR DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN RIESGO DENTRO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Andrea Jover Pujol

-GEPS, Universitat Autònoma de Barcelona-

Introducción

Siguiendo los principios de la Convención de los Derechos de los niños y niñas, la atención a la infancia en riesgo dentro de su entorno familiar es una responsabilidad que deben asumir las administraciones públicas. La Ley 14/2010 de los Derechos y las Oportunidades en la Infancia y Adolescencia (LDOIA), que regula el sistema de protección en Cataluña, determina en su primer artículo el objeto de “promover el bienestar personal y social de los niños, niñas y adolescentes y de las actuaciones de prevención, atención, protección y participación dirigidas a estas personas a fin de garantizar el ejercicio de sus derechos, responsabilidades y el logro de su desarrollo integral”. Para cumplir con ello, el sistema de protección cuenta con los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA), fundamentales en tanto que son los encargados de evaluar la situación del menor de edad y proponer la medida que se considera más adecuada para

asegurar su protección y bienestar. Pero ¿estas medidas promueven, realmente, el bienestar infantil?

El sistema de protección a la infancia y la adolescencia es uno de los servicios de la administración pública más complejos (Síndic, 2009), ya que requiere un nivel de análisis muy alto, combinado con una elevada exigencia a nivel de tempos y de contexto. Teniendo en cuenta que las decisiones de los EAIA son determinantes para el desarrollo vital de las personas que atienden, la incorporación de métodos de evaluación debería constituir un instrumento esencial de su engranaje. Aún así, no existe una sistematización de los indicadores de bienestar ni de herramientas para dar voz directa a las personas que atienden, hecho que dificulta conocer el impacto real de sus intervenciones en la promoción del bienestar.

El siguiente capítulo⁵² explica qué se entiende por bienestar y quiénes son los niños y niñas que se encuentran bajo el sistema de protección en el contexto catalán con la finalidad de poner de relieve la importancia de evaluar su bienestar y analizar hasta qué punto las intervenciones del EAIA se basan en el objeto de su marco jurídico, es decir, están promoviendo el bienestar de las personas que atienden para garantizar sus derechos. Centrar el punto de mira en esta infancia supone visibilizar una población expuesta a

⁵² Este capítulo se enmarca dentro de la tesis doctoral del Plan de Doctorados Industriales de la Generalitat de Catalunya por el cual se ha establecido un convenio de colaboración entre el Departamento de Sociología de la UAB y el EAIA del Consell Comarcal del Vallès Occidental. En este se está desarrollando un sistema de indicadores de bienestar y un cuestionario como herramienta de recogida de estos datos.

importantes desigualdades, no solo por la situación de origen de la que parten, sino también a las que el sistema de protección les expone.

El bienestar: definición y evaluación

La noción de bienestar está estrechamente ligada a la calidad de vida, un concepto complejo (Montserrat, 2006), controvertido y variable a lo largo de los años, según el contexto histórico y social. Definimos la calidad de vida como “una función del entorno material y del entorno psicosocial” que hace referencia tanto a las condiciones materiales de vida como a las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas en relación con su bienestar (Montserrat, 2006). Esta definición recoge la idea de que la calidad de vida se compone de dos tipos de elementos: las condiciones de vida materiales (dimensión objetiva) y las no materiales (dimensión subjetiva) y, por lo tanto, permite estudiar el bienestar tanto físico como psicosocial de las personas (Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Alsinet, 1998; Montserrat, 2006; Llosada, Montserrat y Casas, 2016; Llosada, Casas y Montserrat, 2016).

El bienestar, entendido como *well-being*, se refiere a “un fenómeno psíquico particular de cada persona a partir del cual se obtiene información de forma individualizada pero inseparable de las interacciones y interinfluencias que se dan dentro de cada contexto sociocultural” (Alsinet, 1998: 99). Es importante resaltar la vinculación con el contexto (Ben-Arieh, 2005) y las condiciones sociales (Nussbaum, 2000), en tanto que la valoración individual del bienestar está marcada por el sistema económico y social donde se vive. El bienestar subjetivo, como principal componente psicosocial de la calidad de vida de las personas, es la evaluación que hacen los

individuos con respecto a sus vidas en los distintos ámbitos que la conforman, según las aspiraciones y expectativas.

El estudio del bienestar como herramienta de evaluación, impulsado desde el s.XX con los indicadores sociales de Bauer (1966), va ligado a la voluntad de mejorar los niveles de satisfacción y felicidad de las personas (Alsinet, 1998). A lo largo de estos años se han desarrollado distintas escalas psicométricas y modelos teóricos que permiten medir el bienestar, tanto objetivo como subjetivo de las personas y también, específicamente, de la población infantil y adolescente⁵³. Los estudios llevados a cabo hasta el momento sobre el bienestar de la infancia tutelada muestran la importancia de condicionantes característicos de este colectivo. Teniendo en cuenta que el objeto de la LDOIA es promover el bienestar de los niños y niñas, los EAIA deberían contar con mecanismos para conocer su bienestar y los factores facilitadores. En este sentido, por un lado, la teoría del apego (Bowlby, 1950, 1969) permite entender la relevancia del vínculo y los elementos afectivos en la promoción del bienestar de esta infancia, rompiendo con la “distancia profesional” que ha tendido a regir las intervenciones socioeducativas de las profesionales del sistema de protección. Por otro lado, el estudio de la resiliencia, como capacidad clave en la mejora del bienestar, permite conocer cuáles son los elementos que se deberían potenciar (Rodríguez y Molina, 2017). Cabe mencionar que, lejos de los discursos individualistas y meritocráticos que suelen vincularse a la idea de resiliencia, la literatura nos muestra un conjunto de factores

⁵³ Ver Campbell et al. (1976); Huebner's (1991); Cummins y Lau, 2005; Seligson, Huebner y Valois' (2006); Dinisman y Rees (2014); González-Bueno, et al. (2010); Hudson y Kühner (2016); Moreno et al. (2014).

más estrechamente ligados al entorno que a las capacidades de cada persona⁵⁴ (Rodríguez y Molina, 2017)

Infancia y adolescencia bajo el sistema de protección, un colectivo con riesgo de exclusión social

Los niños, niñas y jóvenes que están o han estado tutelados por la administración⁵⁵ conforman uno de los colectivos con más riesgo de exclusión social (Bostock, 2004) y aparecen sobrerrepresentados en la mayoría de los indicadores de desventaja social definidos por la UE (Casas y Montserrat, 2009; Montserrat y Casas, 2012). Los estudios llevados a cabo demuestran, pues, que la población que está o ha estado tutelada es especialmente vulnerable. Por un lado, tiene más probabilidades de tener peores calificaciones educativas, menores niveles de participación en la educación postobligatoria, de ser padres y madres adolescentes, de tener problemas con la vivienda, de tener niveles más altos de paro y períodos de dependencia de las ayudas, de adoptar conductas ofensivas o, incluso, delictivas, así como problemas de salud mental (Stein y Wade, 2000; Vernon, 2000; Stein, 2005; Lemon y Hines, 2006; Stein, 2006; Montserrat, 2006; Síndic, 2009; Montserrat y Casas, 2010; Pinkerton, 2012; Montserrat, Casas y Baena, 2015; Montserrat y Prat, 2016). Esto los sitúa

⁵⁴ Nos referimos a la existencia de una red familiar y social de soporte, la estabilidad, la buena experiencia escolar, el sentido de identidad o la preparación para la salida del sistema de protección (Stein, 2005; Stein, 2006; Soldevila, Peregrino, Oriol y Filella, 2013).

⁵⁵ Las investigaciones que se han desarrollado hasta ahora se centran básicamente en aquella población que ha sido tutelada por la administración, excluyendo, así, los casos que están en situación de riesgo muy grave y no se les ha separado de sus progenitores.

en una posición de desventaja en comparación con el resto de la población de su edad y, más, sabiendo que a los 18 años quedan fuera del sistema de protección y muchos de ellos se ven obligados a volver con su familia de origen o, aquellos que pueden, a emanciparse, anticipadamente y sin soporte social y familiar (Stein, 2005; Stein, 2006; Stein y Munro, 2008 a Montserrat y Prat, 2016). Se consolida, así, la dinámica de tener que trabajar para mantenerse y, por lo tanto, dejar los estudios y a la vez obtener trabajos precarios como consecuencia del bajo nivel formativo.

En este punto es preciso señalar una característica propia de la población estudiada, que se encuentra en el marco geográfico de Cataluña, territorio con un modelo de Estado de Bienestar Meridional (Ferrera, 1996). En este tipo de estados de bienestar la familia ha asumido históricamente un papel muy importante, cubriendo buena parte de las necesidades que en otros modelos lo hacía el estado o el mercado. Así mismo, los efectos de la Segunda Transición Demográfica tanto en la estructura familiar (cada vez más individualizada) como en el modelo de producción, ha generado una nueva distribución de los riesgos sociales propia de las sociedades capitalistas avanzadas, trasladando gran parte de estos riesgos a la población infantil (Flaquer, 2016) y menguando la protección social en el ámbito familiar.

Por otro lado, son un colectivo altamente invisibilizado social y estadísticamente, así como estigmatizado. Cabe añadir la tendencia por parte de los poderes públicos a no categorizarlos como un grupo especialmente vulnerable, que, legitimados por discursos “antidiscriminatorios” vinculados al etiquetaje social, han dejado en buena parte desamparada esta población, en una clara desigualdad de oportunidades (Montserrat y Casas,

2010). Siguiendo la lógica de interseccionalidad, las personas racializadas sufren mayores desventajas por sus características propias dentro de nuestro contexto social, así como las niñas y chicas, la población con diversidad funcional, la infancia y adolescencia extranjera no acompañada y la que se encuentra en zonas rurales (Pinkerton, 2012). Esta misma tendencia se repite en los resultados de los niveles de bienestar subjetivo, inferiores respecto a la población general (Stein y Wade, 2000; Llosada, Montserrat y Casas, 2015; Llosada, 2017), y también entre ella, según el tipo de acogimiento y el género⁵⁶ (Farmer y Moyers, 2008; Del Valle et al., 2009).

El maltrato infantil en el ámbito familiar

Las personas que llegan a los servicios sociales especializados, exceptuando algunos casos⁵⁷, entran porque han sufrido una situación de maltrato por parte de sus progenitores o tutores. Aunque no existe un acuerdo en la definición “correcta” de maltrato infantil, en tanto que “tratar bien” está siempre sujeto a consideraciones socioculturales y educacionales (Kempe y Kempe, 1979; Jones, 1987), se ha llegado a ciertos consensos. Tanto la OMS como UNICEF, entre otras instituciones que han concretado el término, hacen

⁵⁶ Existen otras variables independientes que afectan el bienestar subjetivo, como el nivel de satisfacción con los acogedores o educadores, la relación con la madre o la situación escolar y actividades extraescolares que realizan (Montserrat, 2006; Montserrat, Casas y Bertran, 2010; Montserrat, Casas y Baena, 2015; Llosada, Casas y Montserrat, 2016).

⁵⁷ Nos referimos a los casos (básicamente de adolescentes) que entran al sistema de protección por la incapacidad parental de controlar la conducta del hijo o hija.

énfasis en la idea de que el maltrato o el abuso infantil se refiere tanto a la acción como a la omisión no accidental que ocasiona daño físico, psicológico o emocional al niño o niña. Existen distintas categorizaciones de los tipos de maltratos⁵⁸, pero en todos los casos suponen la omisión, supresión o transgresión de los derechos individuales o colectivos de estos niños y niñas (Casany, 2013).

Si analizamos la trayectoria histórica de los maltratos infantiles observamos que los niños y niñas han sido objeto de maltrato tanto a nivel individual como en términos de grupo social, aunque éste se ha expresado y valorado de forma distinta en función del contexto geográfico e histórico (Kempe y Kempe, 1979). Igualmente, ha estado presente a nivel mundial y en todos los estratos de la sociedad, no solo en forma de abuso o abandono, sino también de infanticidio (Kempe y Kempe, 1979). Más allá de las formas de maltrato ejercidas, encontramos cuentos e historias mitológicas y religiosas, que sitúan este fenómeno en el plano abstracto y del imaginario colectivo de distintas sociedades desde hace siglos.

La conceptualización de maltrato infantil al s. XX -abordada en primera instancia desde el ámbito científico y, más adelante, desde el cultural y social (Montserrat, 2006)-supuso, en cierta medida, la ruptura de su normalización. Sin embargo, los maltratos infantiles siguen existiendo. En este sentido, es importante considerar las lógicas de poder que actúan detrás de estas violencias y enmarcarlas dentro de un

⁵⁸ La Generalitat de Catalunya distingue el físico, el psíquico o emocional, la negligencia o abandono, el abuso o sometimiento sexual, la explotación sexual, la explotación laboral o inducción a la mendicidad, la corrupción, el sometimiento a drogas o fármacos, el maltrato prenatal y el institucional.

modelo de análisis ecosistémico que permita entender el maltrato infantil como consecuencia de un sistema de dominaciones estructural. Algunas autoras hablan del *childism* como la superioridad de la figura adulta sobre la infancia, como prejuicio y presunción automática, la cual resulta en que las necesidades, los deseos, las esperanzas y los temores de las personas adultas tengan una prioridad incuestionable sobre los de los niños y niñas (Piercer, Chester y Allen, 1975; Young-Bruehl, 2012). Así, el maltrato infantil, como expresión del *childism*, va asociado a la idea de que los niños y niñas son propiedad de sus progenitores y, como tal, han sido utilizados en favor del adulto y de la sociedad (adulta), convirtiéndolos en un grupo social de segunda categoría (Kempe y Kempe, 1979).

Se entiende que la violencia es un acto que responde a una lógica de poder concreta mediante la cual, la persona que ejerce la violencia se siente legitimada para ejercerla. Tomando de referencia la teorización sobre la violencia de género como producto de los roles de poder que genera el patriarcado (Amorós, 1990; Corsi, 1995; Osborne, 2001), en el maltrato infantil, también hay que considerar la lógica de poder adulto, donde el agente dominante legitimado para ejercer la violencia es la persona adulta. De este modo, la infancia y adolescencia como categoría social permanente y sujeta a tendencias de marginación y paternalización (Gaitán, 2006) configuran un grupo social especialmente dependiente. El *childism* junto con la falta de mecanismos de los niños y niñas para ejercer presión pública determinan el enfoque de las políticas del maltrato infantil, carentes de mecanismos para que los niños y niñas puedan ejercer sus derechos activamente.

Evaluación y promoción del bienestar en los EAIA

Promocionar y evaluar el bienestar en los niños y niñas acogidos bajo el sistema de protección a la infancia es indispensable no solo para que estos puedan vivir una vida de calidad; la evolución o estancamiento de su bienestar es, también, un elemento clave para evaluar la efectividad de las medidas que aplican los técnicos y técnicas de los EAIA.

Aunque se haya adoptado como propia la Convención de los Derechos de los niños y niñas y la LDOIA dentro del sistema de protección catalán, los mecanismos y recursos destinados a aplicarlas son altamente escasos. Por una parte, no existe una sistematización de los indicadores de bienestar en qué basarse para evaluar el bienestar de los niños y niñas que el EAIA atiende. Por otra, el método para conocer este bienestar suele ser mediante las entrevistas iniciales, donde el contexto tanto por parte del niño o niña como de la profesional está altamente condicionado. La promoción del bienestar infantil sólo puede hacerse efectiva si se conoce realmente como están estos niños y niñas en los distintos ámbitos de la vida que la conforman y este conocimiento, a su vez, sólo puede obtenerse cumpliendo con los artículos 7, 17, 106.4 y 117 de la LDOIA, donde se concreta el derecho de ser escuchado, informado y a participar en el proceso de estudio cuando el niño o niña entra en el circuito de protección. Apelando a la relación encontrada entre el bienestar subjetivo de la población tutelada y el grado de acuerdo con la medida asignada (Llosada, 2017), parece tener lógica que la aplicación real de los artículos 130, 148 y 150 de la LDOIA mejorarían el bienestar de esta población. Estos artículos se refieren al carácter vinculante de la opinión de los niños y niñas para construir o finalizar determinadas medidas de protección. Por consiguiente, es necesario dotar a los EAIA de herramientas

que puedan sistematizar los indicadores de bienestar para que esta infancia y adolescencia tenga voz directa y, así, desplazar su bienestar al centro de las valoraciones en la toma de decisiones.

Conclusiones

A partir de la conceptualización de bienestar y las características de la población que estudiamos, este capítulo manifiesta la importancia de poner en el centro de las intervenciones de los EAIA el bienestar y los derechos de los niños, niñas y adolescentes que atienden.

Cuando el sistema de protección actúa, el bienestar del niño, niña o adolescente con quien se trabaja no está garantizado dentro de su entorno familiar. El objetivo de su intervención, pues, es asegurarle una mejora de su bienestar dentro de un contexto seguro y de protección y teniendo en cuenta que la infancia que se acoge bajo este servicio es especialmente vulnerable. Actuar considerando esta premisa requiere analizar los aspectos que afectan negativamente su bienestar y desplegar todas las actuaciones posibles para que éste mejore a lo largo de su actuación, intentando reducir las desigualdades a las que se enfrentan. Sin embargo, los mecanismos con los que cuentan los servicios de infancia hasta ahora no permiten hacer un seguimiento riguroso de su bienestar por la falta de sistematización y de herramientas para dar voz directa a esta infancia y adolescencia. La introducción de un sistema de evaluación debería ser indispensable para corroborar si el trabajo que están haciendo los profesionales de los EAIA está cumpliendo con su objetivo principal y, en definitiva, contribuir a que el sistema de protección a la infancia llegue a ser un espacio compensatorio de las desigualdades sociales.

Referencias bibliográficas

- Alsinet, C. (1998). *El bienestar en la infancia: una evaluación de las seves dimensions psicosocials*. Tesis Doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.
- Amorós, C. (1990). Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales”. *Violencia y sociedad patriarcal*, V. Maquieira y C. Sánchez. Madrid: Pablo Iglesias, 1-15.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children’s role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74, 573–596.
- Bostock, L. (2004). *Promoting resilience in fostered children and Young people: SCIE Guide 6*. London: Social Care Institute for Excellence.
- Campbell, A., Converse, P. y Rodgers, W. (1976). *The quality of American Life*. Nova York: Russel Stage Foundation.
- Casany, C. (2013). *Relación entre función reflexiva y desarrollo de conductas agresivas en menores con antecedentes de maltrato, negligencia y/o abuso sexual*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.
- Casas, F. y Montserrat, C. (2009). “Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido”. *Psicothema*, Vol. 21, n 4, pp. 543-547.
- Corsi, J. (1995): *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Cummins, R. A. y Lau, A. (2010). *Manual 2005: Personal Wellbeing Index-School children. Third edition*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
- Del Valle, J. Et al. (2009). “Twenty years of foster care in Spain: profiles, patterns and outcomes”. *Children and Youth services Review*, 31, pp. 847-853.
- Dinisman, T., y Rees, G. (2014). *Children’s Worlds: Findings from the first wave of data collection*. York, UK.

- Farmer, E., Moyers, S. (2008). *Kinship Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ferrera, M. (1996). The “Southern Model” of Welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 17–37.
- Flaquer, L. (2016). *La família davant els reptes de la segona transició demogràfica*. A S. Giner i O. Homs Raó de Catalunya. La societat catalana al segle XXI. Barcelona: IEC, pp. 359-376.
- Gaitán, L. (2006). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. *Política y sociedad*, vol. 43, n 1: 9-26
- González-Bueno, G., et al. (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. UNICEF España.
- Hudson, J. y Kühner, S. (2016). *Report Card n° 13*. Florència: Innocenti, Centre d’Investigacions UNICEF.
- Jones, D. N., Pickett, J., Oates, M. R. y Barbor, P. R. H. (1987). *El maltractament dels infants*. Pòrtic: Institut de Treball Social i Serveis Socials.
- Kempe, R. S. y C. H. Kempe (1979). *Niños maltratados*. Madrid: Morata.
- Lemon, K. y Hines, A. M. (2006). “Mentoring adolescent foster youth: promoting resilience during developmental transitions”. *Child and Family Social Work*, 11, pp. 242-253.
- Llosada, J. (2017). *El benestar subjectiu dels adolescents tutelats en acolliment residencial i familiar*. Tesi Doctoral.
- Llosada, J., Casas, F. y Montserrat, C. (2016). “What matters in for the Subejective Well-Being of Children in Care?”. *Child indicators Research*,
- Llosada, J., Montserrat, C. y Casas, F. (2015). “The subjective well-being of adolescents in residential care compared

to that of the general population". *ElSevier: Children and Youth Services Review*, 52, pp. 150-157.

- Llosada, J., Montserrat, C. y Casas, F. (2016). *El benestar subjectiu dels adolescents tutelats a Catalunya*. Papers 29. Barcelona: DGAIA.
- Montserrat, C. (2006). *Benestar i acolliment d'infants en família extensa: percepcions, avaluacions i aspiracions dels principals agents implicats*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). *Educación y jóvenes extutelados. Revisión de la literatura científica española*. *Educación XX1*, 13: pp. 117-138. UNED: Facultad d'Educació.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2012). *Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia*. *Revista de Servicios Sociales Zerbitzuan*, 52 (p.153-165). Centro de Documentación y Estudios. Donostia: Departamento de empleo y asuntos sociales.
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció. Un problema o una oportunitat?* IRQV. Girona: Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2010). *La situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, família extensa o aliena a Catalunya*. IRQV. Girona: UdG
- Montserrat, C. y Prat, J. (2016). *La atención a jóvenes extutelados en Cataluña: evolución, valoración y retos de futuro*.
- Moreno, C. et al. (2014). *Manual Cuestionario HBSC 2014 del Health Behaviour in School-Aged Children Spain*. Universidad de Sevilla.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Osborne, R. (coord.) (2001) *La violencia contra las mujeres. Realidad social y políticas públicas*, Madrid, UNED.
- Piercer, Chester, M., y Gail B. Allen (1975). *Childisme*. *Psychiatric Annals*, 5: 266-70
- Pinkerton, J. (2012). “Understanding Young People’s Transitions from State Care: The Need of Connections”. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung Helf*, 3, 309-319.
- Rodríguez y Molina (2017). *Els vincles afectius i l’aferrament com a factors de resiliència: una nova mirada als processos socioeducatius en l’àmbit de protecció a la infància*. DGAIA: Butlletí d’Infància n. 13.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2009). *La protecció de la infància en situació d’alt risc a Catalunya*. Informe extraordinari. Barcelona: Tallers gràfics Hostrench.
- Soldevila, A., Peregrino, A., Oriol, X. y Filella, G. (2013). *Evaluation of residential care from the perspective of older adolescents in care. The need for a new construct: optimum professional proximity*.
- Stein, M (2005). “Young people aging out of care: the povetry of theory”. *Children and youth Services Review*, 28. P. 422-434. York: Social Work Research and Developmen Unit, Universitat de York.
- Stein, M. (2006). *Research review: young people leaving care*. Child and Family Social Work. pp. 273-279.
- Stein, M. y Wade, J. (2000). *Helping Care Leavers: problems and Strategic Responses*. Social Work Research and Development. London: Department of Health.
- Vernon, J. (2000). *Audit and assesment of leaving care services in London*. Nacional Children’s Bureau. London: Rough Sleepers Unit.
- Young-Bruhel (2012). *Childism : confrontingu prejudice against Children*. New Haven, CT : Yale University Press.

CAPÍTULO 48

BUEN TRATO EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Miriam Poole Quintana

Introducción

La *Convención de los Derechos del Niño* de 1989 señala que: «*el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión*» y recoge el derecho del niño a no ser separado de sus padres excepto que fuese lo más conveniente atendiendo a su interés superior.

El acogimiento residencial es una medida de protección destinada a aquellos NNA que no pueden permanecer dentro de su familia. En la actualidad, el acogimiento residencial en España sigue cumpliendo una función esencial en el ámbito de la protección, como recurso dirigido a los NNA que difícilmente pueden ser acogidos por familias, y donde la intervención se orienta a la rehabilitación preparación para la independencia y atención de necesidades específicas. Para estos NNA los centros de protección son el principal referente y constituyen la única alternativa de hogar. (Dale, Baker, Anastasio y Purcell, 2007).

Existen diferentes tipologías de centros de protección, pero fundamentalmente se pueden agrupar en dos: *las Residencias*,

centros de gran tamaño con todo tipo de servicios donde conviven un grupo numeroso de menores; y *los Hogares*, centros de pequeño tamaño, ubicados en viviendas integradas en la comunidad, que por su estructura se parecen más a un ambiente familiar. Con el reto de mejorar la atención a los NNA en acogimiento residencial en nuestro país, Rodríguez Nieto (2019), señala el trabajo de colaboración que en los últimos años, el mundo jurídico, el ámbito administrativo y académico, han desarrollado estableciendo estándares de calidad: *el Modelo EQUAR* y *el EQUARE7* de Jorge Fernández del Valle y colaboradores, *el Manual de Buena Práctica para la atención residencial a la Infancia y Adolescencia* de FAPMI8 y los *Criterios de Calidad para Centros de Protección* de René Solís de Ovando y colaboradores. A lo que se une la preocupación de la Administración por asegurar el enfoque de los derechos de los NNA en el ámbito de la protección y la obligación de vigilancia sobre la gestión de las instituciones públicas o privadas encargadas del acogimiento. En esta línea, ponemos de manifiesto que, actualmente, en el acogimiento residencial de menores en protección existen dos grandes problemas que inciden en el buen trato a NNA: el fomento de las Residencias en detrimento de los pequeños Hogares de acogida en algunas CCAA y la discriminación de los NNA en acogimiento por su origen nacional.

Centros de acogimiento residencial y entorno familiar

Según datos del *Observatorio de la Infancia de 2017*, en España, la cifra de menores atendidos en el sistema de protección en acogimiento residencial es de 17.527, lo que nos da una idea de la importancia de estos recursos. En total se cuenta con 1.104 centros de menores, la mayor parte de ellos (el 81,62%) gestionados por entidades colaboradoras. Estos datos, representan, por un lado, un claro aumento de los

menores atendidos respecto al año 2016, de 3.423 menores más, y por otro, una disminución de centros de menores respecto a ese mismo año, con 27 centros menos, lo que parece indicar un mayor número de menores por centro. En este sentido, nos muestran que “*el acogimiento residencial dista mucho de ser en estos momentos una medida secundaria y complementaria de protección*”, tal como se recoge en el ***Informe de UNICEF Comité Español sobre el Sistema de Protección 2017***, y por tanto debe ser objeto de especial cuidado para que responda a todos los estándares de calidad establecidos en todas las normativas internacionales y nacionales para proteger la igualdad y derechos de los NNA vivan donde vivan.

Por lo que se refiere a la tipología de los Centros, el artículo 20 de la ***Convención de los Derechos del Niño***, y en cuanto al tamaño de las instituciones, las ***Directrices sobre las Modalidades alternativas de cuidado de los niños, niñas y adolescentes aprobadas en Asamblea General de Naciones Unidas, 2010*** establece que: “...los Estados deberían establecer estándares de acogimiento para garantizar la calidad y las condiciones propicias para el desarrollo del niño, como la atención individualizada y en pequeños grupos, y deberían evaluar los centros de acogida existentes con arreglo a esos estándares e ir hacia la desinstitucionalización. Los centros de acogimiento residencial deberían ser pequeños y estar organizados, en un entorno lo más semejante posible al de una familia o un grupo reducido”

Según las ***Directrices***, el tamaño es uno de los factores a considerar, pero esto se debe en buena parte al impacto negativo, ya bien documentado, que el acogimiento en grupos grandes frecuentemente tiene sobre el bienestar y el desarrollo de los niños, y sobre la capacidad de proteger y

promover sus derechos. Señalan que: “*se utilizará el término “hogar” para designar los recursos de acogimiento residencial en general, entendiendo que la gran mayoría de estos servicios son pequeñas unidades en pisos o viviendas unifamiliares. Cuando se desee hacer referencia a estructuras de mayor tamaño se utilizará el término “residencias”.* El [Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas de 2010](#) ha documentado que la violencia en las instituciones es seis veces más frecuente que en los *Hogares de acogida*. Los expertos en derechos de los menores coinciden en la importancia de la atención individualizada para la población en acogimiento residencial, difícilmente realizable en grandes instituciones. En nuestro país, La Ley **Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor**, en su artículo 11, ya señalaba que: “*el tipo de Centro que mejor responde a estos requisitos es aquel que permite una mayor conexión con la comunidad con el fin de favorecer el mantenimiento de los vínculos afectivos de los menores, como los centros pequeños de tipo piso u hogar*”

La profunda reforma legislativa realizada en nuestro país, con la aprobación de *la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, y de la Ley 26/2015, de 28 de julio, ambas de modificación del Sistema de Protección a la infancia y a la adolescencia*, persigue una *protección uniforme* en todo el Estado, y señala que: “... *la Entidad Pública promoverá modelos de acogimiento residencial con núcleos reducidos de menores que convivan en condiciones similares a las familiares.*” UNICEF, en su informe ya mencionado, basándose en las recomendaciones de la CDN, insta a: “*homogeneizar las condiciones y funcionamiento y luchar contra la precarización del sistema con especial énfasis en ...el desarrollo de hogares de pequeña dimensión, que han*

probado su efectividad para atender a los distintos perfiles de los niños y niñas en acogimiento” Es, el Hogar funcional el modelo elegido por la mayor parte de las administraciones autonómicas en España como más idóneo para el desarrollo de menores del Sistema de Protección acogidos residencialmente, modelo que avalan multitud de estudios nacionales e internacionales, y en cuya implantación fue pionera la **Asociación Nuevo Futuro** hace 50 años, abogando, desde entonces, en múltiples ámbitos por el cierre de las grandes instituciones y reconversión en hogares más pequeños.

Diferencias en la Protección de NNA en España

Sin embargo, a partir del año 2012, y a raíz de la crisis económica, algunas administraciones autonómicas han realizado bajadas de los precios/plaza para los Hogares, llevando a aumentar el número de niños y jóvenes por centro. Comunidades como la de Madrid, Murcia o Andalucía, desde entonces a efectos de financiación, consideran igual las plazas de Residencia, con una media de 50 menores, a las de un Hogar, con una media de 8 menores. Esto favorece la vuelta al modelo de Residencias con mayor número de menores al ser recursos más baratos, castigando fuertemente el modelo de Hogar pequeño, con las consecuencias negativas que esto conlleva para que los menores puedan tener una vida lo más normalizada posible. Como ejemplo, en el año 2012, existían en la Comunidad de Madrid un 32% de plazas en Hogares frente a un 68% de plazas en Residencias. Analizando la Memoria de la Red de Centros de Protección del pasado año, 2018, observamos que la proporción de plazas en Hogares va a descender a un 22%, con el reciente cierre de los Hogares de la Fundación Koplowitz, ANAR y Nazaret. Y esto puede suponer a corto plazo la desaparición de los Hogares de protección en estas Comunidades.

Y de nuevo, el Comité de los Derechos del Niño (CDN) ha manifestado a España, en más de una ocasión y recientemente en Marzo 2018, su seria preocupación por la persistencia de la discriminación de hecho que sufren los niños por motivos de origen nacional, e insta al Estado a reforzar las medidas para combatir esta aplicación desigual en las CCAA. Señala la necesidad de agilizar la formulación de una política integral y una estrategia armonizada para la aplicación de la Convención. **(Comité sobre Derechos del Niño (CDN), 2010 y Observaciones finales CDN 2018).**

El primer objetivo del II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA), ha sido promover el conocimiento de la situación de la Infancia, y uno de los puntos clave es la mejora de las políticas y su impacto a través de la cooperación interautonómica. En la Evaluación del II PENIA de final de 2017, se determina que es necesario mantener el esfuerzo en torno a mejorar el conocimiento de la situación y del impacto de las diferentes políticas públicas sobre la Infancia. Las diferentes legislaciones, políticas y presupuestos dedicados a la infancia en nuestro país hacen que sea difícil esta tarea de homogeneización, por lo que la calidad en la intervención con niños en acogimiento depende del nivel de compromiso de cada Comunidad Autónoma, que tiene como resultado grandes diferencias entre la protección de un menor de una Comunidad a otra.

Actualmente a nivel nacional no se dispone de información alguna, ni estandarizada, ni detallada, ni actualizada sobre los diferentes centros y servicios de acogimiento residencial existentes. Según observamos en las distintas fuentes autonómicas consultadas y en nuestra experiencia en la gestión de estos recursos en 15 CCAA,

cada una tiene su propia tipología y terminología sobre la provisión existente de servicios residenciales del sistema de protección, con particularidades, prácticas, ratios y categorías de profesionales muy diferentes, variando en intensidad y diversidad de unas Comunidades a otras. Las normativas que sustentan o rigen estos recursos son a su vez muy variadas. Y lo mismo ocurre en el caso de la financiación de estos servicios. Lo que hace que la calidad de la atención recibida por los menores sea muy diferente de una Comunidad a otra, y por tanto discriminatoria.

Algunos ejemplos de lo comentado en los párrafos anteriores son: hemos registrado hasta 12 denominaciones diferentes en las 17 CCAA para los Hogares de entre 8/10 plazas (Tabla I). En la Rioja nos encontramos que servicios con el mismo nombre pueden acoger 6,7 o 16 plazas y otros con nombre diferente las mismas 8 plazas. En Madrid las residencias con 51 plazas se categorizan igual que Hogares independientes con 8 plazas y reciben la misma financiación. Paradójicamente servicios con una estructura y actividad igual reciben una diferente denominación, y por tanto financiación, dentro de la misma Autonomía y entre las distintas CCAA, como la Aldea infantil de San Lorenzo del Escorial en Madrid que tiene consideración de Hogar cuando tiene 30 plazas, mientras que la Aldea infantil de Cuenca en Castilla La Mancha es considerada una residencia, o en Galicia donde a la Aldea infantil de Vigo se la denomina Centro con Hogares, tipología que parece más apropiada para diferenciarla de Hogares independientes integrados en las ciudades. Como ejemplo, en el caso de la financiación nos encontramos con grandes diferencias en los Hogares de Nuevo Futuro (8/10 plazas), oscilando entre el precio de la plaza niño-día de la Comunidad de Madrid (58,11 euros), que es un 44,26% menor de la media nacional (104,26), al de la Comunidad Valenciana

(152,72), que es un 53% superior. La Comunidad de Madrid, junto con Extremadura, son las que comparativamente menos pagan (**104,26 euros precio/plaza de media nacional**). Otra situación sería la siguiente: un Hogar situado en Vélez Rubio (Andalucía), recibirá 60 euros por menor al día, mientras que la misma entidad en Puerto Lumbreras (Murcia), recibirá 90 euros por menor al día, encontrándose ambas a tan solo 28 km de distancia. (Tabla I). El problema de la diferencia de financiación se traduce en lo siguiente: La Plantilla para un Hogar de 8 menores en Madrid es de 5 personas (2,5 educadores y 2,5 auxiliares), y para el mismo Hogar en Alicante es de 15 personas (0,5 Director, T Social y Psicólogo, 8 educadores, 2 auxiliares, 1 Apoyo doméstico y 1 Administrativo). Y esto se repite con el resto de las CCAA. Para demostrar estas disparidades en la Tabla I se muestra una relación por CCAA del Hogar de acogida para menores, su denominación, las plazas y su financiación actual.

Tabla I

C. Autónoma	Tipología Hogar	Plazas	Precio/plaza
Andalucía	Casa familiar	8	60 €
Aragón	Residencia	12	80 €
Asturias	Casa familiares	12	85 €
Baleares	Hogar	12	111,45 €
Tenerife	Centro Edad Vertical	8	112 €
Las Palmas	Hogar	8/10	99,89 €
Cantabria	Unidad Residencial	7/8	79,67 €
Castilla y León	Vivienda Hogar	10	70 €
C.-La Mancha	Hogar funcional	8	81,90 €
Cataluña	Centro Protección Infancia y Adolescencia	8/10	120 €
C. Valenciana	Hogar Funcional	8	152,72 €
Galicia	Casas Familias	8/10	85,77 €
Extremadura	Piso tutelado	8	54,30 €

Por lo tanto, y tal como muestran estos datos, sigue siendo un reto de gran relevancia el que se garantice que, en cualquier lugar del territorio español, todos los niños y niñas que sufren una situación de desprotección no existan diferencias sustanciales en la capacidad para afrontar las situaciones de desamparo y puedan recibir una *protección básica común*.

En conclusión, nuestras propuestas son las siguientes:

- **Los centros de protección deben ser una alternativa más de recursos** que integran el sistema de protección en la que cada programa tiene unos objetivos específicos y una conexión con el conjunto del sistema

- **Priorizar el acogimiento en pequeños Hogares integrados en el entorno** y fomentar su mejora y adaptación a los nuevos retos.
- Consensuar un **Modelo Básico Común** de centros de acogimiento residencial, normativa, tipología y financiación, para que no existan diferencias sustanciales en la protección/trato de los NNA
- **Garantizar la disponibilidad de datos fiables** con el fin de evaluar la equidad territorial y mejorar las políticas dirigidas a los NNA en protección

La Agenda 2030 incorpora de manera prioritaria el enfoque de los derechos de la infancia y supone una oportunidad para incidir en la máxima protección de todos los niños, niñas y adolescentes, bajo la consigna de no dejar a nadie atrás. Y es la tarea de todas las entidades y administraciones que trabajan en el ámbito de la Infancia promover iniciativas que garanticen el cumplimiento efectivo de las obligaciones recogidas en la Convención de los Derechos del Niño y la Agenda 2030.

Referencias bibliográficas

Celsis, SSI, OAK, Aldeas Infantiles SOS y UNICEF (2012). Avanzando en la Implementación de las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. Escocia: University of Strathclyde. Extraído el 9 de julio de 2018 desde https://www.unicef.org/uruguay/spanish/Implementacion_de_las_Directrices_sobre_las_modalidades_alternativas_de_cuidado_de_los_ninos.pdf

Comité de los Derechos del Niño (2010). Observaciones finales: España. Extraído el 9 de julio de 2018 desde http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2011/01/crc.c.esp_.co_.3-4_sp1.pdf

Comité de los Derechos del Niño (2018). Observaciones finales: España. 9-7-2018 desde <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/observaciones-finales-v-iv-informes-aplicacion-convencion-derechos-nino-en-espana.pdf>

Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia (2017). Observatorio de la Infancia: Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (Datos 2016), Boletín Estadístico número 19. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid: Informes, Estudios e Investigación. 9 de julio de 2018 <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Boletinproteccion19provisional>.

Equipo de Incidencia Política y Estudios UNICEF Comité Español (2017). Un lugar donde quedarse: Atención a niños, niñas y adolescentes en acogimiento en el sistema de protección en España. Madrid: UNICEF Comité Español. 9-7-2018 desde https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Res_Ejecutivo_acogida_NOVt2017.pdf

Naciones Unidas (2010). Asamblea General de las Naciones Unidas: Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. Extraído el día 9 de julio de 2018 desde <https://www.unicef.org/spanish/videoaudio/PDFs/100407-UNGA-Res-64-142.es.pdf>

Ley N° 8. Modificación del Sistema de Protección a la infancia y a la adolescencia. 22 de julio de 2015

Ley N° 26. Modificación del Sistema de Protección a la infancia y a la adolescencia. 26 de julio de 2016

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016. Madrid: Observatorio de la Infancia. Extraído el día 9 de julio de 2018 desde https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/II_PLAN ESTRATEGICO INFANCIA.pdf

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016. Informe ejecutivo de evaluación final. Madrid: Observatorio de la Infancia. Extraído el 9 de julio desde <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/INFORME.EVFINALIIPENIAAPROBADOPLENOJULIO2017.pdf>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2016). España: V y VI Informe de aplicación de la Convención de los Derechos del Niño de NN.UU. y sus protocolos facultativos. Madrid: Observatorio de la Infancia. Extraído el 9 de julio de 2018 desde <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/novedades/quintosextoaplicacioncdn.pdf>

Organización Naciones Unidas (2016). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 9-7-2018 desde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Pinheiro, P. S. (2010). Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas. UNICEF:España. Extraído el 9 de julio de 2018 desde https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2954_d_Informe_Mundial_Sobre_Violencia.p

CAPÍTULO 49
LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO
FORO DE PENSAMIENTO DESDE LA
CULTURA DE LA INFANCIA

DEL LENGUAJE ÚNICO AL DERECHO A LA
POLIFONÍA DE LENGUAJES COTIDIANOS:
DOCUMENTAR LA GRAMÁTICA DE LAS
MANOS DE LA INFANCIA

Fernández García, Isabel M^a
Maldonado Ruíz, Gonzalo
Soto Gómez, Encarnación

-Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de
Málaga-

Introducción

¿Qué lenguajes habitan en las manos de la infancia? Mientras que las niñas y los niños abren con-tactos con el mundo y lo significan desde la caricia que busca su entraña, sus manos quedan des-acariciadas por la mirada adulta, convertidas en meras herramientas de ejecución. "La caricia perdida, ¿quién la recogerá?", nos preguntamos con Storni (1999). Es a través de la documentación pedagógica, como estrategia innovadora de indagación, que podemos recoger y acoger la esencia pensativa de las manos de la infancia, su

caricia generadora de sentidos, tocando además nuestro propio pensar como docentes. El recorrido que hemos realizado a través de la documentación pedagógica nos ofrece la oportunidad de pensar-nos acerca de lo educativo a través de lo que denominamos *escenas táctiles de infancia*. Manos de infancia que nos recuerdan la originaria cualidad política de lo humano, ese complejo dejarse tocar (Migliavacca, 2010) dando presencia al tacto en lo cotidiano.

Inaugurar con-tactos a través de la documentación pedagógica. Del cuerpo como “corporación-empresa” hacia narrativas de aprendizaje táctil

Interrogarnos por los lenguajes que habitan en las manos de la infancia contiene dentro de sí la pregunta por la epistemología sensible que se halla latente en ellas... Latente, no porque la movilización de saberes y relaciones que emana de las manos de las niñas y los niños permanezca oculta en sí misma, sino porque la mirada adulta, socializada en el discurso imperante la *Palabra Oral* como único lenguaje (Rubizzi, 2004) *merecedor* de ser realmente escuchado, resulta consignarse como una mirada saturada de signos fijos, ajena a la complejidad mutante de las señas expresivas que niñas y niños componen y recomponen en su relación infinita con la realidad.

Una mirada, al cabo, sustraída de la amplitud dialógica de lenguajes que forman parte de la condición humana, y con los que la infancia se vincula desde una frescura primigenia que nuestra sensorialidad adulta niega, quizá, por haberla dejado de percibir, siendo este preámbulo el caldo de cultivo de dinámicas discursivas de poder (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) sutiles y naturalizadas que silencian los *cien lenguajes de la infancia*, anulando el derecho íntimo e

irreductible (Malaguzzi, 1993) de acceso a la multiplicidad del propio pensamiento.

Como expresa Huxley (2002): “En un mundo donde la educación es predominantemente verbal, se olvida dedicar una seria atención a lo que no sean palabras y nociones (...) apenas se hace el menor caso a las humanidades no verbales, a las artes de percibir directamente los hechos concretos de nuestra existencia” (p.58). Así, las manos de la infancia quedan impedidas no sólo de contactar con los hechos concretos de la existencia sino, de hecho, canceladas de su propio existir.

Desde nuestra propia escolaridad vivida, las manos pasaban a ser meros “artefactos” utilitarios cuyo destino era la “productividad esperada”. Manos negadas del arte del “facto”, del hacer en directo, como creación y recreación singular. Manos, sin embargo, dóciles y manufacturadas a modo de “empresa de producción”, rindiendo cuentas a la codificación gráfica como único modo de entender la escritura. Como si las manos de la infancia no escrituraran el mundo desde lo sensible... más allá de la palabra escrita, signándolo corpóreamente.

Toda esta experiencia de escuela vivida, a modo de “cuerpo vivido” inscrito en discursos dominantes tatuados en la piel desde la propia infancia, sale a flote por entre nuestra relación cotidiana con las niñas y los niños en tanto que “construimos nuestros esquemas más primitivos de interpretación y acción (...) a partir de nuestras interacciones con un contexto natural y social limitado que condiciona nuestras experiencias” (Pérez Gómez, 2012, p. 136). Es de este modo como, durante los años de carrera, nuestras programaciones se dirigían hacia la dirección inconsciente de

los cuerpos de la infancia: sus manos consideradas como “herramientas de pensamiento”, más que como pensamiento mismo en eclosión.

Para nosotros, la idea de aprender quedaba reducida a un proceso pretendidamente neutral donde nada podía suceder ni suceder-nos. Nada nos su-cedía porque a nada que rebasase *lo-ya-pensado* le era cedido el paso... Desde el discurso vivido de lo neutro, el aprendizaje era algo invisible y objetivo que, a la par, eclipsaba la singularidad de quien lo va componiendo. Sin embargo, como defiende Vecchi (2013): “creemos que nuevamente es necesario desmentir las aseveraciones que dicen que el aprendizaje es un proceso que no se ve, que no puede ser observado, y que la escuela sólo tendría el deber de facilitarlo antes y verificarlo después. En cambio, a nosotros nos interesa, precisamente, intentar *verlo* y entender de qué manera se pueden formar los procesos constructivos del hacer, del pensar y del conocer” (p. 156).

Y es aquí donde, de mano de nuestra tutora de Prácticum II, entra de lleno la potencialidad de la documentación pedagógica en nuestra experiencia formativa como maestra y maestro de Educación Infantil. Una invitación a adentrarnos en la cotidianeidad educativa compartida con los niños y las niñas desde una profunda *pedagogía de la escucha* que supera el *desprecio epistemológico* existente, en este caso concreto, hacia las manos de la infancia como núcleo corporal de acción pensativa, siendo tomadas en el discurso hegemónico como una mera *ausencia de episteme*. Este desprecio, arraigado en la propia piel, va tornándose en aprecio y cuidado reflexivo y ético durante el transcurso del Prácticum II, a través de los seminarios grupales con la tutora, entorno a las historias de aprendizaje documentadas, y a través de la construcción progresiva y retroalimentada de nuestro diario de

prácticas vinculado a la documentación. Desde una *mirada documental*, que mira a la infancia y queda impactada por su mirada, íbamos viviendo y comprendiendo la documentación pedagógica como “actividad atenta y sistemática de observación y reflexión sobre la vida cotidiana, que nos enriquece desde el punto de vista de las potencialidades de la infancia, haciéndolas visibles precisamente porque son comprendidas y respetadas” (Galardini y Iozzelli, 2010, p.10).

Documentar, iniciándose como una observación profunda, empapada de la propia subjetividad (Davoli, 2011), nos coloca en un contemplar a la otra, al otro, desde la confianza, desde una *escucha polisensorial* que deja a un lado nuestra necesidad aprehendida de “clasificarles” objetivamente según marcadores previos, atendiendo a representaciones psicológicas (Dalhberg, Moss y Pence, 2005) que desatienden la complejidad incierta de la experiencia de aprendizaje vivo de la infancia que tenemos delante. Como reseña Hoyuelos (2001), documentar implica una “recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos) de los procesos educativos”.

Una *recogida* que se convierte en *acogida* reflexiva en tanto que documentar pedagógicamente en la escuela no sólo nos exige un registro separado de lo que acontece en la cotidianeidad con la infancia, sino un parar a pensarnos desde lo que sucede y nos sucede por entre lo que acontece. En palabras de Hoyuelos (2007), documentar se compone como “un arte para entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear” (p.1). Así, desde el plano de los derechos de la infancia en referencia al juego, concretamente en relación a las manos lúdicas de la infancia como creadoras de relación y conocimiento, documentar se

nos presenta como una experiencia de investigación más allá de la mera clasificación tipológica del juego que se observa, y aún más allá de la reivindicación del juego como experiencia vital de la infancia, que ya pareciese el tope máximo en el que colocarse.

Documentar nos provoca para agujerar un tanto más nuestro *ser pedagógico*, para posicionarlo no ya como reivindicador puramente teórico del juego, sino como investigador junto con la infancia de lo que acontece en su jugar-se en lo real, realizando una inmersión en los procesos lúdicos de aprendizaje de las niñas y los niños. Documentamos como modo de *devolver* a la infancia el derecho a ser reconocida en toda su complejidad relacional, corpórea, sensitiva, lúdica, pensativa. Como modo de volver a mirar a la infancia. No sólo para poner sobre la mesa el “derecho a jugar”, sino para que esta lúdica que nace de la infancia sea reconocida en su profundidad vital, social. ¿Cómo las manos de la infancia se juegan y se ponen en juego en el cotidiano? ¿Qué supone para el niño y la niña su relación háptica-lúdica con el mundo? ¿Cómo el mundo queda tocado por ellas y ellos? ¿En qué nos dejan pensando sus recorridos hápticos del aprender?

Documentar, así, reúne en un bucle creativo los procesos de *observación e interpretación narrativa* de lo observado, para poder acompañar de manera reflexiva y comprometida la vida pensante de la infancia tal como ésta va emergiendo. Así, documentar requiere preguntarnos por los sentidos que para la infancia guardan sus propias acciones. En palabras de Riera (2015), la interpretación va más allá de la descripción y “se enfoca en el por qué, el cómo y de qué manera (...), para acercarnos a los modos de conocer de los niños” (p.74) y las niñas.

Documentar pedagógicamente el lenguaje de las manos de la infancia. Escenas que acarician el pensamiento

En concreto, podría decirse que el proceso documental que llevamos a cabo fue una *sonda de indagación* en tanto que ahondamiento investigativo en un mismo foco que, como si fuera mirado desde un caleidoscopio, se ensanchara en multiplicidad de imágenes complejas. En cuanto a ello, Hoyuelos (2004) sostiene que se trata de “una especie de búsqueda que, con insistencia sobre el mismo punto, trata de revelar la complejidad de riquezas escondidas y originales del niño. La sonda es un deseo de conocer lo más escondido” (p. 138).

Asimismo, en las escenas táctiles de infancia que se narran a continuación, niñas y niños irrumpen, al contemplarlos documentalmente, invistiendo a la imagen de infancia preestablecida que estaba incrustada en nuestro imaginario entorno a quiénes son los niños y las niñas, posibilitándonos que esta imagen disecada entre en crisis, dado que la infancia abre ante nosotros, a través de sus acciones cotidianas, el cuestionamiento inusual entorno a qué imagen de infancia hemos ido viviendo y componiendo interior e inconscientemente.

En relación a esta *imagen de infancia* predeterminada como un ente fijo y previsible, Delgado (2005) nos reseña cómo “desde su invención moderna como continente segregado y exento, la infancia y sus habitantes han aparecido condenados a una marginación generalizada (...) sin inteligencia completa, sin voz, sin sexualidad” (p.11). Y, tal como vamos pudiendo repensar, sin *politicidad*, sin ser

reconocidos como sujetos políticos de pronunciación legítima. Es desde la experiencia de documentar pedagógicamente, y pensar-nos así junto con las niñas y niños, como va presentándose y pronunciándose ante nuestros una infancia que pone sobre la mesa, con sus devenires, el constante debate social que nos interroga por la vida en común como vida en *relación-pensante-con*, generadora de comunidad entre adultez e infancia (Dahlberg, Pence y Moss, 2005). Así, cada microrrelato que se presenta a continuación es, a su vez, un eje de cuestionamiento que la las niñas y los niños nos lanzan:

Manos que entran en con-tacto. De una imagen de infancia egocéntrica a una infancia abierta a la complejidad de las relaciones más allá de la palabra oral

Nos emociona ser testigos de la mano como nexo colectivo de acercamiento, de aproximación directa a lo otro que no soy yo, *irrumpiendo en su terreno* desde una base de confianza que permite una conversación palpable entre pieles. Se trata de gestos efímeros que hay que aprender a localizar, a veces casi imperceptibles, pero que suponen, desde lo que observamos e interpretamos, la capacidad de la infancia de tender puentes facilitadores y generosos hacia el intercambio de mensajes silenciosos con otros, dando rienda a la gramática emocional de sus manos... A través de la mano como órgano matriz del tacto, podemos constatar el sentirnos tocados, el contacto, la colisión emocional y vincular con el mundo... que experimentamos como una especie de frontera blanda: A este lado, el *yo*. Al otro lado, el *otro*. Salir de sí, hacia un otro, desde la propia piel.



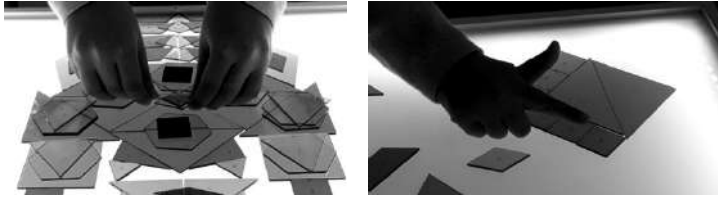
Manos que sintonizan. De una imagen de infancia que “reacciona” pasivamente a una infancia que decide cómo articularse en relación con “lo otro”

Las manos de la infancia conversan con las diferentes superficies táctiles. No son manos pasivas, no están tensas, se van acoplando a los diferentes soportes, entrando en conexión con los mismos. Sus manos se dejan *afectar* por la cualidad de cada objeto, mimetizando sus dedos con las diferentes texturas, acompasando la gramática de sus manos con la gramática textil que se les ofrece. En danza... Observamos las manos de Ander, que permanecen adentradas en la complejidad de lo dual. Sus manos permanecen en dos territorios hápticos a la misma vez: la alfombrilla de pelo y la huevera, que parecen invitar a sus dedos a posicionarse de diferente forma... entre *suavidades* y *resistencias* como idiomas matéricos. O la mano de Luca, ante la alfombrilla de pinchitos con volumen, se cierra, se comprime, para dejar tan sólo lugar a su índice, el cual es el protagonista exploratorio en esa superficie. Su índice, interpretamos, indica la sabiduría de quien parece tomar conciencia de aislar la *unidad*, de la *individualidad* frente al *colectivo*, de lo *minúsculo*.



Manos que componen. De una imagen de infancia reproductora a una infancia creadora de sentidos

Las manos de las niñas y los niños parecen darse al mundo como generadoras de proyectos, construcciones, diseños, composiciones... Se adentran en una especie coreografía entre la yema de los dedos y los materiales al alcance, dando vida a algo que antes no existía, como esencia de la creación... Sus manos conectan, sensibles, con la plasticidad dúctil de una realidad tangible. Las manos de Melanie, en las fotografías, se articulan de manera cuidadosa para dar paso a su composición personal, que parece emerger desde una simetría intencionada, buscando ángulos concretos, armonías específicas... Incluso sus propias manos, a la hora de colocar las piezas, se acomodan de manera simétrica, rondando el espectro de la simetría por entre las piezas y sus dedos, y empatizando sus manos con los movimientos pausados, delicados y afinados que la construcción de esta estructura compositiva exige. La gramática de las manos de la infancia se implica de lleno en la cualidad matérica y sensible de las cosas...reinventándola, adentrándose en su polisensorialidad, en su gama de matices hápticos, tocables. Son manos que abordan la apariencia plana de las superficies, desplegando un muestrario sinuoso de posibilidades táctiles.



Manos que se expanden y contraen para alcanzar. De una imagen de infancia a quien se “dona” el mundo desde fuera, a una infancia que emprende recorridos propios para adentrarse en éste

Como plantea Winnicott (2008), en su relación con los objetos, la niña, el niño, se convierten en *probados existidores* que experimentan el acto de *tender la mano* como un acto creativo... viendo la profundidad este acto cotidiano. Siguiendo a este autor, el hecho de estirar los dedos para *alcanzar* algo es rama originaria de la creatividad: la tendencia del ser humano a estar vivo, a permanecer vivo y relacionarse con los objetos que se encuentra en su camino, a alcanzarlos, a desentrañarlos.



De una imagen de infancia como “absorvedora” de cultura a una infancia regeneradora de lo cultural

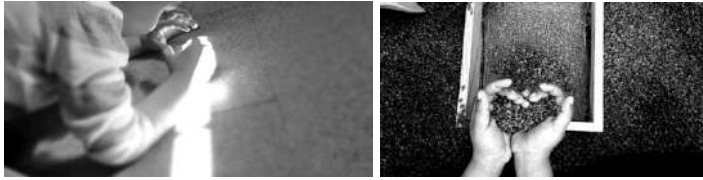
Poder ser testigo de cómo una lupa, en manos de un niño, pasa de ser un objeto de uso simbólico y convencional que

sirve para *ampliar* a un objeto que se convierte en un elemento plástico para *provocar destellos y sombras*, me hace plantearme cómo la gramática de las manos de la niñez nos habla de la mediación con el mundo de los objetos desde *perspectivas-otras*. Si bien es cierto que las manos son núcleo corporal desde el que conocemos los artilugios de la cultura, niñas y niños atraviesan con sus dedos la dimensión *utilitarista* y *concreta* de los objetos de la cotidianeidad, para pasar a conocerlos de otras formas, desvelando sus múltiples posibilidades y aristas... Las vidas *secretas* de lo cotidiano.



Manos que alojan. De una imagen de infancia destructiva a una infancia profundamente sensible con la alteridad

Las manos de la infancia también hablan alojando, acogiendo parte de la realidad en la cuenca que forman sus palmas. Se trata de manos que crean un habitáculo amable que permite tomar una muestra del total de la realidad, casi como un secreto o misterio contenido, quizá a desvelar, quizá a volverse también misterio con lo hallado. Es inquietante pararse a observar cómo sus manos conforman figuras determinadas a la hora de albergar ese *trozo de la realidad*. No para violentarlo, sino para interrogarse junto con ello.



Dejar-se tocar por la infancia. Interpelaciones desde la epidermis

Las narrativas testimoniales de la complejidad táctil con que la infancia percibe y compone en el mundo, nos colocan inmediatamente en una asunción de responsabilidad pedagógica que recibe como reclamo una recolocación de nuestro ser y estar docente para con las niñas y los niños, escuchando lo que la piel de la infancia nos comunica. En palabras de Altimir (2011): “Crear en una imagen de niño capaz, potente, protagonista de sus aprendizajes, pide, casi exige, crear contextos donde sean posibles espacios de observación” para reflexionar sobre cómo las niñas y los niños construyen su conocer. En concreto, si tras adentrarnos documentalmentemente en las intrínquilas insospechadas de las manos de la infancia, y descubriendo que sus manos no meramente “manipulan”, como si entretuvieran simplemente el mundo, sino que lo corporeizan y se encarnan singular y epistemológicamente en él, modificándolo y modificándose... el reclamo ético, y nuestra actuación en consecuencia, necesitará sostenerse en acompañar y abrir interlocuciones sensibles con las formas polisensoriales de sentir, conocer, pensar... que trae al mundo la infancia.

Como esclarece Dolci (2011), es de este modo como la documentación pedagógica se mueve, y nos mueve, desde una doble dirección: *externa* (hacer visible los procesos de aprendizaje) e *interna* (reflexionar sobre lo sucedido para

relanzar nuevos universos de experiencia). Es esta dimensión interna la que nos recuerda que la experiencia de documentar pasa por uno mismo, por una misma, atravesando nuestro cuerpo adulto desde el momento en que nos sentimos menos *infectados* por los discursos dominantes para abrirnos a la *afectación* de la relación con la infancia como un constante deambular creador que nos presenta el mundo de nuevo, una y otra vez. Un proceso que no sólo pasa por la contemplación reflexiva de las complejidades de su tocar el mundo, sino por ese dejarnos tocar el pensamiento por la presencia de las niñas y niños, atendiendo a los efectos insospechados que ella provoque en nuestros cuerpos, porque será así como realmente podamos iniciar acercamientos a su irreductible misterio como vida que, siendo fundante de experiencia e inicio, escapa a fundamentos y nos exige acercarnos de nuevo, una vez más, a la polifonía de su existir.

Referencias bibliográficas

- Altimir, D. (2011). Escuchar para documentar. En Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Grao.
- Davoli, M, Galardini, A.L., Ioezzi, S. & Togneti, G. (2010). *Documentar: afinar els ulls per captar moments*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Davoli, M. (2011). Documentar procesos, recoger señales. En Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Delgado, M. (2005). En busca del espacio perdido. En Cabanellas y Eslava (coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao.

- Dolci, M. (2011). Afinando la vista para captar momentos. En Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Houxley, A. (2002). *Las puertas de la percepción*. Barcelona: Edhasa.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista aula de infantil*, (34), p.1-4. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/039-ladocumentacion/documentacion-como-narracion-y-argumentacion>
- Migliavacca, F. (2002). Dejarse tocar. En Diotima, *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Pérez Gómez, Á.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Rubizzi, L. (2004). Se la pedagogía incontra l'atelier. En Vecchi & Gudici (coords.), *Bambini, arte, artisti*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Storni, A. (1999). *La caricia perdida*. Barcelona: Plaza.
- Vecchi, V. (2005). Las variables subjetivas. En Reggio Children, *Los cien lenguajes de la Infancia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Winnicott, D. (2008). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 50

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN BARCELONA: DEFINICIONES Y CONDICIONES⁵⁹

Martí Manzano Moliner

-GEPS. Universidad Autónoma de Barcelona-

Un contexto de innovación educativa en Barcelona

En este capítulo se presentan los principales resultados de una investigación que pretende recoger los discursos alrededor de la idea de innovación educativa en el contexto de la ciudad de Barcelona. El análisis se enfoca en las significaciones sociales que los centros educativos y los agentes de promoción del cambio educativo atribuyen a lo que se entiende por innovación educativa y que debates emergen alrededor de este concepto.

En el sistema educativo catalán, varios actores entre los que destaca el proyecto Escola Nova 21 (EN21 a partir de ahora) han impulsado intentos para transformar la realidad educativa alrededor de una retórica de innovación educativa.

⁵⁹ Este capítulo es una traducción y adaptación de un artículo originalmente publicado en catalán: Manzano, M. (2018). Què s'entén per innovació educativa? Definicions, característiques i condicions del canvi educatiu a Barcelona. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 7(1), 3-22

EN21 pretende en un plazo de tres años desde 2016 extender lo que llaman el *marco de escuela avanzada* (Ara.cat, 2016). Para hacerlo EN21 genera y divulga discurso para definir en que consiste este marco de escuela avanzada y, al mismo tiempo, participa activamente en la transformación de una muestra de centros que deben demostrar que el cambio hacia este nuevo escenario avanzado es posible en cualquier contexto educativo.

La buena acogida del proyecto se explica por algo más que las visibles estrategias de márketing i promoción, el contexto era favorable. En los diez últimos años los cambios legislativos en Catalunya permiten una mayor autonomía en los centros (Martínez-Celorio, 2017) y, además, la apertura de centros educativos llamados “de nueva creación” generan un contexto educativo en el que algunas escuelas destacan autónomamente con proyectos educativos leídos como innovadores (Comas, 2016). Esto ocurre al mismo tiempo que se detecta un retorno de ciertos sectores de clase media a la escuela pública que se explica por una pérdida de nivel adquisitivo (Bonaf, 2016). Estos sectores de las clases medias parecen ser especialmente afines a la retórica de innovación y generan una fuerte demanda en el mercado escolar para que la oferta se adapte a sus definiciones de calidad educativa.

El proyecto ha recibido críticas desde distintas posiciones del campo educativo catalán. Algunas voces señalan que el proyecto puede llegar a intensificar la segregación escolar que ya viven sistemas educativos como el barcelonés y que es poco sensible a los contextos educativos socioeconómicamente desiguales. Se argumenta que un modelo de crecimiento desorganizado en “escuelas estrella” intensificará necesariamente los procesos de elección escolar diferenciados por composición social si las demandas de las

familias no se gestionan políticamente con un criterio de equidad (Bermejo & Borrut, 2016; Bonal, 2016; Comas, 2016; Funes, 2016; Tarabini, 2016, 2017). Esta crítica sintoniza con algunos análisis que demuestran, en otros contextos, como la retórica de la innovación y la autonomía escolar produce mercados de creciente distinción entre los centros que afectan a las lógicas de elección escolar y segregación (Lubienski, 2003)

Pese a las críticas, no hay duda que EN21 ha generado altas expectativas (Martínez-Celorio, 2017) y en los últimos años una de las palabras más repetidas en el sistema educativo catalán es innovación. Esto hace especialmente urgente entender como los agentes significan esta “nueva hegemonía innovadora”

Definiciones

Es en este contexto en el que diseña una investigación cualitativa que sea capaz de hacer emerger que entienden y como se posicionan los centros educativos ante los debates sobre innovación educativa. Concretamente se entrevistó a tres agentes centrales en la promoción del cambio educativo en el contexto de Barcelona y a los equipos directivos de nueve centros educativos de Barcelona escogidos siguiendo criterios de titularidad, composición social, antigüedad del centro, el ciclo educativo (infantil, primaria, secundaria y bachillerato) y si han sido o no etiquetados como innovadores. El trabajo de campo se produjo durante 2017 en plena efervescencia del debate sobre la innovación educativa.

El primer consenso identificado es, justamente, el desacuerdo con el uso de la idea de innovación educativa puesto que se considera un significativo vacío sensible a

demasiadas interpretaciones. A su vez, se critica que la palabra innovación presupone una idea de novedad que no concuerda con los referentes pedagógicos que se citan repetidamente (una combinación entre las aportaciones históricas de John Dewey, Paulo Freire y la escuela nueva republicana junto con aportaciones relativamente más recientes como la neurología, las inteligencias múltiples de Gardner y los informes de UNESCO y OCDE).

Pese a estos desacuerdos la investigación identifica un núcleo discursivo que define la innovación como un proyecto pedagógico fuerte y consensuado por el claustro en el que la metodología y la organización quedan supeditadas a un propósito definido. Insisten en que no se trata de un producto en forma de metodología mágica sino un proceso de co-creación constante que toma la forma de una pedagogía reflexiva que obliga a los profesionales a interrogarse constantemente sobre su trabajo para adaptarlo al propósito del centro, un proceso en el que los profesionales dejan de aplicar recetas para crear aquellas pedagogías que encuentran más efectivas para sus contextos específicos en el aula

Existen otros puntos de acuerdo más específicos que dividimos entre aspectos pedagógicos, referentes a las relaciones sociales que se producen en las aulas y a las características organizativas, que incluyen los elementos de gobernanza y relaciones externas en el aula (Lubienski, 2003).

Los aspectos pedagógicos insisten en la idea, a veces eslogan, de que el alumno se debe encontrar en el centro del aprendizaje, en una pedagogía muy individualizada, en una evaluación competencial que trascienda lo memorístico y que sea capaz de resolver nuevos problemas a partir de los conocimientos adquiridos. Asimismo, se plantea la necesidad

de gozar de más flexibilidad docente en aspectos como la posibilidad de interpretar el currículo y adaptarlo a las necesidades y contextos. Finalmente se remarca que la incorporación de tecnología no implica necesariamente innovación educativa, la tecnología es un medio, no un fin en sí mismo.

Los aspectos organizativos se basan en que todo el centro -espacios, tiempos, entornos, muebles, materiales, etc.- debe estar supeditado a un proyecto pedagógico claro y definido. Para hacer esto se subraya la necesidad de liderazgos de consenso puesto que se requiere de la colaboración de todo el claustro. Asimismo, se promueve que el centro educativo incorpore a las familias en las dinámicas de éste de modo activo.

En lo relativo a la función o propósito de este cambio educativo emergen tres líneas discursivas con presencias desiguales: la función civicopolítica, económica y de equidad. En primer lugar, existe un amplio consenso alrededor de la función del crecimiento personal, críticos, ciudadano y democrático que la escuela debe ejercer sobre los infantes y jóvenes (función civicopolítica). En segundo lugar, nos encontramos discursos que defienden la necesidad de adaptar las competencias transmitidas a las necesidades de un mercado laboral presente y futuro en constante transformación (función económica). Pese a que estas dos funciones muchas veces aparecen como enfrentadas, algunos promotores del cambio educativo proponen escenarios de compatibilidad entre ambas:

“Si tú quieres personas que tengan un proyecto de vida con dignidad, con sentido, cooperativas, con unos valores inclusivos, que les permita desarrollar su proyecto de vida aportando positivamente al entorno,

ves a uno de estos centros [...] Pero en cambio a La Caixa le dices, escucha,: si nosotros seguimos teniendo escuelas que reproducen conocimientos definitivos nuestro modelo productivo colapsará, porque necesitas personas que trabajen cooperativamente, que piensen críticamente, que tengan capacidad de dar respuesta a problemas complejos” (Agente impulsor de la innovación educativa 1)

Tan significativa es la posibilidad de compatibilizar discursos relativos al crecimiento del modelo productivo con el florecimiento individual como lo es la ausencia de una mirada en clave de equidad e igualdad de oportunidades. Solo aquellos centros con composiciones sociales más complejas subrayan que este crecimiento personal debe ser posible para todos y presentan discursos que trascienden los individual para enfocar-se en aspectos más sistémicos como la distribución segregada del alumnado o las condiciones de educabilidad en ciertos contextos. Esta cita de una directora expresa esta idea desde un centro con altos niveles de complejidad al ser preguntada por la implicación familiar:

“Todo el mundo piensa lo mismo sobre la implicación familiar, ir a las obras de teatro, participar en alguna comisión... aquí no puedes ir con esta idea de implicación porque aquí se trata de que los chavales vengan puntuales, vengan limpios, vengan comidos. Lo demás son cosas de burgueses de Barcelona, para nosotros la implicación es esto. Tenemos dos mamás en el AMPA y hacemos lo que podemos. En una escuela del Eixample fui a una obra de teatro de la escuela y era espectacular, claro, uno de los papás era

un artista plástico que hacía el decorado y el resultado era espectacular” (Directora del centro 1)

Condiciones

Una vez definidos los acuerdos de aquello que se considera innovación los centros exponen las condiciones de posibilidad que permiten cambios hacia este paradigma y el mantenimiento de un proyecto de estas características.

En primer lugar, se expresa como condición sine qua non que el claustro asimile y haga suyo el proyecto pedagógico. En este sentido los centros organizan formaciones docentes entre los mismos docentes cuyo objetivo es homogeneizar y promover el proyecto entre el profesorado, especialmente para aquellos que se han incorporado recientemente. Esto también genera que el primer reto que los centros, especialmente públicos, mencionan para sostener proyectos innovadores consiste en la inestabilidad de las plantillas docentes

En segundo lugar, la etapa educativa genera mayores o menores márgenes de maniobra para el cambio. Mientras que en infantil y primaria la flexibilidad es mucho mayor, a medida que aumenta la etapa educativa las restricciones curriculares y externas son mayores. Esto es especialmente visible en el bachillerato que, dicen, está muy condicionado a la preparación de la selectividad.

En tercer lugar, detectan que la evaluación es muy importante en un proyecto pedagógico innovador y que los estándares que la administración impone a los centros

encorsetan mucho las posibilidades de generar evaluaciones personalizadas y competenciales

En cuarto lugar, se plantea el debate sobre si lo innovador requiere más recursos humanos y tiempo. Nos encontramos con un consenso amplio ante la idea que, actualmente, “ser innovador” implica mucha dedicación voluntarista por parte del cuerpo docente para garantizar este ejercicio de pedagogía reflexiva y de constante construcción.

En quinto y último lugar, pero no por ello menos importante, se destacan los condicionantes derivados de la propia composición socioeconómica de los centros. Ante este debate surgen dos discursos aparentemente confrontados. Los centros con composiciones sociales más complejas explican que sus condiciones dificultan una transformación estructural para adaptarse a la nueva hegemonía de la innovación educativa. Además, dicen, se genera un círculo vicioso según el cual, en términos de estatus y prestigio, el hecho de, aparentemente, no innovar, intensifica las problemáticas ya existentes. Estas dificultades en la transformación se materializan, según las entrevistas, en aspectos como la matrícula viva, en distancias culturales, en el tiempo de trabajo dedicado por el centro a trabajos de apoyo social, la falta de competencias lingüísticas de los recién llegados y la baja participación de las familias

En contraposición, los argumentos más favorables a la compatibilidad entre la innovación educativa y la diversidad de composiciones sociales defienden que el carácter de adaptación a los contextos presente en la propuesta metodológica innovadora es la mejor forma de abordar las complejidades específicas en estos entornos educativos. Al

mismo tiempo algunos agentes exponen que el argumento de la composición social se ha convertido en una excusa para no transformar formas de trabajar obsoletas hacia iniciativas pedagógicas que, dicen, ofrecen mejores resultados.

“Yo no creo que en [barrio con alta complejidad socioeconómica] no se pueda innovar, yo creo que el problema de este barrio es que ha tenido claustros muy antiguos y direcciones muy viejas. Las personas que llevan el equipo se lo tienen que creer [...] no es cierto que la inmigración implique que no se puede hacer nada, es un discurso para encubrir el hecho que no se está dispuesto a cambiar (Directora del centro 7)

Además, como se introducía anteriormente, varias críticas plantean que la ola de cambio educativo puede tener efectos en clave de mercado educativo con consecuencias segregadoras que, de producirse, afectarían especialmente a aquellos centros menos capaces de proyectar una imagen de sí mismos como innovadores. Capacidad desigualmente repartida en función de la composición social del mismo centro.

Ante esto los centros reconocidos como innovadores coinciden en que hay una afinidad entre una clase media blanca con mucho capital cultural y los discursos proinnovación educativa que explica la alta demanda que tienen. Estas clases medias cuentan con el capital cultural suficiente para protagonizar estrategias de cierre social “conquistando” aquellos centros identificados como innovadores. Pese a eso los centros insisten que esta es una cuestión que no les concierne a ellos y que debe gestionar la administración educativa

“No se puede criticar a alguien porque está trabajando más y está haciendo las cosas mejor desde una posición en la que yo no cambio. De la misma forma que existe el problema de los “biopijos” [familias interesadas en el proyecto educativo innovador] existe el de los tíos que utilizan las críticas contra EN21 y las escuelas innovadoras para protegerse” (Directora del centro 3)

Discusión

El análisis de los discursos sobre innovación educativa pone de relieve que existe un discurso relativamente común sobre aquello que se entiende por innovación educativa, discurso que comparte importantes omisiones.

La primera y más notoria omisión consiste en discursos que entienden los centros educativos de puertas para adentro sin una mirada de sistema educativo ni política. La innovación se presenta, esencialmente, como una cualidad de los buenos docentes en los buenos centros (y por tanto no ser innovador como un defecto de los malos docentes en los malos centros). Este ejercicio de responsabilización de los éxitos y fracasos del sistema escolar en el docente articula, como hemos visto, discursos muy críticos contra el profesorado de justamente aquellos centros con más complejidad socioeconómica.

Así pues, según este supuesto la responsabilidad de los éxitos y fracasos del sistema educativo catalán recae sobre los hombros de los docentes omitiendo debates como la financiación pública de la educación, políticas que combatan la segregación educativa o las relaciones y condiciones

laborales del profesorado. Esta disyuntiva entre lo deseable para el centro contra lo deseable para el sistema se pone de relieve en la forma de entender la autonomía escolar como algo que únicamente atañe al centro y que no tiene efectos de sistema.

Por otro lado, esta investigación acredita el riesgo de dinámicas de segregación escolar que invitan a posteriores análisis en clave de distribución de la oferta y la demanda escolar en el sistema educativo catalán durante la explosión de la hegemonía innovadora. Asimismo, la hipotética afinidad de ciertas fracciones de clase media con la retórica innovativa supone un punto de partida interesante para futuras investigaciones

Para concluir es importante subrayar que los peligros identificados en estos discursos no implican, necesariamente, una enmienda a la totalidad de las prácticas pedagógicas y organizativas que defienden los centros innovadores, muchas de ellas son propuestas interesantes y que seguro revierten en mejoras de todo tipo. Pero se debe insistir sobre la necesidad de aplicar una mirada sistémica, sensible a los contextos y que no estigmatice al cuerpo docente

Bibliografía

Ara.cat. (2016). Entrevista Vallory-Carles Capdevila.

Retrieved from

http://www.ara.cat/videos/entrevistes/Entrevista-Carles-Capdevila-Eduard-Vallory_3_1595270464.html

Bermejo, E., & Borrut, M. (2016, November 8). Escola Nova 21: un cavall de Troia contra l'ensenyament públic. *COS*.

Bonal, X. (2016, May 11). La classe mitjana i l'escola

- pública. *El Periòdico*.
- Comas, M. (2016). Parlem de constel·lacions i no d'estrelles. Innovació a les escoles de Barcelona. *Fòrum, Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 41.
- Funes, J. (2016, June 28). Escola Nova 21: una melodia sense acompanyament? *Diari d'educació*.
- Lubienski, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Education Research Journal*, 40(2), 395–443.
- Martínez-Celorrío, X. (2017). *Innovació i equitat educativa*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Tarabini, A. (2016, May 4). Les omissions de la innovació educativa: on queden les desigualtats? *El Diari de l'educació*.
- Tarabini, A. (2017, January). Innovación educativa: qué, porqué i cómo? *El Diario de La Educación*.

CAPÍTULO 51
ATENCIÓN PROFESIONAL DESDE EL
TRABAJO SOCIAL A LAS FAMILIAS
CON MENORES CON SÍNDROME DE
DOWN:
ESTUDIO DE CASO Y PROYECTO DE
INTERVENCIÓN SOCIAL

Gómez López, Carmen Rosa.

Cortés Moreno, Javier

-Universidad de Jaén

Resumen

El presente capítulo trata de visibilizar las distintas dificultades que experimentan las familias que tienen un/a menor con síndrome de down, en lo que se refiere a las discriminaciones que experimentan en el ámbito sanitario, educativo y social. La metodología que ha seguido esta investigación ha sido cualitativa. El método utilizado ha sido el estudio de caso y la técnica de entrevista en profundidad que se ha aplicado a los diferentes agentes sociales implicados. Previamente se ha realizado una revisión bibliográfica de la literatura existente, que hace especial hincapié en la importancia de una atención temprana. Como resultados se ha obtenido una historia de vida que ha derivado en un diagnóstico social como herramienta para planificar una intervención social destinada a una familia que tiene un menor

con síndrome de down con el fin de mejorar, desde la perspectiva del Trabajo Social, la calidad de vida y la inclusión social.

Palabras Clave: Síndrome de down, atención temprana, estudio de caso, Trabajo Social.

Introducción

Cuando hablamos de Síndrome de Down hablamos de un tipo de Discapacidad Intelectual. El Síndrome de Down, según Perpiñán, (2018), se trata de una anomalía cromosómica en la que en lugar de 46 cromosomas, el núcleo del organismo obtiene 47 debido a una trisomía en el par 21. La Discapacidad Intelectual implica dificultades para aprender habilidades que les lleva a funcionar en la vida diaria, así como interactuar con el entorno y comprenderlo. Las personas con Discapacidad Intelectual ostentan dificultades, pero no limitación, para su funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa manifestada en habilidades conceptuales, prácticas y sociales. Según la OMS, (2017), uno de los grupos con más tasa de marginalidad del mundo son personas con discapacidad. En dicha comunicación, se aborda la Discapacidad Intelectual del Síndrome de Down por considerarse, desde el ámbito social, un colectivo que puede llegar a ser muy vulnerable por la influencia que puede tener el contexto social y familiar que tenga la persona con dicha discapacidad.

Perfil Sociodemográfico de la Discapacidad en España.

Según el Observatorio Estatal de la Discapacidad, (2018), los datos revelan un incremento de 65.900 personas con discapacidad con respecto al año anterior. Siendo reconocidas aquellas que ostenten un grado de discapacidad

igual o superior al 33% más aquellas personas que se encuentran en situación de incapacidad laboral.

El 6,12% de la sociedad española corresponde a personas con discapacidad. Siendo el 57,5% hombres y, el 42,5%, mujeres. El 70% corresponde a personas con más de 45 años de edad. El tipo de discapacidad que prevalece es la discapacidad física. Además, el 6,1% de la población activa en España, representa al colectivo de personas con discapacidad.

En definitiva, 10 de cada 100 personas en España tiene discapacidad aumentando, de manera continuada, población con la misma.

Perfil Sociodemográfico del Síndrome de Down en España.

Según Huete, (2016), el Síndrome de down es una de las causas principales de Discapacidad Intelectual, afectando en España a unas 35.000 personas. La incidencia ha descendido desde 15 nacimientos con Síndrome de Down por cada 10.000 entre los años 1976 y 1980 a los 5,51 nacimientos con Síndrome de Down en el periodo de 2011-2012. Entre 2012 y 2015 existe un total de nacimientos con Síndrome de Down de 306 niños/as. El Síndrome de Down suele ocurrir una vez por cada 1.000 nacimientos sin que se aprecien diferencias entre razas o clase social. La reducción de la población y las medidas de detención precoz y aborto voluntario son los condicionantes en el descendimiento. La esperanza de vida de las personas con Síndrome de Down se sitúa en los 70 años, aumentando progresivamente.

Según el Instituto Nacional de Estadística, por medio de una Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y situaciones de Dependencia, (2008), en España viven aproximadamente 34.000 personas con síndrome de down, prevaleciendo el sexo femenino. Según la Base de Datos Estatal de Discapacidad (BDEPD), (2012), la cifra de personas que ha sido reconocida oficialmente con certificado de discapacidad, sitúa la población con síndrome de down en España en 16.550 personas. Esta discrepancia notable se debe a que no aparecen registros en 8 Comunidades Autónomas (Andalucía, Baleares, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Navarra y La Rioja). Los servicios de Atención Temprana demuestran, con los datos del II Diagnóstico de Entidades Federadas de 2008, que ofrecen cobertura a 2.593 usuarios/as en toda España, de los/as cuales 1.824 tiene Síndrome de Down.

Además, según datos extraídos a partir de la Encuesta de Discapacidades, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia, (2008), la población española con síndrome de down mayor de 16 años con estudios terminados, mantiene que el 55,9% no sabe leer o escribir, el 28,8% tiene estudios primarios incompletos, el 12,9% estudios primarios o equivalente y, el 2,4% educación secundaria o superior.

En relación con la actividad económica, según datos del II Diagnóstico de Entidades Federadas de 2008, por medio de Down España, (s.f.), la población con Síndrome de Down española de 16 y más años, comprende el 92,4% inactivos/as y, el 7,6%, activos/as.

Datos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El número de personas con discapacidad oficialmente reconocida en Andalucía, año 2016, corresponde al 20,17% personas. Se trata de la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de personas con discapacidad, ostentando el 6,7% de población activa, año 2016.

Atención interdisciplinar a los/as menores con síndrome de down.

Una persona con Síndrome de Down es un ser humano que presenta un conjunto de cualidades y potencialidades, como cualquier otro, que hay que ayudar para su posterior desarrollo. Además de atender una serie de problemas físicos y psíquicos, como cualquier otra persona. La aplicación de programas de salud, Atención Temprana y educación adecuados, mejora la calidad de vida de las personas con Síndrome de Down.

Atención interdisciplinar a los menores con síndrome de down desde el ámbito sanitario.

Desde el ámbito sanitario, se realizan pruebas prenatales para el diagnóstico de síndrome de down. La primera noticia se comunica desde el mismo, siendo de gran índole la transmisión de una adecuada, neutra y equilibrada información.

Se considera de gran relevancia los primeros años del/la menor para conseguir un desarrollo adecuado. Desde los programas de atención temprana, se facilita el desarrollo del menor con síndrome de down mediante la estimulación y demás acciones que integra.

Atención interdisciplinar a los menores con síndrome de down desde el ámbito educativo.

La inclusión socioeducativa se fundamenta en la actitud de los/as profesionales y no sólo en las estrategias que se deban adoptar.

Los Equipos de Orientación Educativa (EOE), ostenta carácter externo a la institución escolar y funcionan bajo demanda. Según Calderón (2012), los EOE, se encuentran constituidos por psicólogos/as, profesores/as Técnicos de servicios a la Comunidad (PTSC) (formado por trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, psicólogos/as psicopedagogos y/o docentes) y logopedas. Sus objetivos y funciones se concretan en tres aspectos para atender al alumnado. Por un lado, realizar el diagnóstico psicopedagógico del alumnado, por otro lado, proceder al seguimiento de los/as mismos/as y, por último, dar una respuesta eficaz y un asesoramiento adecuado a docentes y familiares.

Atención interdisciplinar a los menores con síndrome de down desde el ámbito social.

Según un proyecto desarrollado por Down España, “*Mi hijo con Síndrome de Down*” (2019), en primer lugar se aconseja acudir a la asociación más cercana para con ello, recoger información sobre los tipos de subvenciones, descuentos o ayudas disponibles, así como cuál es el proceso de trámite para la solicitud. Además de obtener la Tarjeta Acreditativa del Grado de Discapacidad es decir, el reconocimiento del grado de discapacidad.

Se aconseja solicitar el título de familia numerosa.

En España, se considera familia numerosa a aquellas familias que tienen tres o más hijos/as en el seno familiar. Se produce una excepción en el caso de hijos/as nacidos/as con alguna discapacidad como el Síndrome de Down puesto que, el Estado, reconoce a las familias de dos hijos/as como familia numerosa computando como dos al menor con discapacidad.

Por otro lado, se adquieren derechos con el certificado. Además, desde el Ayuntamiento, donde resida el/la menor, conceden otras ayudas como por ejemplo, reserva de aparcamiento junto al domicilio. También se reduce el impuesto de matriculación en la compra de un vehículo. Además, se desgrava el IRPF que se reseña al realizar la declaración de la renta. Por consiguiente, se realiza una deducción especial en el impuesto de sucesiones y donaciones.

***L**a Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, establece subvenciones a personas que, en su vida diaria, se encuentren en situación de dependencia. Se instaura un plan de atención integral a menores de seis años que se encuentren en situación de dependencia o en riesgo de desarrollarla. Tales como: Servicios de promoción para la autonomía personal; Prestación económica para cuidados en el entorno familiar y apoyo a cuidadores no profesionales; Prestación de apoyos adecuados al alumnado con necesidades educativas especiales; Ayudas individuales para desplazamientos y provisión de ayudas técnicas y productos de apoyo; Información sobre la reserva existente para niños/as con trastornos en su desarrollo y/o escolarización; Atención terapéutica a las necesidades del/la menor; Inspección y evaluación periódica de los*

servicios de la Atención Temprana; Agilización de la tramitación de las solicitudes de ayuda; Atención de las necesidades de ayuda a domicilio y, en su caso, prestaciones económicas para cuidados en el entorno familiar; Prioridad en las familias con menores en situación de dependencia en el acceso a ayudas públicas de servicios sociales y educativos; Orientación e información a las familias sobre la posibilidad de reconocer el grado de discapacidad y situación de dependencia así como servicios; Priorización en los baremos de admisión en plazas de Educación Infantil para aquellas familias con menores con discapacidad o en situación de dependencia. Por consiguiente, la subvención individual para personas con discapacidad, abordando los gastos de desplazamiento de personas con discapacidad de niños/as de 0 a 6 años que reciban Atención Temprana para desplazarse al centro que deban asistir.

Por otro lado, los/as padres y/o madres, cuentan con dos semanas más de permiso de maternidad y/o paternidad. Es decir, el permiso de maternidad en España por nacimiento, acogida o adopción es de dieciséis semanas ininterrumpidas y, el permiso de paternidad, de cuatro semanas. El plazo se amplía en dos semanas más, para uno/a de los/as dos o bien una semana a cada uno/a, según decida los/as interesados/as.

Por último, tener un/a hijo/a con discapacidad permite una excedencia o reducción de jornada al padre y/o madre. La normativa española permite al/la trabajador/a, situarse en excedencia voluntaria por un plazo no menor a cuatro meses y no mayor a cinco años, siempre y cuando ostente una antigüedad en la empresa de, al menos, un año.

En definitiva, la mayoría de ayudas se tratan de

ayudas económicas. Ahora bien, las ayudas económicas ¿es la solución?

Análisis de un estudio de caso.

El estudio de caso se basa en la valoración y estudio por parte del/la investigador/a, de la vida del sujeto y en la realización de un análisis de las circunstancias que han influido en el sujeto, así como en su entorno familiar, social y comunitario.

Vulneración de los derechos del menor.

El nacimiento de un/a menor, suele ser un momento de satisfacción y alegría, sin embargo, cuando el/la bebé presenta alguna diferencia se rompe el proceso previsto. De ahí la importancia de una prevención y una actuación eficaz de los/as profesionales del ámbito de sanidad, en el que se incluye la profesión del Trabajo Social. Desde el ámbito de sanidad no se llevó a cabo actuaciones efectivas ya que, desde el momento que nació su hijo, comienza una etapa de incertidumbre. Después del parto, debido a las actuaciones anormales de los/as profesionales sanitarios/as, comienza la preocupación de qué ha sucedido y cómo se encuentra el menor y su madre. Nadie se dirigió a ellos/as es más, el mismo padre fue quien pidió información sobre qué estaba ocurriendo. Desde que le comunican que tienen sospechas de que su hijo tenga síndrome de down hasta que reciben la resolución del cariotipo, periodo de tres meses, no ostentaron apoyo emocional e información actualizada, correcta, neutra y equilibrada sobre en qué consiste el síndrome de down, es decir, no recibieron ningún tipo de ayuda para reducir los sentimientos de angustia y confusión, entre otros, así como el miedo a lo desconocido.

Algo a destacar es el apoyo recibido en su entorno familiar. Sin embargo, dentro del entorno social no tanto. La presión del medio y la falta de preparación del equipo de salud dificultan el momento del diagnóstico. De ahí la importancia de cuidar el lenguaje empleado, la información que se entrega y saber respetar las etapas emocionales que atraviesan sus progenitores.

Desde Atención Temprana se sigue sin realizar actuaciones adecuadas, se sigue sin contar con la participación de los padres y las madres e, incluso, sin informales, regularmente, los procesos de sus hijo/as así como los refuerzos que sus progenitores podrían realizar con el/la menor. Además no se llevó a cabo un Trabajo en Equipo Interdisciplinar adecuado ya que las sesiones de Atención Temprana y las jornadas lectivas del ámbito escolar, coincidían en tiempo, interrumpiendo y perdiendo aprendizaje educativo en el menor. No se ha realizado sesiones de Atención Temprana a su padre y madre para informarles sobre peculiaridades y proceso de desarrollo de un/a menor con Síndrome de Down. Es por ello que se deduce que, supuestamente, no se ha realizado una evaluación del desarrollo del menor, de su historia individual y de su entorno para, a posteriori, planificar un programa individual adecuado, que considere necesidades y posibilidades del menor en cada área de desarrollo.

Existen profesionales a los/as que se le debe cuestionar su trabajo y/o vocación ya que, la información que perciben los/as progenitores/as de profesionales, es de gran ayuda para ellos/as. Debido a consejos dados al padre y madre del menor, por parte de una logopeda, hizo que se incrementase el miedo a lo desconocido.

Por otro lado, el hermano del menor, no recibió una información adecuada ni conveniente. Por un lado, los/as profesionales de Atención Temprana, hubiesen podido dar la noticia al hermano o, de otro modo, ofrecer claves para que los/as progenitores/as se la proporcionaran. Así la información obtenida por el hermano hubiese sido normalizada que, por el contrario, supuso una incertidumbre y preocupación innecesaria en el menor.

Debido al desconocimiento de la normativa y legislación, muchos/as de los/as progenitores/as de menores con DI, acuden a los Centros de Educación Especial si ser su propia voluntad y por un cierto grado de ignorancia en cuanto a su derecho en participar en el proceso de decidir la educación para sus menores. Es decir, debido a este desconocimiento, acuden a Centros de Educación Especial creyendo que no existe una inclusión social y educativa, sino un modelo de educación basada en la integración única y exclusivamente con alumnado con discapacidad. De ahí la relevancia de acercarse y tomar contacto con el Tercer Sector, en concreto una asociación, Down Málaga, para conocer de primera mano los derechos de las personas con síndrome de down.

Desde el ámbito escolar no ofrecen información al padre y a la madre para colaborar con los aprendizajes de su hijo, incluso la tutora no colabora con la familia, fracasando la colaboración entre familia y ámbito escolar. Algo que llama la atención es la reunión dada, de padres y madres, por parte del sistema educativo. Dicha reunión se trata de un tipo de discriminación y fomentó de estereotipos y prejuicios hacia la discapacidad pues se trata de un menor más, no requiere de ningún privilegio sino de un material adaptado a sus necesidades educativas especiales. Al igual que no se

comunica a los/as padres y madres, de otros/as alumnos/as, que un/a menor necesita refuerzo de una asignatura, por ejemplo, no debe comunicarse nada del menor con Síndrome de Down. Es más, según la normativa española, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), se establece que la escolarización del alumnado, con dificultades en su aprendizaje, se encontrará basada en los principios de inclusión y normalización. Dicha Ley, asegura la no discriminación e igualdad afectiva, tanto en el acceso como en la permanencia en el sistema educativo.

El contexto influye, así lo afirman el padre y la madre. Es importante para sus acontecimientos cotidianos de la vida y para su desarrollo con el fin de que se fomente u aprendizaje, autonomía y seguridad afectiva de menor.

Propuesta de intervención desde la perspectiva del Trabajo Social.

La propuesta de Intervención Social es una estrategia de acción programada para, en este caso, un menor con síndrome de down y su familia, con el fin de mejorar, desde el Trabajo Social, su situación individual, familiar y social. La etapa correspondida entre los 0 y 6 años de edad de un/a menor con Síndrome de Down es de vital importancia para que ostente una educación favorable, obteniendo así un mejor desarrollo de sus capacidades y una notoria mejoría en su calidad de vida. Una etapa escolar benigna entre los 3 y 12 años, favorece un desarrollo integral del menor, tanto en aspectos sociales como emocionales, afectivos, físicos y cognitivos. Es de vital importancia el conjunto de estrategias y recursos que favorezcan su desarrollo así como un Trabajo en Equipo notorio. Con dicha propuesta se pretende sensibilizar a la

sociedad sobre el síndrome de down. Además, ofrecer a la familia del menor con síndrome de down, aquellos recursos de los que disponen para con ello, conseguir un empoderamiento que les lleve a conocer toda la información actualizada con respecto al Síndrome de Down. Así como conocimiento de los Grupos auto-ayuda, normativa y legislación que ampara a los/as menores con síndrome de down y funciones y actuaciones de asociaciones relacionadas con dicho tipo de discapacidad intelectual. La propuesta se encuentra destinada, de manera directa, a la familia del menor e, indirectamente, al menor diagnosticado con síndrome de down. El objetivo general alude a “Mejorar desde la Perspectiva del Trabajo Social, la situación individual, familiar y social de un menor con síndrome de down”.

Los contenidos se encuentran divididos en cinco acciones, fragmentadas en distintas actividades, a llevar a cabo, siendo los mismos: Conocimiento sobre el Síndrome de Down; Atención social y servicios; Grupo auto-ayuda; Derechos de las personas con discapacidad; y Trabajo en Equipo.

La metodología que se va a seguir se puede considerar que será la de Investigación-Acción-Participante (IAP) y Observación Participante, al ser la familia la principal sujeto protagonista que participarán en el proceso de su propio cambio social y así se pretende empoderar a la familia del menor con Síndrome de Down para con ello, conseguir una mayor, y mejor, autonomía del menor así como de calidad de vida. La metodología atiende a lo requerido por la familia del menor debiendo tener en cuenta una buena organización, y distribución, de las acciones a llevar a cabo para no abrumar a la misma.

Los contextos de aplicación, para el desarrollo de las distintas acciones, de manera directa será el domicilio del menor así como los lugares que visite la familia con frecuencia y, de forma indirecta, Centro Educativo del menor, Centro de Atención Temprana al que acude el menor y Tercer Sector.

Un elemento relevante para valorar el proceso de adquisición de competencias de la familia y así, conocer qué nivel evolutivo presenta la encargada de realizar dicha Propuesta de Intervención, trata de la evaluación. Por un lado una evaluación del proceso de aprendizaje adquirido en la familia realizada por medio de la observación y, por consiguiente, una evaluación final para conocer el grado de satisfacción, de la familia, con la encargada de llevar a cabo dicha propuesta, conociendo así si se ha alcanzado los objetivos deseados.

Los resultados que pueden extraerse de la Intervención Social se encuentran en la medida que la propuesta sirva para el desarrollo del menor con Síndrome de Down así como en la participación de su familia. La expectativa es que la familia se dote de las herramientas necesarias para que su hijo ostente una mejor calidad de vida ya que el crecimiento y desarrollo de cada persona depende, al inicio, de la propia familia.

Conclusiones.

La realización del presente capítulo, ha sido interesante, laborioso y enriquecedor por todo lo aprendido a lo largo de su elaboración para la práctica profesional en Trabajo Social. La plena inclusión de las personas con

Síndrome de Down en sociedad es importante, ya que hay que lograr que las personas con discapacidad participen en la vida social de forma independiente y autónoma. Es importante trabajar en sociedad, concienciar en la igualdad de oportunidades, teniendo claro que cada persona es única debiendo ser respetados/as en sociedad e incluidos/as en la misma. La inclusión social no sólo se basa en estrategias sino, fundamentalmente, en las actitudes de la sociedad.

El desconocimiento produce límites creyendo que no son capaces de lograr habilidades o poner en marcha diversas acciones. La información conlleva a romper estereotipos y prejuicios, desatar límites impuestos. No quiere decir que sea fácil pero tampoco es imposible, hay que reflexionar sobre cómo influyen las expectativas de la sociedad en la educación y autonomía de personas con discapacidad.

El punto de partida trata de creer en las capacidades de los/as menores con síndrome de down. Hay que mirar, y valorar, los avances, ver en positivo, convertirnos en el motor de cambio. Hay que perseguir su autonomía para que en el futuro se desenvuelvan por sí mismos/as y ostenten una mayor, y mejor, calidad de vida.

La atención a la diversidad conlleva considerar el presente ya que, ese presenta llevará a un futuro mejor debido a que cada acción implica consecuencias. Es por ello que cada labor construye recursos para afrontar diferentes situaciones de la vida.

Hay que darle importancia al respeto, a las diferencias, al trabajo cooperativo, a la creencia de capacidades. La interacción social es importante, si los/as menores son respetados, se respetaran a sí mismos/as. Si se le

exige con afecto, se exigirán a sí mismos/as. Si se sienten considerados/as, aprenderán a considerar a los/as demás. Si la comunidad cree que son capaces de solucionar sus problemas, aprenderán a buscar soluciones. En definitiva, hay que trabajar en sociedad, la sociedad influye y, es la sociedad, la que marca los límites de las personas con discapacidad y no la discapacidad en sí.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía. (2011). Catálogo de prestaciones. Recuperado el 26 de Enero de 2019 de https://www.juntadeandalucia.es/agenciadeserviciosocialesydependencia/es/programas/atendep_catalogo/atendep_catalogo_info/wfprogramitem_view_pub
- Boletín Oficial del Estado (1978). *Constitución Española*.
- Boletín Oficial del Estado. (2007). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Boletín Oficial del Estado. (2013). *Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social*.
- Calderón Machuca, C. (2012). *Estructura y funciones de los Equipos de Orientación Escolar en España*. Recuperado el 7 de Febrero de 2019 de <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/estructura-y-funciones-de-los-equipos-de-orientacion-escolar-en-espana.html>
- Dow España. (2019). *Mi hijo con Síndrome de Down: Ayudas económicas*. Recuperado el 01 de Febrero de 2019 de <http://www.mihijodown.com/es/nuevos-padres/ayudas-economicas>
- Down España. (s.f.). III Plan de Acción para Personas con Síndrome de Down España. Recuperado el 10 de Marzo de 2019 de

<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/dd32de62c6a8fedc954fe22e7f31485e3f89d124.pdf>

- Huete, A. (2016). *Demografía e Inclusión Social de las Personas con Síndrome de Down*. Recuperado el 26 de Enero de 2019 de <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/4423.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2008) *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*.
- Observatorio Estatal de Discapacidad. (2018). *Informe Olivenza 2018, Sobre la Situación general de la Discapacidad en España*. Recuperado el 05 de Marzo de 2019 de <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-INFORME-OLIVENZA-2018.pdf>
- Perpiñán, S. (2018). *Tengo un alumno con Síndrome de Down: Estrategias de intervención educativa*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 52
PROMOÇÃO DO CONSUMO DE
HORTOFRUTÍCOLAS EM
CRIANÇAS:
PROGRAMA 5 AO DIA COIMBRA

¹Marina Montezuma Carvalho Mendes Vaquinhas

¹Maria da Alegria Gonçalves Simões

²Ana Margarida da Silva Dias Branco Carvalhas

³Manuel Jorge Carreira Mendes

¹Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

²Administração Regional de Saúde do Centro

³Escola Superior Agrária de Coimbra

Introdução

A alimentação constitui um fator importante na promoção e manutenção de um bom estado de saúde ao longo de todo o ciclo vital. Tendo em conta que um padrão alimentar caracterizado por um consumo de hortofrutícolas é um determinante importante do estado de saúde, o seu consumo regular constitui um fator protetor para o desenvolvimento de doenças crónicas não transmissíveis, que são a principal causa de morte no mundo, representando 71% das mortes que ocorreram no ano de 2016, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2018).

Em crianças e jovens é largamente reconhecido que um padrão alimentar saudável bem como a prática de atividade física, são determinantes para o crescimento harmonioso e o

desenvolvimento cognitivo. A obesidade infantil é a forma mais comum de patologia nutricional nos países desenvolvidos. Nas últimas décadas tem aumentado a sua prevalência, justificando a denominação da Organização Mundial de Saúde como epidemia de saúde pública, pela magnitude que assume. Em Portugal, nos últimos anos verificou-se uma tendência invertida nas prevalências de excesso de peso e obesidade infantil. De acordo com os mais recentes dados do COSI Portugal, **Childhood Obesity Surveillance Initiative** da Organização Mundial da Saúde/Europa, entre 2008 e 2016, verificou-se uma redução de 7,2% (37,9% para 30,7%) e 3,6% (15,3% para 11,7%) nas respetivas prevalências (Rito, Sousa, Mendes & Graça, 2017). Apesar desta tendência, os dados continuam a mostrar a necessidade de intervenções de promoção de hábitos de vida saudáveis aliadas á prevenção da obesidade infantil e das complicações a ela associadas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda o consumo de 400g/dia de frutas e hortícolas, o que corresponde a um consumo diário de cinco porções de 80g/dia, sendo este o valor considerado fundamental para a manutenção de um bom estado de saúde. As recomendações têm como objetivo o aumento do consumo destes alimentos bem como a ingestão de uma ampla variedade dos mesmos. Este tem sido o objetivo central dos programas de educação nutricional, nomeadamente o programa “5 ao Dia”, que se descreve mais à frente neste artigo.

Consumo de hortofrutícolas em crianças e jovens

Um estudo transversal com uma amostra representativa de 812 adolescentes de ambos os sexos,

realizado no estado de São Paulo (Brasil), avaliou o consumo de frutas, legumes e vegetais (FLV). Os resultados apontam para um consumo abaixo das recomendações da OMS. Dos adolescentes entrevistados, apenas 6,4% consumiam a recomendação mínima de 400g/dia e 22% não consumiam nenhum tipo de frutas, legumes e vegetais (Bigio et al., 2011). Outros estudos apontam igualmente consumos abaixo do recomendado por parte dos adolescentes, observando ainda uma discrepância entre o consumo referido e a percepção alimentar, tendo em vista que 79,7% e 83,7% dos adolescentes acreditavam, erradamente, que o seu consumo de frutas e verduras, respetivamente, era saudável (Toral, Slater, Cintra & Fisberg, 2006). Estes dados revelam que os participantes neste estudo, os adolescentes, não reconhecem as suas práticas alimentares como inadequadas, o que pode representar um obstáculo aos programas de educação nutricional, dado que não estarão tão motivados para realizar mudanças dietéticas.

O estudo destes determinantes tem sido avaliado, particularmente, em populações norte americanas e do norte da Europa, existindo menos informação relativamente ao consumo em populações do sul da Europa e em particular em crianças em idade pré-escolar. Num estudo mais recente, estudo de coorte envolvendo 5654 crianças aos 4-5 anos da zona metropolitana do Porto, Portugal, observou-se que diariamente 91,8% das crianças consome sopa de legumes, 28,6% consome hortícolas cozinhados no prato, 20,9% consome hortícolas crus no prato e 86,2% consome fruta. Posteriormente este consumo foi categorizado em menos de 5 porções por dia e, igual ou maior que 5 porções por dia. Verificou-se ainda que 55,1% dos rapazes e 54,8% das raparigas ingerem 5 ou mais porções de fruta e hortícolas diariamente, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre a percentagem de consumo diário de fruta

e hortícolas entre rapazes e raparigas (Silva,2012). Estes resultados são semelhantes aos encontrados em crianças inglesas com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, revelando este estudo que 59,2% das crianças nesta faixa etária consumiam 5 ou mais porções de fruta e hortícolas por dia (Hughes et al., 2012).

O estudo *Pro Children* teve como objetivo estudar o consumo de fruta e hortícolas em crianças de 11 anos, em 9 países europeus, entre os quais Portugal. Neste estudo, verificou-se que Portugal, juntamente com a Áustria, estava incluído no grupo dos países que consumiam mais fruta e hortícolas (Yngve et al., 2005). Contudo, este consumo (264 g/dia) estava aquém do consumo preconizado pela OMS. Os resultados obtidos mostraram ainda que a Islândia apresenta a menor percentagem de crianças que consomem uma quantidade diária de fruta e hortícolas igual ou superior a 400g, com 7,8% (Yngve et al., 2005).

As evidências mostram que há necessidade de atividades promocionais e de educação nutricional para melhorar o consumo de hortofrutícolas nessa faixa etária.

Modelos explicativos do comportamento alimentar infantil

O amplo corpo de investigação sobre os determinantes do comportamento alimentar infantil aponta para uma influência multifatorial: - fatores genéticos, fisiológicos, psicológicos, sociais e ambientais - cuja totalidade de interações ainda permanece desconhecida. Se acrescentarmos o contexto de mudança que define o desenvolvimento infantil, esta complexidade torna-se ainda maior. A dificuldade de integrar num só modelo a ação de todos os fatores envolvidos tem sido um dos desafios ao nível da conceptualização e investigação do comportamento alimentar infantil. Um tal

modelo seria um instrumento indispensável para orientar a investigação da obesidade infantil.

Não sendo este um artigo concetual, referimos, contudo, uma das primeiras propostas integradoras feitas por Contento & Michela (1999), que a partir de uma vasta revisão de literatura propuseram um modelo que envolve múltiplos determinantes do comportamento alimentar infantil e propõe alguns processos de interação entre eles.

Os autores afirmam que as escolhas alimentares das crianças e adolescentes dependem de três tipos de fatores: fisiológicos, cognitivos/motivacionais e ambientais. Os fatores fisiológicos são o principal determinante das preferências alimentares, resultado dos efeitos agradáveis ou aversivos das características organolépticas dos alimentos, como por exemplo o sabor. Os fatores cognitivos e motivacionais combinam o conhecimento e as crenças sobre alimentação com os objetivos que a criança ou o adolescente quer atingir (e.g., objetivos saudáveis ou hedonistas), resultando nas escolhas alimentares do indivíduo. Por fim, os fatores ambientais determinam uma maior ou menor disponibilidade dos alimentos, entre outros fatores, que, em associação os restantes, irão determinar e manter as escolhas alimentares.

Este modelo apresenta algumas limitações, dado que para as crianças mais pequenas predominam os fatores fisiológicos e relacionados com os alimentos, enquanto para os jovens adolescentes há um peso maior nas crenças e cognições.

Assim, surgiram outros modelos explicativos que relacionam a criança, o contexto e a interação entre ambos para explicar o desenvolvimento do comportamento alimentar. É o caso do modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994, como citado por Andrade, 2014).

O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (como citado por Andrade, 2014), explica o processo de

desenvolvimento através da interação entre a criança e as características do contexto, que a influenciam direta e indiretamente. Esta abordagem ecossistêmica, organiza-se em torno de vários sistemas, desde um nível mais micro (a criança, os pais, a escola, os pares), até um nível mais macro, onde se inclui o sistema socioeconômico, e todas as interações entre eles.

Este modelo proporciona essencialmente um quadro organizador dos múltiplos determinantes do comportamento alimentar, dando enfoque ao seu caráter multifatorial.

Metodologias / Programas de educação nutricional

A educação nutricional definida por Contento (2008, p.176) como *“qualquer combinação de estratégias educacionais, acompanhadas de suportes ambientais, concebidos para facilitar uma adoção voluntária de escolhas alimentares e de comportamentos relacionados com a nutrição, ...”* possibilita um melhor conhecimento face às escolhas alimentares em termos de qualidade e de quantidade, bem como à adequação às necessidades ao longo do ciclo de vida, e envolve atividades no plano individual, comunitário e político.

Tratando-se de um processo dinâmico e contínuo na promoção da saúde, a educação nutricional atua com enfoque em hábitos saudáveis, na orientação de substituições adequadas de alimentos, na introdução de práticas de higiene e de manipulação de alimentos, e no uso eficiente dos recursos disponíveis, no sentido de uma maior conscientização da criança e do adolescente acerca das suas escolhas alimentares (Trecco, 2016).

A educação nutricional socorre-se de diversos métodos, técnicas e recursos que permitem conduzir o educando a observar, conhecer, experimentar, e agir, ou seja, adotar hábitos alimentares saudáveis que deverão perpetuar-se ao longo da vida.

Boas práticas em programas de alimentação saudável *Regime de fruta escolar*

O Regime de Fruta Escolar, é uma estratégia nacional instituída no âmbito da União Europeia, com o objetivo de promover hábitos de consumo de alimentos benéficos para a saúde das populações mais jovens e reduzir os custos de saúde associados a regimes alimentares menos saudáveis. Esta estratégia aplica-se aos estabelecimentos de ensino público, aos alunos que frequentam o 1.º ciclo não substituindo programas já existentes, como o do leite escolar, nem a distribuição de fruta nas refeições escolares (DGS, 2019).

Heróis da fruta

O projeto “Heróis da Fruta – Lanche Escolar Saudável” é uma iniciativa de intervenção educativa de âmbito nacional promovida pela APCOI – Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, que visa motivar as crianças portuguesas até aos 10 anos a ingerirem mais fruta diariamente. Constitui um programa motivacional, cujos objetivos pedagógicos procuram incentivar as crianças a ingerirem fruta todos os dias, na escola e em casa; dar a conhecer a importância da fruta na alimentação e na manutenção da saúde; encorajar as crianças a orgulharem-se de praticar uma alimentação saudável e variada e despertar a comunidade em geral para os benefícios da adoção de

pequenas mudanças saudáveis nos hábitos diários (DGS, 2019).

Escola de verão: exercício, alimentação e saúde

Trata-se de um programa de prevenção da obesidade infantil (6 aos 12 anos), que resulta da parceria entre a Administração Regional de Saúde do Centro e a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Realiza-se nas instalações do Coimbra Stand Up Paddle, que apoia o projeto, e decorre nas férias de verão. Do programa constam atividades pedagógicas relacionadas com alimentação, saúde e ambiente, atividades de contacto com a natureza e prática de exercício físico (jogos tradicionais) e desporto (stand up paddle, futebol, dança, ténis, volei e kenpo). Este projeto tem como objetivos:

- Prevenção primária e secundária da obesidade infantil;
- Inculcar estilos de vida saudáveis baseados numa alimentação equilibrada e na prática regular de exercício físico;
- Diminuir o sedentarismo inerente à época de férias;
- Fomentar a literacia em alimentação e saúde junto das crianças e dos seus familiares para promover a alimentação saudável (DGS, 2019).

Programa “5 ao Dia”

O movimento “5 ao Dia” nasceu nos Estados Unidos, em 1989, em consequência do fraco consumo de hortofrutícolas em idades precoces, em detrimento de outros produtos processados. Rapidamente, esta iniciativa se estende a outros continentes, introduzindo-se na Europa em 1995. Atualmente está presente em mais de 40 países dos cinco continentes.

“5 ao Dia” constitui a maior estratégia de promoção de frutas e hortícolas mundial, sendo o seu eixo principal a

recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) do consumo de 400g/dia de frutas e hortícolas, o que corresponde a um consumo diário de cinco porções. A mensagem “5 ao Dia” torna-se por isso a bandeira do movimento e a designação de todos os programas sob a sua égide.

Para consolidar este movimento, em 2012, foi firmado um acordo bilateral entre a *Alianza Internacional de Asociaciones y Movimientos 5 al dia* (AIAM5) e a *International Fruit and Vegetable Alliance* (IFAVA). Portugal foi um dos 22 países signatários.

Este movimento tem como objetivos gerais consciencializar para a importância do consumo diário de cinco porções de frutas e hortícolas; promover a mudança de hábitos; aumentar o conhecimento sobre o “5 ao dia”, contribuindo para o aumento progressivo do consumo *per capita* de hortofrutícolas.

Programa 5 ao dia Coimbra

Em Portugal, a entidade promotora deste programa é a Associação 5 ao Dia que congrega todos os parceiros envolvidos no desenvolvimento das atividades do programa.

O **programa 5 ao Dia** chegou a Coimbra em 16 de outubro de 2009, Dia Mundial da Alimentação, através da assinatura de um protocolo entre a Associação 5 ao Dia, o Mercado Abastecedor de Coimbra, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, a Escola Superior Agrária de Coimbra, a Direção Regional de Educação do Centro, a Administração Regional de Saúde do Centro e a Fundação Portuguesa de Cardiologia-Delegação Centro.

À semelhança de muitos outros projetos, a participação da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC) neste programa de promoção, insere-se no eixo estratégico *Prestação de Serviços à Comunidade*. Este eixo de missão tem como principal objetivo cumprir a sua responsabilidade social

de transferir para a sociedade o conhecimento que produz, permitindo a sua integração no quotidiano, melhorando o bem-estar social.

A Escola cumpre assim, alguns dos desafios que se lhe colocam como instituição de ensino superior tais como: o reforço da ligação com a vida económica, social e cultural do território em que se insere; a promoção do empreendedorismo e da participação de docentes e alunos em ações que visam o aumento de qualificações na sociedade portuguesa; a promoção da responsabilidade social dos estudantes, através da promoção do voluntariado e da intervenção social e cultural (ESEnfC, 2017).

Desde a sua implementação, este programa tem sido desenvolvido com os estudantes das licenciaturas de Enfermagem, Nutrição e Dietética, e de Agricultura Biológica, numa lógica de interprofissionalidade e intersetorialidade.

No **Programa 5 ao Dia Coimbra**, a mensagem fundamental a divulgar assenta nos benefícios do consumo diário de pelo menos 5 doses de produtos hortofrutícolas sobre o mote **“5 ao Dia, Faz Crescer com Energia.”**

Sendo a escola o local privilegiado para a formação de valores, hábitos e estilos de vida, nomeadamente a alimentação, este programa foi desenvolvido para promover a literacia em saúde das crianças. Foram desenhadas diversas estratégias de educação nutricional para o ensino pré-escolar, 1º e 2º ciclo de escolaridade. Mais recentemente, foram contempladas outras faixas etárias, nomeadamente a população sénior, atendendo ao decréscimo de consumo de frutas, legumes e vegetais observado neste grupo.

No âmbito do **Programa 5 ao Dia Coimbra**, são desenvolvidas com as crianças/professores/educadores as seguintes atividades, no Mercado Abastecedor de Coimbra:

- Visita às instalações do Mercado

As crianças são recebidas no Mercado, onde é feita uma breve introdução sobre o conceito do programa e são apresentados os monitores que vão acompanhar o grupo de crianças. A visita decorre nas instalações do Mercado, dando a conhecer os espaços de comercialização dos diversos produtos e permitindo explorar métodos de conservação dos alimentos, variedade e sazonalidade dos hortofrutícolas, analisar rótulos, entre outros aspetos a explorar de acordo com o ano de escolaridade.

- História: “Eu Nunca na Vida Comerei Tomate” – pré-escolar

Da autoria de Lauren Child, conta a história de Lola, uma criança que como muitas outras da sua idade, diz não gostar de certos alimentos sem nunca os ter provado. Charlie, o irmão atento, vai juntar à hora da refeição uma boa dose de imaginação para fazer com que a irmã prove de tudo. Esta atividade revela-se compatível com o desenvolvimento infantil nesta faixa etária.

- Sessão de informação; “Quem quer ser milionário em saúde?” - 1º e 2º ciclo

Para o programa "5 ao dia" foi criado o jogo "Quem quer ser milionário em saúde?", baseado no concurso de televisão "Quem quer ser milionário?". Na nossa versão do jogo, recorreremos a perguntas das áreas da alimentação e saúde, que se revelaram uma ferramenta muito útil para ensinar as crianças a conhecer melhor os diferentes grupos de alimentos existentes na roda dos alimentos, proporcionando divertimento enquanto aprendem nutrição e saúde. Este jogo pedagógico é muito versátil pois pode ser adaptado a todas as faixas etárias, bastando, para isso, ajustar as perguntas.

O Mercado Abastecedor de Coimbra possui uma sala devidamente equipada, permitindo a projeção do jogo em

tela, entre outras dinâmicas de sala. As crianças são divididas em dois grupos, sendo as respostas de cada grupo dadas pelo chefe de equipa. Os temas são muito variados, indo do teor de alguns nutrientes que queremos realçar nos alimentos, como o açúcar, sal ou gorduras, à composição de lanches ou pequenos-almoços saudáveis. A cada resposta errada é atribuído simbolicamente ao grupo um saco de plástico com bolinhas de esferovite a simular açúcar, de modo a reforçar a conotação negativa que damos a este alimento.

No final do jogo "Quem quer ser milionário em saúde?" todos saem com mais conhecimentos em alimentação e saúde pelo que podemos concluir que é um recurso vantajoso que pode ser aproveitado noutros contextos.

- Dinâmica das frutas

Nesta atividade aliam-se os conhecimentos sobre as frutas, a sua composição e os seus benefícios com aspetos ligados à preparação dos alimentos. As crianças são sensibilizadas para a importância da conservação dos alimentos e da higienização das mãos e do ambiente, numa perspetiva de segurança alimentar.

Ao longo de toda a atividade, as crianças são supervisionadas pelos monitores (docentes e estudantes das licenciaturas), que as apoiam e ensinam. O produto final (salada de frutas/batido de fruta) servirá de lanche saudável para todas as crianças.

- Sementeira de uma leguminosa

Esta atividade tem como objetivo dar a conhecer às crianças os diversos tipos de leguminosas. As crianças têm a possibilidade de escolher o tipo de leguminosa que querem semear (grão-de-bico, feijão vermelho, feijão frade, feijão canário, feijão catarino, feijão vermelho ou feijão branco), e depois de colocarem a semente na terra, poderão acompanhar

as diversas etapas de desenvolvimento da mesma até à sua fase final.

É através desta atividade que as crianças desenvolvem o conceito de agricultura e outros conceitos associados, percebendo que a agricultura está no centro das nossas vidas. Para muitas crianças provenientes de centros urbanos, esta é a primeira vez que tomam consciência de que muito do que consumimos e utilizamos todos os dias provém da terra: desde a fruta, as hortaliças, mas também o leite, o pão, a carne, o azeite, o vinho, e até vestuário e flores.

É ainda nesta atividade que emerge o conceito de *Dieta Mediterrânica*. Este tipo de dieta teve origem nos hábitos alimentares das populações do sul da Europa, e a par da diversidade de costumes e hábitos alimentares, é possível identificar uma matriz alimentar comum que representa um modelo alimentar completo e equilibrado com inúmeros benefícios para a saúde, longevidade e qualidade de vida.

- Jogo dos sentidos

Nesta atividade, as crianças são convidadas a explorar frutas e legumes, recorrendo aos cinco sentidos. Esta dinâmica tem o objetivo de aprimorar os sentidos do paladar, olfato e tato, levando as crianças a reconhecer diferentes tipos de frutas e legumes, e a identificar novos alimentos por meio dos sentidos. Parte da iniciativa decorre com recurso ao sentido da visão, e a outra parte decorre com os olhos vendados, a fim de se explorar sabores, cheiros e texturas. A variedade de produtos hortofrutícolas existentes em Portugal permite uma dinâmica rica e divertida.

Como dinâmicas de avaliação utilizam-se a colagem de alimentos em dois painéis - um para alimentos saudáveis, e outro para alimentos inadequados à saúde, o desenho em cavalete de papel (*Flipchart*), e ainda o jogo de adivinhas. Na Figura 1 estão ilustradas algumas atividades do Programa 5 ao Dia Coimbra.



Figura 1: Atividades do Programa 5 ao Dia Coimbra.

Conclusão

Conclui-se que as atividades de educação nutricional devem ser oferecidas num processo ativo e dinâmico, devidamente contextualizado, em que o *setting* escolar assume um papel preponderante, atendendo aos grupos etários aqui referidos. Contudo, dada a importância e o impacto dos determinantes sociais, políticos e culturais na saúde e nos comportamentos de saúde, e reconhecendo ainda que a promoção da saúde não é exclusiva do setor sanitário, impõe-se uma abordagem intersectorial, com o envolvimento de vários atores.

A experiência aqui relatada é disso um exemplo.

A incorporação das perspetivas dos diferentes atores (e. g. saúde, educação/escola, produção, consumo/marketing, família) pode constituir uma importante ferramenta para a

implementação e avaliação de programas de promoção e educação para a saúde, uma vez que é através destes, em diferentes níveis de participação, que as atividades propostas se materializam.

Para além disso, a utilização destas abordagens colaborativas, ampliada pelas perspetivas dos diferentes participantes, pode configurar-se como um importante instrumento de participação e responsabilização sociais, inclusivamente para as próprias crianças, que se veem como sujeitos ativos. De igual modo, os estudantes participantes contextualizam as suas experiências, agilizam o emprego de metodologias ativas de aprendizagem e desenvolvem competências coerentes com o seu papel de futuros profissionais.

A divulgação de boas práticas em educação nutricional, particularmente em crianças dos 6 aos 12, com clarificação das metodologias utilizadas quer no desenvolvimento, quer na avaliação das intervenções, permitirá a sua disseminação, replicando, melhorando ou criando novas abordagens. Deste modo, espera-se contribuir para a prevenção e/ou redução da obesidade infantil.

Referências bibliográficas

- Andrade, M. G. (2014). *Determinantes sociais e psicológicos do comportamento alimentar infantil* (Tese de doutoramento). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/15441>
- Bigio, R. S., Verly Jr., E., Castro, M. A., César, C. L., Fisberg, R. M., & Marchioni, D. M. (2011). Determinantes do consumo de frutas e hortaliças em adolescentes por regressão quantílica. *Revista de Saúde Pública*, 45(3), 448-456. doi: 10.1590/S0034-89102011005000023
- Contento, I. R. (2008). Nutrition education: Linking theory, research, and practice. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 17(Suppl. 1), 176-179.

- Contento, I. R., & Michela, J. L. (1999). Nutrition and food choice behavior among children and adolescents. In A. Goreczny & M. Hersen (Eds.), *Handbook of adolescent health psychology* (pp. 249-273). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Direcção-Geral da Saúde. (2019). *Projecto “Regime Fruta Escolar”*. Recuperado de <http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/projetos/projet-o-regime-de-fruta-escolar/>
- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. (2017). *Relatório de atividades de 2016*. Recuperado de <https://www.esenfc.pt/pt/page/100003947/17>
- Hughes, R. J., Edwards, K. L., Clarke, G. P., Evans, C. E., Cade, J. E., & Ransley, J. K. (2012). Childhood consumption of fruit and vegetables across England: A study of 2306 6–7-year-olds in 2007. *British Journal of Nutrition*, *108*(4), 733-742. doi: 10.1017/S0007114511005939
- Rito, A., Sousa, R. C., Mendes, S., & Graça, P. (2017). *Childhood obesity surveillance initiative: COSI Portugal 2016*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge.
- Trecco, S. (Org.). (2016). *Guia prático de educação nutricional*. Barueri, Brasil: Manole.
- Toral, N., Slater, B., Cintra, I. P., & Fisberg, M. (2006). Comportamento alimentar de adolescentes em relação ao consumo de frutas e verduras. *Revista de Nutrição*, *19*(3), 331-340. doi: 10.1590/S1415-52732006000300004
- World Health Organization. (2018). *Noncommunicable diseases country profiles 2018*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/274512>
- Yngve, A., Wolf, A., Poortvliet, E., Elmadfa, I., Brug, J., Ehrenblad, B., . . . Klepp, K. (2005). Fruit and vegetable intake in a sample of 11-year-old children in 9 European

countries: The pro children cross-sectional survey.
Annals of Nutrition & Metabolism, 49(4), 236-245.
doi: 10.1159/000087247

CAPÍTULO 53
EVOLUCIÓN DE LOS DERECHOS
DE LOS MENORES.
LOS E-DERECHOS DE LOS NIÑOS Y
LAS NIÑAS

Manuel Antonio Conde del Río

-Universidad de Huelva-

Introducción

Con este capítulo⁶⁰ intentamos analizar cómo se han ido transformando los derechos de los niños hasta llegar a los e-derechos, un texto menos conocido que las Declaraciones Internacionales, pero de suma importancia para entender el papel de los niños en esta nueva sociedad de la información y la comunicación.

Ya han pasado varios años desde los orígenes de la defensa de los derechos de las niñas y niños. Hoy está muy extendido y existe cierta familiaridad hablar sobre los derechos de la infancia y juventud, aunque tenemos que

⁶⁰ Este capítulo se engloba en la investigación de tesis doctoral que está realizando el autor en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación de las Universidades de Huelva, Cádiz, Málaga y Sevilla en la línea de Investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática (Media Literacy).

reconocer que este camino ha sido relativamente corto, es de todos conocidos que hace un siglo hablar de los derechos de la infancia era prácticamente imposible. Ha sido a finales del siglo XX, justo después de la segunda guerra mundial con la creación de la Asamblea General de las Naciones Unidas cuando esta comienza a plantear temas relativos a la infancia y juventud, y es por lo que se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, recogiendo en el mismo otras cuestiones que se habían debatido con anterioridad sobre estos derechos.

A finales del siglo XIX y XX es cuando se han ido desarrollado las líneas que hoy marcan los derechos de los niños a través de diversos congresos y tratados internacionales, que internacionalizaron la búsqueda de protección de la infancia y como influyeron en las políticas nacionales. Es importante destacar que estas políticas nacionales como los tratados internacionales, han supuesto el reconocimiento de los derechos de la infancia y juventud en todos los países del mundo a lo largo del siglo XX, aunque también es conocido que aún queda mucho camino por recorrer para que estas políticas y tratados sean una realidad en muchos países (Marzal & Hierro, 1999).

Los Congresos de Protección a la infancia.

El inicio del proceso de la elaboración de los derechos de la infancia comienza por las diferentes políticas nacionales llevadas por cada uno de los estados desde finales del siglo XIX que configuraría la transición a los ámbitos internacionales más proteccionistas. Inicialmente la elaboración de todo el corpus científico sobre la protección de la infancia se desarrolló en los diversos Congresos internacionales que analizaremos posteriormente, hasta la

creación de las organizaciones internacionales, a raíz de las dos guerras mundiales. Desde la creación de la Sociedad de Naciones (1919), como de su sucesora Naciones Unidas (1945), se convertirían en el marco donde se elaborarían los tratados internacionales de protección a la infancia (Rollet, 2001). Un lugar de debate sobre: “la definición del niño, las formas de protegerlo, el trabajo infantil o el papel de la educación, al igual que tantas sociedades médicas, educativas o de higiene, debido sobre todo a la existencia de un problema clave desde el siglo XIX como era la mortalidad infantil y las condiciones económicas en la que vivían” (Balseira & Luis, 2006:73).

Figura 1: Congresos sobre protección de la Infancia en el siglo XIX.

Año	Congreso
1883	Congreso internacional de protección de la infancia, París, 15-23 junio
1890	Congreso Internacional para el estudio de cuestiones relativas a la protección de los detenidos y de los niños moralmente abandonados, Anvers, 9-14 octubre
1895	Congreso Internacional de Protección de la Infancia, Burdeos, 29-julio-3 agosto
1896	Congreso Internacional de Protección de la Infancia, Ginebra, 14-19 septiembre
1896	Congreso Internacional por la Infancia, Florencia, 5-10 octubre
1899	Congreso Internacional por la Infancia, Budapest, 13-17 septiembre

Elaboración propia. Fuente: (Balseira & Luis, 2006:89)

Al finalizar el siglo XIX, se realizan una serie de congresos internacionales donde las discusiones y los debates giraban entre los siguientes temas: “un polo más jurídico y teórico y otro más pragmático” (Rollet, 2001:99). Como se puede observar en la tabla anterior, todos los congresos internacionales se desarrollaron en Europa, pues era donde existía una gran preocupación, todos coinciden en la época final de la industrialización de la Europa continental y el

surgimiento de leyes que protegían de alguna forma a la infancia. Por ejemplo, las leyes francesas sobre la infancia: “A partir de 1881, las leyes francesas garantizaron a los infantes el derecho a una educación” (Balsera & Luis, 2006).

Figura 2: Congresos sobre protección de la Infancia en el siglo XX, antes de la Declaración de Ginebra final de 1934.

Año	Congreso
1902	III Conferencia Internacional para la protección de la infancia, Londres, 15-18 julio
1904	Congreso Internacional por la Infancia, Londres
1905	IV Congreso Internacional para el estudio de cuestiones relativas a la protección de los condenados, de los niños moralmente abandonado, vagabundos y enajenados, Lieja, 8-12 agosto
1905	I Congreso de educación y protección de la infancia en la familia y de la Federación de padres y educadores, Lieja, 18-20 septiembre
1906	II Congreso de educación y protección de la infancia en la familia, Milán, 2-5 septiembre
1908	Congreso Internacional por el Bienestar del niño, Washington, 10-17 marzo
1909	Congreso Regional, Pro-Infantia, Italia
1910	II Congreso Internación de educación y protección, Bruselas, 21-25 agosto
1910	Congreso Pedagógico, Bruselas
1910	Congreso de Educación Familiar, Bruselas 21-25 de agosto
1911	I Congreso Internacional de Tribunales para niños, Francia
1911	Congreso Internacional para el estudio de cuestiones relativas a la protección de los liberados y de los niños moralmente abandonados y a obras de protección, Anvers, 16-21 julio
1911	II Congreso Internacional de Educación Moral, Holanda (Suspendido por la guerra)
1911	II Congreso Nacional de Colonias de Vacaciones, Francia
1911	VIII Congreso Nacional a favor de la educación de los niños débiles de espíritu o idiotas, Suiza
1912	II Congreso Nacional de Protección a la Infancia, Turín
1913	I Congreso Internacional para la protección de la infancia, Bruselas, 23-26 julio
1913	Congreso Internacional de Protección a la Infancia, Bélgica
1913	Congreso Internacional para la protección de la infancia en Bruselas, 23 a 26-7
1913	IX Congreso Nacional Francés de la Asociación Católica de las Obras de Protección de la Joven
1913	I Congreso Nacional del Niño, Buenos Aires, mayo
1913	III Congreso Alemán de los Tribunales para niños, 10-12 de octubre
1913	Congreso Internacional de Educación Física, París 17-20 mayo
1913	II Congreso Internacional de Enseñanza del Hogar
1914	II Congreso Penitenciario Español, 1-10 agosto
1914	Congreso Protector, Berna
1914	Congreso Internacional de Educación Familiar, Filadelfia, 29-9 a 2-10
1919	Congreso Internacional de la Infancia, Montevideo
1920	IV Congreso Internacional de Protección a la Infancia, Londres, 20-25 de septiembre
1922	Congreso Internacional de protección maternal e infantil, París 6-8 de julio
1922	II Congreso Internacional de Educación Moral, Ginebra, 28-7 a 1-8

1924	Congreso Internacional de Enseñanza técnica, 27-29 de septiembre
1924	I Congreso General del Niño, Ginebra, agosto
1925	Congreso Internacional de Orientación Profesional, Burdeos, 23-26 de septiembre
1926	V Congreso de la "Association Internationale pour la protection de l'Enfance", Roma, mayo
1927	VI Congreso de la "Association Internationale pour la protection de l'Enfance", Milán
1929	X Congreso Mexicano del niño, México
1930	Congreso Internacional de Protección a la Infancia, Lieja, 31-7 a 4-8
1930	Congreso Penal y Penitenciario, Praga

Elaboración propia. Fuente: (Balsera & Luis, 2006:89-90)

A comienzos del siglo XX se desarrollan, como podemos ver en la figura anterior, multitud de congresos internacionales de protección de la infancia, desarrollados por juristas, educadores, pediatras y médicos. Esto da lugar a una gran producción de publicaciones y libros divulgativos y científicos, que permitió dar una importancia al estudio de los derechos de las niñas y los niños. Se estableció una amplia base de estudio en relación no solamente a la protección de la infancia, sino también a otras relacionadas con la infancia como la higiene, la educación familiar, pediatría, leyes y tribunales para menores, la asistencia pública, etc.

Diversos países se congregaron para buscar soluciones sobre los problemas de desnutrición y enfermedades de la infancia. Para ello se desarrollaron tres importantes congresos internacionales, también llamados "Gotas de Leche". En estos Congresos se debatieron no solo temas sobre la nutrición sino que se amplió el margen de estudio sobre la infancia (Balsera & Luis, 2006:159).

La evolución de los Tratados Internacionales sobre los Derechos del Niño

1923.- 1º Declaración Derechos del niño.

Posterior al periodo de desarrollo literario en los congresos antes mencionados, son muchas las asociaciones pro derechos de la infancia que se habían creado, entre ellas destacamos la “Asociación Internacional de Protección de la Infancia, La Unión Internacional para la Protección de la Infancia en la Primera Edad, La Unión Internacional de Salvación del Niño (actualmente, Save The Children) y la Liga de Sociedades de la Cruz Roja” (Balsera & Luis, 2006:159). Todas estas asociaciones promulgaron en 1923 la primera Declaración de los Derechos del Niño, dirigida por la pedagoga Eglantyne Jebb (Mulley, 2009), quien marcada por los horrores de la Primera Guerra Mundial, advirtió la necesidad de protección especial de la infancia, y “defendió la relevancia de reconocer la protección de la niñez desde el ámbito internacional” (Balsera & Luis, 2006).

1924 – Declaración de Ginebra (Sociedad de Naciones)

Este es el primer texto internacional en la historia de los Derechos Humanos que específicamente es desarrollado sobre los derechos de la infancia. “... la llamada Declaración de Ginebra, aprobada por la Sociedad de las Naciones en 1924. Este proyecto, elaborado por Eglantine Jebb, obtuvo un reconocimiento mundial. En cinco preceptos se concentran las principales obligaciones debidas a los niños; son las condiciones mínimas que se deben tener en cuenta para que la infancia tenga garantizada su subsistencia, su desarrollo y su educación, así como las acciones de protección contra toda forma de explotación y abandono en que se puedan encontrar” (Ortiz, 2009:592). Este texto proviene del texto desarrollado por las asociaciones anteriores, y es lo que se denomina la Declaración de los Derechos del Niño o Declaración de Ginebra, la cual fue aprobada el 26 de diciembre de 1924 en

su quinta Asamblea. De esta forma se convierte en el primer tratado internacional realizado por una organización supranacional sobre los Derechos de los Niños. Es un texto sencillo, que se compone de un pequeño preámbulo y cinco artículos que enuncian los derechos fundamentales de la infancia (humanium.org, 2019). Un texto que se reconoce el derecho de la infancia al desarrollo, a la asistencia, al socorro y a la protección.

1934.- Nuevo texto declaración de Ginebra (Sociedad de Naciones)

La declaración inicial reconocía los derechos fundamentales de la infancia, pero no tenía fuerza vinculante para los países, por lo que fue necesaria la redacción de un nuevo texto donde se busca que los países firmantes de la misma tengan que incorporar los principios de esta a su legislación nacional.

1948.- Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU)

El niño es portador de todos los derechos en cuanto a persona humana. “Desde la Declaración Universal de 1948 en adelante, pasando por todo el constitucionalismo, se admite que por el solo hecho de integrar la especie humana, sin distinción de ninguna especie, hombres y mujeres, niños y niñas, tienen la capacidad de goce de todos los Derechos Humanos” (Perez-Manrique, 1999:251). Es necesario destacar que en esta Declaración se reconoce que la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidado y asistencia especiales, algo novedoso hasta la este momento.

1959.- Declaración de los Derechos del Niño (ONU)

Tras la segunda Guerra Mundial donde millones de niños quedaron en una situación de vulnerabilidad extrema, la recién creada Organización de las Naciones Unidas, crean el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, más conocido como UNICEF en 1946, al cual se le otorgó el estatus de organización internacional permanente en 1953. En el periodo de 1949 a 1959, se crean diversos foros de debate sobre la infancia, que propiciaron que la ONU aprobase el 20 de noviembre de 1959 una primera declaración universal sobre derechos de un colectivo humano. Esta Declaración se compone de 10 principios que amplían los derechos de la declaración anterior, e incluyen nuevas cuestiones “como el derecho a la educación gratuita, la protección contra formas de abandono y crueldad y se explicita que debe haber una edad mínima para la actividad laboral, aunque no define cual debería ser” (Barna, 2012: 7)

No fue una declaración que nació del consenso tal como se podría pensar, Veerman (1992) en su libro presenta y discute la evolución que sufrió la declaración en su construcción, y como los distintos países presentaban distintas definiciones a los contenidos de la Declaración. Los enfrentamientos de distintos países sobre los derechos de los niños eran totalmente contrapuestos, y también algunas organizaciones realizaban un fuerte lobby para intentar imponer sus propias definiciones. Fueron años complicados de negociaciones para poner de acuerdo a todos los países para poder presentar una Declaración de mínimos que pudiese ser aceptada por la amplia mayoría de países de la ONU. Finalmente a pesar de la dificultad que presentó su redacción, fue aprobada de manera unánime por los 78 Estados miembros de la ONU.

Figura 3: Declaración de los derechos del Niño de 1959.

Principio	Derechos del Niño
I	El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
II	El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
III	El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
IV	El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados.
V	El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
VI	El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
VII	El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.
VIII	El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
IX	El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
X	El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

Elaboración propia. Fuente: (humanium.org, 2019)

La Declaración de los derechos del Niño de 1959, se presenta con un preámbulo de introducción donde hace referencias a Declaraciones anteriores y proclama la misma. Esta se compone de diez principios desarrollados, que finalmente resaltan la idea de que los niños necesitan una especial protección, aunque no define el periodo que comprende la infancia, es decir cuando comienza y cuando termina.

1989.- Convención sobre los derechos del Niño.

El jurista polaco Adam Lopatka, en vísperas del “año internacional del niño” de 1979, propone al Consejo Económico y Social (ECOSOC) de la ONU reformar la Declaración de los derechos del Niño de 1959 para que ésta fuese vinculante para todos los países (first polish draft) (Liebel, 2009; Veerman, 1992), esta proposición no prosperó pero si dio lugar a que se iniciaran los trabajos de redacción de

la Convención que duraron 10 años, ya que está se redactó “artículo por artículo”. En la elaboración de este nuevo texto sobre la infancia participaron activamente miembros de 30 países, dos organizaciones intergubernamentales de la ONU (UNICEF y OIT) y otras 15 organizaciones no gubernamentales internacionales relacionadas con la infancia, como Defence for Children International, Catholic Child Bureau y Save the Children (Pilotti, 2001).

El cambio en la visión de los niños en la Convención radica en la visión que hasta el momento existía sobre los niños: “objetos de la intervención” para dar un paso hacia adelante, situando a los niños como “sujetos de derechos” y hacer valer el denominado “interés superior del niño” (Bustelo Graffigna, 2005; Guggenheim, 2009; Hart, 2006; Pupavac, 2001; Reynolds, Nieuwenhuys, & Hanson, 2006). Tal como pretendía el Estado Polaco y Adam Lopatka como interlocutor, finalmente la Convención de los derechos del Niño tras su aclamación por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989 en Nueva York, en el 30º aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño y el 10º aniversario del Día Universal del niño, dispone que su implementación sería controlada por un comité de expertos, es decir, el Comité de Derechos del Niño es quien supervisa que todos los Estados firmantes respetan la Convención, y que el mismo es un texto legal que implica obligaciones para los Estados firmantes (UNICEF, 2019a).

La Convención sobre los Derechos del Niño, se convierte en 1989 en el primer reconocimiento internacional de que los niños son sujetos de derechos y con libertades, pues hasta entonces las dos Declaraciones anteriores tan solo establecían normas pero no reconocían a estos como individuos con derechos. La Convención también les da a los

niños un papel activo en la defensa de sus derechos, y resalta que el bienestar del niño no puede ser alcanzado sin la participación activa del mismo. Es destacable que de los 195 estados representados en la ONU, tan solo tres estados no han ratificado la Convención (Estados Unidos, Somalia y Sudán del Sur). Este tratado se convierte por tanto en el tratado internacional que más consenso ha obtenido por parte de los gobiernos. En el caso de los Estados Unidos, a pesar de haber firmado la Convención sobre los Derechos del Niño el 16 de febrero de 1995, estos continúan sin ratificar la misma porque ciertos Estados de Estados Unidos se reservan el derecho a dictar la pena de muerte a menores de edad. En el caso de Somalia, a pesar de haber firmado la Convención el 9 de mayo de 2002, no ha podido ratificar la misma debido a la inestabilidad política y administrativa, y la ausencia de un gobierno en el país. Sudán del Sur es el único país que no ha firmado o ratificado la convención, a pesar que desde 2011 fue reconocido como Estado por la ONU.

El documento consta de un preámbulo y 54 artículos que constituyen todos los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de los niños. En el preámbulo se recuerda los principios fundamentales de la ONU y las disposiciones relativas a algunos tratados y declaraciones internacionales que reafirman la necesidad de que los derechos del niño se hagan realidad (UNICEF, 2019a).

La Convención se estructura en cuatro principios: la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y la participación. “Estos principios son proposiciones que describen derechos: igualdad, protección efectiva, autonomía, libertad de expresión, etc., cuyo cumplimiento es una exigencia de la justicia” (Bruñol, 1999). Es decir, estos principios son los

derechos que permiten ejercer otros derechos, esos derechos que están desarrollados posteriormente en los artículos de la Convención.

La llegada de Internet y las redes sociales a la infancia

Aproximadamente los investigadores indican que la llegada de Internet se produjo en 1985, y que posteriormente y de una forma muy rápida el mismo se fue desarrollando gracias a que muchas universidades y empresas del nuevo sector iban buscando su desarrollo en la plataforma (Leiner, 1997; López-Rubio, 2006). Aunque es complejo señalar el nacimiento de las redes sociales, pues los investigadores no se ponen de acuerdo, muchos de ellos señalan que el mismo se puede situar en torno al año 2003 que es cuando nacen las redes MySpace, LinkedIn y Facebook (IABEstudio RRSS, 2017; Khan, 2017; Ponce, 2012; Social Media Marketing, 2011). Este rápido crecimiento de Internet y las Redes Sociales ha supuesto también un enorme impacto en la infancia, pues desde sus inicios ha convivido estrechamente en su crecimiento. La relación de la infancia e Internet ha sido investigada por numerosos investigadores, no solo desde la llegada de Internet, sino desde la llegada de los videojuegos offline y posteriormente online, los ordenadores, las consolas, las tablets y finalmente los smartphones y las redes sociales (Barujel, Varela, & Rodes, 2017; Belçaguy, Cimas, Cryan, & Loureiro, 2015; García-Jiménez, 2011; Garmendia, Garitaonandia, Martínez, & Casado, 2012). Todo este nuevo ecosistema donde estaba inmersa la infancia y juventud, provoca que a iniciativa de UNICEF, en el marco de las celebraciones del Día Internacional para una Internet Segura, plantease un nuevo documento que recoge los derechos de la infancia en Internet.

2004.- Decálogo de UNICEF. Los e-derechos de los niños y las niñas

Han transcurrido 30 años desde la publicación de la Convención de los derechos del niño. Este y otros documentos sobre derechos de los niños son bastante conocidos y las instituciones supranacionales se han encargado de difundirlos para que calase en la población mundial. Hace unos años nuestra sociedad cambio por completo tras la llegada de Internet y las Redes Sociales, y nuevamente UNICEF se percató de los cambios sociales producidos y de cómo estos afectan a los niños. En febrero de 2004 para dar respuesta a estos cambios sociales UNICEF publica el Decálogo de UNICEF: Los e-derechos de los niños y las niñas. El mismo es publicado en el inicio de las redes sociales, y viene a completar los derechos que antes hemos analizado sobre la infancia en las Declaraciones anteriores.

Figura 4: Decálogo de los e-derechos de los niños y las niñas. UNICEF.



Fuente: (Oficina de Derechos Humanos, 2019)

Conclusiones

Lo primero que llama la atención, es que a pesar de haber transcurrido más de 15 años y con los cambios que se han producido en la niños en relación a Internet y las Redes Sociales, UNICEF no haya realizado una actualización de los e-derechos de los niños aprovechando el 30 aniversario que se cumplirán este año de la Convención sobre los Derechos del Niño.

En cuanto a un análisis del decálogo de los e-derechos, podríamos ver como algunos de estos se mueven en un vacío legal, pues aún la legislación no tiene recogido estos derechos en ninguna norma. Por otro lado, otros e-derechos

están legislados pero de forma poco profunda en la legislación internacional y poco adecuada al entorno de Internet y las redes. Aunque quizás lo más grave es que las leyes en Internet no siempre se ejecutan o la mayoría de las veces no son objeto de un control de su cumplimiento.

Uno de los derechos que no están bien regulados e identificados, por poner un ejemplo, es el de la propia imagen de los menores, pues existe un gran desconocimiento de los derechos de los propios menores para prestar su imagen en las fotografías publicadas por su familiares, al igual que existe un gran desconocimiento para compartir la imagen del menor en la red, ya sea directamente o a través de amigos, compañeros o terceras personas. De igual forma, podemos ver fotos de muchos menores que han mentido en el registro en la red social, y como podemos comprobar las plataformas tampoco ponen de su parte para contrarrestar y solventar esta situación que pone en riesgo al menor en la red.

En definitiva, la sociedad actual tienen que afrontar una nueva definición de los e-derechos de las niñas y niños en la red, y con ello inducir a que se desarrolle una legislación más consciente de la realidad de los niños y fortalezca los e-derechos de los niños.

Referencias bibliográficas

- Balsera, P. D., & Luis, G. M. N. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: Una visión internacional. *Encounters in Theory and History of Education*, 7
- Barna, A. (2012). Convención internacional de los derechos del niño: Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos: Revista De Temas Sociales*, (29), 1-19.
- Barujel, A. G., Varela, F. F., & Rodes, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la competencia digital. entre el

- teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (89), 171-186.
- Belçaguy, M. N., Cimas, M., Cryan, G., & Loureiro, H. (2015). Adolescencia y tecnologías de la información y la comunicación. *Ficha De Cátedra I, Psicología Evolutiva: Adolescencia. Prof.a Cargo Dr.José Barrionuevo.Oficina De Publicaciones. Universidad De Buenos Aires.*,
- Bruñol, M. C. (1999). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño. *Justicia Y Derechos Del Niño* número, 125
- Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva, 1*, 253-284.
- García-Jiménez, A. (2011). Una perspectiva sobre los riesgos y usos de internet en la adolescencia. *Revista ICONO14*, 9(3), 410-425. doi:<https://doi.org/10.7195/ri14.v9i3.62>
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. (2012). Los menores en internet. usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns Del CAC*, 15(38), 37-44.
- Guggenheim, M. (2009). *What's wrong with children's rights* Harvard University Press.
- Hart, J. (2006). Saving children: What role for anthropology? *Anthropology Today*, 22(1), 5-8.
- humanium.org. (2019). Déclaration de genève du 26 septembre 1924. Retrieved from <http://bit.ly/2JnWugR>
- IABEstudio RRSS. (2017). IAB estudio anual redes sociales 2017. Retrieved from <https://goo.gl/ab5gSf>
- Khan, M. L. (2017). Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube? *Computers in Human Behavior*, 66, 236-247. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.024>
- Leiner, B. M. (1997). Breve historia de internet. Retrieved from <https://goo.gl/inr95z>

- Liebel, M. (2009). Sobre la historia de los derechos de la infancia. *Infancia Yd Erechosh Umanos*, , 23.
- López-Rubio, G. (2006). Tecnologías de internet (de arpanet a la 3G). *Barataria.Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, (5), 13-35.
- Marzal, A., & Hierro, L. (1999). *Derechos humanos del niño, de los trabajadores, de las minorías... y compejidad del sujeto* Bosch: ESADE.
- Mulley, C. (2009). *The woman who saved the children: A biography of eglantyne jebb: Founder of save the children* Oneworld Publications.
- Oficina de Derechos Humanos. (2019). Oficina de derechos humanos. municipalidad de rosario. argentina. Retrieved from <http://bit.ly/2Lmszbg>
- Ortiz, L. G. (2009). La convención de los derechos del niño veinte años después. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(2), 587-619.
- Perez-Manrique, R. C. (1999). Participación judicial de los niños, niñas y adolescentes. *Justicia Y Derechos Del Niño Número 9*, 125
- Pilotti, F. J. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: El contexto del texto* Cepal.
- Ponce, I. (2012). Monográfico: Redes sociales - historia de las redes sociales. Retrieved from <https://goo.gl/S5UZDF>
- Pupavac, V. (2001). Misanthropy without borders: The international children's rights regime. *Disasters*, 25(2), 95-112.
- Reynolds, P., Nieuwenhuys, O., & Hanson, K. (2006). *Refractions of Children's Rights in Development Practice: A View from anthropology—Introduction*,
- Rollet, C. (2001). La santé et la protection de l'enfant vues à travers les congrès internationaux (1880-1920). Paper presented at the *Annales De Démographie Historique*, (1) 97-116.

- Social Media Marketing. (2011). Breve historia de las redes sociales. Retrieved from <https://goo.gl/D8xT5P>
- UNICEF. (2019). ¿Qué es la Convención sobre los derechos del niño? Retrieved from <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Veerman, P. E. (1992). *The rights of the child and the changing image of childhood* Martinus Nijhoff Publishers.

CAPÍTULO 54

DE LA PANTALLA AL AULA: APLICACIONES DE LAS PIEZAS AUDIOVISUALES AL ENTORNO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Belén Puebla-Martínez

Roberto Gelado-Marcos

**-Universidad Rey Juan Carlos, Universidad CEU
San Pablo-**

Introducción

Sobre la base del atractivo que las artes audiovisuales tienen entre niños y adolescentes, el presente capítulo trata de explorar distintas posibilidades de explotación de piezas televisivas y cinematográficas de ficción en aulas de primaria y secundaria. Sin salir de los contenidos mismos de series y películas se divisan, en primera instancia, un sinfín de aplicaciones en los campos de la Literatura o la Historia a través de adaptaciones cinematográficas de textos literarios o episodios históricos. Hay, además, otros contenidos transversales que, a través de las situaciones propuestas, permiten encontrar aplicaciones prácticas en muchos otros campos, desde las Matemáticas y las Ciencias Naturales hasta la Ética y los Valores. Del mismo modo, el estudio de disciplinas artísticas puede enriquecerse mediante el análisis

del lenguaje cinematográfico y televisivo mismo. En este sentido, se explorarán títulos que constituyan propuestas concretas a este abanico de posibilidades potenciales.

Los medios de comunicación en el aprendizaje de menores

Los sistemas educativos tienen que adecuarse a la sociedad en la que están implantados. Por este motivo, es necesario actualizar y modificar los contenidos y las didácticas de aprendizaje a las diferentes materias adaptándolas al momento en que se están desarrollando, de tal manera, que los discentes aprendan y valoren la funcionalidad de los contenidos aprendidos, acercándose a la cotidianidad de sus vidas. Dentro de esta cotidianidad, los medios de comunicación –prensa, radio, televisión, cine, internet– tienen la capacidad de transmitir nociones básicas para el alumnado. Su estudio puede estimular, además, un uso crítico y responsable de estos medios, de tal forma, que se conviertan en adultos que sepan decodificar bien los mensajes y logren evitar la manipulación de los medios mediante el aprendizaje del reconocimiento de diferentes lenguajes. Como afirma Pérez Tórner, (1997) “la educación en medios o alfabetización mediática comprende la capacidad de analizar críticamente los medios y de expresarse y producir mensajes con ellos”.

Como afirman autores como Cassany, Luna y Sanz (2008) se tienen que tener en cuenta como objetivos didácticos para conseguir la alfabetización en el discurso y en los diversos lenguajes de los medios los siguientes: “utilizar los medios de comunicación como fuente de información sobre la actualidad y la realidad; reconocer los diversos géneros de cada medio y su tipología textual y valorar su finalidad

comunicativa; desarrollar una actitud crítica y analítica ante los usos estereotipados, persuasivos, ideológicos y manipuladores de sus contenidos”, entre otros.

El cine en las aulas de educación de Primaria y Secundaria

De entre todos los medios de comunicación, posiblemente los audiovisuales sean los más atractivos para el alumnado. Como afirma Amar Rodríguez (2003), “formamos parte de una sociedad eminentemente ágrafa (que apenas lee y escribe), donde imperan los discursos audiovisuales y, en la cual, la colonización mediática es evidente. [...] El cine es un medio de comunicación de suma importancia, con una función de inducción, persuasión y divertimento a tener en cuenta”.

El visionado de películas es una práctica docente que se puede implementar en diferentes materias ya que se puede “utilizar como transmisor de conceptos, actitudes, conductas, valores o contravalores, entre sus muchos usos. Aunque no solo ha de utilizarse como mero transmisor, ya que el cine en sí presenta la opción de analizarlo, hacerlo, disfrutarlo, compartirlo...e incluso utilizarlo a modo de fórum” (Amar Rodríguez, 2003). Aun así, el docente tiene que tener en cuenta que proyectar una película en el aula conlleva mucho más que entretener al alumnado durante la hora y media que puede durar la proyección. El docente tiene que planificar los objetivos de aprendizaje, generar unos contenidos y, en ocasiones unos criterios de evaluación. “Si la actividad de ver la película no conlleva una organización de ejercicios, información, trabajos u otras actividades paralelas, los alumnos percibirán la actividad exclusivamente como un acto de ocio o, incluso, de *no dar clase*” (Martín Vegas, 2009). Es

imprescindible tener en cuenta tanto la edad de los alumnos, dado que a menor edad menor capacidad de concentración, y los horarios de las clases, ya que hay ciertas horas en las que el visionado de una película no es conveniente. En función de estas características, el docente deberá adecuarse a las condiciones de los discentes y del aula puesto que para algunas actividades será necesario proyectar la película completa y para otras habrá que elegir secuencias o fragmentar el film de manera coherente para que tenga sentido y no se pierda el interés por parte del alumnado.

El cine y sus contenidos como herramientas pedagógicas en la enseñanza de diferentes materias

El beneficio que presenta llevar el cine al aula genera tanto en el docente como en el discente una forma de plantear la enseñanza-aprendizaje de una forma lúdica que, a su vez, conlleva conocimientos en diversas materias y, además, en su vida cotidiana. “Como sustento conceptual, ideológico y cultural, lo que presenta el cine es normalmente reflejo de la misma vida. [...] El análisis constante de lo que se introduce en nuestra sociedad a través del cine debe servir para iniciarse en el conocimiento de la vida en grupo, de la cultura y en el perfeccionamiento de los comportamientos sociales” (Martínez-Salanova Sánchez, 2002). Como se puede comprobar, el cine puede transferir muchos conocimientos básicos para el ser humano. Gracias a la gran diversidad de films, el profesor puede adecuar y enfocar sus clases a un tema concreto para el grupo de alumnos que le corresponda. De ahí que sea fundamental que el docente tenga una cultura cinematográfica para seleccionar el film que mejor se adapte a las características propias del alumnado.

De forma general, dentro de las actividades didácticas que se pueden realizar con el visionado de un film se pueden englobar entre las siguientes:

- Realizar diferentes ejercicios para desarrollar la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita.
- Conocer de manera analítica el lenguaje audiovisual para distinguir todos los elementos propios del medio (planos, espacios, tiempos, simbologías, iluminación, música, tramas, acciones, personajes...).
- Analizar los arquetipos y los estereotipos de los personajes y el desarrollo del guion descubriendo las partes del film y la transformación de los personajes.
- Presentar diferentes películas que por su ambientación sirva como documento para el estudio de diferentes épocas históricas y literarias.
- Motivar a la lectura de los libros que han dado origen a la película para, por ejemplo, comparar las escenas del film con los capítulos del libro.
- Reconocer y reflexionar sobre los valores que transmite la película de una manera crítica y analítica.
- Fomentar la creatividad del alumnado después del visionado de la película mediante actividades como la simulación de roles al escenificar escenas, cambiar finales de la historia para estimular la imaginación o producir sus propios trabajos audiovisuales.

En definitiva, como apunta Martín Vegas (2009) las actividades didácticas deben “orientarse siempre con cuestiones concretas, materiales documentales complementarios y una organización clara”.

Literatura: relación entre la imagen y la letra impresa

De la relación entre literatura y la ficción audiovisual dan buena cuenta las incontables adaptaciones literarias que se han realizado en la pequeña y la gran pantalla. Esta diversidad permite, además, encontrar diversas fórmulas de encaje de las piezas audiovisuales en los distintos niveles educativos de primaria y secundaria para fortalecer los contenidos y competencias literarias que se desea que adquiera el alumno.

En este sentido, cabría partir de títulos esenciales de la literatura infantil cuya lectura podría complementarse con el visionado de los pasajes de célebres adaptaciones, como es el caso de clásicos como *El mago de Oz* (Victor Fleming, 1939), *Mary Poppins* (Robert Stevenson, 1964) o *La historia interminable* (Wolfgang Petersen, 1984). Existen, además, numerosas adaptaciones de autores también clásicos como Roald Dahl que podrían servir tanto para introducir al autor como para realizar talleres en los que se explorasen ejes temáticos y recursos literarios (así como las peculiaridades de su trasposición a la gran pantalla): *James y el melocotón gigante* (Henry Selick, 1996), *Matilda* (Danny DeVito, 1996), *Charlie y la fábrica de chocolate* (Tim Burton, 2005), *Fantastic Mr. Fox* (Wes Anderson, 2009) *Mi amigo el gigante* (Steven Spielberg, 2016).

Para programas de literatura más avanzados resulta incluso más sencillo apuntalar la bibliografía de los autores que se desea explorar a través de múltiples adaptaciones que ha facturado la industria audiovisual, tanto de piezas en habla hispana como internacionales. En este sentido, las posibilidades van desde la exploración de clásicos adaptados con intención fidedigna hacia el original (y aquí valdrían las numerosas adaptaciones que, por ejemplo, de Shakespeare ha hecho Kenneth Branagh) hasta planteamientos algo más

innovadores que van desde el análisis de clásicos adaptados con diferencias pretendidas respecto a su original hasta el visionado de series que, sin adaptar estrictamente ningún texto en concreto, sí beben de personajes, historias y universos fácilmente reconocibles por los estudiantes.

Para este primer enfoque de complementar lecturas de clásicos con visionados de adaptaciones que, sustentándose en estos relatos originales, los transforman de algún modo serviría perfectamente la adaptación que Mark Gatiss y David Moffat hicieron de *Sherlock* para la BBC en el que el famoso detective del 222b de Baker Street se enfrentaba a los mismos casos pero en el tiempo presente en lugar de en la bisagra de los siglos XIX y XX en la que lo concibió Sir Arthur Conan Doyle.

La segunda propuesta permitiría, por ejemplo, realizar un estudio de la novela gótica a través de los personajes y situaciones representadas en series como *Penny Dreadful* (John Logan, 2014-16), que no solo permitiría hablar de esta modalidad literaria que se comercializaba en la Inglaterra finisecular por el módico precio que da nombre a la producción, sino que también plantearía un estimulante ejercicio en el que los estudiantes podrían reconocer personajes de la literatura clásica de terror (e incluso interesarse por esos otros que tal vez puedan reconocer, pero no identificar plenamente).

Idiomas: puertas abiertas al mundo

El aprendizaje de idiomas es otro de los campos que puede enriquecerse de las sinergias con el audiovisual. En primer lugar, las versiones originales de películas en lenguas distintas a la materna del estudiante permite intercalar el

visionado de cortes e incluso piezas enteras que sirven para reforzar vocabulario especializado en distintos campos semánticos, estructuras gramaticales o, incluso, en niveles más elevados, elementos de encaje teórico más complicado en la enseñanza de idiomas desde una perspectiva teórica como acentos y jergas. *Tumba abierta* (Danny Boyle, 1994) o *En el nombre del padre* (Jim Sheridan, 1993) son dos ejemplos que pueden servir para ilustrar, respectivamente, el acento escocés e irlandés.

Películas y series pueden servir para el estudio pragmático de la lengua, en especial para elementos cuyo estudio teórico puede ser menos productivo que uno basado en la exposición al idioma en acción. En este sentido, el uso de escenas de series populares entre los estudiantes pueden resultar de gran utilidad para reforzar o incluso introducir elementos idiomáticos como el uso de *phrasal verbs*, preposiciones, formas contraídas propias del lenguaje oral, etc. A propósito de esta última aplicación, la naturaleza oral del lenguaje empleado en películas y series permite también una aproximación comparada de las estructuras gramáticas escritas con el ejercicio práctico del idioma en uso, aliviando la carga teórica para el estudiante con una aplicación práctica que es, además, próxima a su consumo audiovisual cotidiano.

Historia: contando la gran Historia mediante pequeñas historias

Como sucedía con la Literatura, los episodios históricos han inspirado desde siempre a los relatos audiovisuales; de tal forma que resulta sencillo encontrar piezas cinematográficas y televisivas de ficción que pueden incrementar el interés y la eficacia del estudio sobre estas

materias a través de la introducción de este componente audiovisual.

La pedagogía histórica a través del audiovisual puede adoptar un enfoque más basado en la recepción, estimulando el aprendizaje a través de la presentación de casos históricos que han inspirado películas; o también pensarse desde un enfoque en el que el alumno participe de manera más activa. En este sentido, partiendo de una mayor predisposición del alumno al consumo audiovisual, se pueden establecer sesiones temáticas sobre un episodio histórico desglosado en varias películas e invitar a los alumnos a repartirse, en parejas o individualmente, el visionado de esos títulos para, con posterioridad, establecer una clase en la que el protagonismo de las explicaciones las lleven los estudiantes. *Elegidos para la gloria* (Philip Kaufman, 1983), *Cielo de octubre* (Joe Johnston, 1999), *Trece días* (Roger Donaldson, 2000), *Buenas noches y buena suerte* (George Clooney, 2005), *El puente de los espías* (Steven Spielberg, 2015) y *First Man* (Damien Chazelle, 2018) serían, por ejemplo un punto de partida para el estudio de la Guerra Fría siguiendo este planteamiento. Del mismo modo, se puede seguir una fórmula de cine-fórum histórico en la que todo el grupo vea una película histórica que ilustre conceptos vistos en clase y a la que siga una explotación en forma de debate común.

El caso reciente de *El Ministerio del Tiempo* (Pablo y Javier Olivares, 2015-hoy) es una excusa perfecta para introducir incontables episodios y personajes de la Historia de España como la Armada Invencible (episodio 2) el atentado contra Alfonso XII (episodio 27) o la batalla de Teruel en la que lucha Miguel Hernández (episodio 33) son algunos de los ejemplos de una serie en la que, además, abundan situaciones perfectamente explotables en el aula de Literatura (el propio

Lope de Vega resistiéndose a unirse a la Armada en el antedicho capítulo 2 o sacando a relucir sus diferencias con Cervantes en el 26) o incluso de Arte.

Arte: el séptimo arte que engloba a los otros seis

Como se adelantaba en el epígrafe anterior, *El Ministerio del Tiempo* es un campo ideal para introducir a los alumnos, especialmente de secundaria, en los nombres más prominentes de la creación artística española. El capítulo 25, en el que Velázquez insiste cómicamente en viajar al siglo XVIII junto al resto de expedicionarios del Ministerio para conocer a Goya puede servir de perfecta introducción a la obra de dos de los pintores más emblemáticos del panorama artístico español de todos los tiempos.

La magia del genio creativo de pintores, escultores y artistas en general ha llamado la atención de incontables cineastas y productores televisivos, por lo que el saldo de apoyos audiovisuales a la docencia del Arte es igualmente inacabable. En este sentido, es especialmente reseñable el aporte que el audiovisual puede ofrecer al estudio de las corrientes artísticas más contemporáneas; baste ver las biografías sobre Jackson Pollock –Pollock (Ed Harris, 2000), o Vincent Van Gogh –*El loco del pelo rojo* (Vincente Minnelli y George Cukor, 1956), o, más recientemente, *Van Gogh, a las puertas de la eternidad* (Julian Schnabel, 2018)–.

Música: la banda sonora de nuestras vidas

Además de su incuestionable preponderancia en la historia de la cinematografía moderna, no en vano el musical es uno de sus géneros fundacionales, la música en el cine y las series de televisión puede ser el perfecto vehículo conductor tanto de conceptos musicales como de historia de la música entre docentes y discentes de este campo educativo.

Las bandas sonoras de compositores como Hans Zimmer (*Hannibal*, *Interstellar*, *Gladiator*, *The Dark Knight*), Danny Elfman (*Eduardo Manostijeras*, *Pesadilla antes de Navidad*, *Frankenweenie*), John Williams (*La guerra de las galaxias*, *Tiburón*, *Parque Jurásico*, *Harry Potter*), Ennio Morricone (*La misión*, *El bueno, el feo y el malo*, *Los odiosos ocho*), Alan Silvestri (*Regreso al futuro*, *Forrest Gump*, *Vengadores*, *Ready Player One*), Ramin Djawadi (*Prison Break*, *Juego de Tronos*, *Westworld*), Tyler Bates (*300*, *Watchmen*, *Guardianes de la Galaxia*) o Justin Hurwitz (*Whiplash*, *La la land*, *First Man*) pueden ilustrar, así, conceptos musicales sencillos que, en los sonidos de piezas audiovisuales fácilmente reconocibles serán mucho más efectivos pedagógicamente.

También puede contribuir el audiovisual al conocimiento de la historia de la música a través de piezas imprescindibles como *Amadeus* (Miloš Forman, 1984), sobre la rivalidad entre Mozart y Salieri; o, ya en el siglo XX, *En la cuerda floja* (James Mangold, 2005), sobre el músico country Johnny Cash, *Bohemian Rhapsody* (Bryan Singer, 2018), sobre la escena musical de los 60, 70 y 80 a través de Queen, o *Yesterday* (Danny Boyle, 2019), que repasa los mejores éxitos de los Beatles a través de un músico de provincias que parece ser el único del planeta que recuerda sus canciones.

Medioambiente: cuidando la tierra a través del cine

Varios aspectos candentes relacionados con el medio ambiente han sido objeto de interés de la industria audiovisual y aquí, de nuevo, la interacción con la pedagogía en este campo pueden deparar interesantes sinergias, especialmente fuera de la ficción.

La serie documental *Planeta en peligro*, ganadora de premios Emmy y producida por National Geographic, permitiría, por ejemplo, articular talleres en los que los alumnos exploraran, a través del material documental visualizado, las consecuencias del cambio climático. En este sentido, el documental del ex vicepresidente de la Casa Blanca Al Gore, *Una verdad incómoda* (2006) también puede ser interesante en una comparación sincrónica (e, incluso, si se quiere hacer una prospectiva, se puede invitar a los alumnos a valorar la distopía de Roland Emmerich en *El día de mañana* o, incluso, la prospección animada de *WALL-E* [Andrew Stanton, 2008]).

También ofrecen interesantes ángulos de explotación otras creaciones documentales como *La tierra*, el largometraje documental producido por la sección de Historia Natural de la BBC en 2007, que siguió a su predecesor televisivo de 2006 y en el que se recapitulan los tesoros del planeta desde el Ártico hasta el Antártico.

Derechos humanos y valores: cine para educar, cine para pensar

Los dilemas éticos han sido también una recurrente fuente de inspiración para la ficción audiovisual y esto puede ser, a su vez, un punto de encuentro para profesores y estudiantes de materias que encuentren en estos dilemas motivos para el debate.

Ciertas reflexiones, por ejemplo, acerca de temas concretos como la pena de muerte pueden articularse de un modo extraordinariamente pedagógico si se complementan con el visionado y/o comentario de películas como *La vida de David Gale* (Alan Parker, 2003) o, por supuesto, *Pena de muerte* (Tim Robbins, 1995). Sin embargo, las posibilidades del audiovisual pueden conducir el debate también a aspectos menos específicos como el espíritu de superación y sus límites, que ilustran a la perfección películas como *El guerrero pacífico* (Victor Salva, 2006) o *Whiplash* (Damien Chazelle, 2014).

El debate sobre los valores y los dilemas éticos puede realizarse, además, de manera inductiva a partir de las referencias audiovisuales que mencionen los propios estudiantes. Habida cuenta de que la ficción audiovisual, heredera del drama literario, se sustenta sobre la noción de conflicto, es tremendamente probable que las referencias que propongan los alumnos (y, si lo hacen, es porque en cierto modo han sido impactantes para ellos) contengan espigas que puedan llegar a detonar en debates de enjundia. Por supuesto, no todos los títulos tienen el mismo recorrido que los propuestos, pero la habilidad mediadora del docente puede ir redirigiendo la lluvia de ideas inicial hasta los títulos que, entre los sugeridos, tengan más potencial para el debate.

Conclusiones

La cultura audiovisual es tan innegable como que, en los tiempos que corren, los jóvenes aprenden mucho antes a ver que a leer. Su comprensión natural de cuanto viene en un formato de lenguaje audiovisual corre en paralelo a su desconocimiento de los resortes que activan este lenguaje, por lo que la inserción de piezas audiovisuales (y la consiguiente formación de los docentes en este lenguaje) implica ya una primera ventaja: los receptores de estos mensajes mayoritariamente audiovisuales adquirirán no solo un hábito de consumir estos mensajes sino también de afrontarlos desde un espíritu crítico.

Del mismo modo, la prolífica creatividad audiovisual que ha presenciado el pasado siglo y lo que va de éste hace de la producción cinematográfica y televisiva un repositorio casi inagotable de piezas que pueden complementar, potenciar e incluso articular estrategias pedagógicas en múltiples campos.

A lo largo del presente capítulo se han explorado distintas aplicaciones prácticas de recursos audiovisuales a diferentes materias presentes en los currículos de enseñanza primaria y secundaria. El propósito de este proyecto de innovación docente a través del audiovisual no aspira, no obstante, a agotarse en los ejemplos específicos, sino a estimular un afán exploratorio que involucre a los discentes en el proceso pedagógico a través de elementos y plataformas que pueden resultarles más estimulantes, además de atractivos por formar parte de aquello que consumen cotidianamente.

Referencias bibliográficas

- Amar Rodríguez, V.M. (2003) Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo. Huelva: Grupo Comunicar.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2008) Enseñar lengua, Barcelona: editorial GRAO.
- Martín Vegas, R.A. (2009) Manual de didáctica de la lengua y la literatura, Madrid: editorial Síntesis.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002) Aprender con el cine, aprender con la película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine. Huelva: Grupo Comunicar.
- Pérez Jiménez, J.A. (1997) Nuevos medios en la imagen, Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Prado Aragonés, J. (2004) Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI, Madrid: La Muralla.

CAPÍTULO 55
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA:
MIGRACION INFANTIL E INCLUSION
EDUCATIVA
BIBLIOGRAPHICAL REVIEW:
INFANTILE MIGRATION AND
EDUCATIONAL INCLUSION

John Fredy Sánchez Mojica

Corporación Universitaria Minuto de Dios VBRS.

RESUMEN.

La migración de menores venezolanos en el país ha representado un reto en especial para las ciudades más grandes, las cuales aglomeran la mayor cantidad de migrantes como es el caso de Bogotá. Estas particularidades han propiciado que se generen unos marcos normativos como es el caso del decreto 1288 del 25 de julio de 2018 o las Circulares del ministerio de educación No. 45 de 2015, No. 7 de 2016, No. 01 de 2017 y No. 16 de 2018, para la atención e inclusión de menores dentro de los sistemas educativos del distrito. Estos marcos al ser tan recientes, aún se están a la espera del como de su implementación en muchos casos y en otros, presentan ya algunas dificultades para el acceso, la permanencia o la inclusión dentro de los centros educativos de

los niños, niñas y adolescentes migrantes. Es por esta razón, el presente documento pretende ser un avance reflexivo desde la bibliografía de la cuestión migración en menores e inclusión educativa. De este modo se pretende reflexionar sobre la cuestión desde la bibliografía sin que allí baste o se solvente algún problema, precisamente pretende ser un avance, un inicio para posteriores investigaciones y avances cualificados en cuanto al tema.

Palabras Clave.

Migración, Infancia, educación integradora, educación Pública.

ABSTRACT.

The migration of Venezuelan minors in the country has represented a challenge especially for the larger cities, which agglomerate the largest number of migrants as is the case of Bogotá. These particularities have led to the creation of normative frameworks, such as the decree 1288 of July 25, 2018 or Circulars of the Ministry of Education No. 45 of 2015, No. 7 of 2016, No. 01 of 2017 and No. 16 of 2018, for the attention and inclusion of minors within the educational systems of the district. These frameworks, being so recent, are still waiting for their implementation and, in many cases, they already present some difficulties for the access, permanence or inclusion within the educational centers of migrant children and adolescents. It is for this reason, that the present paper intends to be a reflexive advance from the bibliography of the issue of migration in minors and educational inclusion.

Keywords.

Migration, childhood, integrative education, public education.

El presente estado del Arte se prestará a ser un análisis bibliográfico riguroso en cuanto a la migración de menores y la inclusión educativa como algo indisoluble, puesto que parece pertinente no desligar los dos conceptos; siendo así, este estado del arte estará basado en la búsqueda de Tesis doctorales, Tesis de maestría, artículos de investigación, desde el año 2000 hasta 2019; de Europa (España), Norte, Centroamérica, Suramérica y Colombia; documentos que fueron consultados en las bases de datos de Clacso, Scopus, Jstor, Redalyc, Cielo.net, Dialnet y ProQuest. En un primer momento se analizará la bibliografía más relevante en cuanto a la categoría de migración en general y migración en menores en particular, para ultimar el documento con las contribuciones en cuanto a “migración en menores e inclusión educativa”. Es de aclarar que se utilizara una metodología deductiva al redactar en cada una de las categorías de análisis, desde los aspectos globales más generales, pasando por Latinoamérica para aterrizar en el contexto colombiano.

Migracion un concepto disciplinar

Cuando se habla de migración los aportes bibliográficos son bastante robustos ya que en la mayoría de los casos remiten a contextos particulares o análisis contextualizados de la problemática: género y migración, remesas y migración, desarrollo y migración, migración en la frontera mexicana etc. Esta particularidad hace que rastrear un corpus teórico sobre la migración sea bastante complejo, puesto que en la mayoría de los casos estos remiten a aspectos particularizados del problema migratorio y no a la problemática o reflexión del concepto migración como tal.

Por lo anterior, se hace pertinente retomar los aportes de Mora (2013) y realizar un análisis de la investigación sobre migración desde las diversas disciplinas que tradicionalmente rastrean la temática. En este sentido, quizás una de las disciplinas que más se ha encargado de estudiar la problemática migratoria es la ciencia económica, una de las teorías de mayor influencia en el estudio de las migraciones, desde una visión esencialmente económica, tiene que ver con la teoría neoclásica de la migración de mano de obra, sea ésta calificada, profesional o simplemente la fuerza de trabajo pura, estos análisis se han realizado desde autores como: Marmora, 1990; Marmora, 2002; Negrón, 2005; Nash, Tello y Benach, 2005; Moradillo y Aragón, 2006; Martínez Pizarro, 2008; Portes, 2009.

La segunda disciplina científica que se ocupa en gran medida del tema migratorio tiene que ver con las ciencias políticas. A diferencia de las ciencias económicas que se ocupan de los factores del mercado laboral entre otros aspectos de carácter económico, aquí el centro de atención está en el papel que juega la estructura de cada uno de los Estados, y su conjunto de leyes relacionadas, en correspondencia con las migraciones tanto internas como externas Hollifield, 2000; Joppke, 1998. De la misma manera se encargan de estudiar la relación existente entre los movimientos migratorios, la seguridad nacional e internacional y la política exterior de los respectivos países involucrados en el tema migratorio. Otras de las disciplinas que se han encargado del estudio de las migraciones son las que podríamos denominar de las ciencias sociales, sociología, historia y antropología las cuales se han encargado, de analizar cuidadosamente el desarrollo de los sistemas de migración, preguntándose por el funcionamiento de las conexiones institucionales tanto de las comunidades, regiones y países emisores y receptores de migrantes, pero

también se encargan de estudiar las consecuencias derivadas de los procesos migratorios individuales y colectivos (Tajfel, 1981; Urzúa, 2000; Solé, 2002; De Hart; Böcke y Mishalowski, 2004).

La mirada local del problema migratorio.

En Latinoamérica los análisis han girado desde estas y otras disciplinas en análisis interdisciplinarios que han aunado sus esfuerzos en entender el problema migratorio desde el sur colonizado y el norte desarrollado, así mismo los análisis en los últimos años han girado en torno a la problemática globalizante y capitalista que subyace en el problema migratorio y se ha prestado una especial atención a las dinámicas de las remesas y sus implicación en los países receptores de dichos dineros, Castles, 1997; Villa y Martínez, 2004; Martínez, 2008, Así mismo, los análisis abundan en cuanto a la reflexión en búsqueda de respuestas del porqué de las migraciones, el entender las razones por las cuales las personas abandonan sus territorios originales, cómo sus decisiones cambian considerablemente las situaciones familiares, económicas, sociales, culturales, científicas, académicas, demográficas, climáticas, etc. tanto de las regiones y/o comunidades de origen como de admisión (Wagner, 1989; Treibel, 1990; Zlotnik, 1992; Urzúa, 2000; Solé, 2001; Szasz y Lerner, 2003; Vargas, 2011).

En Colombia, un buen segmento de los estudios sobre las migraciones internacionales recientes se ha enfocado en el tema de las remesas y en los aspectos económicos y demográficos de los migrantes (Baca et al., 2005; Garay Salamanca & Rodríguez Castillo, 2005a, 2005b; Khoudour-Castéras, 2007a: 255-271, 2007b). Las publicaciones de los

últimos años también muestran el creciente interés de los investigadores en el estudio y la comprensión de la realidad cotidiana de los migrantes en origen y destino, particularmente en temas de familia, género, y jóvenes (Cáceres Domínguez, 2007: 245-295; Echeverri Buriticá, 2005: 141-164; Giraldo B., 2002: 11-31; INSTRAW y OIM, 2007; Khoudour-Castéras y Utgé-Royo, 2009; Micolta León, 2007: 1-25; Murillo M., 2009; Puyana et al., 2009). A partir de este panorama general sobre la migración, la búsqueda se estrecha y encuentra menores resultados, al hablar de migrantes menores y migración infantil, la investigación sobre el tema es bastante precaria, en el mundo y Latinoamérica el tema es tratado a tientas en algunos análisis de cooperación internacional ACNUR/OIM/UNICEF, 2012; OIM/IPPDH Mercosur, 2016; CIDH, 2014; UNICEF, 2009, 2017; OEA, 2006, este tipo de informes resoluciones o declaraciones, suman un corpus reflexivo sobre la problemática, pero no es mucho el aporte que puedan generar en cuanto al análisis científico social de la temática.

En cuanto a producción científica, se han realizado algunos aportes especialmente desde los países con un mayor crecimiento industrial en el cono sur del continente americano; que por sus mismas particularidades económicas han venido presenciando un mayor flujo de migrantes en sus territorios como es el caso de Chile. Se encuentran algunas investigaciones en torno a la discriminación étnica de las infancias migrantes (Suárez-Cabrera, D. L. 2015). Se han realizado también aportes en cuanto a inserción dietaria de los niños en los países donde migran, inclusión social en menores migrantes, violencia sexual e intrafamiliar en migración de menores etc, (Pavez-Soto Iskra, 20015, 2017,2018).

En el contexto colombiano a partir de la búsqueda realizada no se encontraron documentos particulares sobre esta categoría, los análisis recabados dan cuenta de un vacío en cuanto a política pública y análisis científicos sociales de la problemática migración de menores.

Menores migrantes e inclusion educativa un topico en deuda

Por otro lado, en cuanto a la inclusión educativa y migración en menores la producción bibliográfica da cuenta a nivel internacional de análisis especialmente desde una visión eurocéntrica del asunto, desde países como España y Estados Unidos, este tipo de investigación están basadas generalmente desde la mirada del alterno, del migrante menor como problemática a solucionar, desde las dificultades que este presenta para los sistemas educativos y las políticas públicas, otras presentan la problemática desde una mirada antidiscriminación en los procesos educativos o desde la visión de la integración educativa de los menores migrantes; ejemplos de dichas investigaciones son: Earnest, Kozoll y Osborne, (2003). Barnes, Daglar, y Melhuish, (2011); Arzubiaga, Noguérón, y Sullivan, (2009).

En el contexto latinoamericano al igual que con la categoría de migrantes menores los análisis y reflexiones se han dado desde los países más industrializados en especial Chile por su alto índice de migrantes en las últimas décadas, los análisis se han basado en determinar los procesos de inclusión que se generan dentro las instituciones escolares a niños migrantes particulares especialmente ecuatorianos y peruanos Pavez-Soto Iskra (2017), al igual se han entablado análisis desde las dinámicas propias de los menores migrantes

dentro de las instituciones y las relaciones particulares que allí se propician entre los diversos actores de los procesos educativos, Mondaca, Muñoz, Gajardo, y Gairín, (2018); Poblete, Valderrama, (2017); así como los procesos adaptativos que se viven dentro de las instituciones escolares Salas, Castillo, San Martín, Kong, Thayer, y Huepe. (2018); Bustos, Gairin (2017).

En el contexto colombiano el panorama es poco robusto, la temática de inclusión educativa es trabajada desde diversas temáticas muy relacionadas con la discapacidad, pero en relación a la migración internacional es muy poco lo que se ha trabajado, a todas luces esto tiene que ver con que nuestro país es un país de reciente mapeo migratorio, no ha sido un país caracterizado por recibir migrantes, esta razón hace que la migración venezolana tan acelerada en los últimos dos años presente una apuesta significativa para las políticas públicas y para la presente investigación poder entablar una reflexión sobre la temática, no solo para robustecer el conocimiento sino para cimentar estrategias adecuadas y más eficientes dentro de los procesos de inclusión educativa de menores venezolanos migrantes.

BIBLIOGRAFÍA.

ACNUR/OIM/UNICEF, (2012). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/8938.pdf>

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge

Arango, Joaquín (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, No 165, septiembre, pp. 33-47.

Arzubiaga, A. E., Noguerón, S. C., & Sullivan, A. L. (2009). The Education of Children in Im/migrant Families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246–271. <https://doi.org/10.3102/0091732X08328243>

Bustos, Raul. Gairin Joaquin. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*. 46. Pp193 – 220.

Blumert, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona. Hora.

CIDH. (2014). Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/pdf-inn/Opinion-Consultiva-19-agosto2014.pdf>.

Cuomo, N. (2005). L'emoció de conèixer i el desig d'existir. *Suports*, 9 (1), 17-22. European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Educación Inclusiva y prácticas eficaces en el aula*. Denmark: EADSNE.

De Hart, B.; Böcke, A. y Mishalowski, I. (2004). *Migration and Regulation of Social Integration*. IMIS Beiträge 24.

Earnest Georgia, Kozoll, Richard y Osborne Margery. (2003). Niños trabajadores migrantes: concepciones de personas sin hogar e implicaciones para la educación, *Revista Internacional de Estudios Cualitativos en Educación*, 16: 4, 567-585, DOI: 10.1080 / 09518390320000995555.

Elias, Norbert. (1995). *El proceso de civilización*. Barcelona. Gedisa.

Fielding, A. (1983). The impasse in migration theory. Revisited. IBG/Royal Dutch G.S., Conference on International Migration, Soesterberg.

Garay, L. J. (2006). El colectivo colombiano residente en la comunidad de Madrid: Caracterización socio-económica, inserción laboral e integración social. En C. n. une, Memorias II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales (págs. 73-88). Bogotá: Ministerio de Relaciones Exteriores.

Gómez Walteros, J. (2010). La Migración Internacional: Teorías Y Enfoques, Una Mirada Actual. Semestre Económico, 13 (26), 81-99.

Hollifield, James, F. (2000). The Politics of International Migration. How Can We “Bring the State Back In?” En: Brettell, C. B. and Hollifield, J. (ed.). Migration Theory. Talking Across Disciplines. London: Routledge.

James, Allison, y Prout, Alan. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problem. En: Tightening the net: children, community, and control, British journal of sociology. Vol 52. (2), p. 211-228.

Joppke, C. (1998). “Immigration Challenges the Nation State”. In: Joppke, C. (ed.). Challenge to the Nation-State. Immigration in Western Europe and the United States. Oxford: Oxford University Press.

Lewis W., Arthur (1954). Economic development with unlimited supplies of labour. En: Manchester School of Economic and Social Studies, N° 22, pp. 139-191.

Malthus, Thomas R (1951). Ensayo sobre el principio de la población. Editorial Fondo De Cultura Económica, México D.F., 619 p. [Traducción de Teodoro Ortiz].

Marmora, L. (1990). La migración en los procesos regionales y subregionales de integración en América del Sur. La Paz, Bolivia: OIM.

Mármora, L. (2002). Las políticas de migraciones internacionales. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Martínez, J. (2006), Notas sobre migración y desarrollo local, una mirada desde las remesas de los migrantes. CEPAL; CELADE. Octubre.

Marx, Carlos (1972). El Capital Volumen I, EDAF, Ediciones Distribuciones, S. A., Madrid, 769 p.

Mead, George. (1982). Espiritu, persona y sociedad. Barcelona. Paidós.

Melek Daglar, Edward Melhuish & Jacqueline Barnes (2011) Parenting and preschool child behaviour among Turkish immigrant, migrant and non-migrant families, *European Journal of Developmental Psychology*, 8:3, 261-279, DOI: 10.1080/17405621003710827

Mill, John Stuart (1978). Principios de economía política con algunas de sus aplicaciones a la filosofía social. Edición e introducción de Sis W. J. Ashley, traducción de Teodoro Ortiz, Fondo de Cultura Económica, México, septiembre, 896 p.

Mondaca, Carlos, Muñoz, Wilson, Gajardo, Yeliza, & Gairín, Joaquín. (2018). Strategies and inclusion practices of migrant students in Arica and Parinacota schools, northern border of Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>.

Moradillo, F. y Aragón S. (2006). Adolescentes, inmigración e interculturalidad. Aprendiendo a convivir. Madrid. España: Editorial CCS.

Mora, David (2013). Metodología para la investigación de las migraciones. *Integra educativa*. Vol VI, No 1. Consultado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n1/v6n1a02.pdf>.

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26.

Nash, M.; Tello, R. y Benach N. (eds.) (2005). *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*. Barcelona. España: Ediciones Bellaterra.

Negrón, B. (2005). *Diversidad Cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile, Chile: Editorial LOM.

Nevin, A. et al. (2008). A Multi-Site Mixed Methods Study of Paraeducators in Inclusive Classrooms: Pilot Study Results & Preliminary Analysis of National Survey Data. 6th Hawaii International Higher Education Conference Proceedings. Recuperado el 20 de marzo de 2008, desde <http://www.hiceducation.org/EDU2008.pdf>.

Padrós, Nuri. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. Vol. 1. p. 171-180

Parrilla, Angel. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*. 327, p. 11-29

Piore, Michael J. (1979). *Birds of passage: migrant labor in industrial societies*. Cambridge, Cambridge University Press,

218 p. Portes, A. (1997). "Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities", En: *International Migration Review*, 31, 4.

Portes, Alejandro y Walton, John (1981). *Labor, class, and the international system*. Academic Press, Inc, Printed in the United States of America, p. 230.

Porter, G. (2008). *Making Canadian Schools Inclusive: a call to action*. *Education Canada*, 48 (2), 62-66.

Pujolás, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.

OEA. (2006). *Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las américas: situación actual y desafíos*. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>

OIM/IPPDH Mercosur. (2016). *Derechos humanos de la niñez migrante internacional en Chile. Avances y desafíos*. Recuperado de: <http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/02/Derechos-Humanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>.

Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006, septiembre). *Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures*. *Qual Report*; 11(3),474-498. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>

Ravenstein, E. G. (1889). *The laws of migration*. En: *Journal of the Royal Statistical Society*, Vol. 52, N° 2, junio, pp. 241-305

Rodríguez, Iván (2007). Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid.

Salazar, Santiago (2017). Enfoques teóricos y epistemológicos de las Migraciones Internacionales en un mundo globalizado. 78 (27). pp 240 – 280.

Sassen, Saskia (1988). The mobility of Labor and Capital. Cambridge, Cambridge University Press, p 224.

Sebba, J. y Sachdev, D. (1997). What works in inclusive education? Ilford : Barnardo's.

Smith, Adam (1958). La investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. Editorial Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1958, 917p. [Traducción de Gabriel Franco].

Stainback, S. (2001). Components críticos en el desenvolupament de l'educación inclusiva. Suports, 5 (1), 26-31

Suárez-Cabrera, D. L. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 627-643

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge: Cambridge University Press.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. [Eds.]. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research

Treibel, A. (1990). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim: Juventa

Todaro, Michael P. (1969). A model of labor migration and urban unemployment in less developed countries. En: American Economic Review, marzo, Vol. 59, pp. 138-148.

UNICEF. (2017). Más allá de las fronteras Cómo lograr que los pactos mundiales sobre migración y refugiados protejan a los niños desarraigados. Recuperado de: https://idcoalition.org/wpcontent/uploads/2017/12/BeyondBorders_Spanish_28.11.2017.pdf.

UNICEF (2009). literature review on qualitative methods and standards for engaging and studying independent children in the developing world. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2009_05.pdf

UNESCO (2001). Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers. Paris: UNESCO.

Villarraga Orjuela, H. (2011). Inmigración colombiana en España: Un estado del arte. Sociedad Y Economía, (17), 35-50. Consultado de http://revistaingenieria.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4176.

Zlotnik, H. (1992). "Empirical identification of international migration systems". En: Kritz, M. Lean Lim, L. y Zlotnik, H. (Eds.). International Migration Systems: A Global Approach. Clarendon Press.

CAPÍTULO 56

APRENDIENDO A JUGAR PARA ENSEÑAR JUGANDO

Leticia Rodas Alfaya

Rocío Guede-Cid

Ana Isabel Cid-Cid

Piedad Tolmos Rodríguez-Piñero

Introducción

El juego es una actividad universal que está presente en todas las culturas y tiene una gran relevancia, especialmente en la infancia, ya que contribuye al normal desarrollo del niño. El juego tiene múltiples beneficios como ayudar a socializar, a compartir, a saber ganar y perder o a ejercitar la memoria entre otras. Sin embargo, además de ser una actividad muy beneficiosa, tiene un gran potencial como herramienta didáctica en el aula para el aprendizaje de las matemáticas.

Esta investigación tiene como objetivo mostrar una experiencia para enseñar conceptos numéricos en las aulas de Educación Infantil utilizando como elemento de aprendizaje el juego. En esta experiencia los futuros maestros diseñan, construyen y analizan juegos infantiles adaptados para trabajar conceptos matemáticos, destacando la importancia de la formación del profesorado para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas de Educación Infantil.

La etapa de Educación Infantil, que va desde el nacimiento hasta los seis años de vida del niño, resulta de vital importancia pues en ella se establecen las bases para su futuro desarrollo afectivo, social, físico e intelectual. Entre los objetivos de la etapa que establece el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se encuentra el de iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Las matemáticas juegan un papel fundamental en la etapa de Educación Infantil, ya que es la primera etapa que permite sentar las bases para aprendizajes futuros. Es por ello que tanto el aprendizaje como la enseñanza de las matemáticas, y en particular la metodología empleada en su enseñanza, constituyen uno de los principales temas de investigación en Educación Infantil. La comprensión de los conceptos matemáticos en esta etapa está altamente condicionada por la metodología que utilice el maestro en el aula para enseñar los contenidos.

Como docentes de futuros docentes, resulta vital que nos planteemos como abordar el proceso de enseñanza de las matemáticas en la etapa educativa de Educación Infantil, y como dotar a los futuros maestros de instrumentos y herramientas que les permitan transmitir diferentes conceptos matemáticos como el pensamiento lógico-matemático, la exploración del espacio y geometría, los números y las magnitudes y medidas. En concreto el segundo ciclo de Educación Infantil se caracteriza por su carácter global. El aprendizaje de las matemáticas en esta etapa no se hace de forma aislada, sino que se lleva a cabo en distintos momentos

de la jornada escolar y se integran en las diferentes áreas del segundo ciclo de Educación Infantil. Berdonneau (2007) afirma que el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil se caracteriza por trabajar de forma conjunta distintos contenidos, lo que lo convierte en un aprendizaje globalizado.

En el trabajo de Bishop (1998) se establece la existencia de seis actividades matemáticas que constituyen la base del conocimiento matemático y que practican todos los grupos culturales: contar, localizar, medir, dibujar, explicar y jugar. En este trabajo nos centraremos en el juego y su estrecha relación con el desarrollo del conocimiento matemático.

El juego como herramienta de aprendizaje del conocimiento matemático

El juego constituye un recurso de aprendizaje muy útil que cuenta con un gran potencial educativo además de con gran valor didáctico. El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el juego y los materiales manipulativos tienen asociadas otra serie de acciones positivas. El juego despierta la curiosidad en los niños, involucrándolos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la interacción con el entorno y con el resto de compañeros. Asimismo, dota a los niños de protagonismo en su propio proceso de aprendizaje.

El juego es por tanto un elemento motivador que facilita que los niños muestren una actitud proactiva y positiva ante las matemáticas. Por otra parte, el juego influye positivamente en la interrelación entre los niños, pues deben compartir, cooperar, dialogar, y negociar. Esto resulta fundamental para el aprendizaje debido a que al verbalizar las acciones que están realizando se facilita la comprensión y la interiorización de los conocimientos. La enseñanza de las

matemáticas se lleva a cabo de forma activa, creando situaciones de aprendizaje en las cuales los niños pueden experimentar, investigar, descubrir, reflexionar y desarrollar su imaginación.

No existe una única definición de juego. Así, en los estudios sobre la inteligencia de Piaget (1967), el autor reconoce que el juego infantil potencia el desarrollo de los factores mentales y considera que el juego forma parte de la inteligencia del niño, pues representa su desarrollo cognitivo pasando por diferentes etapas. Para Piaget el juego está ligado a las capacidades cognitivas, motrices, sensitivas, simbólicas y de razonamiento, y a la vez que estas capacidades se van desarrollando los juegos se van modificando para adaptarse a ellas.

El juego es además una acción voluntaria que sigue unas reglas aceptadas libremente y que aporta tensión y alegría (Huizinga, 1968). Existe un beneficio social asociado al juego, ya que el niño al deber acatar unas reglas aprende a relacionarse con los demás de forma respetuosa, adquiriendo conciencia y conocimiento del entorno.

Asimismo, el juego es una actividad voluntaria que forma parte de la vida de los niños, y se diferencia de otras actividades no lúdicas por su carácter libre y activo. Por otra parte, debe facilitar la elaboración de representaciones mentales y el desarrollo de habilidades para el pensamiento matemático.

Alsina en el año 2001 elabora un decálogo del juego con el que pretende mostrar el carácter pedagógico del juego, así como la necesidad de que el juego sea utilizado como recurso en el aula de matemáticas. Este decálogo continúa

siendo referencia hoy en día, ya que incide sobre los beneficios asociados al carácter socializador del juego, a la motivación y al respeto a la diversidad.

Siguiendo a Antunes (2006), los juegos matemáticos deben ser juegos pedagógicos y no sólo lúdicos, ya que se diseñan o desarrollan con el objetivo de estimular la construcción de nuevos conocimientos y facilitar el desarrollo de habilidades lógicas y operacionales, provocando así un aprendizaje significativo.

Es importante considerar qué requisitos deben tenerse en cuenta cuando se diseña un juego matemático. En primer lugar, las reglas del juego han de ser adecuadas y estar adaptadas al tipo de niños al que van dirigidas, deben ser sencillas y comprensibles. Los juegos deben partir de los intereses de los niños y respetar su ritmo de aprendizaje, y deben ser atractivos sin olvidar su valor pedagógico. Por último, es muy importante que el niño aprenda jugando, explorando y compartiendo experiencias con otras personas.

De esta forma, la introducción de los juegos matemáticos en el aula permite obtener un aprendizaje manipulativo que facilita la adquisición de conceptos básicos que serán ampliados en las distintas etapas educativas de la vida. Mediante el juego matemático se consigue que los niños aprendan experimentando y que mantengan un alto grado de motivación, adquiriendo poco a poco los conceptos que queremos trabajar y sintiéndose los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.

Trabajando el aprendizaje del número en el Laboratorio de Juegos Matemáticos

La asignatura Laboratorio de Juegos Matemáticos se imparte en el cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos. Los alumnos que cursan la misma ya han realizado el primer módulo de prácticas en centros de Educación Infantil, por lo que han podido observar cómo se trabaja en dichos centros, los contenidos que se imparten, los materiales que utilizan los docentes, etc.

Tomando como punto de partida esta experiencia se plantea la asignatura como un laboratorio en el que los alumnos diseñan, construyen y analizan juegos infantiles para trabajar todos los conceptos matemáticos que se enseñan en las aulas de Educación Infantil. En algunos casos, los estudiantes universitarios realizan adaptaciones de juegos populares ya existentes, como pueden ser el parchís o la oca, mientras que, en otras ocasiones, crean juegos totalmente inventados.

La utilización de la técnica del juego en el aula universitaria dota al futuro maestro de una serie de habilidades que le van a permitir ponerse en el lugar del niño a la hora de plantear una propuesta didáctica para el aula de matemáticas. Así, podrán detectar si el juego está bien planteado o no, si se adecúa a la edad del niño al que va dirigido, qué adaptaciones se pueden realizar para niños con necesidades especiales, etc. Todo esto proporciona al maestro una gran flexibilidad a la hora de enseñar matemáticas.

Aunque en la asignatura de Laboratorio de Juegos Matemáticos se trabajan todos los conceptos matemáticos que se recogen en el currículo de Educación Infantil, este capítulo se va a centrar en cómo trabajar los conceptos numéricos.

La metodología de trabajo en el aula es la siguiente. Se divide la clase en pequeños grupos de entre 4 y 6 alumnos. Se plantea un tema de trabajo en el aula, en este caso el aprendizaje del número, y cada grupo debe diseñar, construir, probar y analizar al menos tres juegos de mesa para trabajar conceptos numéricos. Cada uno de estos juegos irá acompañado de una ficha del mismo en la que se incluyen los materiales necesarios para construir el juego, sus reglas y los conceptos matemáticos que se trabajan. Con esta ficha cualquier maestro podría utilizar este recurso didáctico en su aula.

FICHA DEL JUEGO	
Bloque temático	Ámbito numérico
Juego	Nombre del juego
Edad	Edad o nivel para el que está indicado
Objetivos/Competencias/ Contenidos	Qué se trabaja con este juego
Material	Material necesario para construir el juego
Número de jugadores	Número fijo o un intervalo
Reglas	Describir las reglas del juego
Variantes	Adaptaciones del juego

Tabla 1 Ficha del juego

Una vez que todos los grupos han construido, probado y analizado sus juegos se inicia una fase de intercambio de juegos. Cada grupo entrega su juego con la ficha del mismo a otro grupo que tendrá que jugar, siguiendo las instrucciones de la ficha, y valorar de forma crítica si el juego está bien diseñado, y si se cumplen los objetivos matemáticos para los que se creó. Una vez que todos los juegos

han sido probados por los diferentes grupos, se inicia un debate y puesta en común de los resultados, que comienza con una exposición de uno de los juegos por parte de sus creadores.

Esta es una de las partes más importantes de todo el proceso ya que, en muchos casos, al ser los alumnos los que diseñan su propio juego no se dan cuenta de los posibles errores que pueden cometer. Por ejemplo, las reglas del juego no son claras y al leer la ficha de juego hay dudas acerca de las mismas; el juego está mal diseñado y se dan casos en los que no se puede seguir jugando; el juego es muy fácil o muy difícil para la edad que se ha planteado; no se trabajan todos los objetivos que se han propuesto; las adaptaciones del juego por edades no son adecuadas, etc.

Tras la fase de puesta en común, todos los grupos corrigen los errores que se han detectado en sus juegos para poder disponer de ese material didáctico en el futuro.

A continuación, se muestra un ejemplo de juego elaborado por los alumnos del cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos para trabajar conceptos relacionados con el ámbito numérico:

Juego: Adivina mi suma

Autoras: María Barberán Bernabé, Sara Benito Pinel, Nuria García Ruiz, Rocío Jiménez González, Ione Lana Cadenas, Virginia Limón Sánchez

Edad: 5 años

Objtivos/competencias/contenidos:

- Trabajar la suma
- Reconocer las grafías de los números del 1 al 10
- Identificar los números escritos, al menos hasta el 10
- Trabajar el cálculo mental

Material:

- 10 tarjetas, por el lado de la cara azul aparecen las sumas (juego normal), y por el lado de la cara verde aparecen los números del 1 al 10 (juego de la variante)
- 6 cartones que están divididos en seis secciones, en los cuales, por el lado de la cara azul, aparecen los números del 1 al 10, y por el lado de la cara verde, aparecen las sumas
- 48 fichas azules, aunque se han realizado algunas más por si se pudieran perder
- Una bolsa opaca, para guardar las diferentes tarjetas
- 4 medallas, dos para el bingo y otras dos para la línea. Se han realizado dobles, por si en caso de empate ganaran dos jugadores

Número de jugadores: de 3 a 6 jugadores

Reglas:

Antes de explicar en qué consiste el juego, hay que tener en cuenta que para jugar al “*juego normal*” se va a utilizar la parte de los cartones y de las tarjetas que están pintadas de color azul, y para jugar al “*juego de la variante*” se utilizará la parte que está pintada de color verde.

Se elegirá a un jugador al azar que será el que vaya cantando las tarjetas que irá sacando de la bolsa (“*uno más uno*”, “*tres más cinco*”, “*uno más cero*”). Este jugador, no

tendrá cartón en esta partida y se encargará únicamente de sacar las tarjetas de la bolsa. En la siguiente partida, rotarán en el sentido de las agujas del reloj y así todos sacarán tarjetas de la bolsa.

Una vez decidido esto, se repartirá un cartón a cada jugador y 6 fichas azules, y se utilizará únicamente la cara azul del cartón.

El jugador que dirige el juego irá sacando una por una las tarjetas de la bolsa, y dirá en alto lo que pone en la cara azul de la misma y la enseñará al resto de jugadores. Las tarjetas que se van sacando de la bolsa no se vuelven a meter.

Los jugadores tienen que estar muy atentos, porque si el número de la suma aparece en su cartón deberán poner encima una ficha azul.

El primer jugador que complete una línea entera, tendrá que decir en alto “línea”, y así ganará la medalla de línea. Lo mismo ocurre, cuando algún jugador complete entero su cartón, tendrá que decir en alto “bingo”, y ese será el ganador del juego, y por tanto ganará la medalla de bingo. En el caso de que varios jugadores canten *bingo* o *línea* a la misma vez, se le repartirá una medalla a cada uno.

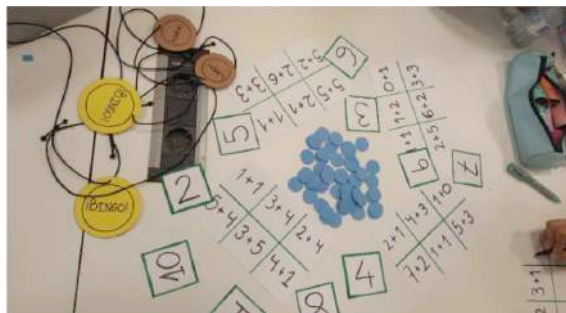
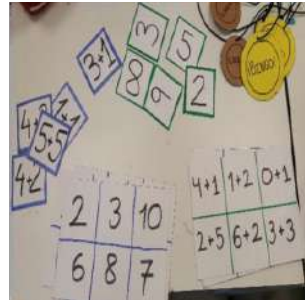
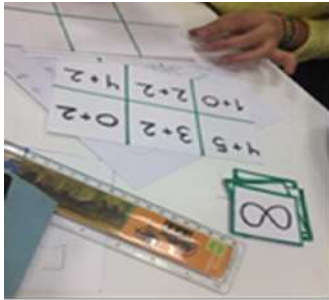
Variantes:

Se utilizarán los cartones por la parte que está pintada de color verde, al igual que las tarjetas. Por tanto, el jugador que saca las tarjetas de la bolsa dirá en alto ahora los números, y los jugadores tendrán que encontrar la suma en su cartón.

De esta forma, el juego sigue siendo el mismo lo único que cambia es que antes lo que salía de la bolsa eran sumas, y ahora salen los números, que son el resultado de las sumas.

La variante planteada dificulta un poco el juego, ya que tienen que tener un cálculo mental más rápido, por lo que sería una adaptación del juego anterior recomendada para niños de 6 años.

Fotos del proceso de elaboración:



Conclusiones

Aunque es habitual utilizar juegos infantiles en las aulas de Educación Infantil, es menos habitual trabajar con esta herramienta en las aulas universitarias. Tras la experiencia realizada en el Laboratorio de Juegos Matemáticos, se han podido constatar los múltiples beneficios que aporta la utilización de la técnica del juego en las aulas universitarias, en el proceso de formación de los maestros.

Por una parte, esta herramienta permite que los futuros docentes desarrollen habilidades y destrezas que facilitarán y mejorarán el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas de Educación Infantil. Así, serán capaces de ponerse en el lugar del niño para analizar su proceso de aprendizaje.

Al jugar a los juegos que ellos mismos diseñan pueden detectar si el juego es divertido o no, si realmente se trabajan los objetivos didácticos para los que se ha creado, cuáles son las principales dificultades con las que se pueden encontrar los niños, si el juego es adecuado al nivel de edad para el que está propuesto, etc.

El tener toda esta información antes de llevar el juego al aula de Educación Infantil, permite al docente hacer las adaptaciones oportunas para adecuar el juego a las características particulares de sus alumnos. Esto permite un mejor aprovechamiento de las horas de clase y una enseñanza de mayor calidad.

Por otra parte, la falta de recursos económicos en muchos centros de enseñanza, limita la compra de juegos educativos con fines didácticos. Si los futuros maestros aprenden durante su formación cómo diseñar y crear juegos,

pueden construirlos ellos mismos y contribuir a la solución de este problema.

Todos los juegos elaborados en el Laboratorio de Juegos Matemáticos se han construido con materiales reciclados: cajas de cartón, tapones de botellas, palos de helado, tetrabriks, envases de yogures... junto con otros materiales como lápices de colores, papel, tijeras y pegamento, por lo que es posible crear juegos didácticos a un precio muy asequible.

Además, se puede plantear la construcción del juego como actividad en el aula, para que sean los propios niños, con ayuda del maestro, los que participen en la elaboración del mismo. Esto incrementa la motivación del niño a la hora de jugar a un juego que él mismo ha construido.

Por último, destacar que muchos de los juegos elaborados durante esta experiencia, se probaron con alumnos de centros de Educación Infantil durante el segundo módulo de prácticas, y tanto la acogida de los mismos como los resultados obtenidos fueron excelentes.

Referencias bibliográficas

- Alsina, A. (2001). Matemáticas y juego. Uno: Revista de didáctica de las matemáticas, 26.
- Antunes, C. (2006). Las inteligencias múltiples. México D.F.: Alfaomega.
- Berdonneau, C. (2007). Matemáticas activas (2-6 años) (Vol. 24). Barcelona: Graó.
- Berga, M. (2013). El juego con materiales manipulativos para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil: Una propuesta para niños y niñas

de 3 a 4 años. Edma 0-6: Educación matemática en la infancia, 2(2), 63-93.

Bishop, A. (1998). El papel de los juegos en la educación matemática. Uno. Revista de didáctica de las matemáticas, 18, 9-19.

Canals, M. A. (1992). Per una didáctica de la Matemática a l'escola. Barcelona: Eumo.

Guzmán, M. (1989). Juegos y Matemáticas. Revista SUMA, nº4, 61-64.

Huizinga, J. (1968). Homo Ludens. Buenos Aires: Emecé Editores.

Piaget, J. (1967). Seis estudios de psicología. Barcelona, España: Editorial Seix Barral.

CAPÍTULO 57
EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO
SOSTENIBLE (ODS) EN LA INFANCIA Y
ADOLESCENCIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
SERVICIO (APS)

M^a del Pilar Martínez Agut

Anna Monzó Martínez

Pedro José Herreros Martínez

Maikel Pons Giralt

-Departament de Teoria de l'Educació. Universitat de
València

Introducción

Con este capítulo que se presenta a partir de experiencias realizadas⁶¹ intentamos remarcar la importancia de la formación de los profesionales del ámbito educativo en

⁶¹ Universitat de València (España, Proyecto REDUVAPS-Red de Aprendizaje-Servicio de la Universitat de València, UV-SFPIE_GER18-844761)

aspectos fundamentales en la actualidad global, a partir de la metodología del Aprendizaje-Servicio.

La formación de los titulados universitarios en nuestro contexto está regulada por el Real Decreto 1397/2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por los Reales Decretos 861/2010 y 43/2015). En su Preámbulo y en su artículo quinto, se especifica que la formación en toda actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

Por tanto, los títulos de Grado, Máster y Doctorado, han de recoger en los planes de estudio los principios generales que toda actividad profesional debe realizar desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres; el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; y en relación con los valores propios de una cultura de paz y valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios, enseñanzas relacionadas con dichos valores, en los que se observa la plena vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Uno de los principales resultados de la Conferencia de Río + 20 (2012), fue el acuerdo de los Estados miembros para poner en marcha un proceso para desarrollar un conjunto

de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se basara en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y que converge con la Agenda de Desarrollo Post 2015.

Figura a | Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: su relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio

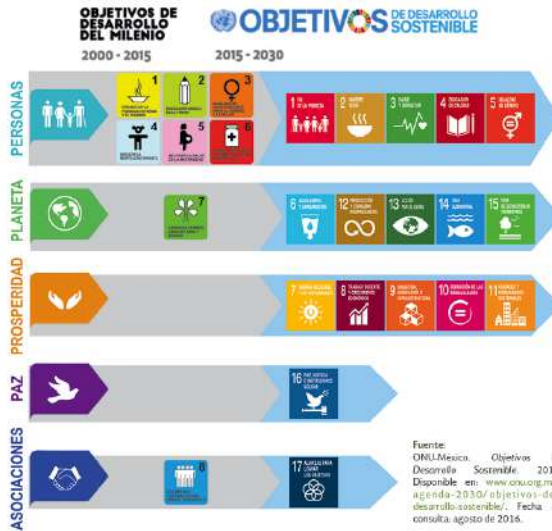


Figura 1: Relación Objetivos de Desarrollo del Milenio con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Se decidió establecer un “proceso intergubernamental inclusivo y transparente abierto a todos los interesados, con el fin de desarrollar los objetivos mundiales de desarrollo sostenible que se acuerden por la Asamblea General” (Figura 1).

En el documento final de Río + 20, los Estados miembros acordaron que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) deben: basarse en la Agenda 21 y el Plan de

Aplicación de Johannesburgo; respetar plenamente todos los Principios de Río; ser consistente con el derecho internacional; basarse en los compromisos ya contraídos; contribuir a la plena aplicación de los resultados de las principales cumbres en las esferas económica, social y ambiental; centrarse en áreas prioritarias para el logro del desarrollo sostenible (abordar e incorporar de manera equilibrada las tres dimensiones del desarrollo sostenible -económica, social, ambiental- y sus interrelaciones), siendo guiado por el documento final; ser coherente e integrado en el programa de desarrollo de las Naciones Unidas más allá del 2015 (con la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo); no desviar la atención o esfuerzo por parte de la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio; incluir la participación activa de todos los interesados pertinentes, en su caso, en el proceso.

Se acordó además que los ODS deben ser: orientados a la acción; concisos; fáciles de comunicar; limitados en relación al número; con aspiraciones; globalmente naturales; universales y aplicables a todos los países, teniendo en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo nacionales y respetando las políticas y prioridades nacionales.

En la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, se establecen los 17 Objetivos y las metas estimularán durante los próximos 15 años la acción en las esferas de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidas como "las 5 P del desarrollo sostenible", que agrupan los 17 Objetivos: las personas, el planeta, la prosperidad, los pactos y la paz.

La esfera de las personas recoge los ODS 1. Poner fin a la pobreza; 2. Poner fin al hambre y promover la agricultura sostenible; 3. Garantizar una vida sana; 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el 5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.

La Prosperidad incluye los ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos; 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9. Construir infraestructuras resilientes; 10. Reducir la desigualdad en y entre los países, y 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Sobre el Planeta se incluyen los objetivos 6. Garantizar la disponibilidad de agua y el saneamiento para todos; 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.

En la esfera de la Paz, el Objetivo 16. hace referencia a Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles (Figura 2).

LAS CINCO "P" DEL DESARROLLO SUSTENTABLE



Figura 2: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible según las 5 "P"

Y, por último, sobre los Pactos, el Objetivo 17. incide en Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Educación para la sostenibilidad

Potenciar en todas las titulaciones el conocimiento y vinculación con la totalidad de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible, para que los futuros profesionales tengan una visión global de los mismos, es fundamental para lograr una repercusión en los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia (UNICEF, 2015).

La UNESCO ha establecido diferentes recomendaciones para potenciar la educación a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO 2017a,b,c), partiendo de la educación en las competencias clave para la sostenibilidad, que son: la competencia de desarrollo sistémico, de anticipación, normativa, estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia, e integrada de resolución de problemas.

Para ello establece la importancia de educar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde los tres dominios básicos: el dominio cognitivo (conocimiento, herramientas de comprensión, desafíos...), dominio socioemocional (colaborar, negociar, comunicarse, autorreflexión...) y el dominio conductual (centrado en las competencias de acción). Como educadores hemos de trabajar en conjunción los tres dominios.

El Aprendizaje Servicio

A través de metodologías como el Aprendizaje-servicio (APS), podemos colaborar en el recorrido de este camino ya iniciado, ya que vincula lo educativo y lo social con la idea de proporcionar cambios y mejoras a la comunidad.

Uno de los objetivos fundamentales de la Universidad es formar profesionales competentes en diferentes ámbitos, preparados para formar parte de la sociedad y de su ámbito profesional de forma activa y relevante. El Aprendizaje-Servicio es una metodología que conjuga el aprendizaje con el servicio a la comunidad, en un solo proyecto bien articulado, lo que permite generar aprendizajes significativos y aplicados con un compromiso con el entorno y la participación en una ciudadanía activa, ya que el alumnado actúa como ciudadanos comprometidos, una modalidad de aprendizaje directo de participación en la sociedad (Batlle, 2011; Martínez, 2008).

Por otra parte, la metodología de Aprendizaje-Servicio promueve competencias como resolución de problemas, motivación para aprender, comunicación interpersonal, capacidad de observación y aplicación de conocimientos, desarrollo personal, compromiso con valores democráticos y solidarios, para mejorar el pensamiento crítico y destrezas de comunicación y planificación, en una activa participación en actividades organizadas prestando servicio en necesidades reales de la comunidad, a partir de los programas de las materias, mediante el compromiso con la comunidad (UNICEF, 2015).

Esta metodología presenta como características, que se aprenden nuevos conocimientos y se produce un desarrollo personal; requiere participación activa de los estudiantes; y una organización sistemática; la meta son las necesidades de la comunidad; es necesaria la coordinación entre la institución educativa formal o no formal y la comunidad que recibe el servicio; genera responsabilidad cívica; se integra el servicio en el currículum académico o en las propuestas formativas de

las entidades educativas no formales; se ha de dedicar un tiempo previamente previsto para la reflexión sobre la experiencia (Puig, Batllé, Bosch, y Palos, 2007).

Conclusiones

El alumnado y el profesorado universitario han de vincularse con su contexto y con su comunidad desde la educación para la sostenibilidad, y la metodología del Aprendizaje-Servicio presenta la posibilidad de relacionar los aprendizajes desde el currículo universitario con el servicio a la comunidad, para que también en los Derechos de la Infancia y en la Adolescencia se tenga una repercusión directa (UNICEF, 2006)..

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Piñero, A., (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 5-27. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319566>.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A. y Martínez-Agut, M. P. (2017). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 225-252, Disponible en: rieoei.org/rie73a10.pdf.

- Batlle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Cortina, A., Escámez, J., García López, R., Llopis, A. y Ciurana, C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat.
- CRUE (2005). *Documento de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en sus Directrices para la Sostenibilización Curricular* (Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, 18-4-2005 modificado).
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.
- Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.
- Escoda, E. (2018). *Eficacia del Aprendizaje Servicio en Dimensiones Académicas, Personales y Sociales Clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la Titulación de Trabajo Social*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Universitat de València.
- Grup promotor de l'ApS de la Comunitat Valenciana (2019). *Apscomunitatvalenciana*. Disponible en: <https://apscomunitatvalenciana.net/about/>
- Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.

- Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18. (enero). Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo Post 2015 a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015). *Quaderns d'animació i educació social*, 21, 1-16. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/desarrollo.sostenible.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2016): 2015: Año de Transición en Educación y Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 23, 1-23. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2015.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2017): De 2016 a 2017, por la Educación y la Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, 25, 1-14. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/2016.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades. *Quaderns d'animació i educació social*, 28, 1-29. Disponible en: http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ano%202017.pdf
- Martínez-Agut, M. P. y Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-14. (enero). http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e15_res_18.pdf.

- Martínez-Agut, M. P., Zamora Castillo, A. C. y Pons Hervás, E. (2017): Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad, En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F. D. Fernández-Martín. *Investigando la Mejora de la Enseñanza Universitaria a Través del Aprendizaje Servicio. Researching The University Teaching Through Service-Learning* (pp. 207-214). Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <https://www.uv.es/aps/doc/Biblioteca%20Blog/NP%20Investigando%20la%20mejora.pdf>
- Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. Octaedro.
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Grao.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010).
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE núm. 29, de 3 de febrero de 2015).
- Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.

- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1. Disponible en: https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf
- UNESCO (2017c). *La educación transforma vidas*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. Madrid: UNICEF. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- UNICEF (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Universitat de València (2019a). *¿Sabes qué es cApSa?*. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/aps-uv/capsa-1286022919165.html>
- Universitat de València (2019b). *UVAPS*. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/uvaps-1286023153837.html>
- Universitat de València (2019c). *Máster Universitario en Profesor/a de Enseñanza Secundaria*. Disponible en: <https://www.uv.es/uvweb/master-profesorado-secundaria/es/master-universitario-profesor/educacion-secundaria-1285886102735.html>

Zayas, B. (2015). *La Formación Cívica del alumnado universitario: Análisis de sus Percepciones acerca del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana*. Tesis doctoral inédita. Valencia: Universitat de València.

CAPÍTULO 58

EQUIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES:

PROPUESTA DE INICIATIVA PEDAGÓGICA DE LO PRIVADO A LO PÚBLICO

Diana Peláez

Fundadora y Directora Happy Time-Directora ejecutiva
Fundación Tiempo Feliz

Introducción

La Fundación Tiempo Feliz es una organización que trabaja por la transformación social de Colombia a través de la educación de calidad la búsqueda de la felicidad responsable. Lo hacemos generando procesos educativos innovadores, construyendo relaciones sanas con familias y comunidades, favoreciendo la construcción de entornos protectores para niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Nuestro compromiso es generar espacios de equidad y participación para los niños y sus familias, apostándole a una educación con calidad y de esta manera transformar y construir sociedades equitativas y solidarias

Gracias a la existencia de Happy Time, un jardín infantil privado que abrimos hace 21 años, logramos llevar la

experiencia de lo privado a lo público, impactando a más niños y sus familias con una propuesta educativa innovadora, integral y sólida.

Con Happy Time y Tiempo Feliz se logra brindar una educación que cierra brechas sociales generando las mismas oportunidades de acceso y permanencia en la educación inicial. Logramos consolidar espacios protectores, sanos, ricos en posibilidades pedagógicas que apuntan a un desarrollo integral y la prevenir la violencia Infantil, que finalmente se traduce en sociedades más seguras y protectoras.

La Educación en Colombia: Una mirada Política

La Constitución Política de Colombia señala en su artículo 44 la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas frente a los derechos de los demás y manifiesta que corresponde a la familia, la sociedad y el Estado asistir y protegerlos para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Asegurar las condiciones que posibiliten el pleno desarrollo de las niñas y los niños menores de seis años, se ha convertido en una prioridad nacional, por esta razón Colombia ha diseñado y puesto en marcha la estrategia de atención integral a la primera infancia “De Cero a Siempre”.

De acuerdo con lo anterior, el Decreto 4875 de 2011, crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia-AIPI- cuyo objeto es coordinar y armonizar las políticas, planes programas y acciones necesarias para la ejecución de la Atención Integral para la Primera Infancia. Dicha Comisión designó al ICBF para atender toda la

operación de Atención Integral a la Primera Infancia bajo los lineamientos de la estrategia De Cero a Siempre, a partir de la vigencia 2012, razón por la cual se asignaron nuevos recursos de la nación para la financiación de metas.

Adicionalmente, en los dos Planes Nacionales de Desarrollo “Prosperidad para Todos 2010 – 2014” (Institucionalizado con la Ley 1450 de 2011) y “Todos por un nuevo país. Paz, Equidad y Educación, 2014 – 2018” (institucionalizado con la Ley 1753 de 2015) se estableció como prioridad para el Gobierno Nacional el diseño e implementación de una política de atención integral de la primera infancia con el fin de asegurar el desarrollo integral de los niños y las niñas de 0 a 6 años, como lo dispone la Ley 1098 de 2006.

Desde este marco, se expidió la Ley 1804 del 2016 que define la política pública de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”, que define las bases conceptuales, técnicas y de gestión que orientan los procesos de atención integral de las niñas y los niños de 0 a 6 años y sus familias.

Esta Ley propone realizar intervenciones desde una perspectiva de diversidad y diferencial cuando así lo demande la realidad, contexto y situación de la primera infancia, particularmente de aquellas niñas, niños y mujeres gestantes que habitan en espacios rurales, que pertenecen a grupos étnicos, con discapacidad o con afectaciones por el conflicto armado.

Para ello se requiere de un ejercicio cuidadoso de articulación intersectorial y de la construcción participativa de consensos nacionales y regionales, en la actualidad el país

cuenta con una serie de acuerdos que le permiten darle un horizonte de sentido a las acciones desarrolladas en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia.

Uno de los acuerdos más relevantes es el entendimiento del desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia como “...un proceso singular de transformaciones y cambios, que posibilita a cada individuo la estructuración de capacidades cada vez más variadas y complejas, y que redundan en la construcción progresiva de su autonomía”⁶². Esta postura enfatiza en una visión compleja del desarrollo infantil en donde están implícitos el reconocimiento de la heterogeneidad y no linealidad del desarrollo de la niña y el niño y la reivindicación de sus particularidades en cada momento de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario gestionar la articulación intersectorial en territorio para apropiarse la comprensión y puesta en marcha de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, y hacer posible en todos los rincones del país niñas y niños cuenten al menos con las 9 atenciones priorizadas por la CIPI (Comisión Intersectorial para la Primera Infancia), éstas son: registro civil, afiliación vigente en salud, familias y cuidadores en formación en cuidado y crianza, esquema de vacunación completo, modalidad de educación inicial, consultas de crecimiento y desarrollo, acceso a libros y colecciones, valoración y seguimiento nutricional, talento humano cualificado.

⁶² Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Atención Integral a la Primera Infancia. De Cero a Siempre.

La implementación de las atenciones requiere de la gestión integral que movilice a los actores en su rol para la garantía de los derechos de niñas, niños y mujeres gestantes, reconociendo en cada uno de los actores y aliados estratégicos las experiencias, recursos, la capacidad instalada, los saberes, visibilizando las características, fortalezas y necesidades del territorio.

Así mismo, en la búsqueda de lograr las realizaciones y el desarrollo integral de las niñas y los niños de la primera infancia, la Política para el Desarrollo Integral De Cero a Siempre, señala que el Estado colombiano, en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, debe asegurar la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer gestante y de las niñas y los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. Para ello debe llevarse a cabo un trabajo de atención integral, articulada e intersectorial, encaminado a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo⁶³

Colombia, a través del Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 del 2006, establece la protección integral de las niñas, niños y adolescentes y promueve la garantía para el goce efectivo de sus derechos y libertades. Así mismo, define normas sustantivas y procesales para su protección integral, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos, en condiciones de igualdad y de equidad. La coordinación y articulación de las políticas dirigidas a la infancia y la adolescencia han permitido un desarrollo

⁶³ Congreso de la República 2016

institucional y la consolidación de instancias sectoriales e intersectoriales de gestión de las políticas. En este sentido, es el Consejo de Política Social la instancia de más alto nivel de toma de decisión de las políticas sociales a nivel nacional, departamental, distrital y municipal, dirigidas a las familias, las niñas, niños y adolescentes.

Experiencias pedagógicas Happy Time:

La historia de este proceso nos lleva al inicio de la propuesta Happy Time. Es en el año 1998 cuando abre sus puertas el Centro Educativo Infantil bajo la dirección de Diana Peláez y Ana María Peláez, las dos comparten la búsqueda de un espacio innovador para la práctica educativa en la ciudad.

En sus inicios se desarrollaron programas de Estimulación Adecuada, maternal, párvulo y tardes recreativas. La respuesta de la comunidad fue positiva comenzando con 15 niños y niñas entre los 4 meses y los 2 años y en el transcurso de estos 21 años de labores consecutivas se ha dado un crecimiento notorio y reconocimiento de la Institución como un referente en sus procesos pedagógicos y de proyección a la comunidad.

Avanzar, innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es la característica principal de la práctica educativa en Happy Time, por esto durante su desarrollo Institucional se prioriza la formación del personal con el objetivo de mantener una atención integral y comprometida con la Primera Infancia. Los lineamientos pedagógicos Institucionales manejan un enfoque constructivista. El enfoque se enriquece de manera Holística con los fundamentos de María Montessori, la filosofía educativa de Reggio Emilia, el enfoque de Pensamiento

Visible del proyecto Zero de Harvard y las teorías de la Neurociencia sobre la Felicidad, vista como el necesario acompañamiento emocional y afectivo que favorece el aprendizaje y genera vínculos formadores entre maestros y estudiantes.

Esta práctica educativa diferencial, propone el centro del aprendizaje en el estudiante y las experiencias están mediadas por estrategias pedagógicas como rincones de trabajo, talleres, canastos de tesoros, proyectos de aula, asambleas, entre otras, las cuales permiten la participación activa de los niños y posibilita interacciones entre pares y adultos. De igual forma las aulas son dinámicas, orgánicas y dispuestas para las experiencias con recursos variados, respetuosos de su etapa de desarrollo y pensados para optimizar y generar momentos de aprendizaje.

La comunidad educativa se vincula directamente a la escuela, siendo una escuela abierta a su comunidad con proyectos que generan impacto en sus integrantes, y desde todos estos lineamientos pedagógicos y comunitarios surge la necesidad de proyectar esta experiencia educativa más allá de nuestra Institución y surge la iniciativa de la Fundación Tiempo Feliz con la bandera de una educación con equidad e igualdad.

En búsqueda de la equidad e igualdad de oportunidades

Basándonos en la premisa que encabeza nuestro apartado, se inicia la búsqueda de oportunidades que favorezcan a los niños y niñas y sus familias menos favorecidos y proponer experiencias significativas que

partieran de un modelo pedagógico inspirado en la filosofía Reggio Emilia, Visible Thinking y Montessori. Gracias a esta experiencia y su reconocimiento en la ciudad, la alcaldía de Barranquilla le propone a la Institución Educativa Happy Time, replicar la experiencia en el sector público, brindando igualdad de condiciones a los niños y niñas de la primera Infancia.

Es así como se inicia el pilotaje en Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar Integrales el cual inició en Barranquilla como programa piloto y luego fue escogido como modelo nacional en el año 2015. Con el desarrollo de este proyecto se logró impactar 400 hogares comunitarios (5.200 niños, niñas y sus familias) en los cuales a través de los seis (6) componentes que organizan el servicio de educación inicial enfocados a garantizar el desarrollo integral de la primera infancia (Familia, comunidad y redes, Salud y nutrición, Proceso pedagógico, Talento humano, Ambientes educativos y protectores, Administración y gestión), buscando orientar la gestión y la prestación del servicio, fortaleciendo la calidad del mismo de manera continua, y mejorando su esquema operativo a partir del cumplimiento progresivo de los estándares definidos.

Así mismo, fortaleciendo el proceso pedagógico en cada una de las Unidades de Atención (UDS), mediante los 4 pilares de la Fundación Tiempo Feliz que giraron en torno a:

Desarrollo y aprendizaje: los niños y niñas se desarrollan y aprenden a diferentes ritmos y tiempos, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades particulares.

Interacciones: los niños y niñas aprenden a ser independientes desde una base de relaciones afectivas y seguras con su familia y cuidadores.

Relaciones con familia y comunidad: cuando se hace un trabajo en conjunto con todos los agentes educativos, la familia y la comunidad, tenemos un impacto más positivo en la vida de los niños y niñas. Se generan entornos protectores.

Ambientes educativos y protectores: ambientes que sean seguros, retadores y protectores en los que los niños y las niñas se puedan desarrollar en su pleno potencial.

Por otro lado, se replicaron las experiencias pedagógicas basadas en la filosofía Montessori, Reggio Emilia, Pensamiento Visible, orientado a la atención de la Primera Infancia desde una propuesta de atención, que pone de presente la vida cotidiana de los niños y las niñas para la vivencia y disfrute de sus actividades rectoras: Juego, Arte, Literatura y Exploración del Medio, el papel protagónico de la familia y de la comunidad en su formación, como un entorno protector y favorecedor del desarrollo integral de las niñas y los niños, desde el fortalecimiento de vínculos afectivos y la Crianza con sentido.

Todos estos conceptos pedagógicos proponen desde las diferentes modalidades de atención para la primera infancia, un acercamiento de nuestros niños y niñas a la formación en condiciones favorables que faciliten su desarrollo propio y autónomo, así como las condiciones mínimas de calidad, ambientes enriquecidos y favorecedores, un talento humano receptivo que logre articular acciones para garantizar las atenciones priorizadas de nuestros niños y niñas,

convirtiéndose en el objetivo primordial para cerrar las brechas de desigualdad.

Apoyados por las leyes colombianas materializada en la Ley 1804 de 2016 Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, de cara a una nueva concepción del niño como sujeto de derecho y como política pública la atención de los niños en Primera infancia, se continúa aunando esfuerzos por generar transformación social, desde diversos campos de acción por medio de la Fundación Tiempo Feliz.

El reconocimiento local por los diferentes procesos liderados, permitieron ir consolidando proyectos en alianzas con la Alcaldía de Barranquilla y con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), máximo ente regulador para los procesos de intervención con los niños, niñas y adolescentes, logrando de esta manera la atención de niños y niñas en las diferentes modalidades, descritas a continuación.

La Modalidad Institucional funciona en espacios especializados para atender a las niñas y niños en la primera infancia, así como a sus familias o cuidadores; se prioriza la atención de las niñas y niños desde los 2 años y hasta los 4 años, 11 meses y 29 días, sin perjuicio de lo anterior, esta modalidad está diseñada para atender las diferentes edades con la singularidad que eso implica, por ello podrán atender a niñas y niños entre los 6 meses y 2 años, cuando su condición así lo amerite, y hasta los 5 años 11 meses 29 días de edad, siempre y cuando no haya oferta de educación preescolar,

específicamente de grado de transición, en su entorno cercano.⁶⁴ Desde esta modalidad se logró la atención de 940 niños y niñas en diferentes espacios pedagógicos ubicados en zonas vulnerables de la ciudad de Barranquilla, así como posicionarnos como referente nacional en ambientes pedagógicos adecuados. La Caja de Herramientas del MAS+ tuvo en cuenta nuestros espacios para el desarrollo de las guías, videos y cápsulas referentes a este eje de la practica pedagógica.

La modalidad familiar busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación hasta 4 años, 11 meses 29 días, privilegiando la atención en los primeros 1000 días de vida, tiempo en el cual ocurren numerosos y variados procesos biológicos, psico-afectivos, sociales y culturales que hacen de éste un periodo altamente sensible requiriendo del cuidado intencionado de los adultos, el fortalecimiento de vínculos afectivos y de interacciones de calidad en entornos seguros y protectores⁶⁵, el cual parte del reconocimiento de las características y los contextos donde transcurren sus vidas y las de sus familias. Dentro de esta modalidad podemos mencionar el impacto obtenido en 4500 beneficiarios (madres gestantes, lactantes, niños y niñas menores de 2 años) desde el 2015 a la fecha en diferentes municipios del Atlántico y Bolívar.

⁶⁴ Manual Operativo Para La Atención A La Primera Infancia - Modalidad Institucional

⁶⁵ Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013

La Modalidad Comunitaria para la atención a la primera infancia se plantea como un escenario de acogida para niñas y niños menores de 4 años 11 meses y 29 días, sus familias y cuidadores, y es coherente con las características, particularidades e historias territoriales del país. El diseño de esta modalidad se basa en la amplia experiencia de los Hogares Comunitarios de Bienestar - HCB - y asume su énfasis en lo comunitario como elemento que aporta al desarrollo integral. Mediante esta modalidad se logró la atención de 1422 hogares comunitarios en diferentes zonas como Barranquilla, municipios del Atlántico y Cartagena, convirtiéndose en referente nacional

Dentro de cada una de las modalidades de atención, hemos consolidado propuesta en concordancia con los lineamientos estipulados para cada modalidad de atención, en la que hemos logrado el impacto de más de 110.000 niños, niñas y familias, habitantes de 43 barrios del Distrito de Barranquilla, 6 Municipios del Atlántico y 2 municipios de Bolívar y 2 departamentos de la región Caribe (Córdoba y Cesar).

Haciendo eco de las acciones que promuevan la equidad e igualdad de oportunidades para los niños, niñas y adolescentes de sectores vulnerables, se han creado estrategias de intervención desde la pedagógica y la literatura, centrándonos en dos grandes apuestas como son: Cuentos al Parque, una estrategia creada con el fin de promover la literatura con los niños, niñas y adolescentes en los parques y sitios públicos, a través de una unidad móvil, que permite el traslado a lugares de difícil acceso y que cuenta con las herramientas pedagógicas y didácticas para promover el arte, la

literatura, el juego y el deporte con los niños niñas adolescentes y las familias. Las salas de Lectura se convierten en otra estrategia de intervención, que permite en libre acceso de las comunidades menos favorecidas con la literatura y centradas en la promoción de espacios interacción alrededor de los libros.

“Un hit por la vida” nace desde la necesidad de fomentar nuevas prácticas y aprovechamiento del tiempo libre, enmarcado en la prevención y el restablecimiento de los derechos de la población adolescente de nuestro país en el marco de las garantías universales que orientan a la Prevención del Embarazo en la Adolescencia, la Prevención y Erradicación del Trabajo, Prevención de Reclutamiento y Utilización de Niñas, Niños y Adolescentes por Parte de los Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley y de los Grupos Delictivos Organizados, Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes, entre otras, en la q por medio del béisbol y su práctica, se convoca a los niños, adolescentes y familias alrededor del deporte y hábitos saludables.

Conclusiones

El reconocimiento de lo público y lo privado desde sus orígenes tiene un sentido de dicotomía que encierra un trasfondo económico, social y cultural que los hace ver como dos opuestos, es entonces el espacio educativo el llamado a transcender estas barreras y generar vínculos en sectores que podrían verse como excluyentes. Y no solo en relación con ubicaciones geográficas o socioeconómicas dentro de una ciudad, sino también a vincular el barrio con la escuela, las

aulas con los talleres de arte y reconocer que la educación debe ser igualitaria.

La experiencia desde la formación y desarrollo de esta estrategia educativa de lo privado a lo público ha resultado gratificante y su impacto es poderoso, desde lo institucional y también desde lo comunitario, hemos logrado un cambio y una sensibilización que nos lleva a pensar como unidad. Durante estos 5 años ha sido un crecimiento mutuo en el cual tanto Happy Time como la Fundación Tiempo Feliz lideran y acompañan procesos comunes, de tal manera que hay una doble vía en su crecimiento y la visión general no tiene una línea de diferencia entre la calidad, los espacios educativos, el equipo de trabajo, los niños y niñas y los maestros de una y de otra.

Referencias bibliográficas

Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Atención Integral a la Primera Infancia. De Cero a Siempre. 2013

Congreso de la República 2016

Manual Operativo Para La Atención A La Primera Infancia - Modalidad Institucional. 2019

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013

Politica_Nacional_de_Infancia_y_Adolescencia_2018_- 2030.

Ceppi, G y Zinni, M (2009) Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia. Buenos Aires. Red solare.

Bonna, C (2017) La nueva Educación. Bracelona. Penguin Random House.

Standin, E.M (1984) Maria Montessori: her life and work. USA. Penguin Books

CAPÍTULO 59
IMPULSAR EL TALENTO COMO
RESPUESTA EDUCATIVA A LAS
ALTAS CAPACIDADES

Anna Monzó Martínez

M. Pilar Martínez-Agut

Pedro José Herreros Martínez

Universitat de València

Concepción Barceló López

CEFIRE Específico de Educación Inclusiva

Introducción

Con este capítulo pretendemos reflexionar sobre la situación escolar actual del alumnado de alta capacidad y su derecho a la educación. Si bien es cierto que no existe unanimidad a la hora de conceptualizar el fenómeno de la sobredotación o la alta capacidad, ya que los diferentes estudios y investigaciones varían en sus conclusiones dependiendo del marco teórico en que se sitúan, no podemos olvidar que el alumnado con alta capacidad sigue estando en nuestras aulas y muchas veces sigue fracasando en ellas.

Una de las principales barreras que siguen dificultando el desarrollo e inclusión de este alumnado es la detección y la formación por parte del profesorado. A parte de ello, otro gran problema con que nos encontramos es la misma orientación del sistema educativo, que pone el foco en aplicar "lo mismo para todos", sin tener en cuenta la equidad, es decir, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y, por lo tanto, el reconocimiento de las diversas formas de aprender en el aula. Además de ello, la institución educativa pone muchas veces el foco en el déficit, y enfatiza aquello que el alumnado no sabe hacer, y aquellos aspectos que les alejan de la media, de lo que se espera de ellos.

Con este trabajo pretendemos reconocer la necesidad de replantear algunas prácticas educativas que dificultan el camino hacia una escuela más justa y equitativa. Así, la respuesta educativa a las altas capacidades no puede limitarse a un enriquecimiento en unas pocas horas de clase (dentro o fuera de ella), sino que debe reconfigurar la misma forma de entender la institución educativa, como espacio para fomentar el talento, el aprendizaje, sin límites. Una orientación educativa que impulse el talento beneficia no sólo al alumnado de alta capacidad, sino a cada uno de nuestros estudiantes.

Alumnado de alta capacidad: características

La conceptualización de la alta capacidad va muy entrelazada con el concepto mismo de inteligencia y su evolución a lo largo del tiempo. Así, encontramos diferentes teorías explicativas que han intentado definir y concretar el alcance de dicho concepto y, aunque no exista unanimidad al

respecto, sí que nos han ayudado a conocer mejor las características y necesidades educativas de este alumnado.

En primer lugar, los modelos basados en las capacidades se pueden considerar como el primer intento desde un punto de vista histórico de definir las características de la sobredotación. Estas teorías han centrado el estudio de la inteligencia humana y de la sobredotación en la idea que estas personas poseen un alto grado de talento, aunque las diferentes teorías no se pongan de acuerdo en los diferentes factores que intervienen. Los modelos basados en el rendimiento, por su parte, entienden que la inteligencia es un aspecto necesario pero no suficiente para conseguir rendimientos excepcionales. Los modelos cognitivos, en cambio, ponen el foco no tanto en las diferencias cuantitativas sino también y muy especialmente en las cualitativas. Finalmente, los modelos socioculturales consideran que los factores socioculturales y el entorno sociofamiliar pueden convertirse en condiciones favorables o desfavorables a la hora de desarrollar la alta capacidad (Izquierdo, 1990).

Aunque no exista una definición generalizada de la alta capacidad, los diferentes estudios realizados hasta la fecha sí que han ido perfilando un grupo de características que suelen estar asociadas a esta realidad y que el alumnado de alta capacidad posee en mayor o menor grado. Estas características suelen estar a la base, además, de la "mala adaptación" al sistema educativo que se produce en determinados casos.

Algunas de estas características son la adquisición y retención rápida de información, la curiosidad innata, la motivación intrínseca, la búsqueda de lo trascendente, la habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; el amplio vocabulario, la creatividad e imaginación, la alta sensibilidad

y energía, la confianza en ellos mismos o el gran sentido del humor (Sastre y Acereda, 1998).

También se ha puesto el foco en las características emocionales vinculadas a la alta capacidad. Así, Domínguez (2004) destaca que “la intensidad de las emociones y de los sentimientos es citada, cada vez más frecuentemente, como una característica de los niños y niñas con inteligencia superior”. Los diferentes estudios en este ámbito destacan que los niños y niñas de alta capacidad intelectual poseen también una capacidad empática superior, por lo que demuestran una sensibilidad especial hacia las sensibilidades de los demás. Así mismo, tienen un elevado razonamiento ético, lo que se muestra en la precocidad con la que se preocupan por conceptos como el bien y el mal, lo correcto o incorrecto o, por ejemplo, la justicia.

Además, y en contra de algunos estereotipos sobre este colectivo, disfrutan enormemente a través de la relación social con otras personas, siempre y cuando sean aceptados y respetados. Son capaces de interpretar roles de líderes con facilidad, así como de asumir responsabilidades más allá de lo esperado para su edad. En estrecha relación con esta última idea, desarrollan una elevada autoestima cuando están integrados socialmente (Pérez y col. 1999).

Por otra parte, junto con los aspectos reseñados, cabe destacar también la presencia a menudo de determinados desfases o desequilibrios en el desarrollo de los niños y niñas con alta capacidad. Es lo que Terrassier (Jiménez y Álvarez, 1997) conceptualizó como "disincronías", y que hace referencia al particular ritmo heterogéneo de desarrollo de estos niños y niñas. Se produce, así, un desfase entre el desarrollo intelectual y el afectivo, o entre el intelectual y el

psicomotor o entre el razonamiento y el lenguaje. Estas disincronías se dan en todos los ámbitos, pero a menudo no son entendidas ni por los profesionales de la educación ni por los compañeros y compañeras de clase. Este desfase puede comportar problemas escolares, ya que podemos encontrar alumnado con un alto nivel de lectura, que contrasta con un nivel más bajo en la expresión escrita. O con alumnado capaz de hablar sobre temas controvertidos, pero que se presentan comportamientos infantiles (en realidad, no dejan de ser niños y niñas).

Teniendo en cuenta estas características, consideramos que el interés de la escuela por la alta capacidad se debe centrar en la idea que ésta hace referencia a la potencialidad de los más pequeños que puede y debe ser desarrollada por la educación. No cabe duda que el rendimiento futuro se encuentra relacionado con las experiencias que los pequeños desarrollan durante la infancia. La escuela, en este sentido, debe conocer y lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de todo el alumnado.

El artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del niño reconoce, en este sentido, el derecho a una educación en condiciones de igualdad de oportunidades (UNICEF, 2006). Al mismo tiempo que en el artículo 29, entre los objetivos de la educación hace referencia a la necesidad de orientarla a "a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades".

Finalmente, la evolución conceptual que hemos expuesto no nos tiene que hacer perder de vista que la conceptualización de la inteligencia y de la alta capacidad

deben servirnos, en última instancia para ofrecer una mejor respuesta educativa.

Rendimiento académico y alta capacidad

El rendimiento académico es un constructo complejo que se encuentra vinculado a diversas variables. Si bien se trata de un constructo difícil de analizar y valorar, no podemos perder de vista que su valoración resulta muy importante para la escuela. Cano (2001) señala en este sentido que la evaluación del rendimiento escolar tiene un doble interés: por un lado indica hasta que punto logra los el alumnado aquellos aprendizajes a los que dirige su principal esfuerzo; por el otro, proporciona conocimientos sobre la eficacia de la escolarización. En todo caso, el rendimiento se puede considerar como uno de los principales indicadores de calidad de la educación. En relación al alumnado de alta capacidad, estos parámetros nos ayudan a conocer si han logrado los objetivos marcados por la escuela en relación a su aprendizaje y si la planificación y atención realizada desde esta institución ha sido la adecuada.

Teniendo en cuenta que, en el caso del Estado Español, los datos de fracaso escolar se sitúan en el contexto español alrededor del 20 por ciento⁶⁶, y que en el caso del colectivo de alta capacidad se encuentra, según datos del Ministerio, entre el 35% y 50%; probablemente podamos concluir que hay algo que no está funcionando correctamente.

⁶⁶ Datos del MEC: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>

Si bien es cierto, como señala Álvarez (1999) que tradicionalmente se consideran como causas del bajo rendimiento desequilibrios conductuales, hogares inmersos en medios socioculturales desfavorecidos, mala nutrición, deficiencias físicas, etc. Podríamos considerar, teniendo en cuenta los datos señalados, que en el caso del alumnado de alta capacidad se podría considerar, además, como causas del bajo rendimiento, una atención escasa a su forma de aprender y una falta de diferenciación del currículum, que comporta una desmotivación y, finalmente, un bajo rendimiento.

Para Webb (1993), la combinación de algunas características del alumnado de alta capacidad puede favorecer la aparición de dificultades sociales y emocionales. Algunas de estas combinaciones serían: disincronía interna, relaciones con iguales, perfeccionismo, conducta para eludir riesgos y autocrítica. A parte de todo esto, como señala Benito Sánchez, en Benítez (1990) no hay que descartar dificultades de aprendizaje al margen de una buena dotación intelectual. Por otro lado, por lo que respecta a la relación entre inteligencia y rendimiento académico, González-Pineda (en Lamas, 2015) señala que según los datos disponibles solo podemos asegurar que la inteligencia no explica más del 33% de la varianza del rendimiento.

Ya en el 1965 Gowan alertaba sobre el hecho que el rendimiento en las personas de alta capacidad se encontraba 30 percentiles por debajo del nivel de sus capacidades. Es por ello que este alumnado se debe considerar de bajo rendimiento, hecho que justifica la necesidad de recibir una atención específica.

El caso de las niñas

Un caso de particular importancia es el de las niñas con alta capacidad, ya que en estos casos aparece con una mayor intensidad el bajo rendimiento. Como señalan Pérez y Díaz (1994) durante la adolescencia se da una proporción que triplica el rendimiento insuficiente de las chicas respecto de los chicos.

Generalmente, como señalan las autoras, en el casos de las niñas el fracaso académico se manifiesta fundamentalmente en “un inadecuado aprovechamiento de sus facultades y de sus capacidades, más que en una ruptura escolar (Fox y Zimmerman, 1988; Pérez y Díaz, 1994)”.

Se han elaborado diversas teorías que intentan explicar esta situación de desventaja de la chicas respecto de los chicos. Los diversos estudios sobre el tema sitúan entre las posibles causas, como señalan Pérez y Díaz (1994), las siguientes:

- a) Los conflictos entre talento y femineidad.
- b) Las presiones y estereotipos sociales de iguales y superiores.
- c) Los mensajes contradictorios desde el sistema educativo.

Intervención educativa con alumnado de alta capacidad

A partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1996 (LOGSE), dentro de la legislación educativa española, se considera necesaria la atención al alumnado de alta capacidad. En la ley educativa actual (LOMCE) este colectivo se considera dentro del ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo. Entre las respuestas educativas que se suelen presentar para estos alumnos podemos encontrar las siguientes:

1. Enriquecimiento curricular: que puede ser vertical (trabajar contenidos de cursos superiores) o horizontal (profundizar dentro de los contenidos trabajados en el propio curso). El enriquecimiento curricular intenta dar respuesta a la rapidez en el aprendizaje de este alumnado, ya que a menudo manifiestan aburrimiento ante las clases habituales, que repiten continuamente contenidos que ya han adquirido.
2. Flexibilización: que supone escolarizar al alumno/a en un curso por encima de su edad. Terrassier, citado por Álvarez (1999) afirma que obligar a un niño/a con una edad mental y madurez determinadas (por encima de la media) a haber de aprender y desarrollarse entre niños/as el nivel de desarrollo de los cuales es claramente inferior al suyo, puede provocar la aparición de problemas de desarrollo, de relación y de identificación con los compañeros/as de edad cronológica. Con todo, se trata de una medida que en nuestro entorno no es demasiado popular entre los profesionales de la educación.
3. Agrupamiento por niveles. Supone organizar grupos específicos, o incluso escuelas para niños y niñas de alta capacidad. Estas últimas no existen en el contexto español.

Propuesta de intervención: promoción del talento

Las propuestas sugeridas para atender las necesidades educativas del alumnado de alta capacidad no hace más que perpetuar un sistema que va orientado a la igualación y que atiende de forma individualizada a aquellos alumnos que divergen de la media.

Desde nuestro punto de vista la respuesta educativa a este alumnado debe comenzar desde la base misma, programando para la diversidad del alumnado, a través de propuestas metodológicas como por ejemplo la programación multinivel (Collicot, 2000; Ruiz, 2008) y de programas que impulsen el talento de todo el alumnado. Propuestas como el programa SEM de Renzulli se orientan en esta línea. Nos permiten, en este sentido, orientar nuestra labor educativa hacia el desarrollo y el crecimiento y no tanto hacia el déficit.

Conclusiones

La respuesta educativa al alumnado de alta capacidad en nuestras aulas necesitan de nuevas orientaciones que pongan el foco en las capacidades y potencialidades de todo el alumnado. El alumnado con alta capacidad aprenden a través del reto, de cuestionarse y plantearse preguntas que van más allá. Y la institución educativa debe ofrecerles esta posibilidad, debe ser una oportunidad y no una barrera para su aprendizaje y ha de lograr que se cumplan los derechos del niño (UNICEF, 2005).

Referencias bibliográficas

- Acereda, A. (2010) *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, B. (1999) Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *REOP*, 18, 279-296.
- Arocas, E. (2003) *Detección de sujetos con altas capacidades en educación primaria: desarrollo y validación de instrumentos basados en las valoraciones de profesores, familias e iguales*. Universitat de València. Facultat de Psicologia. Tesis doctoral.
- Benito, Y. (coord.) (1990) *Problemática del niño superdotado*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Cano, J. S. (2001). Rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de educación*. 1, 15-80.
- Carreras, L., Castiglione, F. i Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: la asignatura pendiente*. Barcelona: Horsori.
- Collicot, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 1, 87-100.
- Casanova, M. A. (dir) (2007). *Altas capacidades: un desafío educativa*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Domínguez, P. i Pérez, L. F. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 36, 93-106.
- Feenstra, C. (2004) *El niño superdotado: cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Médici.

- Gómez, M. T. y Mir, V. (2012). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gowan, J. C. (1965) The underachieving gifted child – a problem for everyone. En W.B. Barbe (ed.) *Psychology and education of the gifted. Selected readings*. New York: appleton-Century-crofts.
- Gutiérrez, M. (1968) *El superdotado y sus problemas escolares*. Madrid: La Muralla.
- Izquierdo, Á. (1990). *La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, C. y Álvarez, B. (1997) Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313. Madrid: MEC.
- Lage, A. M. (1999). Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de la intervención en altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*. 7, 85-96.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y representaciones. *Revista de psicología educativa*. 1, 313-386.
- López, B. y otros (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: MEC.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1996): Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado. Documento para el curso *La atención educativa a los alumnos y alumnas con altas capacidades*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

- Martínez, M. y Guirado, À. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. y Guirado, À. (coords.) (2012) *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Graó.
- Monzó-Martínez, A., Zamora-Castillo, A. C. y Martínez-Agut, M. P. (2018). Altas Capacidades y Dificultades de Aprendizaje. En M. M. Molero, J. J. Gázquez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Simón, A. B. Barragán y A. Martos. Actas del IV Congreso Internacional en Contextos Clínicos y de la Salud. Volumen III (p. 260) . Almería: ASUNIVEP.
- Monzó-Martínez, A., Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2018). La Identificación en las Altas Capacidades. En M. M. Molero, J. J. Gázquez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Simón, A. B. Barragán y A. Martos. Actas del IV Congreso Internacional en Contextos Clínicos y de la Salud. Volumen III (p. 348). Almería: ASUNIVEP.
- Monzó-Martínez, A., Zamora-Castillo, A. C. y Martínez-Agut, M. P. (2018). Doble Excepcionalidad: Altas Capacidades y Trastorno del Espectro Autista. En M. M. Molero, J. J. Gázquez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Simón, A. B. Barragán y A. Martos. Actas del IV Congreso Internacional en Contextos Clínicos y de la Salud. Volumen III (p. 350). Almería: ASUNIVEP.
- Monzó-Martínez, A., Martínez-Agut, M. P. y Zamora-Castillo, A. C. (2018). La Identificación Temprana en las Altas Capacidades. En M. M. Molero, J. J. Gázquez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Simón, A. B. Barragán y A. Martos. Actas del IV Congreso

Internacional en Contextos Clínicos y de la Salud.
Volumen III (p. 351). Almería: ASUNIVEP.

- Pérez, L. y Díaz, I. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en alumnos de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades. 1*, 103-127.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca, 11*, 17-36.
- Pontón, M. L y Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *REOP. 22*, 223-245.
- Prieto, M. D. (coord) (1997) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rayo, J. (1997) *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- Regadera, A. y Sánchez, J. L. (2001). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades: adaptacions curriculares Primaria y ESO*. València: Brief.
- Ruiz, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.
- Sánchez-Cabezudo, J. (1986). *Predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología.
- Sastre i Riba, S. y Acereda A.(1998) El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades. 6*, 3-25.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones

para el desarrollo de programas de formación. *Faisca: revista de altas capacidades*, 9, 95-110.

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del niño*. Madrid: UNICEF. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

CAPÍTULO 60

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN INFANTES: APORTES PARA UN DIAGNÓSTICO INTEGRADO

Isabella Fioravante (1), Jessica Briones (2), Johanna Kreither (3-4), Diana Martella (5)

1 Facultad de Ciencias Sociales e Humanidades, Universidad Autónoma de Chile, Campus El Llano, Santiago, Chile.

2 Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Chile, Campus Talca, Chile.

3 PIA Ciencia Cognitiva, Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas, Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Talca, Chile.

4 Centro de Psicología Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Talca, Chile.

5 Instituto de estudios Sociales e Humanísticos, Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, Chile.

Introducción

El abordaje de problemáticas de salud mental por si mismo ya no se presenta como una tarea sencilla, por lo que asumir el desafío en especial de referirnos a la salud mental de niñas y niños (en adelante niños) se configura como una tarea aun más compleja, considerando que durante las épocas más jóvenes de la vida el funcionamiento del bienestar tiene su propia norma de desarrollo, diferenciándose

significativamente según el transcurso de las etapas del ciclo vital (Casas, 2010). Por tanto, si el desarrollo se configura como un proceso continuo, ordenado y secuencial, se puede pronosticar que, si un niño no desarrolla satisfactoriamente sus habilidades o las metas que se esperaba que alcanzara, serán evidentes las alteraciones que afectarán su desempeño futuro en los aspectos conductual, cognitivo y otros (Larreamendy-Joernes, 2008).

En el presente capítulo se presentarán las bases teóricas, trabajos y resultados preliminares de un estudio que se enmarca en el proyecto Fondecyt Regular ID 1181472, denominado “La contribución de los sistemas de alerta y activación en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)”. En términos generales, el proyecto busca evaluar si el TDAH depende de una alteración en los niveles de activación del sistema de alerta (arousal) a través de mediciones conductuales, clínicas y electroencefalográficas. Para comprobar una de las primeras hipótesis, se evaluaron niños diagnosticados con TDAH y niños con desarrollo típico (sin diagnóstico), con edades entre 8 a 13 años.

El objetivo de este estudio es presentar un avance hacia un sistema de diagnóstico integrado y basado en un enfoque objetivo, aportando no solo a la estandarización y mejoramiento de su proceso diagnóstico, sino también a la investigación sobre los mecanismos etiológicos del TDAH.

Breve Marco Teórico y Reflexivo

El TDAH actualmente está descrito como un trastorno del neurodesarrollo y se ha relacionado a importantes impactos a nivel funcional, personal y social en niños, adolescentes y adultos (Rodillo, 2015). Según el Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM-V; APA, 2013) el TDAH se caracteriza por patrones persistente de inatención,

hiperactividad, e impulsividad; o bien una presentación combinada. Es decir, existen tres síntomas cardinales distribuidos en dos dominios: el dominio hiperactividad-inatención, donde ocurre la expresión de actividad excesiva, movimientos nerviosos, incapacidad de permanecer sentado, intromisión, incapacidad para esperar, entre otros síntomas; y el dominio inatento, donde se expresa una incapacidad para seguir tareas, expresiones de “no escuchar”, pérdida de objetos, pasividad, entre otras, que no se deben a un desafío o a una falta primaria de comprensión.

Es importante mencionar que desde el DSM-V el TDAH se enmarca en los trastornos del neurodesarrollo, desapareciendo la categoría de trastornos de la infancia y adolescencia, por el consenso en el entendimiento de que las patologías psiquiátricas tienen una continuidad desde la infancia hacia la edad adulta. Por consecuencia, se pasa a contemplar el diagnóstico en adultos, incluyendo especificaciones indicativas para dicha etapa de la vida (presentación de cinco síntomas, en lugar de los seis que se exigen para la infancia). Es decir, el TDAH no se resuelve en la infancia o en la adolescencia, sino que cambian sus manifestaciones, su complejidad y, en consecuencia, su daño potencial (Rodillo, 2015). Asimismo, se incluyen ejemplos en cada sentencia del criterio A, para facilitar el reconocimiento de los síntomas en sus distintas expresiones según las diferentes etapas de la vida. Además, se retrasa la exigencia de presencia de los criterios clínicos antes de los doce años, en lugar de los siete años como lo consideraba el DSM-IV. Otro punto destacable es que se pasa a incluir el diagnóstico de comorbilidad del TDAH con el Trastorno del Espectro Autista. Y finalmente, se ha de mencionar que se pasa a considerar que los signos del TDAH pueden reducirse a una expresión mínima o pueden incluso estar ausentes en aquellos contextos donde el sujeto recibe recompensas frecuentes por

comportamientos apropiados, o donde se encuentra bajo supervisión, o bien ante tareas que son especialmente de su interés. Respecto a todas las modificaciones que se mencionan, es necesario ratificar que todas ellas, ya sean ampliaciones o exclusiones de elementos, afectan de manera directa al diagnóstico.

Respecto a la prevalencia en la actualidad, el TDAH se considera el trastorno de atención más frecuente en el servicio de atención primaria de salud a niños en etapa escolar en Chile, según datos del actual Plan Nacional de Salud Mental (2017). Asimismo, es importante mencionar el aumento de diagnósticos del TDAH tras la publicación del decreto 170/2009 (Ministerio de Educación, 2010) que lo suma las Necesidades Transitorias a las Necesidades Educativas Especiales. Entre 2009 y 2013 los casos de TDAH cubiertos por el sistema de salud público se duplicaron, pasando de 27.659 en 2009 a 52.895 en 2013 (Peña, 2013). Para ahondar en el cuestionamiento sobre un posible diagnóstico excesivo del TDAH, es necesario avanzar en investigar sistemáticamente sobre sus mecanismos de diagnóstico (Bruchmuller, Margraf y Schneider, 2012).

A nivel mundial se configura como el trastorno del neurodesarrollo más frecuente, alcanzando cifras entre 5,9 a 7,1% en niños y adolescentes, y 5% en adultos jóvenes, según datos de un metaanálisis reciente que incluyó a ochenta y seis estudios y que reporta resultados sin diferencias significativas entre países a nivel mundial (Willkut, 2012). En ese sentido es importante notar que el aumento de la prevalencia a nivel mundial del TDAH va en paralelo con aumento del consumo de fármacos estimulantes. Por lo tanto, una mejor comprensión científica de la etiología del TDAH podría contribuir a determinar si el número creciente de niños diagnosticados y que están bajo tratamiento con medicamentos estimulantes

representa un sobrediagnóstico y un uso excesivo de fármacos o, bien, representa un aumento real en la prevalencia del TDAH (Singh, 2008).

En Chile escasean los estudios que presenten estimaciones de prevalencia de TDAH. Siendo así, el estudio de mayor referencia continúa siendo el de De la Barra y cols. (2013), mencionado en el último Plan Nacional de Salud Mental (2017-2025) como indicador de datos de prevalencia, y que reporta porcentajes de un 10% entre niños de cuatro a dieciocho años, siendo la prevalencia superior en el rango de cuatro a once años, con respecto al rango doce a dieciocho años en general.

Con respecto a la epidemiología del TDAH, hay que considerar la ausencia de un biomarcador como una barrera para una medición específica que permita obtener datos más objetivos. Los principales hallazgos en la actualidad refieren a una dismorfología, disfunción y baja conectividad en redes fronto-estriatal, fronto-parietal y fronto-cerebelar del cerebro, que reflejan los principales dominios afectados, como la inhibición, atención, percepción del tiempo, aversión a la demora, entre otros (Rodillo, 2015). Sin embargo, se han realizado estudios de neuroimágenes y electrofisiológicos que apuntan a un origen neurobiológico. También es importante considerar que el TDAH es un trastorno que presenta una alta tasa de heredabilidad, estimada en hasta un 80% (Faraone, Bonvicini y Scassellati, 2014).

Considerando la importancia de la prevención para comportamientos de riesgo para la salud psicosocial del individuo (Alfaro, Casas y Lopez, 2015), el TDAH genera un interés creciente en la actualidad, en el ámbito clínico como en el ámbito de las neurociencias y de la educación, por el cuestionamiento de los mecanismos neurales que se implican

en sus principales procesos afectados, como la atención, el control inhibitorio y la memoria de trabajo.

En base a todo lo anterior, cabe señalar que el TDAH sigue siendo un trastorno dependiente de un diagnóstico netamente clínico y basado en los criterios descriptivos del DSM. Las conductas descritas en los criterios clínicos del DSM se observan en el desarrollo normal de niños y adolescentes (corresponden a un continuo), por lo tanto, el diagnóstico requiere que la expresión de dichas conductas sea severa, desproporcionada a lo esperado para su nivel de desarrollo y edad, que las conductas sean persistentes y que no tengan otra explicación causal para su ocurrencia. En ese sentido, los problemas con el diagnóstico pueden asociarse a un sobrediagnóstico o a diagnósticos insuficientes. En cualquier caso, parece haber una desconexión entre los distintos procedimientos que involucran el proceso (National Institutes of Health Consensus Development Conference Report, 2000).

En este punto cabe consignar que tanto el DSM como otros manuales de clasificación diagnóstica cumplen con la función primordial de agrupar síntomas en base a criterios, con el objetivo de facilitar al profesional el reconocimiento categorial de diferentes trastornos. Por lo tanto, constituyen clasificaciones de consenso descriptivo no dimensionales y que, en el caso del DSM-V, son actualmente multiaxiales. Es decir, se organiza en base a distintos ejes diagnósticos que permiten la inclusión de información adicional relevante al diagnóstico principal.

Sin embargo, los criterios siguen siendo clínicos, a pesar de todos los esfuerzos que se han hecho y se siguen haciendo para su estandarización y para aumentar su objetividad, lo que pone de manifiesto que los umbrales para catalogar la conducta de un niño como desproporcional

siempre serán relativos a distintos grados de arbitrariedad que están sujetos a un margen dependiente de factores como las normas culturales del contexto, un adecuado conocimiento del desarrollo normotípico de un niño, las expectativas de los padres y docentes, entre otros. En otras palabras, el diagnóstico del TDAH es exclusivamente clínico, pero sus síntomas no necesariamente siempre se evidencian en la evaluación clínica. Este procedimiento de diagnóstico ha sido criticado por no permitir diagnósticos suficientemente fiables y válidos (Faraone, Bonvicini y Scassellati, 2014).

Por lo anterior, frecuentemente pueden surgir distintos niveles de discrepancia en la información reportada por los padres, por los docentes, y por el mismo reporte personal del niño, además de lo observado por el profesional clínico. No existe un enfoque estandarizado para la integración de estas múltiples fuentes de información para realizar un diagnóstico del TDAH. La reciente quinta edición del DSM no ofrece una opción debido a la falta de datos empíricos sobre el mejor enfoque para integrar todos los mecanismos que aúnan al diagnóstico (Martel, Nikolas, Schimmack y Nigg, 2015).

A esto hay que sumar, debido a la heterogeneidad del cuadro clínico y la ausencia de un biomarcador, la necesidad de realizar un diagnóstico diferencial para otras patologías comorbidas que presentan manifestaciones conductuales similares (p.ej., el trastorno de ansiedad y el trastorno oposicionista-desafiante). De hecho, se insta urgentemente realizar más investigación en esta arista clínica, ya que, además, una amplia variedad de problemas de aprendizaje está asociada con el TDAH y estos deben abordarse por separado, tanto en lo que respecta a la evaluación como a las intervenciones (Gillberg et. al, 2004).

Finalmente, no se puede dejar de mencionar la existencia de importantes diferencias en cuanto a la

prevalencia del TDAH respecto al género. Hay una gran disparidad en la cantidad de hombres diagnosticados con TDAH en comparación con las mujeres (Rizzo, 2016). Esta diferencia notable se podría explicar por las diferencias en la expresión del trastorno entre niños y niñas. En ese sentido varios estudios sugieren que las niñas con TDAH presentan menos problemas de conducta y son menos impulsivas que los niños con TDAH. Además, las niñas son más propensas que los niños a ser el subtipo predominantemente inatento de TDAH (Bruchmuller, Margraf y Schneider, 2012).

Con respecto a lo anterior, hay que considerar que los síntomas del patrón inatento pueden ser menos propensos a ser notados en la situación del aula, lo que podría llevar a diagnósticos menos frecuentes para dicha presentación del TDAH. Sin embargo, algunos autores (ibid, 2012) sugieren que exista una tendencia a diagnosticar el TDAH en los niños más fácilmente que en las niñas, incluso si presentan el mismo cuadro de síntomas. Este argumento apunta a que algunos profesionales en su rutina clínica pueden no estar cumpliendo estrictamente los criterios diagnósticos utilizando en cambio ciertas reglas generales como la heurística, lo que significa que estarían basando sus juicios mayormente en principios de similitud.

Presentación del Estudio

La primera etapa del proyecto se desarrolló en la Región del Maule, y se constituyó por la aplicación de distintas escalas de medición a apoderados y docentes de establecimientos educacionales de la ciudad de Talca, seguida por la aplicación de cuestionarios y escalas a los niños participantes, su posterior evaluación conductual a través de pruebas en computador, y finalmente el registro del espectro

de frecuencia de electroencefalografía de la actividad de ondas alfa.

Descripción Muestral, Métodos, Procedimientos y Resultados Preliminares

La muestra para esta etapa del estudio estuvo conformada por 70 niños, divididos en 2 grupos (con y sin diagnóstico de TDAH) equiparados por edad, género y nivel socioeconómico, provenientes de 3 establecimientos educacionales de la ciudad de Talca y 1 establecimiento educacional de la ciudad de Requínoa.

El proceso de trabajo con los establecimientos educacionales se constituyó inicialmente por la gestión con los equipos directivos, la firma del consentimiento informado de los directores/sostenedores, la firma de los consentimientos informados de los apoderados, y la aplicación in situ de una ficha de anamnesis y de los sets de cuestionarios a los apoderados.

El set de cuestionarios incluyó la escala EDAH (2013), de aplicación individual, consistente en 20 reactivos, y que tiene como finalidad la medición de los principales rasgos del TDAH y de los trastornos de conducta que puedan coexistir. También incluye la escala Conners (2001) para Padres, en su forma abreviada, con el Índice de Hiperactividad, consistente en 10 reactivos, de aplicación individual. Las Conners inicialmente se desarrollaron para evaluar los cambios en la conducta de niños hiperactivos que recibían tratamiento farmacológico y su uso se ha extendido a la detección de presencia del TDAH. También se aplicó el cuestionario SDQ-CAS (cuestionario de capacidades y dificultades, 1997), que se compone por 25 reactivos, de aplicación individual, y que es un instrumento breve de tamizaje que evalúa problemas psicológicos en niños y

adolescentes, entregando información acerca de sus comportamientos, emociones e interacciones interpersonales. Finalmente se administró una pauta de cotejo para verificar la presencia o ausencia de los criterios diagnósticos según el DSM-V.

Respecto a los datos sociodemográficos, la ficha de anamnesis arrojó los siguientes resultados tras la aplicación de estadísticos simples de frecuencia y distribución:

En especial respecto a la prevalencia de género, se observó un porcentaje muy superior de niños por sobre niñas, con un 27,1% para un 72,9% respectivamente, lo que es muy correspondiente con lo descrito y estudiado en la literatura científica actual (Mowlen et. al, 2018).

En cuanto a características del nacimiento de los niños, se indicó un 84,3% de nacimientos a término, versus un 15,7% de nacimientos prematuros.

Aunado a lo anterior, respecto al tipo de parto, se registró un 41,4% de partos normales, en comparación con un 57,1% de partos de tipo cesárea. En cuanto a la presencia de dificultades posparto, un 91,4% de las madres no las tuvo, mientras que un 7,1% indicó que sí.

Con respecto a la distribución de edad de los niños que conformaron la muestra, un 62,8% se encuentra dentro del rango de entre 11 y 13 años, versus el restante que está en el rango entre 8 y 10 años.

En cuanto a la presencia de algún trastorno de sueño diagnosticado en los niños, los resultados mostraron que un 92,9% no los presenta. En la misma línea de cuestionamiento, un 72,9% de los niños no se encuentra bajo tratamiento con fármacos, versus un 27,1% que sí.

Finalmente, respecto al nivel de escolaridad de los padres, el 50% de las madres tiene cursada la enseñanza media, mientras que un 30% solo cursó la enseñanza básica y un 18,6% la enseñanza superior. El 38,6% de los padres había cursado la enseñanza media, mientras que un 32,9% solo había cursado la básica y un 12,9% alcanzó la superior.

Utilizando el paquete estadístico SPSS y realizando las pruebas no paramétricas de Mann-Whitney U y Wilcoxon W, el análisis preliminar de los datos recogidos en los cuestionarios indica diferencias estadísticamente significativas entre grupos tanto para los criterios según el DSM-V como para las escalas Conners, EDAH y SDQ-Cas, para las cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

Agrupación de criterios para patrón de hiperactividad en DSM: z-statistics $-2,536$ y asymp. sig. $,011$; agrupación de otros indicadores del DSM: z-statistics $-2,410$ y asymp. sig. $,016$; análisis de total de criterios del DSM: z-statistics $-1,800$ y asymp. sig. $,072$. Para la agrupación de criterios de patrón inatento del DSM, los resultados no fueron significativos, arrojando z-statistics $-1,01$ y asymp. sig. $,920$; lo que nos permite nuevamente hacer un anclaje con la discusión referente al género como posible factor determinante para la presentación de patrón de inatención o patrón de hiperactividad-impulsividad, planteando la posibilidad de un subdiagnóstico de niñas por la expresión sintomatológica pasiva de la inatención, o un sobrediagnóstico de niños por la expresión sintomatológica activa de la hiperactividad en el TDAH.

También la escala EDAH no arrojó diferencias estadísticamente significativas en su análisis, presentando resultados z-statistics $-1,287$ y asymp. sig. $,198$., lo que nos insta a analizar más en profundidad esta escala.

Finalmente, con respecto a las escalas Conners, los resultados fueron los siguientes: el análisis de la escala Conners Padres arrojó diferencias significativas, con z-statistics $-2,144$ y asymp. sig. $,032$; igualmente la escala Conners Conducta en el Hogar, que presentó z-statistics $-2,486$ y asymp. sig. $,013$. Asimismo, la escala SDQ-CAS arrojó diferencias significativas, con z-statistics $-3,160$ y asymp. sig. $,002$.

Posterior a la etapa de aplicación de cuestionarios a los apoderados, se realizaron las sesiones de evaluación a los niños. El protocolo de dichas sesiones incluía como proceso de tamizaje la aplicación de las escalas CDI (2004) y STAIC (1990), una escala visuoanalógica para la evaluación de humor, vigilancia y activación, y la aplicación de las Matrices de Raven. Enseguida se realizaron las pruebas conductuales al computador (Anti-V y Go-NoGo) y el registro de medidas EEG con un protocolo de 32 canales.

Los datos recogidos con las evaluaciones mencionadas se analizarán para buscar caracterizar las diferencias de funcionamiento entre los grupos en las tareas realizadas, y asimismo se presentarán los resultados de análisis del espectro de frecuencia de EEG, que buscará caracterizar el comportamiento de las ondas alfa.

Conclusiones

El TDAH genera un importante impacto negativo social, académico y personal en los individuos que lo padecen. Los niños con diagnóstico de TDAH muchas veces presentan dificultades académicas y de conducta en el aula. Por eso la literatura científica indica que la detección precoz y una evaluación basada en pruebas que tengan en cuenta los

diferentes aspectos de la sintomatología, son fundamentales para mejorar en lo posible su pronóstico evolutivo.

Aunque preliminares, los resultados presentados muestran tendencias significativas en la diferencia entre los grupos evaluados, lo que apunta a la validez de los instrumentos como una herramienta de apoyo para el diagnóstico integrado del TDAH.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, J., Casas, F., López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperceptivas*, 14(1), 1-5.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos de DSM 5*. Arlington VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bruchmuller, K., Margraf, J. y Schneider, S. (2011). Is ADHD Diagnosed in Accord With Diagnostic Criteria? Overdiagnosis and Influence of Client Gender on Diagnosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(1), 128–138.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85–101.
- Conners, C. (2001). *Conners Parent Rating Scale-Revised (CPRS-R) and Conners Teacher Rating Scale-Revised (CTRS-R)*. New York: MHS.
- Decreto 170 (14 de mayo 2009). *Biblioteca del Congreso Nacional*, Santiago. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S., Melipillán, R. (2013). Epidemiology of ADHD in Chilean children and adolescents. *ADHD Atten Def Hyp Disord*, 5,1-8.
- Del Barrio, V. y Carrasco, M. (2004). *CDI. Inventario de Depresión Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.

- Faraone, S., Bonvicini, C. y Scassellati, C. (2014). Biomarkers in the Diagnosis of ADHD – Promising Directions. *Curr Psychiatry Rep*, 16:497, DOI 10.1007/s11920-014-0497-1
- Gillberg, C., Gillberg, I., Rasmussen, P., Kadesjö, B., Söderström, H., Råstam, M., Johnson, M., Rothenberger, A. y Niklasson, L. (2004). Co-existing disorders in ADHD – implications for diagnosis and intervention. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. DOI 10.1007/s00787-004-1008-4
- Goodman, R. (1997). SDQ-CAS. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a researchnote. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586
- Larreamendy-Joerns, J., Puche, R., Restrepo, A. (Eds.) (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Uniandes-CESO.
- Martel, M., Nikolas, M., Schimmack, U. y Nigg, J. (2015). Integration of Symptom Ratings From Multiple Informants in ADHD Diagnosis: A Psychometric Model With Clinical Utility. *American Psychological Association*, 27(3), 1060–1071.
- Ministerio de Salud de Chile (2019). *Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025*.
- Mowlem, F., Rosenqvist, M., Martin, J., Lichtenstein, P., Asherson, P. y Larsson, H. (2018). Sex differences in predicting ADHD clinical diagnosis and pharmacological treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry*
<https://doi.org/10.1007/s00787-018-1211-3>
- National Institutes of Health Consensus Development Conference Report (2000). Diagnosis and Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of Pharmaceutical Care in Pain & Symptom Control*, 8(3), 75-89.

- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103
- Riba, A. y García, J. (2013). *EDAH. Escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. 7ma ed. Madrid: TEA Ediciones.
- Rizzo, A. (2016). *Gender differences in ADHD diagnosis*. Theses and Dissertations. 1409. Recuperado de : <https://rdw.rowan.edu/etd/1409>
- Rodillo, E. (2015). Attention deficit/hyperactivity disorder in adolescents. *Rev. Med. Clin. Condes*, 26(1), 52-59.
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC. Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Singh, I. (2008). Beyond polemics: science and ethics of ADHD. *Nature reviews*, 9, 957-965.
- Willkut, E. (2012). The Prevalence of DSM IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9, 490-499.

CAPÍTULO 61

LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE- SERVICIO EN EXTREMADURA. APRENDER HACIENDO SOCIEDADES MÁS INCLUSIVAS, COOPERATIVAS, SOLIDARIAS Y SOSTENIBLES

M^a Gloria Solís Galán

-Facultad de Formación del Profesorado, Universidad
de Extremadura (Cáceres)-

Marisa Lozano Gil

-Coordinadora regional, Grupo ApS Extremadura-

M^a José Galán Gamonales

-Profesora de FP de Servicios a la Comunidad, IES Al-
Qázeres (Cáceres)-

Carmen Borrachero García

-Maestra E.F., CEIP Ntra. Sra. de Guadalupe
(Burguillos del Cerro)-

1. Introducción

Los cambios que se están produciendo a nivel mundial, están generando la universalización de los derechos pero, a su vez, el incremento de las desigualdades sociales (Subirats, 2013; citado en Martínez, 2014). A su vez, estos

cambios están generando nuevos retos sociales que demandan sociedades más inclusivas, cooperativas y sostenibles (ONU, 2015), así como una escuela promotora de valores (la diversidad, la justicia, la libertad, la equidad y la solidaridad) con participación activa de toda la comunidad educativa (Martínez, 2014). Esta necesidad ha quedado recogida en la agenda mundial de educación 2030 (Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS-, UNESCO, 2016) en la que se establece como objetivo 4: “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Así, quedan definidas las coordenadas que deben marcar el camino hacia la mejora escolar y de desarrollo educativo-social a nivel internacional. La educación y, en concreto, la educación de calidad implica, por tanto, hablar de educación inclusiva, de equidad, de justicia social y de derechos humanos (Villaescusa, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, “el concepto de derechos tiene una importancia estratégica para la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y para la lucha contra la discriminación” (Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval, 2015:25). Debido a lo cual, el documento guía para la implementación de la educación inclusiva en la escuela⁶⁷, identifica los derechos humanos como uno de los valores clave que deben formar parte de la cultura escolar y los propios principios de la institución.

La educación inclusiva tiene su fundamento ideológico y jurídico en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Esta última, aprobada como tratado internacional de derechos humanos y, por tanto, de obligado cumplimiento en 1990,

⁶⁷ *Index for Inclusion o Guía para la Educación Inclusiva*

después de ser firmada y aceptada por 20 países, entre ellos España⁶⁸. La protección de los derechos de la infancia y, específicamente, a su derecho a recibir una educación que sea inclusiva y equitativa de calidad, es una obligación del sistema educativo español desde la ratificación de la *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad* en 2006 (Villaescusa, 2016: prólogo). En la actualidad, y como queda recogido en nuestra legislación educativa, vemos como educación y escuela van unidas necesariamente al *desarrollo social* entendido como el logro de una sociedad más democrática, más justa y más solidaria (artículos 9.2, 14 y Artículo 27.2 de la Constitución Española).

Con todo ello, ante estas demandas sociales y las directrices internacionales, la apuesta por metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS) cobran valor y fuerza como motor de cambio y posibilitador de la mejora educativo-social, en entornos sostenibles apoyados en redes educativas y de apoyo, que favorezcan “el bienestar de las generaciones futuras”. Esa meta debe ser la que oriente las decisiones y acciones estratégicas para ser cumplida, siendo ese horizonte uno de los objetivos fundamentales de la educación (Echeita et al, 2015). La apuesta por el ApS se fundamenta en la convicción sobre la capacidad de la escuela para dar respuesta a estas demandas y promover los cambios orientados al logro de una sociedad más inclusiva y justa (Martínez, 2014), en definitiva, al desarrollo social.

⁶⁸ Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. BOE, 313, de 31 de diciembre de 1990.

Es por ello que, en este capítulo, se analizan experiencias extremeñas de ApS desde una perspectiva inclusiva y de derechos, con el objetivo de identificar el grado de su adecuación a las orientaciones internacionales y las demandas sociales actuales; así como servir de autoevaluación y reflexión sobre las propias experiencias con orientación a la mejora de las prácticas docentes basadas en ApS. Con este análisis se pretende, a su vez, seguir contribuyendo a difundir y consolidar el ApS como práctica innovadora en Extremadura, favoreciendo el desarrollo de buenas prácticas educativo-sociales que ayuden a la mejora de la Región, mediante un aprovechamiento de los recursos de la red educativa extremeña.

2. Propuestas educativas internacionales. Definiendo la educación del siglo XXI desde la perspectiva de derechos

2.1. ¿Para qué enseñar? Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como organización especializada en educación, ejerce el liderazgo mundial en la materia, así como persigue el fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales y dar respuesta a los desafíos mundiales actuales mediante la educación. Es la encargada de coordinar la estrategia mundial conocida como *Agenda Mundial de Educación 2030*, orientada a erradicar la pobreza mediante la consecución de 17 ODS. La educación, como derecho humano esencial y base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible, es la prioridad principal de la UNESCO. La educación cuenta con su propio objetivo

(ODS 4), pero a su vez es entendido como fundamental para alcanzar la totalidad de los ODS (UNESCO, 2017).

Desde la UNESCO (2017) se aboga por la necesidad de repensar el rol de la educación en el desarrollo social a nivel mundial, a través de la creación de un mundo más sostenible y que contribuya al bienestar de los individuos y del planeta. Para ello, la educación debe favorecer el empoderamiento⁶⁹ y motivación del alumnado para convertirnos en agentes de cambio, siendo esta una condición sine qua non para el desarrollo y crecimiento sostenible. De esta forma, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) tiene que integrarse explícitamente en todos los planes de estudio de la educación formal en toda su extensión, incorporando contenidos y resultados específicos de aprendizaje relacionados con la sostenibilidad. Esto implica además reorientar la formación docente para capacitar al profesorado en la implementación de la EDS, lo que requiere desarrollar competencias de sostenibilidad y competencias para promoverlas a través de metodologías y prácticas innovadoras de enseñanza-aprendizaje. Se requiere, por tanto, “una pedagogía transformadora orientada a la acción” (UNESCO, 2017, pp. 54) para haber logrado los ODS en el año 2030.

2.2. ¿Qué enseñar? Currículum global basado en derechos

En pro de la calidad educativa, la orientación a la mejora es un imperativo. Como indicamos anteriormente y se recoge en la *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*

⁶⁹ Para la UNESCO (2017), este empoderamiento implica la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para contribuir con el desarrollo sostenible.

(Echeita et al, 2015)⁷⁰, en el proceso de mejora escolar y desarrollo educativo inclusivo, el concepto de derechos tiene una “importancia estratégica para la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y para la lucha contra la discriminación” (p.25). Entre otros, los valores necesarios para lograr este desarrollo son la igualdad, los derechos y la sostenibilidad. La igualdad entendida como reducción de desigualdades y no sólo igualdad de oportunidades. En segundo lugar, los derechos por su utilidad estratégica en la erradicación de cualquier forma de discriminación y su valor en la educación ya que “fomenta el desarrollo de la reciprocidad y el cuidado en las relaciones con los otros” (Echeita et al, 2015:26). En tercer lugar, la sostenibilidad en cuanto a que uno de los objetivos fundamentales de la educación es “preparar a los estudiantes y a los jóvenes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global, favoreciendo con ello el bienestar de las generaciones futuras” (Echeita et al, 2015:28).

Sin embargo, hay que tener presente la “ecología de la equidad” (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012; citado en Booth, Simón, Sandoval, Echeíta y Muñoz, 2015:11)⁷¹, siendo necesario articular las acciones emprendidas desde los centros educativos con otras escuelas y con la comunidad, estableciendo redes de apoyo y lazos con la comunidad a nivel local. De esta forma, se contribuirá a crear sistemas educativos más equitativos, que garanticen la calidad educativa para todo

⁷⁰ Traducción y adaptación en español de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion

⁷¹ Según estos autores, el concepto de “ecología de la equidad” hace referencia a las concepciones y los valores de construcción individual y los factores contextuales que mantienen culturas, políticas y prácticas escolares hacia la escolarización inclusiva.

el alumnado, de forma más eficaz y sostenible para hacer frente a desigualdades sociales amplias (Simón y Echeita, 2013; citado en Booth et al., 2015) y lograr la finalidad última de conseguir una sociedad más justa (Murillo y Krichesky, 2015; citado en Booth et al., 2015).

En cuanto a los contenidos del currículo, el *Index for inclusion* propone un *currículum global basado en los derechos y la sostenibilidad*. Este currículum alternativo se plantea poniendo el énfasis en la transversalidad y necesidad de que la escuela promueva aprendizajes al servicio de una mejor comprensión y actuación ante los grandes desafíos del siglo XXI. Destaca entre esos retos la preservación de “un espacio justo para la humanidad” (Echeita y Navarro, 2015; citado en Echeita et al, 2015:14). Ese currículum del siglo XXI articula el conocimiento en torno a problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global: 1) comida, 2) agua, 3) ropa, 4) casa/edificios, 5) transporte, 6) salud y relaciones, 7) entorno, 8) energía, 9) comunicación y tecnologías de la comunicación, 10) literatura, artes y música, 11) trabajo y actividades y 12) ética, poder y gobernanza.

2.3. ¿Cómo enseñar? La metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS)

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig y Palos, 2006:61).

Esta metodología educativa tiene una doble dimensión pedagógica y social, lo que conecta con el principio pedagógico “actividad asociada con proyección social” (Dewey, 1924, citado en Mayor, 2019:12). Para Mayor (2019),

esto implica la necesidad de promover la experiencia real de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo requisito objetivo mismo de esa actividad el beneficio del entorno social próximo para promover la plena integración en la sociedad de cada nueva generación.

Roser Batlle (2011)⁷² destaca entre las características que le imprimen valor a esta metodología: 1) su orientación a la educación para la ciudadanía e integral de las personas, 2) su inspiración en las pedagogías activas, los movimientos sociales o de educación popular (el aprendizaje experiencial y el servicio a la comunidad), 3) su compatibilidad con otras estrategias educativas y 4) su utilidad para unir éxito educativo y compromiso social, o lo que es lo mismo para esta autora y emprendedora social “aprender a ser competentes siendo útiles a los demás” (pp. 50). Por tanto, la formación del alumnado se promueve con una orientación práctica a través del compromiso en iniciativas de transformación social (Mendía y Moreno, 2010). De ahí se deriva su potencial para revertir y prevenir procesos de exclusión y, por tanto, favorecer procesos de inclusión en los que los receptores de las intervenciones socioeducativas pasan a ser agentes de cambio social (Mendía y Moreno, 2010). Este rol activo y protagonista en el servicio solidario dirigido a otras personas favorece la capacitación y empoderamiento del alumnado, a la vez que refuerza su autoestima (Mendía y Moreno, 2010).

Para concluir, tomamos prestadas las palabras de Batlle (2018):

Los niños, niñas y jóvenes no son los ciudadanos del mañana, sino ciudadanos activos del presente, capaces de provocar

⁷² Pedagoga, emprendedora social y una de las mayores impulsoras del ApS en España.

cambios positivos en el entorno. Desde muy pequeños pueden implicarse y participar en el bien común.

Hacer un servicio a la comunidad es un método de aprendizaje muy eficaz, porque los chicos y chicas se motivan y encuentran sentido a lo que estudian cuando lo aplican siendo útiles a los demás, resolviendo problemas que detectan en el entorno.

La finalidad de la educación es formar ciudadanos competentes, capaces de transformar el mundo... porque, sino, ¿para qué sirve la educación?.

2.3.1. Grupo promotor de Aprendizaje-Servicio en Extremadura: origen, objetivos y líneas de actuación

El Grupo Extremeño de ApS fue creado en 2012 por Milagrosa Borrego Vázquez, directora del CPR de Zafra (Badajoz) y Marisa Lozano Gil, de la Asociación ACUDEX. Desde 2014 forma parte de la Red Española de ApS. Actualmente está integrado por 20 personas voluntarias representantes de centros educativos de infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria, Formación Profesional, Universidad de Extremadura (Campus de Badajoz y de Cáceres), centros de profesores y recursos y las entidades sociales: Plataforma del Voluntariado de Mérida, Asociación OKOLA y ACUDEX.

Sus objetivos son: 1) Promocionar la metodología del ApS, 2) Apoyar y difundir las prácticas de ApS en Extremadura, 3) Realizar acciones formativas sobre ApS para mejorar las competencias del alumnado, profesorado, familias y entidades (asociativas, culturales, de desarrollo, ayuntamientos, etc.), 4) Promover la investigación y la innovación sobre ApS en nuestra Comunidad Autónoma, y 5)

Fomentar, a través del desarrollo de proyectos de ApS, la solidaridad para mejorar el mundo.

Para lograr estos objetivos, las principales líneas de actuación del Grupo Extremeño de ApS son: 1) Difusión y promoción de la metodología de ApS y de las buenas prácticas llevadas a cabo en Extremadura, 2) Divulgación y formación sobre la metodología, 3) Asesoramiento y formación sobre elaboración de proyectos de ApS, 4) Participación en las actividades de la Red Española de ApS y representación del Grupo Regional, y 5) Investigación, evaluación e innovación sobre el ApS en Extremadura.

3. Experiencias regionales de ApS en las distintas etapas educativas

Nivel y Etapas educativas	Experiencia	Vínculo con los ODS ⁷³	Conexión con los contenidos del CGBD ⁷⁴
EI	Damos sombra	ODS 15	7
	Mayores y Pequeños	ODS 16	6
	Calendario violeta	ODS 5	6
EP	Por el hilo se saca el ovillo	ODS 5	10
	Un pueblo de cuento 2.0	ODS 11	9
	Responsables y comprometidos con el medio ambiente	ODS 15	7

⁷³ Puede verse la correspondencia numérica en el apartado 4

⁷⁴ Puede verse la correspondencia numérica con el contenido correspondiente en el apartado 2.2.

ES	Más niñas a la escuela	ODS 5-6	2
	Misión Atenea		6
FP	APD intergeneracional- edadismo no	ODS 16	6
Universidad	«Like a girl. Stop pigmalion»	ODS 5	11
	Misión:Entidades resilientes, TSAS superviviente.	ODS 16	11

Tabla 1. Experiencias de ApS en Extremadura y su conexión con los ODS y los contenidos del Currículum global basado en derechos (CGBD). Fuente: Elaboración propia.

5.1. ApS en la etapa de Educación Infantil (EI)

Las 3 experiencias desarrolladas en la etapa de Educación Infantil han sido llevadas a cabo por la Escuela Infantil Zarapico (0-3 años) del Casar de Cáceres con un enfoque interdisciplinar y globalizado. En primer lugar, *Damos Sombra* vincula los aprendizajes con el área de conocimiento del entorno, trabajando las competencias básicas: lingüística, emocional, autonomía e iniciativa personal y competencia social y ciudadana. El producto final del servicio consistió en la plantación de árboles en el recinto de la piscina municipal, contando con la implicación de toda la comunidad educativa y después de un proceso con distintas actividades hasta llegar a la actividad final. La segunda experiencia llevada a cabo por el mismo denominada *Mayores y pequeños* y pretende compartir la experiencia e inocencia, desde las competencias lingüística, emocional, social y ciudadana, además de incidir en la autonomía e iniciativa personal, implicándose en la misma la comunidad educativa de la Escuela Infantil y el Centro de Día de la localidad. Por último, *Calendario Violeta* surge desde el inicio como un proyecto compartido por toda la comunidad educativa

(Escuela Infantil Zarapico, CEIP León Leal Ramos, IESO Vía de la Plata, AEPA Educación adultos y Universidad Popular Helénides de Salamina), agrupando a un total aproximado de 600 participantes. Aliándose además con la concejalía de igualdad, AMPA, distintas asociaciones y empresas de la localidad. El proyecto pretende sensibilizar y formar a la comunidad educativa local en coeducación y prevención de la violencia de género a través de distintas acciones. Promueve las competencias lingüística, emocional, social y ciudadana y autonomía personal e iniciativa personal. Esta experiencia ha sido premiada por el Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad y la FEMP, la Diputación Provincial de Cáceres y la Red Estatal de APS.

3.2. ApS en la etapa de Educación Primaria (EP)

*P*or el hilo se saca el ovillo es una experiencia del CRA Extremadura (Alconera, Atalaya, La Lapa y Valverde de Burguillos). El alumnado de 5º y 6º de primaria, detectan la necesidad de mejorar la cultura de la comunidad educativa. De ahí, surge el servicio orientado a difundir la vida y obra de diferentes mujeres que han contribuido a forjar la idea de Europa, mediante un blog⁷⁵ con un juego de pistas de cinco mujeres que jugaron un papel relevante en esta empresa. Desde una perspectiva globalizada e interdisciplinar se pretende el desarrollo de la competencia lingüística, se ejercita y desarrolla la competencia tecnológica, los hábitos de trabajo individual y colectivo, la iniciativa personal, curiosidad, creatividad, espíritu emprendedor, la investigación y aprendizaje autónomo, además de la sensibilidad artística, contribuyendo a la igualdad de oportunidades y al desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia social y cultural.

⁷⁵ <https://porelhilosasaca.blogspot.com>

La segunda y tercera experiencia en EP se han promovido desde el CEIP Nuestra Señora de Guadalupe, de la localidad de Burguillos del Cerro. En ellas ha participado todo el alumnado, el claustro, el AMPA, el Ayuntamiento de la localidad y la Universidad Popular de la misma. La primera de ellas, denominada *Un pueblo de cuento 2.0* consiste en la construcción de una audioguía turística infantil basada en cuentos, que tienen su origen en el patrimonio de la localidad y sus leyendas, y haciendo hincapié en la participación de la infancia en el ámbito local. La segunda lleva por título *Una comunidad Educativa responsable y comprometida con el medioambiente*, y pretende concienciar sobre la responsabilidad del mantenimiento de nuestro entorno y cuidado del mismo. Así, se contribuye activamente a la recuperación y mejora del entorno con la participación de los niños y niñas en su mantenimiento y cuidado, en colaboración en esta ocasión con las entidades sociales.

Como en el caso de los proyectos de EI, las experiencias de EP tienen un diseño globalizado-interdisciplinar.

3.3. ApS en la etapa de Educación Secundaria

Más niñas a la escuela es una experiencia implementada en el IESO Vía de la Plata del Casar de Cáceres. El alumnado de 3º de la ESO detecta la necesidad de conseguir fondos para financiar potabilizadoras de agua en Níger para que llegue a todas las viviendas y se evite que las niñas no puedan ir a la escuela, ya que mujeres y niñas son las encargadas de abastecer a sus familias de agua potable. Utilizando estrategias participativas a través de asambleas y debates, el alumnado consensuó realizar una carrera-marcha solidaria para mejorar la salud y la educación de las niñas, siendo el servicio la recogida de fondos para la necesidad

planteada. Equipo educativo y alumnado, trabajan al unísono, intentado implicar a la comunidad de la localidad del Casar de Cáceres. Así se va tejiendo una red que anima a la participación en la actividad de la marcha de un total de 500 personas. Los aprendizajes se vinculan a las competencias de iniciativa, autonomía personal y espíritu emprendedor, además de los propios del currículum (geografía, educación física, biología y valores éticos).

Por otro lado, *Misión Atenea* se desarrolla en el IES Alba Plata de Fuente de Cantos (Badajoz). La iniciativa surge de un grupo de alumnas y alumnos de Bachillerato contando con el apoyo de la educadora social y del equipo educativo, además de otras alianzas con Servicio Social de Base u Oficina de Igualdad de la localidad. A partir del asesinato de Laura Luelmo, este grupo de personas se concientiza de la importancia de implicarse activamente en la sensibilización y concienciación sobre la igualdad de género, la prevención de las violencias machistas y el apoyo a las víctimas de acoso y abuso sexual. Se plantean como retos: sensibilizar, formar y capacitarse como agentes de igualdad, prevenir la violencia de género entre la juventud y sensibilizar sobre el feminismo y la igualdad entre mujeres y hombres. Tras los aprendizajes adquiridos, el grupo promotor ha creado la **Comisión Atenea**. Los servicios que ofrecen a la Comunidad Educativa son: transferir los conocimientos adquiridos sobre igualdad al resto del alumnado del centro, sensibilizar y alertar sobre las relaciones de violencia en la juventud y sobre cómo prevenirlas.

3.5. ApS en la Formación Profesional (FP)

APD *intergeneracional* es una experiencia de FP del Ciclo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de

Dependencia del IES AL-Qázeres de Cáceres. La necesidad surge a raíz del contacto con un Centro de día de personas con Alzheimer y Deterioro Cognitivo. La directora del mismo detecta la existencia de estereotipos negativos sobre las personas mayores en personas profesionales (trabajadoras o en prácticas). El servicio consistió en una serie de actividades de intercambio entre las personas mayores y jóvenes. Cuando los y las jóvenes van al centro de Día participan de las actividades de cuidado y atención de las personas mayores, poniendo en práctica las competencias profesionales, personales y sociales que estudian en el aula y que exige el currículum. Al mismo tiempo cuando las personas mayores salen del centro para ir al IES, realizan las actividades que el alumnado hace cada día. De esta manera, la participación es recíproca entre ambos colectivos y este intercambio mejora la imagen de los colectivos implicados, la convivencia y respeto a las personas.

3.6. ApS en la Educación Superior

Like a Girl. Stop Pigmalion, es una experiencia que se desarrolla en la asignatura de Didáctica General del Grado de Maestros/as de Educación Infantil, en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Surge de la necesidad de combatir la desigualdad desde las aulas y los estereotipos por cuestión de género en cuanto a la capacidad y el desarrollo profesional en niños y niñas de 3-6 años. El servicio consistió en el diseño colaborativo de una programación didáctica compuesta de Unidades Didácticas Integradas (UDIs) centradas en un personaje histórico femenino relevante. Además, cada grupo de trabajo tuvo que elegir y dramatizar un cuento sobre la biografía del personaje seleccionado. En colaboración con el alumnado del Grado Superior de Imagen y Sonido del IES El Brocense de Cáceres, dichos cuentos han sido digitalizados, pasando a formar parte de una

base de cuentos coeducativos. A raíz de este recurso educativo, se desarrolla la secuencia de actividades de cada una de las UDIs.

Misión: Entidades resilientes, TSAS superviviente

es otra de las experiencias que se plantea desde esta Facultad, en este caso en el marco de la asignatura de Organización y Gestión de Servicios Educativo-Sociales del Grado de Educación Social. La necesidad es la de aprender a gestionar y coordinar entidades, equipamientos y grupos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades para: 1) reforzar dicha capacidad de gestión de la propia entidad social ante el impacto de la crisis económica en el TSAS desde 2008 y 2) ampliando su responsabilidad en la respuesta a los problemas sociales que forman parte de su misión y visión en un entorno más vulnerable desde comienzos de la crisis económica en 2008. El servicio consistió en desarrollar un Plan estratégico de acción, personalizado y coherente con la identidad propia de una organización del entorno, orientado a mejorar la calidad en la gestión de la organización y a potenciar su capacidad de adaptación permanente al medio, con el fin último de reforzar el TSAS como prestador de servicios sociales. Para ello, el alumnado tuvo que desarrollar una labor de investigación y asesoramiento de entidades sociales del entorno. Sus funciones han sido: análisis del contexto y diagnóstico necesidades, priorización de necesidades y estudio de posibles soluciones y elaboración de un Plan estratégico de acción. Las alianzas se establecieron con diferentes entidades sociales del entorno.

Ambas experiencias se plantean desde un enfoque disciplinar, cuyo principal aprendizaje vinculado al servicio desarrollado es la adquisición y desarrollo de competencias específicas y transversales de la asignatura desde la que se

promueve. Pero a su vez, se promueve el conocimiento de nuevas metodologías activas e innovadoras y la formación para el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica, sensible a las necesidades del entorno y comprometida por la mejora del mismo. La metodología de ApS sirve para que el alumnado adquiera competencias a partir de experiencias de aprendizaje significativo. En la Educación Superior, esta metodología consigue que las personas que estudian estos grados universitarios apliquen los conocimientos que están aprendiendo a contextos reales de trabajo, observando además los frutos de sus investigaciones para mejorar su formación profesional y personal.

4. Conclusiones

Desde esta breve aproximación a la metodología de ApS podemos afirmar que contribuye de forma muy significativa a la consecución de los ODS. De forma específica, las experiencias recogidas se vinculan a los siguientes: ODS 5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas, ODS 6. Agua limpia y saneamiento potable, ODS 11. Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, ODS 15. Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica, ODS 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Por otro lado, el ApS favorece la autonomía del alumnado, a través de su participación en los procesos de transformación social de la realidad y haciéndoles agentes activos de cambio en su entorno para lograr una sociedad más inclusiva, solidaria, justa y sostenible. En las diferentes experiencias presentadas se aprecia cómo las personas, desde edades tempranas, se implican en la comunidad contribuyendo a la transformación de la misma y preparándose para ser parte de la ciudadanía global. Esto nos lleva a otro de los puntos fuertes del uso de esta metodología, su contribución a la formación de personas más comprometidas y solidarias con el entorno.

Con la utilización de ApS se favorece la consecución de los contenidos del currículum y la inclusión de todas las personas que participan en las actividades, ya que el trabajo colaborativo es una de las máximas del uso de esta metodología haciendo que todos los implicados contribuyan al producto final. En este sentido, debemos apuntar a que permite articular las experiencias con los contenidos curriculares tradicionales tanto de forma disciplinar como interdisciplinar-globalizada. Sin embargo, dada su conexión con la realidad y las problemáticas sociales, y por tanto los denominados contenidos transversales del currículum, se adapta a otros enfoques alternativos y más globalizados como puede ser el currículum global basado en derechos propuesto en la 3ª edición del *Index for Inclusion*. En este sentido, como se aprecia en la Tabla 1, las experiencias se vinculan principalmente a 6 de estos contenidos, siendo más frecuentemente abordadas problemáticas sociales relacionadas con la salud y las relaciones.

La práctica del ApS contribuye a la formación integral de la persona, poniendo el énfasis en las acciones

solidarias, la equidad, la justicia social y el respeto a los derechos humanos. De esta forma, contribuir a la mejora del entorno, favoreciendo la creación de sociedades sostenibles y al bienestar de los ciudadanos del presente y del futuro.

5. Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Revista Crítica*, 972(61), 49-54.
- Battle, R. (2018, octubre). *Aprendizaje-Servicio: Una brújula para orientar el talento*. Recuperado de <https://www.educacionresponsable.org/web/divulgacion-expertos/aprendizaje-servicio-una-brujula-para-orientar-el-talento-roser-battle.html>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C. y Sandoval, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Traducción y adaptación de la 3ª edición)*. Madrid: FUHEM y EOI. Recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30), 183-208.
- Mayor, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias

- digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9-28. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3331/4038>
- Mendía, R., y Moreno, V. (2010). *Guía 3. Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006) Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rubio, L. (2008). *Guía zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Disponible online en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Recuperado de www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- Villaescusa, M.I. (Coord.). (2016). *Libro de actas congreso educación inclusiva: "Contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento"*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500013877506&name=DLFE-953730.pdf

CAPÍTULO 62
TRASTORNOS DEL ESPECTRO
AUTISTA: ANTECEDENTES, IMPACTO,
MITOS Y REALIDADES DEL AUTISMO
EN LA INFANCIA

María de Jesús Elisa Chávez Martínez

Víctor Manuel Villalobos Chávez

-Fundación Mexicana TATO para la Investigación y
Tratamiento del Autismo y otros Trastornos del
Desarrollo, I.A.P. -

Trastornos del espectro autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentra como una sub categoría de los Trastornos del Neurodesarrollo y está definido en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) (Association American Psychiatric, 2016) como una gama de desórdenes neurobiológicos y como un grupo de patologías diversas con etiologías multifactoriales, que coinciden y tienen como común denominador la limitación a muy temprana edad de funciones asociadas a la inteligencia, autoconciencia y sobre todo al pensamiento que tiene que ver con la socialización, la comunicación y el lenguaje.

El T.E.A. se caracteriza por tener varios matices que oscilan entre la indiferencia casi completa hasta la indiferencia mínima selectiva. Puede presentar alteraciones médicas como intestinales, inmunológicas, metabólicas entre otras, no obstante estas características no son parte del T.E.A. y pueden variar entre un individuo y otro. Estructuralmente no existen diferencias entre las personas con T.E.A. y con las personas con un desarrollo típico, se cree que las alteraciones del Trastorno se encuentran a nivel neuronal lo cual impacta en las funciones ejecutivas. Un ejemplo el tipo KANNER⁷⁶-ASPERGER⁷⁷, puede mejorar y transitar de un síndrome a otro, lográndose una normalización sorprendente. Se trata de una condición dinámica y progresiva hacia la funcionalidad.

La historia del Reconocimiento y Tratamiento del Autismo en México, se remonta hasta 4 décadas atrás. A partir de los escritos de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), lenta y cautelosamente el ambiente profesional en el mundo se fue familiarizando con este tipo de trastorno que daba pauta a una clasificación genuinamente ligada a la infancia, *antes de esto predominaban los diagnósticos propios de la vida adulta que de igual manera se compartían entre la infancia y la adolescencia.*⁷⁸ Anteriormente era considerado un Trastorno demencial, pero conforme evolucionó la investigación se dieron cuenta que había problemas de conductas y aprendizaje. “que no eran necesariamente para un manicomio, sino que eran pacientes con posibilidad de habilitarse a corto plazo con tratamientos psicopedagógicos, con evaluación

⁷⁶ Kanner, Leo, Autistic Disturbances of Affective Contact, Nervous child 1943

⁷⁷ Asperger, Hans Dr. Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter, Leiter der der Heilpädagogischen Abteilung der Klinil (Eingegangen am 8 Oktober, 1943) “Autism an Asperger Syndrome”, “Autistic Psychopathy” in childhood. Hans Asperger. Traducido y escrito por Uta Frith. Autism and Asperger Syndrome Paginas 37-92, Universidad de Cambrigde, 1991

⁷⁸ Escotto Morett, Jorge, Medico Psiquiatra y Paidosiquiatra. Adscrito a la División de Investigación del Hospital Psiquiatrico Infantil, Dr. Juan N. Navarro”

psicológica y una serie de intervenciones múltiples (terapia del lenguaje, del juego, actividades físicas y recreativas.)

Los ámbitos afectados se identifican como déficits en la comunicación e interacción social y presencia de interés restringidos. Se puede manifestar por algunas de las siguientes dificultades a) expresión de reciprocidad socioemocional (por ejemplo, compartir un interés, emoción o afecto; sostener una conversación de "ida y vuelta") , b) comunicación no verbal que sirve para la interacción social, (por ejemplo, contacto visual o corporal, que ocurre al interactuar, falta de expresión facial y comunicación no verbal como utilización de gestos), c) dificultad para desarrollar, mantener y comprender relaciones sociales (desde el juego compartido o hacer amigos hasta el ajuste del comportamiento social de acuerdo al contexto, d) la restricción y repetición de las conductas y actividades se manifiesta en el habla, uso de objetos, insistencia en las mismas rutinas y patrones verbales y no verbales con un pensamiento que tiene rigidez. Pueden existir respuestas sensoriales atípicas al ambiente como rechazo a ciertas texturas, a ciertos tipos de ruidos, respuesta al dolor, oler objetos y fascinación visual con cierto tipo de luces.

La evaluación de estos pacientes requiere de diferentes tipos de mediciones en áreas específicas para determinar los déficits y competencias de cada niño. Un diagnóstico preciso implica personal capacitado para llevarlo a cabo, pues alrededor del 40% de los casos son identificados en el ámbito escolar y solo un 38% son diagnosticados en servicios de salud. Muchas de estas mediciones requieren conocimientos en los hitos del desarrollo del lenguaje y de los dominios socio comunicativos y experiencias en el uso y experiencia en el uso y calificación de instrumentos (pruebas o cuestionario) con el fin de confirmar el diagnóstico clínico y

además establecer el nivel de inteligencia, adaptativo y de lenguaje, así como los problemas asociados de conducta, ansiedad u otros. (Marquez Caraveo, 2018)⁷⁹

Algunos de los instrumentos no son viables en atención primaria, evalúan a sujetos con habilidades verbales, pero no aquellos que no las tienen, por lo que no reemplaza el criterio clínico de un equipo profesional, muchas veces, poco familiarizado con las dificultades de comunicación e interacción social en niños muy pequeños.

Se requiere fortalecer una red de atención especializada en la provisión de diagnóstico y tratamiento en los diferentes niveles de atención a la salud y en la intervención educativa orientada a la educación de niños con TEA y otros problemas del desarrollo.

Las causas del autismo no se conocen, aunque en un 20% de los casos con diagnóstico de autismo puede identificarse con un síndrome conocido (por ejemplo, síndrome del X-Frágil). Esto se conoce como “autismo sindromático” o “autismo secundario”. En el resto de los casos, se sugiere la contribución de factores genéticos y ambientales. Los factores de riesgo que tienen mayor evidencia son los siguientes: ser varón, tener un hermano con autismo, edad parental a 35 años en mujeres y 40 años en hombres.

Prevalencia de los trastornos del espectro autista en México

⁷⁹ Dra. María Elena Marquez Caraveo, Médico psiquiatra infantil, Doctora en Psicología y Salud, Jefa de la División de Investigación del Hospital Psiquiátrico Infantil, “Dr. Juan N. Navarro”

La prevalencia de TEA se ha visto en aumento en los últimos años, en el primer y único estudio epidemiológico en nuestro país (Guanajuato), los autores estimaron la prevalencia en 0.87% para niños de 8 años en promedio. Si los niños menores de 17 ascienden en México a 40.2 millones esto significa que hay aproximadamente 350,000 menores en este trastorno y 1 millón de personas con TEA en la población general. (Fombonne, y otros, 2016)

Según datos del Centro de Prevención y Control de Enfermedades en Estados Unidos manejan que en el 2016 había una incidencia de personas con algún trastorno del espectro autista en un intervalo de entre 68 y 115 habitantes existe una persona con esta condición (Christensen, Baio, & Van Naarden Braun, 2016), y que puede darse independientemente de los contextos socioeconómicos, con base a esta estadística y considerando la población total en el 2016 en México había 128'641,652 y en Colima son 747,801, de los cuales según esta prevalencia aproximadamente son 11,997 personas con algún Trastorno del Espectro Autista.

Entre 80 y 90% de los pacientes con autismo presentan comorbilidades de tipo psiquiátrico.

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, (CIE-10, 2008) el autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por una alteración psiquiátrica.

Uno de los síntomas más importantes es la restricción de intereses, ya que estos pacientes solo prestan atención a cosas muy específicas; tienden a presentar problemas en el patrón de socialización por lo general, son retraídos y evitan el contacto visual, son aislados y en ocasiones no aceptan el contacto físico.

Es frecuente que el T.E.A. presente comorbilidades, es decir, enfermedades o trastornos adicionales que pueden estar presentes en las personas, las cuales pueden o no estar relacionados al autismo, por lo que es necesario que un médico realice un diagnóstico sobre estas comorbilidades ya que influyen en el impacto de la intervención, el pronóstico del trastorno a corto o mediano plazo, entre otros factores de que determinantes en el desarrollo; algunas comorbilidades frecuentes que pueden presentar son: TDAH, Ansiedad, Disfunción o Discapacidad Cognitiva, epilepsia, disfunción del proceso sensorial, problemas gastrointestinales y trastornos del sueño.

Diagnostico de los trastornos del espectro autista

***E**l proceso inicial es revisar el estado mental del infante por medio de la verificación del sistema de creencias, falso o verdadero y las consecuencias ética – lo bueno, lo sano, lo conveniente- en su comportamiento. Estas creencias son el factor causal del funcionamiento integral de la persona o paciente en cuestión; es conveniente contar con una escala que guíe, identifique y evalúe objetivamente las áreas mas*

*comprometidas con este tipo de trastornos, sobre todo para los profesionales no familiarizados con el tema.*⁸⁰

El Diagnostico del T.E.A es muy importante para brindar una atención oportuna e integral al infante, no hay una edad específica para su detección pero cada vez se logra identificar en edades más tempranas, una herramienta vital para identificar alguna alteración de manera temprana es conocer las etapas de desarrollo del niño y verificar que cumpla con los indicadores de cada área; Cada niño es único e irreplicable por lo que la manifestación del T.E.A. puede variar de un caso a otro, sin embargo existen características que identifican al T.E.A.

- I. Deficiencias cualitativas en la comunicación y el lenguaje,
- II. Alteraciones cualitativa en la integración social reciproca,
- III. Restricción en los intereses,
- IV. Movimientos estereotipados, tics y apego a rutinas.

Tambien se proponen otros tipos de organización en el funcionamiento:

- Teoria de la disfunción ejecutiva,
- Teoria de la coherencia central débil,
- Teoria de la ceguera mental.

⁸⁰ Escotto Morett, Jorge, Medico Psiquiatra y Paidosiquiatra. Adscrito a la División de Investigación del Hospital Psiquiatrico Infantil, Dr. Juan N. Navarro”

El diagnóstico temprano es un factor básico en la atención de los T.E.A., ya que es fundamental para mejorar el pronóstico y la evolución de la condición. Este elemento hace que sea urgente generar una cultura en torno al autismo a fin de que las personas que lo experimentan puedan recibir la atención oportuna que precisan y para que ésta sea dada en un contexto social bien informado y por lo mismo más receptivo. (López Mendez, 2017)

Instrumentos para la identificación de autismo.

El psicodiagnóstico es un proceso para evaluar al paciente con instrumentos, preferentemente validados y estandarizados, como son M-CHAT, VINELAND-II, ADI-R, ADOS, CARS, GADS, ASDS, WISC-R, entre otros, los cuales dan un soporte a la sintomatología clínica que se puede obtener por observación, si usamos adecuadamente los instrumentos y lo conjuntamos a la experiencia clínica, el diagnóstico es más sólido porque tenemos la posibilidad de dar resultados puntuales y completos, de forma cuantitativa y cualitativa.

Sin embargo, nuestro país sigue precisando una política pública que otorgue atención a los ciudadanos con Condición del Espectro Autista y les dé acceso a servicios integrados de diagnóstico temprano y atención de largo plazo. La desinformación sobre el autismo y sus variadas manifestaciones, así como la estigmatización, la discriminación y la insuficiencia de servicios de salud para detectarlo oportunamente, abonan al abandono que sufre la población con autismo. La dificultad para realizar el diagnóstico -y en consecuencia iniciar el tratamiento

oportuno- se vinculan con la diversidad de las causas que la provocan, algunas de ellas relacionadas con alteraciones neurobiológicas y factores genéticos que se inician en diversas etapas de la infancia.

Consideramos que mientras más se hable del CEA, se les dé voz a sus portadores, a los padres de familia a las asociaciones civiles y a los especialistas tanto del área de la salud como del ámbito legal. Mayor será el conocimiento público que se tenga de la condición y menor la discriminación que experimenta este segmento de la población, para promover una legislación que permita que la población con autismo y otros trastornos del desarrollo pueda ejercer sus derechos a la salud a la educación y al trabajo en condiciones de equidad.

El autismo es una condición de vida, a pesar de que se le identifique usualmente como una afectación propia de la infancia. Esto hace imperativo pensar en la población adulta con autismo que se encuentra desprotegida y vulnerable, pero al mismo tiempo, con habilidades potenciales que les permite realizar distintas actividades laborales.

La discriminación es uno de los factores que más atenta contra el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Para evitar la discriminación se debe recordar que los ciudadanos con autismo también son personas sujetas de derechos y que el estado debe garantizar las herramientas para que dichas personas puedan desarrollar su proyecto de la vida como cualquier otra, todos los esfuerzos que hacen la personas con Autismo para adaptarse y ser funcionales no se ven retribuidos por una Sociedad predispuesta a la Discriminación.

El marco legal nacional e internacional relacionado con los derechos de la infancia y la protección de personas con discapacidad y refiere la necesidad de concertar los diversos sectores gubernamentales y no gubernamentales para dar atención integral a la población con TEA. Estableciendo un modelo sistémico de atención, cuyo funcionamiento debe darse en un marco de respeto a las diferencias como derecho humano.

Condición del Espectro Autista, en el que se reconocen los derechos de las personas con autismo y a sus familias. Sin embargo, para las autoras, la ley solo se plasmará en la realidad cuando se dé el reconocimiento social a esos derechos. Esta necesidad contrasta con la discriminación y el desconocimiento que todavía existe sobre las características del autismo, por lo que proponen realizar una campaña de sensibilización y crear un protocolo mexicano de diagnóstico y tención, propuestas que detallan en su trabajo.

Los derechos laborales de las personas con TEA han sido transgredidos, circunstancia que los obliga a depender de las familias o de los apoyos mínimos del gobierno. La tarea no sólo es proveer trabajos, sino la construcción de ambientes laborales incluyentes, tarea que incumbe tanto a las acciones gubernamentales, como a la sociedad.

La presente obra representa un escalón más en la construcción de una cultura para el conocimiento y la aceptación de la condición autística. Durante nuestra experiencia como Institución hemos sido testigo y protagonista de los cambios ocurridos en el ámbito médico,

Educativo y Social para conformar un modelo de atención para el Autismo.

**FUNDACIÓN MEXICANA DE AUTISMO TATO, I.A.P.
“Por una Cultura de Aceptación y Respeto al Autismo”**

El Diagnóstico del Autismo y cualquiera de sus manifestaciones dentro del T.E.A., suele ser una noticia catastrófica cuando se recibe en una familia que la mayoría de veces no conoce el término. La carencia de servicios médicos y educativos hace más dolorosa la situación ante la desesperanza de un tratamiento eficaz que iguale las oportunidades para el niño, en relación con cualquier otro pequeño de condición regular.

Tratando de disminuir el sufrimiento familiar, un grupo de padres de familia decidió crear una Institución que se dedicara a las necesidades de estos niños y que supliera la asistencia a una escuela regular que no comprendía como atenderlos. El objetivo principal era brindar atención a niños y personas adultas que presentaran algún trastorno del espectro autista en un mismo lugar y con profesionales especializados, así como proporcionar información sobre esta condición a familiares y a la población en general.

Así, en Diciembre de 1999, se constituyó legalmente la Fundación Mexicana de Autismo TATO, I.A.P. que tiene su sede en el Estado de Colima y da atención y asesoría a los estados colindantes de Michoacán y Jalisco.

Durante 20 años de trabajo ininterrumpido desde la sociedad civil hemos conformado lo que ahora se puede presentar como una estructura organizativa capaz de proporcionar la atención especializada que al inicio de trabajo solo era un sueño.

A través de este tiempo, se ha esforzado por ser un Centro Especializado en T.E.A. que proporcione: Capacitación y Orientación Profesional, Intervención Familiar e Inclusión Social, Evaluación Funcional del Niño, Evaluación Diagnóstica, Intervención Educativa Estructurada, personalizada y Especializada a través de diferentes metodologías, principalmente Terapia Ambiental, Manejo Conductual, Comunicación y Lenguaje, Autonomía e Independencia Funcional, Terapia Ocupacional, Capacitación y Adiestramiento en Oficio, Arte y Cultura, Aprendizaje de las Relaciones Sociales, Vida Independiente y recientemente la Fundación se encuentra trabajando en el Proyecto de Residencia Pedagógica para los alumnos con Autismo en situación de orfandad.

Fundación de Autismo TATO, recibe personas con Autismo sin límite de edad para su atención multidisciplinaria, ya que su modelo individual de intervención es un Proyecto de Vida.

A lo largo de 20 años estas son las cifras de Fundación TATO:

- 680 Niños, jóvenes y Adultos con Autismo Atendidos
- 1,360 Nucleos familiares atendidos
- 1'547,269 Terapias aplicadas
- 456 Conferencias impartidas
- 968,750 Asesorías personales a profesionales de la salud
- 1890 Actividades Culturales y recreativas

Sin embargo, estas cifras resultan a todos luces exiguas si se consideran los datos de la problemática global que representa el Trastorno del Espectro Autista, por lo que es necesario impulsar la apertura de Centros de Atención Especializados para atender los Trastornos del Espectro Autista y garantizar la plena atención con enfoque de derechos conforme a los marcos normativos internacionales:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948
- Convención de los Derechos del niño de 1989
- Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad de 1999
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006
- Ley General para la Atención de las Personas y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista
- Ley para la Atención de Personas con Trastorno del Espectro Autista del Estado de Colima.

En Fundación Mexicana de Autismo TATO, I.A.P. creemos que los niños y las personas con Autismo, independientemente de su condición, son ciudadanos con los mismos derechos y obligaciones que cualquier ser humano y que la principal preocupación de las familias debería ser la de brindarles felicidad, las instituciones debemos ser las encargadas de brindar la atención medico-educativa que los niños requieran.

Por una Cultura de Aceptación y Respeto al Autismo.

Bibliografía

- Association American Psychiatric. (09 de 2016). Obtenido de https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Christensen, D., Baio, j., & Van Naarden Braun, K. (2016). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children*. Centers for Disease Control and Prevention. United States: Centers for Disease Control and Prevention. Recuperado el Agosto de 2018, de <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/com-m-report-autism-full-report.pdf>
- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, C., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos , M., . . . Nealy, B. (2016). *Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon survey*. Journal of Autism and Developmental Disorders.

- López Mendez, R. (2017). Entre 80 y 90% de los pacientes autistas presentan comorbilidades de tipo Psiquiátrico. *Familia Médica*, 8-9.
- Marcin Salazar, D. (6 de Febrero de 2013). *Clinica Mexicana de Autismo*. Recuperado el 09 de Septiembre de 2014, de www.clima.org/images/pdf/prevalencia.pdf CLIMA:
- Marquez Caraveo, M. E. (2018). Autismo, una sección de preguntas y respuestas. *Notas sobre el autismo* .
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (2008). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Washington, D.C.: Editorial Medica Panamericana.

CAPÍTULO 63
PROYECTO THINK BIG CHILE:
PLATAFORMAS DIGITALES
MULTINACIONALES QUE PERMITEN
INICIATIVAS DE SALUD Y BIENESTAR
DIRIGIDAS POR NIÑOS, NIÑAS Y
JÓVENES⁸¹

Dra. Mónica Bravo Sanzana
Mg. Marcia Monsálvez Ramírez
Mg. Belén Sotomayor Barros
Mg. María Teresa Hernández Yáñez
Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

Introducción

Las investigaciones que declaran la participación de niños, niñas y jóvenes (NNA, en adelante) no son escasas en la literatura actual. Los derechos de los niños han sido protegidos por el derecho internacional y se relevaron sus derechos a la participación (Naciones Unidas 1989, 2005), lo que contribuyó con una nueva mirada, un paradigma de investigación denominado la *nueva sociología de la infancia* (James, 2010). No obstante, para poder esclarecer cómo se ha

⁸¹ Agradecimientos al equipo *Think Big: Kids Contribute*, de la University of Melbourne, liderado por Professor Lisa Gibbs, Chair of the Children's Lives Research Initiative and Director of the Jack Brockhoff Child Health and Wellbeing Program, University of Melbourne. Team: Hannah Morrice, Katitza Marinkovic, Lauren Carpenter, Alana Pirrone.

interpretado la participación en los diferentes contextos, se debe analizar la forma en cómo se aborda la investigación a partir de los supuestos filosóficos de los investigadores con relación a la educación infantil.

Desde una perspectiva ontológica/epistemológica, la sociología de la infancia se fundamenta en el construccionismo social, el que plantea que el conocimiento y su creación están interconectados con diferentes contextos (políticos, económicos, sociales e históricos). Bajo esta mirada, los niños han sido incorporados como actores claves en la construcción de la realidad social (Wyness 2006); considerados como agentes de valores, personas capaces y responsables de contribuir con su propia vida, sus familias, entornos y procesos sociales (Prilleltensky, Laurendeau, Chamberland, & Peirson, 2001).

Por otra parte, la sociología de la infancia evidencia las diferentes formas socio-históricas en que las voces de los niños han sido excluidos de las perspectivas dominantes y universales (Wyness 2006) y enfatiza la influencia de los factores sociales (género, etnia, clase social y cultura) por sobre los factores biológicos y psicológicos, afectando la forma en que la sociedad ve a los niños y la forma en cómo los niños se ven a sí mismos (Schissel, 2006).

Por lo anterior, el construccionismo social sugiere que este tipo de investigación debe expresar las experiencias de los niños (Rasmussen, 2004) y su capacidad para poder influir en las decisiones que ellos requieren para promover el cambio que necesitan (Sinclair, 2004).

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, la literatura muestra estudios recientes que involucran la participación de NNA con diferentes técnicas, alcances metodológicos y desafíos en su implementación. Sin embargo, aunque ha habido una mayor participación, la investigación dirigida por niños (con el apoyo pero no la gestión de los

adultos) todavía es relativamente escasa (Liegghio, Nelson & Evans, 2010).

Evidenciando técnicas, un estudio examinó la contribución que los *métodos visuales* y participativos pueden hacer para que los niños menores de seis años puedan documentar sus experiencias y facilitar el intercambio con adultos (Clark, 2010). Otra investigación propuso una actividad de *mapeo conceptual*, desarrollada dentro de un programa después de la escuela, Participative Action Action (yPAR), para demostrar cómo la actividad contribuyó a la conceptualización de las estructuras sociales de los jóvenes como interconectados (Fernández, Nguyen, & Langhout, 2015). Respecto a investigaciones que involucraron a *niños como co-investigadores*, se encontró una investigación de acción participativa infantil (PAR) realizada en Bosnia y Herzegovina (BiH), con un grupo de apoyo compuesto por adultos que ayudaron a los niños a implementar sus actividades. Los niños eligieron enfocar su investigación en la participación comunitaria y aseguraron una serie de resultados en un período relativamente breve. Entre las principales barreras identificadas para una participación más amplia de los niños se encuentran los prejuicios que los niños tienen hacia los adultos, y viceversa (Maglajlic, 2010).

Respecto a aportes metodológicos, una investigación tuvo por objetivo ofrecer una *tipología conceptual* que identifique los grados de participación de los jóvenes, considerando el potencial de desarrollo dentro de cada tipo. El dispositivo heurístico propuesto se insertó en un marco de empoderamiento basado en la participación juvenil (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010). Otro estudio examinó los deseos de 16 niños latinos de quinto grado para una estructura de toma de decisiones dentro de un programa de investigación de acción participativa para jóvenes. Cuando se les presentan las opciones de consenso ellos eligieron la *elección aleatoria*, pues pensaron que aumentaba las jerarquías de poder para que

cada niño tuviera, en algún momento, el poder de tomar una decisión. Además, los niños argumentaron que la neutralidad de la elección aleatoria les permitió eludir las tensiones interpersonales. Entre las implicaciones para la investigación participativa se incluye cómo los jóvenes tomarán las decisiones (Langhout, Kohfeldt & Ellison, 2011). Otra investigación realizó una contribución para desarrollar definiciones de problemas en colaboración con niños. Propone la utilización del *método de los cinco porqués*, una herramienta que ofrece un contexto y una estructura para que los jóvenes examinen críticamente los problemas sociales que identifican y busquen las causas fundamentales (Kohfeldt, Chhun, Grace, & Langhout, 2011).

En ámbitos de investigación temática, una revisión examinó críticamente las teorías, metodologías y métodos que se han utilizado en la *investigación sobre educación ambiental* en la primera infancia entre los años 2004-2014. De los 36 estudios analizados, un tercio se basó en investigaciones sobre enfoques de niños, y colocó a los niños como objetos de investigación. Las tendencias revelaron que los investigadores de educación ambiental están avanzando hacia la investigación con marcos infantiles, adoptando métodos que honran las perspectivas de los niños. Sin embargo, también se identificó una falta de congruencia entre las metodologías participativas y los métodos empleados, evidenciando que aunque los investigadores abogaban por la agencia de los niños, los adultos continuaban en la función principal de recopiladores de datos, analizadores e intérpretes (Green, 2015).

Por todo lo anterior, es necesario tener claridad en los supuestos que rigen a la investigación participativa con NNA.

Investigación Participativa con Niños y Adolescentes (IPNA)

Basada en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), propone investigar para y con la infancia y adolescencia, en lugar de sobre ellas (Kellett, 2010; Shier, 2001). Niños y adolescentes son invitados a participar como co-investigadores a través de todo el proceso de investigación, y comparten decisiones importantes sobre el proceso con los investigadores adultos. Junto con desarrollar un contexto para promover que niños y adolescentes se empoderen como investigadores y agentes de cambio, este modelo de investigación busca co-construir conocimiento científico sobre las experiencias y perspectivas de la infancia para aplicarlo al desarrollo de iniciativas que mejoren el bienestar de la infancia y adolescencia.

La investigación participativa parte de un *paradigma constructivista fenomenológico* para generar datos e interpretaciones más válidos sobre el mundo de niños y adolescentes que de otra forma serían inaccesibles para investigadores adultos (Aracy & Acyp, n.d.-a, n.d.-b; Freire, 2012; Liamputtong, 2013b). Existe amplia evidencia sobre la efectividad de aplicar una metodología participativa para mejorar la calidad y rigurosidad de diversos métodos de investigación que se aplican en temas de infancia como encuestas, mapeo de ciudades y zonas de riesgo, entrevistas, entre otros (Akom, Shah, Nakai, & Cruz, 2016; Kellett, 2010; Livingood et al., 2017; Marinkovic, Vasquez, & Ramis, n.d.; Tanner & Seballos, 2012). También, se cuenta con evidencia sobre la efectividad de la participación de la infancia y adolescencia en el diseño de espacios urbanos y políticas públicas (Department of Children and Youth Affairs & Publications, 2015; Fanelli, Musarandega, & Chawanda, 2007; Franklin & Slope, 2006; Liegghio, Nelson, & Evans, 2010; Rexhepi, Filiposka, & Trajkovik, 2018).

La IPNA no determina métodos o técnicas de investigación específicos, siendo rol del investigador adulto adaptar la aplicación de métodos y técnicas a las necesidades de niños y adolescentes de distintas edades, intereses y capacidades (Punch, 2002). Presentar la investigación de una forma amigable y atractiva es parte de este proceso, y es importante tanto para la calidad de los resultados como la construcción del rapport y alianza de trabajo (Aracy & Acyp, n.d.-a). Por ello, y en vista de todo lo anterior, se propone una metodología participativa capaz de adaptarse a las necesidades de niños y adolescentes que vivan en distintos lugares de Chile, de distintas edades y con capacidades y realidades diferentes.

Plataformas digitales para la participación de la infancia

Las nuevas tecnologías digitales han transformado la experiencia de ser niño y la participación de la infancia más allá de la inmediatez de su hogar y barrio (Handsley, MacDougall, & Rich, 2015; Kidron & Rudkin, 2017; Livingstone, Haddon, & Goł-Tzig, 2012; Patton et al., 2016). Asimismo, la tecnología digital también está transformando el modo de hacer investigación y consultas ciudadanas, ampliando sus posibilidades para contactar, reclutar y comunicarse con participantes que de toda forma no podrían participar (Liamputtong, 2013a). De este modo, el uso de plataformas online para la investigación permitiría la identificación de tendencias en el estado de la infancia y adolescencia a nivel local, regional y nacional (Patton et al., 2016). Una revisión sistemática sobre el uso de tecnologías digitales para promover la participación de la infancia y adolescencia a través de la investigación participativa encontró un escaso pero creciente número de iniciativas de este tipo (Gibbs, Kornbluh, Marinkovic, Bell, & Ozer, n.d.).

Los estudios identificados abarcaban el trabajo con infancia y adolescencia desde la escala ciudad (Akom et al., 2016; Kornbluh Neal, & Ozer, 2016; Kornbluh, 2017), regional (Livingood et al., 2017; Mortensen et al., 2014), nacional (Branquinho, 2018; de Matos, 2016; Frasilho et al., 2018) hasta la internacional (Seballos & Tanner, 2011; Tanner, 2010; Tanner & Seballos, 2012). Entre ellos, el que más destaca a nivel nacional por su capacidad para integrar de forma activa a niños y adolescentes es el estudio nacional Dream Teens (Branquinho, 2018; de Matos, 2016; Frasilho et al., 2018), que buscó colaborar con niños y adolescentes para promover mayores niveles de participación y ciudadanía, junto con investigar y proponer soluciones a temas que afectaban la salud de este grupo en Portugal durante la recesión económica. En otro contexto, durante 2017 – 2018 el Programa Jack Brockhoff para la Salud y Bienestar de la Infancia, Universidad de Melbourne, bajo la Dirección de la Profesora Lisa Gibbs, diseñó e implementó el proyecto Kids Contribute (Los Niños Contribuyen). El objetivo de este proyecto fue trabajar con niños y niñas investigadores en el desarrollo de un cuestionario online para conocer las experiencias de los niños y niñas en Australia al contribuir en su hogar, escuela y comunidad.

Este proyecto surgió de colaboraciones con el show educativo Behind the News (Detrás de las Noticias), de la cadena de TV ABC, y la Fundación Myer. Behind the News publicó el cuestionario elaborado por los niños en marzo, 2018, recibiendo más de 10.800 respuestas de niños y niñas en Australia. El proyecto ganó la atención de los medios de comunicación, investigadores y el gobierno, lo que llevó a la organización del primer Foro Nacional de la Infancia y Adolescencia en septiembre, 2018. Esta iniciativa contó con el apoyo y participación de la Comisionada Nacional de la

Infancia, Megan Mitchel, quien incluyó sus resultados en su informe para las Naciones Unidas sobre el estado de la infancia en Australia.

Esta experiencia y una revisión de la literatura señalaron el potencial de usar tecnologías digitales para crear espacios participativos para la infancia en temas globales que afectan su bienestar. Con fondos de VicHealth (Ministerio de Salud del Estado de Victoria), se desarrolló un nuevo proyecto para expandir el modelo de trabajo con niños y niñas investigadores a otros países para colaborar a expandir el impacto de la participación de la infancia en sus países de origen y a nivel internacional. Actualmente, el proyecto Kids Contribute se encuentra en una etapa de escalamiento internacional, buscando implementar metodología participativa en países como Inglaterra, Colombia, Australia y Chile. La presente comunicación forma parte del escalamiento en Chile.

Proyecto Think Big Chile

El equipo de investigación en Chile, se encuentra conformado por siete integrantes, de los cuales una investigadora participó activamente en el desarrollo del proyecto Kids Contribute en Australia y actualmente se encuentra en dicho país colaborando en la coordinación de la ejecución del proyecto en otros países. Hasta el momento se han realizado una serie de reuniones a través de videoconferencias con los equipos de Australia, Inglaterra, Colombia y Chile, para determinar la forma de proceder en el desarrollo del proyecto en cada país. Además en Chile se realizó un taller con la participación de investigadoras e investigadores de todos los países, donde se profundizó en la definición de las temáticas a abordar y características propias de la metodología participativa, considerando *un grupo de niñas y niños como co-investigadores*. Es decir, como

integrantes activos en la creación de preguntas que se utilizarán para indagar la temática de participación de niños y niñas en Chile, las cuales conformarán un cuestionario que será aplicado vía web a niños y niñas de las regiones Metropolitana, O'Higgins y, posteriormente, en La Araucanía. Además estos co-investigadores también participarán en la aplicación de entrevistas y difusión de resultados en congresos y seminarios.

Think Big Chile: iniciativas en las regiones Metropolitana y del Libertador Bernardo O'Higgins.

El proyecto se focalizó en seis grupos de niños(as) y jóvenes (NNJ) distribuidos en la Región de O'Higgins y la Región Metropolitana. Las edades de los(as) co-investigadores se concentraron desde los 7 a 15 años abordando parte del primer ciclo y segundo de educación básica, como así también nivel media inicial, de escuelas de administración pública y particular pagada (ver Tabla 1).

Tabla N° 1: Características co-investigadores NNA de equipo Think Big Chile

Nombre de escuela	Localización (región, comuna)	Índice de Vulnerabilidad 2019*	Cursos participantes	Número de NNA	Periodo de co-investigación	Zona geográfica (rural/urbano)
Escuela Lo Miranda	Región Libertador Bernardo O' Higgins, Doñihue	91,70%	Quinto y Sexto básico	4	Mayo 2019- A la fecha	Rural
Escuela David del Curto	Región Libertador Bernardo O' Higgins, Requinoa	91,70%	Séptimo y Octavo básico	7	Mayo 2019- A la fecha	Rural
Liceo Polivalente El Bollenar	Región Metropolitana, Melipilla	95,44%	Primero medio	4	Mayo 2019- A la fecha	Rural
Colegio Marista Rancagua - Instituto O'Higgins*	Región Libertador Bernardo O' Higgins, Rancagua	No aplica [escuela privada no poseen esta medición]	Segundo medio	6	Mayo 2019- A la fecha	Urbano
Trinity College*	Región Libertador Bernardo O' Higgins, Rancagua	No aplica [escuela privada no poseen esta medición]	Cuarto básico	7	Abril 2019- A la fecha	Urbano

Fuente: Elaboración propia

* www.junaeb.cl/ive

Respecto a lo anterior, metodológicamente los grupos de trabajos se constituyeron en un inicio con cuatro niños(as), dicho número permitió facilitar la interacción y el intercambio de opiniones a partir de sus propias vivencias con respecto a su participación en diferentes ámbitos (familiar, escolar y comunitario). Aunque, con el tiempo, ese número fue variando debido a que se incorporó a más niños, niñas y jóvenes interesados, alcanzando un número máximo por grupo de siete co-investigadores.

Con relación al rol del adulto en esta intervención, es asumido desde la facilitación de los espacios de diálogos y la participación de cada uno de los co-investigadores, con base a dinámicas de juego como un recurso educativo transversal a lo largo de las sesiones.

La fase posterior contempla por parte de los co-investigadores la construcción de preguntas sobre temáticas que perciben importantes, que les afectan y que presentan implicancias hacia otras realidades de niños(as) y jóvenes a lo largo del país. Lo anterior tributará a la construcción de un cuestionario nacional, que posibilitará el levantamiento de una encuesta a una plataforma digital, de autoría de la Universidad de la Frontera, para llevar a cabo la consulta nacional en Chile dirigida a 5000 niños(as) y jóvenes.

La aplicación de la consulta se canalizará desde los establecimientos educacionales, durante los meses de agosto y septiembre del presente año. Abordar la escuela como centro de la aplicación de la consulta, permitirá garantizar la participación de niños(as) y jóvenes y, al mismo tiempo desde

el rol de los(as) co-investigadores, promover la participación a través del ejercicio de la libre expresión.

Conclusiones

La creciente relevancia de los derechos de los NNA y su posición en la sociedad, ha contribuido con el avance de su participación en diferentes ámbitos del contexto socio-histórico. A su vez, ha permitido que los NNA asuman un rol más activo en la investigación, aunque aún es insuficiente. Es necesario que los adultos promuevan el empoderamiento de los NNA, faciliten los espacios para los diseños de investigación, para la toma de decisiones, para la discusión sobre los hallazgos, para la difusión de los resultados, entre otros, posibilitando el cambio que los NNA manifiestan. Es así como las implicancias de esta perspectiva en la participación de los NNA se encuentran en los valores, creencias, comportamiento ético y relaciones de poder que sostienen los investigadores sobre la infancia y en las influencias que sugieren los hallazgos de investigación para el cambio social y el avance de la ciencia.

Referencias bibliográficas

Akom, A., Shah, A., Nakai, A., & Cruz, T. (2016). Youth Participatory Action Research (YPAR) 2.0: how technological innovation and digital organizing sparked a food revolution in East Oakland. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 29(10), 1287–1307. Retrieved from <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1117027&site=eds-live&scope=site>

- Aracy, & Acyp. (n.d.-a). Major themes and considerations (pp. 167–197).
- Aracy, & Acyp. (n.d.-b). Moving forward (pp. 179–182).
- Branquinho, G. M. (2018). Why “Dream Teens”: Was there an impact after a two-year participatory action-research program? *Child Indicators Research*, 1–15.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives, *Am J Community Psychol*, 46, 115–123.
- de Matos, G. (2016). From positive youth development to youth’s engagement: The dream teens. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 4–17.
- Department of Children and Youth Affairs, & Publications, G. (2015). National Strategy on Children and Young People’s Participation in Decision-making, 2015 – 2020. Dublin. Retrieved from <http://www.dcy.a.ie>
- Fanelli, C. W., Musarandega, R., & Chawanda, L. (2007). Child Participation in Zimbabwe’s National Action Plan for Orphans and Other Vulnerable Children: Progress, Challenges and Possibilities. *Children, Youth & Environments*, 17, 122–145. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=31380655&site=ehost-live>
- Franklin, A., & Slope, P. (2006). Participation of Disabled Children and Young People in Decision-Making within Social Services Departments: A survey of current and recent activities in England. *British Journal of Social Work*, 36, 723–741.
- Frasquilho, D., Ozer, E. J., Ozer, E. M., Branquinho, C., Camacho, I., Reis, M., Tomé, G., Santos, T., Gomez, P., Cruz, J., Ramiro, L., Gaspar, T., Simoes, C., Piatt, A.A., Holsen, I., Gaspar de Matos, M. (2018). Dream teens: Adolescents-led participatory project in

- Portugal in the context of the economic recession. *Health Promotion Practice*, 19(1), 51–59.
- Freire, P. (2012). *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniv)*. New York: Bloomsbury.
- Gibbs, L., Kornbluh, M., Marinkovic, K., Bell, S., & Ozer, E. (n.d.). Using technology to scale up adolescent participatory health research projects: processes, ethics and implications. *Journal of Adolescent Health*.
- Green, C. (2015). Toward Young Children as Active Researchers: A Critical Review of the Methodologies and Methods in Early Childhood Environmental Education, *The Journal of Environmental Education*, 46:4, 207-229, DOI: 10.1080/00958964.2015.1050345
- Handsley, E., MacDougall, C. J., & Rich, M. D. (2015). Children's wellbeing in the media age: multidisciplinary perspectives from the Harvard-Australia Symposium. Annandale, N.S.W.: The Federation Press, 2015. Retrieved from <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00006a&AN=melb.b5847527&site=eds-live&scope=site>
- James, A. (2010). Interdisciplinary for better or worse. *Children's Geographies*, 8(2), 215–216.
- Kellett, M. (2010). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American Journal Of Community Psychology*, 46, 195–203.
- Kidron, B., & Rudkin, A. (2017). Digital Childhood: Addressing Childhood Development Milestones in the Digital Environment. 5 Rights.
- Kohfeldt, D., Chhun, L., Grace, S. & Langhout, R. (2011). Youth Empowerment in Context: Exploring Tensions in School-Based yPAR, *Am J Community Psychol*, 47, 28–45

- Kornbluh Neal, J. W., & Ozer, E. J., M. (2016). Scaling-up youth-led social justice efforts through an online school-based social network. *American Journal Of Community Psychology*, 57(3–4), 266–279.
- Kornbluh, M. (2017). Building Bridges: Exploring the Communication Trends and Perceived Sociopolitical Benefits of Adolescents Engaging in Online Social Justice Efforts. *Youth & Society*, 0044118X17723656-0044118X17723656.
- Langhout, R., Kohfeldt, D., & Ellison, E. (2011). How we Became the Schmams: Conceptualizations of Fairness in the Decision-Making Process for Latina/O Children, *Am J Community Psychol*, 48, 296–308
- Liamputtong, P. (2013a). Going Online: Doing Qualitative Research in Cyberspace (4th ed., pp. 351–377). Melbourne, Australia.
- Liamputtong, P. (2013b). *Qualitative Research Methods* (4th Editio). Melbourne, Australia: Oxford Univ Press.
- Liegghio, M., Nelson, G., & Evans, S. D. (2010). Partnering with Children Diagnosed with Mental Health Issues: Contributions of a Sociology of Childhood Perspective to Participatory Action Research. *Am J Community Psychol*, 46.
- Livingood, W. C., Monticalvo, D., Bernhardt, J. M., Wells, K. T., Harris, T., Kee, K., Hayes, J., George, D., & Woodhouse, L. D. (2017). Engaging adolescents through participatory and qualitative research methods to develop a digital communication intervention to reduce adolescent obesity. *Health Education & Behavior*, 44(4), 570–580. Retrieved from <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1148756&site=eds-live&scope=site>

- Livingstone, S. M., Haddon, L., & GoUTrzig, A. (2012). Children, risk and safety on the internet : research and policy challenges in comparative perspective. Policy Press. Retrieved from https://books.google.com.au/books?hl=es&lr=&id=R_hfWbE3DwC&oi=fnd&pg=PR1&dq=digital+citizenship+children&ots=xiAVUDSyxx&sig=hxNY2apnsWuVsWtt80rVHsI-GEM&redir_esc=y#v=onepage&q=digital+citizenship+children&f=false
- Maglajlic, R. (). “Big Organisations” Supporting “Small Involvement”: Lessons from Bosnia and Herzegovina on Enabling Community-Based Participation of Children Through PAR, *Am J Community Psychol*, 46, 204–214
- Marinkovic, K., Vasquez, A., & Ramis, S. (n.d.). Preparación ante desastres naturales en escolares con experiencia previa de simulacro y terremoto.
- Mortensen, J., Lichty, L., Foster-Fishman, P., Harfst, S., Hockin, S., Warsinske, K., & Abdullah, J., & K. (2014). Leadership through a youth lens: Understanding youth conceptualizations of leadership. *Journal of Community Psychology*, 42(4), 447–462.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., ... Viner, R. M. (2016). The Lancet Commissions: Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387, 2423–2478. Retrieved from [http://10.0.3.248/S0140-6736\(16\)00579-1](http://10.0.3.248/S0140-6736(16)00579-1)
- Prilleltensky, I., Laurendeau, M. C., Chamberland, C., & Peirson, L. (2001). Vision and values for child and family wellness. In I. Prilleltensky, G. Nelson, & L. Peirson (Eds.), *Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for*

- thinking and action (pp. 124–173). Toronto: University of Toronto Press.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children—children’s places. *Childhood*, 11, 155–173.
- Rexhepi, A., Filiposka, S., & Trajkovik, V. (2018). Youth e-participation as a pillar of sustainable societies. *Journal of Cleaner Production*, 174, 114–122.
- Fernández, J., Nguyen, A., & Langhout, R. (2015). “It’s a puzzle!” Elementary School-Aged Youth Concept-Mapping the Intersections of Community Narratives, *IJREE*, 3 (1), 24–38
- Seballos, F., & Tanner, T. (2011). Enabling child-centred agency in disaster risk reduction.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Schissel, B. (2006). Still blaming children: Youth conduct and the politics of child hating. Halifax, Canada: Fernwood Publishing.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18, 106–118.
- Tanner, T. (2010). Shifting the Narrative: Child-led Responses to Climate Change and Disasters in El Salvador and the Philippines. *Children & Society*, 24(4), 339–351.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00316.x>
- Tanner, T., & Seballos, F. (2012). Action Research with Children: Lessons from Tackling Disasters and Climate Change. *IDS Bulletin*, 43(3), 59–70.
<https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2012.00323>

- Wong, N., Zimmerman, M., & Parker, E. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion, *Am J Community Psychol*, 46, 100-114
- Wyness, M. (2006). *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood*. New York: Palgrave Macmillan.

CAPÍTULO 64
EL SURGIMIENTO DE LA CLÍNICA
PSICOLÓGICA DE NIÑOS EN ESTADOS
UNIDOS Y FRANCIA: DE LA
PREOCUPACIÓN POR EL DELITO AL
ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD DEL
DELINCUENTE

Ana Rocío Juárez

-Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires-

Introducción

El presente capítulo muestra algunos resultados preliminares de una investigación historiográfica que se propone documentar el inicio de la clínica psicológica de niños en Estados Unidos y Francia a fin de realizar una comparación entre ambos países a partir de la labor de William Healy y Georges Heuyer. Entendiendo que existe una correlación entre la problemática de la delincuencia infantil y las investigaciones que se producen en el campo psicológico se describe el nacimiento de una práctica clínica en la que se verifica un movimiento que va de la preocupación por el delito hacia un estudio de la personalidad del delincuente.

Este trabajo se posiciona en referencia a la historia crítica de la Psicología tal como es presentada por Danziger (1979, 1984), Brock (1995) y Rose (1996). Este enfoque se

aleja de la orientación positivista que entiende que el análisis de un objeto de estudio se basa en la noción de progreso acumulativo (Danziger, 1979) y sostiene que en diferentes momentos históricos se ha recurrido a los saberes “psi” como tecnología de subjetivación en tanto la Psicología tiende a portar una autoridad sobre la autoconducción de los individuos (Rose, 1996). Al mismo tiempo propone pensar en un nuevo constructo: la clínica psicológica de niños. El mismo puede leerse en dos vertientes. Por un lado, hace referencia a una práctica clínica –tales como el diagnóstico y el tratamiento– que se aplican al campo infantil y es llevada a cabo en un lugar específico –hospitales generales, institutos, consultorios privados– por agentes concretos. Por el otro, señala cuáles son las concepciones teóricas que sustentan y fundamentan esa práctica.

En estudios anteriores (Juárez, 2016, 2017) se ha descrito cómo ha sido el funcionamiento de la primera clínica psicológica de niños norteamericana –fundada en 1896– en el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Pennsylvania a cargo de Lightner Witmer y se ha planteado que el surgimiento de la clínica psicológica de niños en Estados Unidos se encuentra en estrecha relación con el pasaje de la psicología experimental de fines del siglo XIX (de laboratorio) a la psicología aplicada de comienzos del siglo XX (en escuelas y clínicas de orientación). De este modo, se ha analizado una de sus vertientes articulada a los trabajos de Witmer y su preocupación por la influencia del medio ambiente en la conducta de los niños y su relación con los déficits intelectuales. En esta oportunidad se analiza una segunda vertiente que es la que surge a partir de los trabajos de Healy sobre estudios criminológicos en el Instituto Psicopático Juvenil de Chicago.

A partir de lo expuesto, los objetivos que guían este estudio se basan en la documentación del modo en que surge la clínica psicológica de niños en ambos países a partir del establecimiento de correlaciones entre la práctica clínica llevada a cabo en cada uno y los respectivos contextos socio-políticos, de surgimiento y aplicación. A su vez, se propone determinar las principales corrientes teóricas en la que se inscribe el trabajo clínico psicológico con niños en cada país y el contexto institucional (hospital, asilo, colonia, internado, instituto, etc.) en que se abordan las patologías psicológicas infantiles.

Contexto socio-político que enmarca el surgimiento de la clínica psicológica de niños en Estados Unidos

El censo de 1900 arroja un dato alarmante en torno al trabajo infantil en Estados Unidos: la población de niños asalariados de entre 5 y 10 años había crecido un 50% en los últimos 20 años alcanzando una cifra mayor a 1.750.000 niños, equivalente a la sexta parte de los niños que vivían en este país. Es así que, en 1904, en el Carnegie Hall (New York) tiene sede un masivo debate en el que hombres y mujeres preocupados por el trabajo infantil deciden conformar el Comité Nacional del Trabajo Infantil. La rápida inclusión de figuras prominentes como el ex presidente Grover Cleveland y el rector de Harvard, Charles Elliot, lleva a que tres años más tarde, en 1907, el Comité obtenga estatuto nacional a través de una ley federal.

En 1910 se lleva a cabo un relevamiento que indica que más del 25% de los niños estadounidenses no asiste a la escuela. Ya habían pasado 60 años desde que el Estado de

Massachusetts promulgara la ley de obligatoriedad de la escuela primaria pero este dato no puede leerse sin la relación con el aumento del trabajo infantil. Los niños no iban a la escuela porque trabajaban desde edades muy tempranas. La labor que el Comité encargase a Hine logra que, en 1912, el presidente William Taft establezca por decreto la Oficina Federal de Niños (Children's Bureau), perteneciente al Departamento de Comercio y Trabajo de Estados Unidos, con el objeto de investigar y reportar todo lo concerniente al bienestar de los niños y de la vida infantil entre todas las clases de gente.

William Healy y el trabajo en el Instituto Psicopático Juvenil

Dentro del contexto social y político descrito anteriormente surge la figura de William Healy, quien siendo psiquiatra y criminólogo establece en el año 1909 el Juvenile Psychopathic Institute (Instituto Psicopático Juvenil) que es la primera Clínica de Orientación Infantil en Estados Unidos y se encuentra articulada a un Tribunal de Menores. Snodgrass (1984), afirma que Healy se constituye en uno de los primeros defensores del enfoque de equipo para trabajar institucionalmente y en elaborar la historia del niño para el tratamiento e investigación de los niños y jóvenes delincuentes. Es reconocido también por ayudar a introducir la obra de Freud en Estados Unidos.

Los resultados de sus investigaciones en esta institución son publicados en 1915 en su libro *The Individual Delinquent* (El individuo delincuente). Allí señala que el perfil del delincuente se elabora a partir del estudio de las características sociales, ambientales, médicas y psicológicas de los jóvenes, para lo cual resulta fundamental la

participación de especialistas médicos y psicólogos. Asimismo, establece que el medio ambiente en que se desarrolla el niño constituye un factor a tener en cuenta en el diagnóstico de las causas del delito. El análisis del trabajo de Healy es fundamental en el proceso de reconstrucción histórica acerca del surgimiento de la clínica psicológica de niños en Estados Unidos, no sólo porque allí inicia sus trabajos criminológicos –que tendrán efectos a nivel internacional– sino también porque esta institución se transforma en modelo para los centros de orientación de niños de ese país.

Algunos casos atendidos en el Instituto

En el año 1910, Healy publica un artículo denominado *Individual Study of the Young Criminal* (Estudio individual del delincuente joven) en el *Journal of Criminal Law and Criminology* en el que reúne una serie de casos que comenzaron a ser atendidos en el Instituto. Allí plantea que es necesario llevar a cabo una investigación exhaustiva del individuo, de sus antecedentes y su entorno familiar y educativo para no caer en generalizaciones imprecisas en las que han redundado estudios anteriores acerca de la delincuencia. Así, se obtiene “un grado bastante inesperado de iluminación sobre los factores causales de su problemática” (Healy, 1910, p.50). La comprensión de los costos del crimen sumado al hecho de que la gran mayoría de los delincuentes constatados comienzan su carrera en la adolescencia explican la necesidad de emprender tal estudio exhaustivo en un período de la vida en que, según el propio Healy, “algo todavía puede hacerse en el camino de la modificación individual” (p.51). A continuación, se describen algunos casos atendidos para que puedan observarse cuáles son los datos que la institución busca recabar y el tipo de respuesta brindados por los jóvenes.

El primero de ellos trata sobre un joven de 13 años.

Es llevado al Tribunal por robar. Según el propio sujeto describe, estuvo con algunos otros chicos y subió con ellos al techo de un edificio a través de una escalera de incendios. Una vez allí tomaron un poco de cobre y lo metieron en una bolsa. Luego, se deslizaron a la terraza de otro edificio donde había una tienda y robaron materiales de vajilla por un valor de aproximadamente 250 dólares. Minutos después fue descubierto por la policía. Su historial registra que ha permanecido detenido varias veces y ha robado en tantas oportunidades que ya no las puede recordar. La descripción de Healy muestra que tiene ojos brillantes, un rostro inocente y muy expresivo. El joven relata al equipo que su padre es un buen hombre. Su madre solía pelear con su padre y hace seis años ha huído de su casa. Actualmente ella se encuentra viviendo con otra persona y tiene una nueva hija. El joven comenzó a fumar cuando tenía seis años, pero dejó de hacerlo el año anterior. Se mueve continuamente con una mala multitud de chicos. En la escuela sólo ha alcanzado el tercer grado. "Lo intento y lo intento pero no puedo leer", manifiesta (Healy, 1910, p.52). Ahora quiere ir a algún lugar donde pueda estar lejos de los "chicos malos" hasta que consiga ir a trabajar. "Simplemente me gusta trabajar, no soy perezoso" (p.52). Actualmente vive en un vecindario pobre junto a su padre y su hermano. El examen desde el punto de vista médico revela una buena nutrición, un buen nivel en el desarrollo y la fuerza conservada. La cabeza y el rostro se hallan bien formados. Las emociones psicológicas son aparentemente normales. Presenta buen humor y llora un poco al hablar de su pobre hogar. Sus percepciones, juicio y orientación son normales. Sin embargo, los resultados de la instrucción formal son muy negativos. Sólo lee monosílabos y conoce únicamente las tablas de multiplicación más simples. La razón por la que se mete en

tantos problemas es que otros muchachos le dicen que haga cosas y el sujeto termina obedeciendo.

De lo expuesto anteriormente, se observa la influencia que sobre él tienen los malos chicos ubicando precisamente aquí la etiología de la conducta criminal del sujeto. Adicionalmente, Healy encuentra en el comportamiento inmoral de la madre y la situación de pobreza en la que vive las causas coadyuvantes para sus actos. Siguiendo esa línea, se aprecia la presencia de concepciones ambientalistas y sociales en tanto los niños que provienen de familias pobres suelen estar expuestos a vivenciar experiencias traumáticas que contribuyen negativamente en su etapa de socialización y, en consecuencia, se transforman en potenciales delinquentes.

Por otra parte, otro de los casos muestra a una joven de 14 años quien es traída a la corte por hurtos reiterados: ha robado desde casas y tiendas hasta el hogar de su propia madre. Si bien suele mentir con relativa frecuencia, también tiene una cara notablemente inocente. Tiene un perfil regular y recto, una barbilla puntiaguda, una boca firme. “Durante el curso de varias entrevistas se pudo desarrollar con esta chica una cierta cantidad de psicoanálisis” (Healy, 1910, p.53). Resulta interesante que la propia joven manifiesta haber estado robando desde pequeña objetos que no necesita. Del mismo modo, expresa cuál es la sensación que tiene al no poder parar de robar: “Trato de irme y al empezar a hacerlo siento que tengo que volver, no pienso en eso, pero sólo vuelvo, y ahí estoy yo”. Su madre refiere que ha sido una niña con muchos problemas de conducta desde que tenía seis años. Su padre era un hombre fuerte –aunque padecía alcoholismo– y una vez tuvo delirium tremens. Él era un ladrón de primera clase, pero en sus últimos años se había mantenido fuera de problemas.

Según ella, no existe la menor posibilidad de que esta chica haya recibido la influencia de su padre debido a que murió cuando tenía dos años. A los siete años comenzó a tener malos hábitos sexuales y esto coincide con el momento en que su madre comienza a trabajar fuera de la casa y la niña empieza a cuidar de sus hermanos. Los resultados del examen indican que la nutrición ha sido eficiente, la pubertad aún no ha sido alcanzada y los senos no se encuentran desarrollados. El examen médico no muestra ninguna anomalía. Las pruebas psicológicas, en su mayor parte, han arrojado resultados negativos.

A partir de lo descrito, se aprecia que la causa de los actos criminales que exhibe este caso se ubica en la impulsión mórbida del sujeto articulada a la cleptomanía. Asimismo, los malos hábitos sexuales son un factor importante en el desarrollo de la conducta antisocial y la existencia de un padre negligente actúa como antecedente. Esto coincide con la idea del autor de que el delito es análogo a una acción física anormal del individuo, como un andar peculiar, que puede surgir de una variedad de causas, internas o externas. Asimismo, ambos casos demuestran que los actos antisociales son el resultado de las capacidades físicas y mentales del individuo, tales como sus emociones, deseos, obstinaciones, debilidades de carácter y la sumisión a las influencias psicológicas de un grupo. Lo expuesto permite observar en el caso de Estados Unidos la existencia de una correlación entre la problemática de la delincuencia infantil y las investigaciones en el campo psicológico que dan origen a una práctica clínica en la que se verifica un movimiento que va de la preocupación por el delito hacia un estudio de la personalidad del delincuente. Los trabajos de William Healy en el Instituto Psicopático Juvenil dan cuenta de ello.

Contexto socio-político que enmarca el surgimiento de la clínica psicológica de niños en Francia

A comienzos del Siglo XX la situación social y económica de los franceses asalariados era generalmente mala. El auge del capitalismo había producido grandes diferencias entre los sectores de elite y las masas trabajadoras, diferencias que signan a todos estos años.

La entrada en la Primera Guerra Mundial estuvo signada por un fuerte desabastecimiento y un empobrecimiento de la clase trabajadora que llevó a que los socialistas abandonaran el gobierno en 1917. La toma de las industrias de acero y carbón cercanas a Bélgica por parte del Imperio Alemán, sumada a la movilización de campesinos y obreros al frente de batalla y la enorme cantidad de bajas, generó un derrumbe en la industria y en la economía. Para continuar con la Guerra se requirió de la incorporación de las mujeres a la industria militar, hecho que dejaba a una elevada porción de la sociedad en un estado de cuasi orfandad.

El período comprendido entre el cese de la Primera Guerra Mundial y el comienzo de la Segunda, está marcado por el Tratado de Versalles el cual promueve la confiscación de las provincias alemanas de Lorena y Alsacia junto con las colonias africanas de Togo, Camerún y Sudáfrica Occidental, que pasan a quedar bajo jurisdicción de Francia. Con este panorama, Francia busca erigirse como la principal potencia continental de Europa. Sin embargo, las deudas contraídas con los aliados, especialmente con Estados Unidos, eran inmensas y la política implementada contra los alemanes hacía que éstos no fuesen capaces de abonar las sumas mensuales, con lo cual Francia comenzaba a endeudarse con el país americano. Hacia comienzos de la década de 1930 Francia contempla una leve

pero sostenida mejoría de los aspectos socio-económicos que se traduce en una paulatina mejora en la calidad de vida de la burguesía. Sin embargo, al poco tiempo comienzan los efectos de la Gran Depresión y el sistema financiero entra en crisis.

El surgimiento de la clínica psicológica de niños en este país

Dentro del contexto social y político descrito anteriormente se produce el surgimiento de la clínica psicológica de niños. El mismo se halla articulado a un acontecimiento histórico fundamental: la creación de la clínica de neuropsiquiatría a cargo del Dr. Georges Heuyer en 1925 lo cual marca el nacimiento de la psiquiatría infantil en Francia. Cómo se verá, esta clínica se encuentra fuertemente atravesada por el discurso psiquiátrico y psicoanalítico.

Heuyer es un médico francés considerado referente en el desarrollo de la psiquiatría infantil de Francia. Es también quién introduce el psicoanálisis en el Servicio de Paidopsiquiatría del Hôpital de la Salpêtrière. Se doctora en medicina en 1914 con la tesis titulada *Niños anormales y delincuentes juveniles. La necesidad del examen psiquiátrico de niños en edad escolar*. Allí plantea la hiperactividad como síndrome (Navarro González & García-Villamizar, 2010). Retomando las ideas psiquiátricas de Kraepelin explica que existen una serie de síntomas que aparecen de manera constante: el déficit de atención, la hiperactividad y el comportamiento perverso. A su vez, describe los factores de inadaptación que pueden llegar a desembocar en la delincuencia y el vagabundo: la inadaptación familiar, la escolar y la socio-laboral. La elección de esta temática es congruente con la preocupación de la época acerca de la

delincuencia juvenil y los problemas de la anormalidad en la infancia.

Desde su inauguración la clínica asegura la clasificación, cuidado y orientación de los niños. Heuyer y sus colegas utilizan nuevas técnicas de investigación para el diagnóstico y tratamiento de las patologías que se investigan en el Laboratorio de Psicología dentro de la institución.

Principales concepciones teóricas que sostienen la clínica de Heuyer

Su trabajo se enmarca en un contexto en el que el objetivo de la psiquiatría infantil es lograr la profilaxis de las enfermedades mentales y del crimen. Ubicándose en la intersección entre ambas dimensiones, se ocupa de detectar tempranamente las tendencias constitucionales del niño que puedan ocasionar un daño a la sociedad.

En relación con su método de trabajo se observa que, si bien se conforman equipos de profesionales, siempre es el psiquiatra infantil el encargado de establecer un diagnóstico a partir de los resultados obtenidos en diversos exámenes médicos –estudios neurológicos y psiquiátricos–, pruebas psicológicas, indagaciones psicoanalíticas y exámenes pedagógicos y sociales. Las intervenciones se realizan no sólo sobre el niño sino también sobre su familia y escuela. Es decir que la importancia otorgada al ambiente resulta fundamental y es significativo poder operar sobre él para evitar un daño a la sociedad.

Desde comienzos de la década de 1930 se halla presente la noción de reacción de oposición del niño (Heuyer

& Dublineau, 1934). Esta reacción que es normal en cualquier niño que atraviesa el Complejo de Edipo puede tornarse patológica si el ambiente familiar en que se cría proporciona las condiciones para que aumente y se torne exagerada en magnitud e intensidad. Así, aunque el niño no reciba un buen ejemplo de sus padres lo que resulta significativo es el estado afectivo del niño en el momento en que lo recibe. De esta forma, puede estancarse en esa etapa del desarrollo libidinal y convertirse años más tarde en un joven delincuente o bien cursarla de manera temporal durante su infancia, lo cual redundará en un jalón más para la afirmación de su personalidad. Del mismo modo, se encuentra presente el análisis de las perturbaciones infantiles producto de la carencia de imágenes paternas. A partir de 1936 son numerosos los artículos que sostienen el efecto negativo de las separaciones y divorcios de los padres. Se incluye también el caso de las familias pobres numerosas ya que también implican una ausencia del padre –quién debe sostener extensas jornadas laborales– y la crianza queda prácticamente a cargo de la madre.

Lo expuesto hasta aquí permite visualizar cómo conceptos provenientes del psicoanálisis –Complejo de Edipo articulado a la reacción de oposición infantil y las consecuencias traumáticas que puede ocasionar la falta del padre– son utilizados para pensar la génesis de conductas antisociales en la infancia y la juventud. Según afirma Donzelot (1998), la cuestión fundamental que se plantea la clínica psiquiátrica infantil ante cualquier niño que le llega se resume en torno a un interrogante fundamental: ¿Es el niño un perverso? En caso afirmativo, se trata de descubrir si su origen es congénito o adquirido. Podría ser adquirido tanto en casos donde el niño ha padecido una enfermedad como la encefalitis o en aquellos donde no ha recibido un buen ejemplo familiar.

Esto permite entender cómo a los conceptos freudianos se agregan los provenientes del condicionamiento pavloviano de la perversidad. En cualquier caso, el psiquiatra busca detectar los signos precoces de esta perversión y determinar si es factible su educabilidad.

Discusión y conclusiones

En primer lugar se observa que el surgimiento de la clínica psicológica de niños en Estados Unidos es anterior respecto de Francia. Así, se constata que en 1909 Healy establece el Juvenile Psychopathic Institute que es la primera Clínica de Orientación Infantil de Estados Unidos. Sus investigaciones criminológicas se basan en una indagación exhaustiva del individuo, de sus antecedentes y su entorno familiar y educativo lo cual permite elaborar un perfil del delincuente. El estudio de las características sociales, ambientales, médicas y psicológicas de los jóvenes indica la presencia de concepciones ambientalistas y sociales en tanto los niños que provienen de familias pobres suelen estar expuestos a vivenciar experiencias traumáticas que contribuyen negativamente en su etapa de socialización y, en consecuencia, se transforman en potenciales delincuentes. Su idea es que la detección temprana de los jóvenes delincuentes posibilitaría una modificación de esas condiciones y corregiría la conducta desviada de la norma.

En el caso de Francia el surgimiento de la clínica psicológica de niños se ubica a partir del trabajo de Heuyer en el Hôpital de la Salpêtrière con la creación de la clínica de neuropsiquiatría. La misma se encuentra atravesada por el temprano interés de Heuyer en la delincuencia juvenil. Su labor se basa en detectar signos tempranos de tendencias constitucionales en los niños que puedan ocasionar un daño a

la sociedad en un contexto en el que el objetivo de la psiquiatría infantil es lograr la profilaxis de las enfermedades mentales y del crimen. Esto explica que las intervenciones no se realicen sólo sobre el niño sino también sobre el ambiente que lo rodea –familia y escuela–. Se observa que su trabajo clínico se nutre de concepciones provenientes del psicoanálisis y del condicionamiento pavloviano de la perversidad. El objetivo es poder pensar la génesis de conductas antisociales en la infancia y la juventud con el fin de evitar su desarrollo en años posteriores. Al igual que en el caso de Estados Unidos, se verifica un movimiento que va de la preocupación por el delito hacia un estudio de la personalidad del delincuente.

Finalmente, respecto del contexto socio-político de cada país se plantea que en el caso de Estados Unidos el surgimiento de la clínica de niños se produce en una coyuntura marcada por la preocupación acerca del trabajo infantil. Es por estos años que Healy crea la Clínica de Orientación Infantil la cual surge con la intención de poder predecir la conducta de los individuos y realizar las intervenciones necesarias para reencauzar el comportamiento que se ha desviado de la norma. Podría pensarse que la inclusión de las problemáticas de las que se ocupan guardan relación con un contexto en el que un porcentaje significativo de la población infantil queda excluido de las actividades y ocupaciones propias de la infancia. A su vez, el análisis del contexto socio-político de Francia evidencia que la niñez también se hallaba en situación de vulnerabilidad –aunque la causa no sea el trabajo infantil como en el caso de Norteamérica–. La clínica psicológica de niños muestra el predominio de la teoría psicoanalítica y a comienzos de la década de 1930 un marcado interés por detectar los signos precoces de la delincuencia infantil y juvenil. Si se advierten las condiciones de precariedad en que vive la clase trabajadora, se comprende entonces la situación

de fragilidad a la que se hallan expuestos los niños de familias pobres en donde la delincuencia puede ser una consecuencia posible. En consecuencia, se sostiene que el surgimiento de la clínica psicológica de niños guarda relación con el contexto socio-político del cual emerge y esto se cumple para ambos países.

Referencias bibliográficas

- Brock, A. (1995). Why I am not a Historian of Science. *History and Philosophy Bulletin*, 7(2), 27-31.
- Danziger, K. (1984). Towards a Conceptual Framework for a Critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 99-107.
- Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology: Positivist sociology and the sociology of knowledge. In A. Buss (Ed), *The social context of psychological theory: Towards a sociology of psychological knowledge* (25-44). New York: Irvington Publishers.
- Donzelot, J. (1998). *El complejo tutelar*. Disponible en <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/El-complejo-tutelar.pdf>
- Healy, W. (1910). Individual Study of the Young Criminal. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 1(1), 50-62.
- Heuyer, G., & Dublineau (1934). La reaction d'opposition chez l'enfant. *Revue médico-sociale de l'enfance*, (3).
- Juárez, A. (2017). Apuntes para un estudio acerca del surgimiento de la clínica psicológica de niños en Estados Unidos. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación y XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 3, 88.

- Juárez, A. (2016). Lightner Witmer y la primera clínica psicológica de niños de Estados Unidos. *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación y XII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 3, 27-29.
- Navarro González, M.I., & García-Villamizar, D.A. (2010). El concepto de hiperactividad infantil en perspectiva: Breve análisis de su evolución histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(4), 23-36.
- Rose, N. (1996). Una historia crítica de la psicología. En Rose, N. (Ed), *Inventing our Selves, Psychology, power, and personhood* (41-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snodgrass, J. (1984). William Healy (1869–1963): pioneer child psychiatrist and criminologist. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 20(4), 332-339.

CAPÍTULO 65

SENTIDO Y SIGNIFICADO DEL JUEGO EN LA INFANCIA

**Narrativas de la memoria colectiva de diversas voces
sobre el juego en la infancia**

Maritza Aragón Goyes

-Corporación Universidad Minuto de Dios

Facultad de Educación UVD

Licenciatura en Educación Infantil

Introducción

Pensar sobre la importancia del juego en las infancias en Colombia, refiere que en la actualidad la sociedad ha dejado atrás el juego de los abuelos, del barrio y la vereda, dando paso a la era digital y a los avances tecnológicos que han traído consigo los juegos insertados en diferentes dispositivos móviles como el celular, la tableta, el computador y videojuegos de diferente generación, los cuales van evolucionando de acuerdo a las expectativas de los usuarios: estos han pasado a ser los cuidadores y acompañantes de la niños y las niñas, emergiendo como resultado, las dificultades en el desarrollo de sus dimensiones, afectando la capacidad de ser, hacer, vivir y convivir con el otro a través del juego: estos no son usados con la responsabilidad y orientación

adecuada del adulto. De manera que, las consecuencias se ven hoy reflejadas en la soledad, la inseguridad y la baja autoestima de las infancias y por ende de la adolescencia.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo presenta algunos resultados de la investigación que indaga sobre “el sentido y el significado del juego en la infancia” del último siglo, rescatando a través de las narrativas de diversas voces los sentidos y significados de este, de tal forma, que se develaron las tradiciones que están dentro de la cultura y la sociedad del ayer y, que hoy pueden ser abordadas para favorecer la infancia. De ahí que, se reflexionó el sentido y el significado del juego para la deconstrucción de la sociedad desde el aula infantil, en la que se proponen los juegos de ayer para la transformación social de hoy.

Narrativas de diversas voces sobre el juego en la infancia

Para comprender las narrativas de diversas voces del juego en la infancia en primera instancia se analiza el significado de juego a partir de diferentes voces teóricas y, en segundo lugar, se establece relación con las normas que reglamentan el deber ser del juego en la infancia en lo internacional y en Colombia. Posteriormente se hila todo lo anterior a las narrativas de diversas voces que dan cuenta de los sentidos y significados de la memoria colectiva de los actores que han contribuido a la reconstrucción oral de los juegos del ayer para hoy.

En primera instancia, (Frobel, 1913), define el juego como la esencia misma del niño, en el que da cuenta de su

vida, sus sentimientos y a través del cual desarrolla la capacidad de desenvolverse con alegría y autonomía para convertirse en un hombre activo. Así mismo, (Huizinga, 1954), en su obra "*Homo Ludens*", presenta las características que definen el juego, como una acción libre del ser humano, mediado por diversas condiciones que se limita al tiempo, al espacio y las emociones de la cotidianidad donde se desarrolla.

De otra parte, (Garvey, 1985), afirma "El niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega", lo que provoca la construcción de escenarios áulicos en los que se considere el juego como una herramienta pedagógica para desarrollar aprendizajes, sin perder la esencia misma, ya que se constituye en el centro del jardín infantil.

Otro rasgo, lo describe Glanzer (2000) cuando insiste que los juegos hacen parte de la cultura y de la identidad de una etnia, constituyen sentidos y significados que se marcan en las tradiciones y a su vez se convierten en testimonio de las practicas sociales que configuran un lenguaje propio y establecen relación directa con el movimiento, la interacción con el otro, y simbolizan huellas que marca una cultura a través del tiempo. Por ende, para esta investigación se integra el concepto que define (Jiménez, 2009) "la lúdica como experiencia cultural, es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida" (pág. 45).

En este sentido, las narrativas dan cuenta que el juego no es solo una estrategia de la cual se sirve la pedagogía para desarrollar saberes: es un proceso que está ligado a la creatividad humana y le da sentido a la vida del ser, en el hacer

y el convivir a través de su desarrollo, posibilitando la generación de imaginarios que hablan de su realidad social, cultural y psicológica y, que en el marco del juego es posible transformarla.

En segundo lugar, se establece relación con las reglamentaciones que determina que el juego es fundamental en la vida de la infancia, en tanto que: el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos de los niños UNICEF (1989) reconoce que “El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales”. En este sentido, la política de Cero a Siempre (2016) señala, que el objetivo es garantizar el desarrollo integral de la primera infancia en Colombia, donde se evidencie el cumplimiento de los derechos, lo cual se observa en la educación inicial y preescolar MEN (2017) en donde el juego es una actividad rectora que fundamenta las bases curriculares, ya que guían las estrategias pedagógicas y como se hacen posible las interacciones para cuidar, acompañar y provocar, otorgando identidad y reconocimiento cultural a través de los diálogos que posibilitan la participación para reconocerse en su comunidad como sujetos de derechos.

Ahora bien, lo anterior valida la importancia de traer del pasado los juegos de la infancia por medio de la narración oral de los actores que dan cuenta de la memoria colectiva. Cabe señalar que, diferentes tipos de comunidades han acudido al pasado en busca de respuestas para rescatar el sentido de la identidad y de la cultura, en tanto, que les permite reconocerse y volver al territorio, recordando las tradiciones que le han dado sustento a la vida del ser humano a través de los tiempos y, en mucho de los casos se han consumido

dejando una estela en la memoria. Hoy se hace necesario avivar nuevamente la llamada de la reminiscencia para traer al presente la oportunidad de reivindicarse a fin de producir nuevas formas de pensar la vida. (Florescano,1997).

Es preciso tener en cuenta que los actores que narran las historias de los juegos tradicionales no expresan tanto de los acontecimientos del pasado, como si del significado que tuvo para ellos y el sentido y utilidad que le otorgan en el presente. (Maddleton & Derek, 1992): reflexionando a través de sus historias de vida, en el marco de la reconstrucción colectiva de la memoria para el reconocimiento de la identidad cultural.

Para comprender mejor, la memoria colectiva se construyó a través de las conversaciones entre los participantes, la cual se categorizó de acuerdo con el periodo en el que se desarrolló su infancia, el juego y el contexto social donde vivieron las experiencias, desde donde se interpreto el sentido y significado del juego en esta etapa de la vida. Piñel (2002). Es como, se identificó que los periodos o décadas en que los participantes desarrollaron su infancia están entre los años de 1.929 y 1.990 determinado así siete décadas de juego, sumado a esto, los contextos sociales fueron el barrio, la escuela, la vereda.

Hay que mencionar, además surgieron narrativas particulares como la de doña Fanny, quien relata con sabiduría como si fuera hoy, los juegos de su infancia hace 70 años, expresado el sentido de estos para ese momento y el significado que podría tener hoy en los niños y las niñas. En

otro sentido, el juego que realizan los niños en una región de Colombia que ha sido territorio del conflicto armado y que da cuenta de la urgencia de pensar en juegos diversos que contribuyan al perdón y la reconciliación social de los niños y las niñas como sujetos de derecho, que hoy juegan a la guerra como evidencia del conflicto armado en el que han vivido y crecido.

Dicho lo anterior, la primera década se ubicó entre 1.929 y 1939 en la que los participantes se encuentran entre 80 y 90 años. Estos narran historias donde expresan que la infancia no era fácil y en muchos de los casos cuentan que no hubo infancia, ya que desde muy temprana edad debían asumir trabajos como si fueran adultos, de tal forma, que el juego para sus padres no tenía sentido, ya que lo consideraban pérdida de tiempo y holgazanería. Sin embargo, la memoria colectiva de esta década recuerda que el juego significaba entrar en un momento de trance; que les permitía dejar de lado los oficios y trabajos del campo, de tal forma que entraban en otra dimensión, que les producía placer, alegría y tranquilidad, así como también desarrollar la imaginación para crear otros mundos donde jugar era un requisito para vivir. Es así como, algunos de los juegos que traen a la memoria son: fútbol con la pelota de trapo, la cual fue elaborada por ellos mismos con tiras de tela de la ropa que ya no usaban, cazar y coleccionar insectos convirtiéndose así en entomólogos empíricos, jugar coca: la cual construyeron con un trozo de madera, esta tiene dos partes unidas por un pedazo de hilo fuerte. Una parte esférica con un orificio en el interior, la segunda es un palo por donde se toma la coca, el cual termina en punta para ser introducida en el orificio de la pieza esférica en la parte inferior (Espectador, 2010). Otros juegos como el caballo de madera, apostar carreras con los hermanos, saltar uno sobre el

otro, sobre los charcos, jugar bolas y dados: hicieron que la infancia no pasara sin recuerdos, ya que estos le dan significado hoy a sus vidas, contribuyendo a la recuperación de la memoria histórica del juego que acompaño, provocho, otorgo identidad MEN (2017) y reconocimiento de los que ayer fueron niños y hoy son nuestro legado de vida, muchos abuelos de los niños y niñas de hoy.

Con respecto a la segunda década, esta va del año de 1940 a 1949 en la que los participantes se encuentran entre 70 y 79 años. Las narrativas que se suscitan en este periodo aún están permeadas por el sentido que los padres de los niños y las niñas le dan al juego en el periodo anterior, Sin embargo, se observo que hay mayor libertad para jugar, así como también juegos y contextos sociales como, por ejemplo: la vereda, el río, los cultivos, la casa, los caminos. Cabe señalar, que la narración oral de los participantes como afirma Florescano (1997) devela la memoria colectiva, que, en este caso, traen recuerdos del pasado, con nostalgia y que a través de sus diálogos emergen lágrimas, pero es evidente que el corazón hace un llamado a la alegría, al tiempo que expresan que el juego se mezclaba con el trabajo y que en particular jugaron escondidas entre los cultivos, lanzaron trompo el cual tallaron en el palo de naranjo, se columpiaron entre los árboles, las niñas jugaban en el río mientras lavaban las ropas de todos los integrantes de la familia.

Sumado a lo anterior, es en este tiempo que doña Fanny oriunda de un pueblo llamado Chámbu en el departamento de Nariño en Colombia, narra con detalle los juegos que hicieron parte de su infancia y la de sus quince hermanos: los cuales contribuyeron a que la vida fuera mas

llevadera en aquellos años. Ella cuenta que los juegos con sus primas y hermanas eran: las cocinadas en las ollas de barro que el papá se encontraba enterradas en la tierra, saltar lazo hasta que el cansancio y la risa no las dejaba. También, cuando estaban solas, en la casa se disfrazaban con las ropas de sus padres para imitar a los adultos, en el río lavando contaban historias e inventaban personajes y al terminar se echaban agua antes de que llegara el duende. En otro lugar, en el momento que trillaban el trigo, rodaban sobre este con sus hermanos de forma placida y rápida percibiendo su olor. De otra parte, cuenta con tristeza que la vida no era fácil para ella y sus hermanos mayores. Sin embargo, afirma que el juego era un rato placentero que aprovechaban cuando los adultos no estaban, que el juego le permitió desarrollar la creatividad, solucionar muchas veces las dificultades que como niña tuvo que enfrentar en los oficios que le asignaban, como también, ayudarle a sus hermanos y compartir con ellos en diferentes situaciones.

Lo anterior devela, que la narrativa no es ajena a otras que nutrieron esta investigación, ya que como afirma Froebel (1913), doña Fanny revela a través de su narrativa, como el juego contribuyó a formar y consolidar su esencia de niña a través del cual cuenta su vida, sus sentimientos y como el juego desarrollo la capacidad de desenvolverse con alegría y autonomía para convertirse en una mujer activa, madre y abuela hoy de una familia solidaria, con valores, capaz de enfrentar las dificultades. De ahí que, el juego se convierte en una dimensión que es inherente al ser humano, no es una excusa para perder el tiempo: es una razón para construir identidad, hacer comunidad y participar activamente de esta, para y en la infancia.

Siguendo con la tercera década, esta va del año de 1950 a 1959 en la que los participantes se encuentran entre 60 y 69 años. Hay un rasgo que sigue predominando en algunas narrativas “era prohibido jugar”, a pesar de esto, aparecen nuevas formas de juego y permanecen otros. Así como, el contexto social en el que desarrolla el juego es la escuela de la vereda y la cuadra del barrio. En estos lugares los juegos en particular fueron: baloncesto, escondidas, atrapar gallinas, yermis, chicle americano, elevar cometa, la carretilla humana y rondas como: los pollos de mi cazuela, el gato y el ratón, agua de limón y el puente está quebrado. Es de mencionar, que la memoria colectiva de este grupo expresa con emoción las habilidades que desarrollaron a través de estos juegos como, por ejemplo: cuando hicieron aviones y barcos de papel de todo tipo de formas, creando estrategias para que los primeros planearan y se mantuvieran en el aire y los barcos navegaran con rapidez y sin hundirse. Se debe agregar que, no importo que los cuadernos fueron motivo de castigos por la ausencia de sus hojas: resultado de esto, que al inicio del año escolar la primera tarea en la escuela era numerar las paginas de los cuadernos.

Por lo que se refiere a este periodo, el sentido y el significado que le dieron al juego algunos participantes está relacionado desde la perspectiva de Huizinga (1954) ya que expresaron que el juego siempre fue una acción libre y espontanea, el cual estaba limitado por factores como el tiempo, el lugar y el estado emocional que tenían en el día para querer jugar o participar en juegos diferentes. Por otro lado, la memoria colectiva afirma sobre lo útil que resulto jugar en sus infancias en la escuela y la cuadra del barrio donde vivieron,

ya que esto desarrollo en ellos la capacidad de interactuar con el mundo hoy, como lo describe Maddleton & Derek (1992).

Prosiguiendo con la cuarta década, esta va del año de 1960 a 1969 en la que los participantes se encuentran entre 50 y 59 años. En este rango de tiempo, los cambios que se dieron en la sociedad avanzaron en el desarrollo de esta, en tanto que la memoria colectiva devela que el contexto social en el que se produjo el juego fue el campo, la plaza central de los pueblos, la cuadra del barrio donde crecieron, la calle y el hogar. De ahí que, se establecieron relaciones solidas con los amigos, los vecinos, los primos en muchos casos y entre familias. Es de resaltar, que el juego de la calle fue relevante para esta generación, ya que expresaron que en esta se vivieron experiencias que coadyuvaron el desarrollo de su personalidad, a definir lo que querían en sus vidas y consolidar amigos que hasta hoy permanecen presentes en algunas historias de la memoria colectiva. Sin embargo, afirman que lo prohibido “era jugar en la calle” cuando fue el lugar de mayores aprendizajes en la vida infantil, para la vida de la adolescencia y por ende la adultez.

En este sentido, algunos de los juegos que contribuyeron hacer parte de la cultura y la identidad de esta década en los diferentes contextos sociales fueron: las llamadas canicas de vidrio, pipas y/o bolas de piquis, en algunos casos estas eran los frutos del cachipay: había que “embocholar” en uno, en tres o cinco huecos, futbol con pelota de caucho o de trapo, escondidas, tarro, soldado libertador, la lleva, yermis, yaz, trompo, yoyo, la gallina ciega, el gato y el ratón, el corazón de la piña, competencia de carros de balineras, encostalados, la golosa, materireriron, stop, la lleva,

congelados, saltar lazo, ponchados con la pelota tradicional de caucho y letras, a las muñecas y otros que vienen de las primeras generaciones.

A través de las narraciones se evidenció como la memoria colectiva da cuenta, que estos juegos hacen parte de la cultura y la identidad de las personas que habitan en las diferentes regiones de Colombia y que en ocasiones el nombre de los juegos pueden cambiar, así como también, presentan algunas variaciones como el ejemplo de las canicas, sin embargo, como afirma Glanzer (2000) constituyen huellas que marcan y son testimonio de las diversas interacciones sociales que establecieron un lenguaje de códigos para relacionarse con el otro en el contexto social que le correspondió vivir y se transmite de generación en generación a través de la oralidad y la práctica de estos. En este sentido, la memoria colectiva devela que la sociedad tiene una deuda con las infancias y la adolescencia de hoy.

Por lo que se refiere a la quinta década, esta va del año de 1970 a 1979 en la que los participantes se encuentran entre 40 y 49 años y, la sexta década, que va de 1980 a 1989. En este periodo de tiempo, la memoria colectiva refleja la extensión de la década anterior, sumando nuevos contextos sociales en la ciudad como: los parques, los conjuntos cerrados y calles pavimentadas, sin dejar de lado las zonas rurales, donde hubo mayor aceptación para que los niños y niñas jugaran. Con respecto a los juegos, se sumaron: rejito caliente, escondidas americanas, pastillitas, montar bicicleta o triciclo. Considerando las tres anteriores décadas, las memorias colectivas revelaron que los juegos se transmitieron a través de las interacciones entre cada generación, no solo por la

representación de estos, sino de las actitudes, las habilidades cognitivas y afectivas de los participantes, que prolongaron las experiencias vividas en el juego; en el que constituyeron un tejido social que dio cuenta de múltiples sentidos y significados de este para el desarrollo de la infancia, Jedlowski (2000).

Finalmente, la séptima década, esta va del año de 1900 a 2000 en la que los participantes se encuentran entre los 19 y 29 años. Se evidencia que los juegos de los abuelos, del barrio y la vereda, así como los contextos sociales son transformados por razones económicas, políticas y sociales. No obstante, la memoria colectiva, aunque da cuenta de la práctica de los juegos mencionados en las décadas anteriores, aparece en las narrativas de la memoria colectiva, el juego que realizan los niños del municipio de Simiti, ubicado al sur del departamento de Bolívar en Colombia, este ha sido territorio del conflicto armado: el juego típico de los niños de dos a ocho años es llamado “pistoleros” quien narra explica que se desarrolla de la siguiente manera:

“(…) el niño con sus amigos y hermanos hacen sus pistolas con madera (...) imitando la guerra, organizándose por grupos diciendo:

- ¡Tú eres guerrillero, tu eres paraco y yo soldado! ¡nos esconderemos para no dejarnos matar! (...) ¡pa, pa, pa, te mate! (...) ellos expresan sus sentimientos, emociones y pensamientos (...) (...) se violan sus derechos a ser felices.

Lo anterior, da cuenta de la urgencia de pensar en juegos diversos que contribuyan al perdón y la reconciliación

social de los niños y las niñas como sujetos de derecho, que hoy juegan a la guerra como evidencia del conflicto armado en el que han vivido y crecido.

Conclusiones

Analizar el sentido y el significado del juego en la infancia a través de las narrativas de la memoria colectiva de diversas voces, desde un enfoque fenomenológico, denota que hoy la sociedad, la escuela y la familia, no solo han dejado en el pasado los juegos de cada década, sino que han permitido la aparición de otros juegos que vulneran los derechos de la infancia. De ahí que, los sentidos y significados evidencia la realidad actual de los niños y las niñas en Colombia.

En este sentido, se hace necesario la práctica de los juegos tradicionales, ya que estos contribuyen a la deconstrucción de la sociedad desde el aula infantil, donde esta debe ser cualquier contexto social, que garantice el derecho al juego, A si como también, debe ser una actividad rectora MEN (2017) que haga parte de la cultura y de la identidad: se debe convertir es una dimensión transversal que atraviesa todas las dimensiones la vida (Jiménez, 2009)

Referencias bibliográficas

- Middleton, D., & Derek , E. (1992). Memoria compartida. La naturaleza del recuerdo y el olvido. Barcelona, Espana: Paidós.
- Espectador, . (23 de Abril de 2010). Al rescate por los juegos tradicionales. Recuperado el 2019, de

<https://www.elspectador.com/articulo199754-al-rescate-los-juegos-tradicionales>

- Florescano, E. (1997). La historia y el historiador. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frobel, F. (1913). La educación del hombre. (L. d. Zuleta, Trad.) Madrid, España: Del Jorro Editro.
- Garvey, C. (1985). El juego infantil (1a ed.). España: Morata.
- Glanzer, M. (2000). El juego en la niñez. (Aique, Ed.) Buenos Aires, Argentina.
- Jedlowski, P. (2000). Jedlowski, P La sociología y la memoria colectiva. In Rosa, A., Belleli, G & Bakhurst. Memoria colectiva e identidad nacional. Biblioteca Nueva, 123.133.Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Dario_Paez/publication/286457442_Memoriasocial_y_Colectiva.pdf
- Jiménez, C. (2009). Pedagogía de la Creatividad y la Lúdica. Bogotá.D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEN. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá, Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis del contenido . En estudios de Sociolingüística. (U. C. Madrid, Ed.) Obtenido de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- UNESCO Comité Español. (2006). Convención de los derechos de los niños. España.

CAPÍTULO 66
REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR,
HACIA UN LIDERAZGO CENTRADO EN
EL ESTUDIANTE: ESTUDIO DE CASO
EN REDES DE ESCUELAS DE LA
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE

**María Elena Mellado Hernández; Omar Andrés
Aravena Kenigs; Carolina Pilar Villagra Bravo.**

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE),
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Introducción

A partir del año 2014, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) implementa la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, cuyo principal objetivo es fortalecer las capacidades de liderazgo en las escuelas y liceos del país, de manera de potenciar el aporte que los directivos pueden hacer al mejoramiento educativo y brindar mejores oportunidades de aprendizaje para todas y todos los estudiantes (MINEDUC, 2017a). En este contexto, el año 2015 se impulsa la iniciativa de Redes de Mejoramiento Escolar (RME) definidas por el MINEDUC (2017) como “un espacio de trabajo profesional que, a partir del trabajo colaborativo de directivos escolares de un determinado territorio, impulsa procesos de mejoramiento expresados en la construcción de formas y modos de enfrentar la gestión

escolar” (p.5). Por tanto, se espera que el trabajo conjunto de estos actores tenga un impacto en el aprendizaje integral de todos los niños, niñas y jóvenes y en la mejora sostenida de los centros educativos.

Las RME están conformadas por directores/as y jefes/as técnico pedagógicos de centros escolares que comparten un territorio comuna. Estas redes son asesoradas por supervisores técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación, además participa un representante del sostenedor de la educación municipal. Las redes tienen el objetivo de posicionar en el centro de su trabajo aspectos relacionados al quehacer pedagógico de la escuela, por tanto, se espera que sus integrantes compartan experiencias y reflexionen colectivamente y analicen los procesos de mejoramiento escolar que afectan el aprendizaje de los y las estudiantes.

En este contexto, la región de La Araucanía es uno de los territorios donde se concentran los mayores índices de pobreza y vulnerabilidad socioeconómica, esta situación trasciende al ámbito educativo e incide negativamente en el aprendizaje de cientos de niños, niñas y jóvenes en edad escolar, lo cual representa un verdadero desafío para el trabajo de las RME. El objetivo de esta experiencia⁸², desarrollada por académicos del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, fue diseñar e implementar un modelo de acompañamiento a las Redes de Escuelas de la región, que contribuya a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Participaron del acompañamiento directores, docentes y

⁸² Este capítulo se engloba en un proyecto denominado “Transformación de las Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, patrocinado por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y financiado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

estudiantes de 82 centros escolares en contexto de pobreza. Los resultados indican que al cabo de tres años las escuelas acompañadas lograron impactar favorablemente en el aprendizaje integral de los estudiantes, evidenciándose mejoras en la autoestima académica y motivación escolar; el clima de convivencia y la participación de los estudiantes. Se concluye la necesidad construir culturas de aprendizaje entre redes de escuelas y fomentar ambientes desafiantes, democráticos y de altas expectativas sustentadas en el desarrollo de liderazgos con foco en el estudiante.

Redes de escuelas y construcción de comunidades profesionales de aprendizaje desde un liderazgo centrado en el estudiante

El trabajo en red y la colaboración entre las organizaciones escolares es una estrategia cada vez más utilizada en el ámbito educativo, entre otros aspectos, porque permite a las escuelas colaborar en la búsqueda de soluciones a problemáticas comunes e intercambiar experiencias de mejoramiento (Harris, Chapman, Muijs, Russ & Stoll, 2006; Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary & Stoot, 2006; Muijs, Mel & Ainscow 2010). Además, se ha evidenciado que favorece la interdependencia positiva entre comunidades educativas de un mismo territorio, evitando el aislamiento escolar. (Chapman & Allen, 2005; Elmore & City, 2007; Chapman & Muijs, 2014).

En este sentido, el trabajo en red surge como una potente estrategia de colaboración entre escuelas, que les permite afrontar de mejor forma la incertidumbre propia del proceso de aprendizaje organizacional. Rincón-Gallardo y Fullan (2016), entienden las redes como “un grupo de personas u organizaciones que de manera directa e indirecta tienen relaciones y conexiones entre sí, donde la colaboración es el

acto de trabajar juntos con un propósito común” (p.6). En otras palabras, el trabajo en red permite a las escuelas actuar sinérgicamente frente a los nuevos desafíos relacionados al aprendizaje de los y las estudiantes.

Algunos autores destacan las CPA como un grupo de profesionales que comparten objetivos comunes de aprendizaje y se caracterizan por promover relaciones basadas en la confianza, el reconocimiento de la diversidad, la disposición para compartir experiencias y conocimientos en la búsqueda permanente de la innovación (Krichesky y Murillo, 2011; García, Higuera y Martínez, 2018; Cordingley & Mitchell, 2005). A este respecto, Escudero (2009) plantea que las CPA impactan positivamente en la construcción de aprendizajes y en las prácticas profesionales, en la medida que se genere una cultura de colaboración entre sus integrantes, que impacte favorablemente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Rincón- Gallardo y Fullan, 2016).

Bolívar (2012) plantea que las CPA debe propiciar las condiciones para que los líderes escolares desarrollen su capacidad directiva y logren distribuir el liderazgo, potenciando con ello las capacidades de los docentes y el cambio en la cultura profesional. Algunas investigaciones realizadas acerca de las CPA (Stoll & Louis, 2007; Hord & Hirsch, 2008), han profundizado en aquellas cualidades y principios que constituyen la esencia de esta estrategia formativa, donde se destaca: confianza, respeto y apoyo mutuo; construcción de una visión compartida y objetivos comunes y liderazgo distribuido.

En consecuencia, transitar hacia la colaboración eficaz, conlleva la necesidad de desarrollar liderazgos con un claro foco en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010;

Hargreaves y O'Connor, 2018). Más aun, cuando en la actualidad los directivos escolares son considerados actores determinantes para crear mejores condiciones para el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2013; Ossa, Castro, Castañeda, Castro, 2014; Fernández y Hernández, 2012), en tanto inciden en la motivación, las condiciones de trabajo y el desarrollo de capacidades y son considerados como el segundo factor que afecta el aprendizaje de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2007; Pont, Nusche y Moorman, 2008).

Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los estudiantes

Los indicadores de desarrollo personal y social son un conjunto de índices que entregan resultados relacionados con el desarrollo integral de los y las estudiantes, de manera complementaria a los resultados de pruebas estandarizadas. Estos indicadores son elaborados por el MINEDUC y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación. Estos indicadores tienen un rol clave en la evaluación de la calidad puesto que inciden en la categorización de los establecimientos educativos. Además, los resultados orientan la implementación de políticas educativas a nivel nacional y información relevante a los establecimientos para que tomen decisiones respecto al impacto de sus proyectos educativos en el aprendizaje de los estudiantes. Los indicadores que se consideran para efectos de este estudio son Autoestima y motivación académica; clima de convivencia escolar y participación y vida democrática.

El Autoestima académica y motivación escolar considera la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender; además, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico (Ministerio de Educación, 2013). Varios estudios demuestran la existencia de una estrecha relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar (Esnaola, 2008), como también de la motivación escolar con el buen aprendizaje y al rendimiento académico.

El clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes en relación al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad, y la ausencia de discriminación que existe en el establecimiento. Además de las percepciones respecto al cuidado del establecimiento y el respeto al entorno por parte de los estudiantes. Se considera también, la existencia de un ambiente organizado y seguro, las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar, y a los factores que afecten su integridad física o psicológica (Ministerio de Educación, 2013). Diversos autores afirman que un buen clima de convivencia escolar se asocia a menores tasas de ausentismo y deserción escolar (Elliott, 2008).

Por su parte, la participación y formación ciudadana considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento y sus percepciones en relación al nivel en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa y se promueve la vida. Considera las percepciones de los estudiantes sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración

promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa. Además, el sentido de pertenencia de los estudiantes con el establecimiento y la percepción que tienen los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia (MINEDUC, 2013).

Contexto y Modalidad de la Experiencia

Esta experiencia se enmarca en una investigación educativa de tipo longitudinal en la que participaron directivos escolares que conforman 10 Redes de Mejoramiento Escolar de la región de La Araucanía, Chile. Los participantes fueron 139 directivos (86 mujeres y 77 hombres) pertenecientes a 82 escuelas y liceos públicos de 12 comunas. En cuanto a sus cargos 71 son directores(as) y 68 cumplen la función de jefes(as) técnico-pedagógicos(as). Estos directores impactan en el desarrollo profesional de en alrededor de 900 docentes e indirectamente en el aprendizaje de 12.000 estudiantes.

Para efectos de este estudio, se quiso evaluar la influencia del acompañamiento a los líderes escolares de las redes de mejoramiento escolar, expresados en los resultados de los indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes: 1). Autoestima académica y motivación escolar, 2). Clima de convivencia escolar y 3). Participación y formación ciudadana. Los resultados se describen en tres fases:

F*ase I Diagnóstico (2016):* un equipo de académicos del CEDLE se incorpora al trabajo de diez redes de escuelas de la región de La Araucanía. Cada una de estas redes contaba con un año de existencia al momento de la incorporación de

los “amigos críticos” del CEDLE. El principal propósito de esta fase fue indagar sobre el funcionamiento de las redes, especialmente, en la forma en que se abordaba el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se tomaron notas de campo y se desarrollaron entrevistas en profundidad a los participantes, pudiendo identificas los siguientes nudos críticos: a). Escasa comprensión por parte de los líderes escolares acerca del propósito de las RME; b). Foco del trabajo en red en aspectos administrativos; c). Externalización de las responsabilidades de los líderes escolares respecto al aprendizaje de los estudiantes; d). Escaso uso de datos e información escolar.

Fase 2 *Acompañamiento e implementación de un modelo de acompañamiento a las RME (2016-2018)*: durante esta fase de acompañamiento, el equipo del CEDLE focalizó fuertemente el trabajo con algunos centros escolares, acompañándolos también en la implementación de innovaciones al interior de los centros escolares. Se desarrollaron pasantías que implicó el trabajo directo con profesores y estudiantes, de modo de profundizar en experiencias de liderazgo pedagógico. Entre las principales prácticas desarrolladas destacan: 1). focalización de la discusión de la red en el desarrollo de capacidades de liderazgo pedagógico con foco en la mejora del aprendizaje de los estudiantes; 2). reflexión sistemática acerca de las prácticas directivas a través del cuestionamiento durante el intercambio de experiencias; 3) Implementación de diversas modalidades de aprendizaje colaborativo entre los integrantes de la red, en función de los principios que caracterizan a las comunidades profesionales de aprendizaje; 4). Análisis de resultados educativos para la toma de decisiones; 5). Modelamiento de desarrollo profesional docente para mejorar y transformar las prácticas pedagógicas.

Fase de Evaluación (2018): en esta fase se evaluó el grado de transformación de las redes de líderes escolares. Entre otros resultados de impacto, se consideró la trayectoria 2015-2018 de las puntuaciones obtenidas en los indicadores de desarrollo personal y social. De igual forma, se entrevistó a una muestra de estudiantes y docentes con el fin de recoger sus impresiones respecto a la transformación de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje influenciadas por los líderes escolares.

La figura 1 muestra que los indicadores de desarrollo personal y social durante el año 2015 se encontraban por debajo de los 75 puntos (de un máximo de 100), lo que significa que las escuelas tenían un promedio bajo la media nacional. Sin embargo, después de tres años de acompañamiento, las escuelas de las redes de mejoramiento, evidencian un incremento en los índices evaluados (Figura 1).

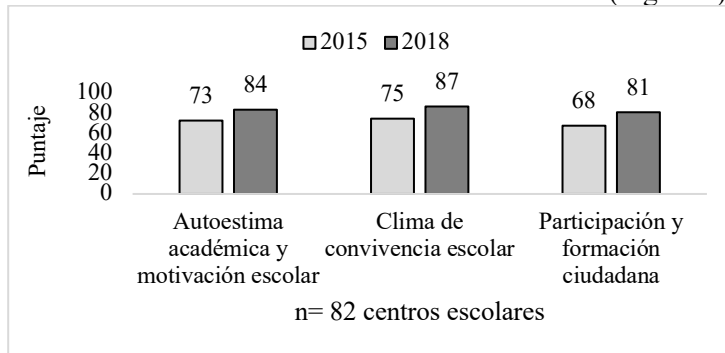


Figura 1: Resultados promedio 2015-2018 indicadores de desarrollo personal y social de escuelas acompañadas por el proyecto CEDLE.

La figura 1 muestra que el índice de “autoestima académica” de los estudiantes aumentó 11 puntos su promedio. Por su parte, el índice “clima de convivencia escolar” muestra un incremento de 12 puntos. Finalmente, el

índice “participación y formación ciudadana” logra un incremento de 13 puntos. Para comprobar el nivel de significancia de estas diferencias, se aplicó paramétrica de contraste de medias T de Student para muestras relacionadas. Los resultados de la prueba arrojan diferencias significativas ($p < .05$) en cada uno de los índices evaluados.

Para profundizar en la percepción de los estudiantes, respecto a las transformaciones, tanto de las prácticas pedagógicas como de la cultura escolar, se describen algunos extractos de las entrevistas de acuerdo a categorías emergentes de análisis.

Categoría “Transformación del rol del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje”

“Siento que mis profesores consideran mucho más nuestros intereses, las clases son mucho más participativas y tenemos más oportunidades de interactuar con los compañeros. Igual considero que de un tiempo a esta parte, los profesores toman mucho más en cuenta a aquellos compañeros que presenta dificultad para aprender” (Estudiante 6° básico, escuela 4).

“Lo que mas me gusta es que las clases ya no son tan expositivas, antes nos sentábamos y escuchábamos al profesor...el director también viene a la sala y participa de las actividades con nosotros, eso nos gusta mucho, porque nos sentimos importantes” (estudiante 8 básico, escuela 9).

Categoría “Colaboración como base de las relaciones”

“Ahora trabajamos mucho por proyectos, esa modalidad comenzó el año pasado. Nosotros elegimos algún proyecto con los compañeros y lo implementamos con ayuda de la

profesora...en entretenido, porque uno tiene que ingeniárselas y trabajar en equipo con tu grupo” (Estudiante II medio, liceo 3).

“Las clases cambiaron, ahora trabajamos mucho en grupo, eso es bueno, porque a mi me cuesta un poco y a veces me da mucha más confianza preguntarle a mis compañeros que al profesor, por eso me acomoda trabajar así” (Estudiante 4 básico, escuela 22).

Categoría Participación activa de los estudiantes y familia en la cultura escolar de altas expectativas

“Creo que ha mejorado mucho la comunicación, ahora, por ejemplo, a los papás se les cita a entrevistas en donde les informan de nuestros avances y les explican algunas estrategias para que podamos practicar en nuestras casas como una forma de ir mejorando” (estudiante 8° básico, escuela 11).

“El director siempre viene a la sala y nos dice que estudiemos, nos pregunta cómo estamos, qué nos falta...eso nos motiva, porque se ve que él se preocupa por nosotros” (estudiante 6 básico, escuela 3).

Conclusiones

Los resultados de esta experiencia dan cuenta de la necesidad de consolidar liderazgos con un enfoque en el aprendizaje integral de los y las estudiantes. En ese sentido, cabe destacar las RME como una iniciativa que permite a los equipos directivos reflexionar acerca de su influencia en los procesos de mejoramiento escolar, así como también en la responsabilidad de implementar prácticas de liderazgo que

movilicen el conocimiento y las habilidades del profesorado, y les permita propiciar mejores oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes.

El fortalecimiento de las capacidades de gestión y liderazgo de los directivos escolares requiere asumir nuevas responsabilidades asociadas al aseguramiento de aprendizajes de calidad. Desde esta perspectiva, gestionar el desarrollo profesional docente, liderar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje son prácticas inherentes a los equipos encargados de dirigir las escuelas, por tanto, se precisa transitar desde enfoques de liderazgo burocráticos-administrativos hacia liderazgos pedagógicos que posicionen la escuela como un espacio idóneo para el adecuado desarrollo intelectual y social de los niños, niñas y jóvenes.

Desde la perspectiva de la innovación educativa, debe estar llamada a poner en equilibrio la rendición de cuentas asociada a los resultados educativos de pruebas estandarizadas y aquellos indicadores que son inherentes al buen aprendizaje. El desarrollo de comunidades escolares inclusivas exige también construir fuertes culturas de colaboración. En este sentido, iniciativas como las RME son instancias valiosas para reflexionar acerca de las oportunidades que la alianza entre comunidades puede significar para ofrecer a los estudiantes y sus familiar mayores y mejores oportunidades educativas.

Referencias bibliográficas

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2012) Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 12-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Chapman, C., & Allen, T. (2005). *Partnerships for improvement: The specialist schools achievement programme*. Coventry, UK: University of Warwick.
- Chapman, C. & Mujis, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *Journal School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25, (3) 1-27.
- Cordingley, P. & Mitchell, B. (2005). *Systematic research review. Impact of Networks on pupils, practitioners, organisation and the communities they serve*. New York: NLG/CUREE.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2),100-118.
- Elliott, M. (2008). Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Elmore, R. & City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard. It's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3), 23-44.
- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Revista de Formación del Profesorado*, 4, 1-4.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), pp. 179-194.
- García, I., Higuera, L. y Martínez, L. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D. & Abd Stoot, A. (2005). *The Impact of Networking and Collaboration: The Existing Knowledge-base*. Nottingham: NCSL Innovation Unit.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging circumstances: *Exploring the possible. School Effectiveness and School Improvement*, 17, 409–424.
- Hargreaves, Andy y Michael O'Connor (2018), *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*, Thousand Oaks, Corwin.
- Hord, S. y Hirsch, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp.23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Krichesky, J. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1),64-83.
- MINEDUC (2014). Indicadores del desarrollo personal y social de los estudiantes chilenos. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- MINEDUC (2017a). *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*. Santiago de Chile: Coordinación de apoyo a la mejora educativa.
- MINEDUC (2017b). *Colaboración y aprendizaje en red: desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*, Santiago de Chile: Coordinación de apoyo a la mejora educativa.
- Muijs, D., Mel, W. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y Práctica*. México: OCDE.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-23.
- Stoll, L. & Louis, K. (Eds). (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

CAPÍTULO 67

EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL EN CHILE

María Teresa Hernández Yáñez

Universidad de Santiago de Chile.

Introducción:

En Chile en la década de los 90 hubo una expansión vigorosa de la capacidad productiva, promediando un PIB anual cerca del 7,1% y reducción de pobreza de un 45% a 21% (Ffrench-Davis, 2009). Esto hace visibilizar al país como un destino con altas oportunidades de desarrollo y de calidad de vida. Esa imagen proyectada al mundo fue generando la confianza del mercado inversionista extranjero y polo de atracción para la población latinoamericana caribeña (Solimano, 2007). La inserción social y laboral, empuja a los adultos migrados llevar a cabo la puesta en marcha para iniciar procesos de reunificación familiar en Chile, especialmente desde la realidad de muchas mujeres inmigrantes provenientes de países fronterizos como Bolivia y Perú, quienes se insertan en rubros de servicios domésticos, cuidado de niños(as) y alimentación, permitiendo la manutención de sus familias, para luego proyectarse en el país receptor junto a sus hijos(as) para desafiar juntos integrarse a una nueva sociedad y a un sistema educacional. La escuela cumple un rol fundamental en

su proceso de inserción y adquisición de normas que apoyen el proceso de adaptación y desempeño escolar esperado por el sistema educacional chileno (Pavéz, 2012). De acuerdo al proceso de adaptación e inserción de personas inmigrantes, la evidencia empírica da cuenta de dos procesos, el que se hace de manera consciente y voluntaria y que son referidas a las personas mayores de edad que vienen en búsqueda de mejores oportunidades, y el segundo, desde el proceso inconsciente e involuntario, que experimenta gran parte de los hijos e hijas de migrantes en la sociedad receptora (Gaitán, 2006) sumado a los efectos que trae consigo emigrar a un país desconocido y que les afecta a lo largo de la vida e incluso en los hijos de los hijos de segunda y tercera generación, temática que se convierte en un escenario incipiente y poco estudiado (Hein, 2012). A pesar de la decisión voluntaria de emigrar por factores socioeconómicos, a partir del año 2000 y los siguientes ocho años, el flujo migratorio se diversifica en América Latina producto del estallido de crisis políticas y a las duras medidas que Estados Unidos comienza implementar para el acceso de personas extranjeras: esto conlleva a que otros países de la región se convierten en destinos predilectos para comenzar una nueva experiencia, convirtiendo a Chile en el primer país a nivel de Latinoamérica que acoge a personas inmigrantes (OCDE, 2010).

Por su parte, el Estado ha respondido diseñando un nuevo marco normativo⁸³ que garantizan el acceso, inserción y permanencia del estudiantado migrado en el sistema educacional chileno, posibilitando además la activación de la matrícula de administración pública y el aumento progresivo de casi un 4% entre los años 2015 al 2018 (Mineduc, 2018).

⁸³ Instructivo N° 5 del año 2015 y Decreto 284 Ministerio de Educación del 2017.

El nuevo patrón migratorio va transformando el concepto monocultural y estático de la emigración con perspectiva de retorno, hacia una construcción migratoria de proyección y enraizamiento en el país receptor, transitando hacia la configuración de nuevos espacios interculturales, donde la escuela es uno de los principales espacios sociales y educativos en vivir el fenómeno de la migración.

Sin embargo, el fenómeno sigue generando desafíos al sistema escolar, lo que conlleva a que las escuelas comience a replantearse la formas de funcionamiento y de apertura a la diversidad estudiantil y cultural de un alumnado que entra progresivamente al sistema. Dentro de los grandes desafíos que la escuela enfrenta, se puede señalar los siguientes:

a).- El aumento de estudiantes migrantes y su alta concentración, sobrepasando en algunos casos el 60% del total de la matrícula del establecimiento educacional, arriesga convertirse en una “guetificación” educativa, estigmatizándolas como las “escuelas para migrantes”. Esto no estaría favoreciendo la relación con niños chilenos y afectando por tanto, los procesos de inclusión (Poblete, 2017), lo que hace necesario replantearse desde el Ministerio de Educación una nueva forma de distribución con respecto a la derivación de estudiantes migrantes a las escuelas, generando un equilibrio con respecto a la inserción escolar que favorezca la transición hacia la inclusión educativa.

b).- La escasa preparación de los docentes desde su formación inicial con nuevos enfoques educacionales, que la ha caracterizada hasta hoy en día por la homogeneidad de un currículum descontextualizado, hace necesario instalar la

urgencia por adecuar las mallas curriculares, colocando énfasis en materias de diversidad estudiantil con enfoques de interculturalidad (Censo docente ,2017), de manera de problematizar las formas y metodologías para abordar la diversidad cultural y curricular al interior de las aulas.

c).- Definir una línea de perfeccionamiento docentes liderada desde el Ministerio de Educación, que permita transitar hacia una escuela intercultural, que reconozca la diversidad cultural de sus estudiantes y resguarde su patrimonio e identidad. Esta propuesta es muy relevante, ya que de acuerdo a fuentes del Centro de Derechos Humanos UDP 2017, entregada por la Superintendencia de Educación, entre 2013 y 2016 recibió más de 73 denuncias por discriminación racial o ser inmigrante, denuncias que se han ido incrementando año tras año. La falta de comprensión de la interculturalidad y la inclusión en el ámbito educativo, sumado a la ausencia de herramientas metodológicas y de flexibilidad curricular para valorar la diversidad en el aula, son algunas de las barreras con las cuales el profesorado en Chile enfrenta el fenómeno de la diversidad cultural y curricular de su estudiantado.

d).- Recoger las experiencias de inserción de estudiantes migrantes, como una fuente de saberes que fortalezca las dinámicas inclusivas al interior de los establecimientos educacionales desde la perspectiva de las infancias inmigrantes (Alegre, Benito y González 2006; Castillo, 2018). La cercanía con el mundo escolar, como un espacio privilegiado por ahondar en las dinámicas que pueden explicar el cómo se generan los procesos de incorporación y observar las experiencias a partir de sus propios correlatos.

La acogida desde la escuela:

A partir de nuestro trabajo de campo en 4 escuelas a nivel nacional, tres de ellas concentradas en la región metropolitana y una en la región de Antofagasta. Se hace necesario resaltar que el trabajo directo con la infancia, es abordada desde una perspectiva de colaboración y diálogo, que permita la visibilidad y potencial de las diversas narrativas que formaron parte de esta investigación. De las 4 escuelas señaladas, sólo 1 de ellas cuenta con un protocolo de acogida que se encuentra institucionalizado y que además forma parte de las herramientas de gestión del establecimiento educativo, el resto de las escuelas tiene otros dispositivos que apuntan: a la acogida en el aula con foco por apoyar el aprendizaje, sobre todo con respecto a la barrera idiomática (como es el caso de estudiantes haitianos), mediaciones escolares con foco en el marco de la convivencia y otras acciones que promuevan la integración y participación de niños(as) inmigrantes, como así también sus familias y la comunidad educativa que les rodea, sin un ejercicio de sistematización de la experiencia.

Metodología:

Esta responde a un enfoque cualitativo, con orientación etnográfica a partir de una propuesta que apunta a desarrollar un modelo tridimensional ya que centra al estudiante inmigrante como un actor social importante, que aporta al contexto en el cual se encuentra inserto, como así también en las diversas interacciones que establece con los diferentes actores que forman parte del centro educativo. Esta perspectiva macrosocial, permite además comprender ecológicamente el proceso de escolarización que viven estudiante inmigrante en las escuelas chilenas. En lo concerniente a la gestión de los protocolos éticos y consentimientos, previo a nuestra inmersión etnografía, se

otorgó un espacio para la presentación e información a cada uno de los estamentos de la escuela (directivos, docentes, estudiantes y sus familias) sobre los objetivos del proyecto, quienes manifestaron su conformidad al procedimiento protocolar y con ello, consentir al equipo llevar a cabo la investigación en las diferentes escuelas.

La presencia y participación activa de niños(as) inmigrantes y estudiantes chilenos, era un requerimiento clave para nuestra investigación. Para ello, se desarrollaron 2 focus group en cada una de las escuelas. Los espacios de encuentros fueron salas de reuniones y otras dependencias al interior de la comunidad educativa.

El análisis de contenido se desarrollo en base al modelo de comunicación de Mayning (2000). A partir de ello, se organizó la información estableciendo preanálisis de ciertas frases y palabras que surgen desde la frecuencia y reiteración en las conversaciones con niños(as), orientando a partir de ello, la interpretación, grado de significación y vinculación discursiva de determinadas unidades (Garrido 2006). Para favorecer la credibilidad y confiabilidad de los análisis, se sumaron otros corpus que complementaron el abanico investigativo, como notas de campos, transcripciones e investigaciones vinculantes al foco de estudio. La inmersión etnográfica, se desarrolló en cuatro escuelas del país. Tres de ellas concentrada en la región metropolitana, de las comunas de Estación Central y Quilicura con una matricula sobre el 50% de estudiantes inmigrantes y en el caso de la cuarta escuela perteneciente a la región de Antofagasta con una matricula sobre el 30%. El tamaño del grupo focal se conformó entre 8 a 12 niños y niñas específicamente el segundo ciclo, con una duración de 1 hora a 30 minutos aproximadamente(Díaz, 2005). Los niños(as) participantes fueron seleccionados

de acuerdo a edades, etnia y un año mínimo de permanencia en la escuela (Kitzinger 1995).

RESULTADOS

Frente a lo anterior, surgen tres hallazgos que forman parte de los siguientes resultados:

-Participación limitada y periférica de niños(as) al interior de la escuela.

La institución escolar, construye un saber científico desde lo que creen que necesita la infancia a partir de un curriculum que es diseñado y elaborado desde una perspectiva que no da espacio a la coetaneidad y visibilizar al estudiante como un sujeto social activo que forma parte del presente y comparte un espacios sean estos familiares, barriales y escolares (Milstein, 2015). Se invisibiliza su figura a partir de las relaciones de poder que ejerce muchas veces la figura del adulto, desde una posición asimétrica con foco en lo disciplinar. A pesar de la existencia de un discurso con enfoque de derechos y concepción de la niñez como sujetos activos, este se diluye y se convierte en un híbrido a la hora de tomar decisiones desde la participación de la infancia. (Cajiao, 1996). Sumándose a ello, la presencia de estudiantes extranjeros con necesidades y requerimientos que no dan cabida al abordaje del curriculum nacional.

- Fragmentación estudiantil.

La participación de estudiantes chilenos, ofreció una ruta interesante por explorar e interpretar esas conversaciones. Los estudiantes valoran la llegada de extranjeros a las escuelas, sin embargo el discurso normativo de parte de los adultos y la imposición de la responsabilidad frente a

situaciones de conflictos, ha generado que los estudiantes chilenos tomen distancia y se resten a la hora de generar instancias de encuentro con los estudiantes inmigrantes. Desde la percepción de los estudiantes chilenos platean “*estar en un segundo plano*”, con poca visibilidad al interior de las escuelas, lo que ha conllevado a generar una fragmentación estudiantil, producto de la excesiva atención puesta por parte de los adultos hacia la llegada de estudiantes inmigrantes.

-Tensiones entre lo que quieren estudiantes y lo que interpreta la escuela.

Si bien desde la política pública, hay planteamientos interculturales que inspiran la práctica educativa, aún sigue desarrollándose desde las escuelas la inserción de estudiantes inmigrantes desde una mirada asimilacionista. La tensión surge desde la influencia que los adultos han ejercido sobre los estudiantes desde los ámbitos formativos, en la cual la transmisión cultural ha sido el principal interés sobre la experiencia y saberes que tiene niños y niñas. Muchos de los docentes se han formado sobre el discurso predominante que se construye a partir de la cultura impulsada por el proyecto educativo de la escuela, y que a su vez, responde al modelo económico y social. Se suma a ello una visión unilateral a la cual Corsaro (1997) señala que desde la sociabilización viven niños(as) al interior de la escuela, y que se hace muchas veces desde una plataforma receptiva y pasiva, altamente influenciado por los adultos, que además transmiten su cultura sin generar un espacio de intercambio y reciprocidad.

CONCLUSIONES:

En Chile Durante los últimos 10 años se despierta un alto interés por conocer e indagar acerca de la situación de personas migrante desde diferentes ámbitos⁸⁴. Asimismo, desde el punto de vista de la focalización territorial la gran mayoría de los estudios se concentran en la región metropolitana, lo cual responde destinos que la mayoría de la población migrante decide cuando llega al país de acogida. Sin embargo, como equipo de investigación ampliamos la mirada del fenómeno, al considerar que no sólo la región metropolitana cuenta con altos porcentajes de población migrante, evitando caer de alguna forma con el denominado “nacionalismo metodológico”, que ha traído como consecuencia hasta la fecha, la invisibilización de lo que vive la zona norte de Chile (Lube y Garcés, 2012). Es por esta razón, que nuestro trabajo de campo también se amplía hacia la región de Antofagasta, motivados por el trabajo desarrollado por el Servicio Jesuita Migrante a través de su programa “Migración y Escuela”⁸⁵, cuyo principal objetivo es potenciar el trabajo que desarrollan las comunidades educativas que intentan transitar hacia una educación intercultural en contextos migratorios.

Sin embargo, la invisibilización del estudiantado migrante va de la mano de un silencio institucional que esta vinculado a la poca claridad de la política pública, y que a pesar de todos los esfuerzos impulsados durante estos diez últimos años, aún no se ha logrado otorgar mayores garantías a los derechos de estudiantes extranjeros, reflejado en las

⁸⁴ Laboral, Social, Cultural, Educacional, Participación, entre otros.

⁸⁵ Experiencia de trabajo en Santiago, Arica y Antofagasta.

escasas orientaciones ministeriales por apoyar el trabajo local, donde la escuela se convierte en espacio de aprendizaje para la política pública.

Por lo tanto, se niega la existencia de una diversidad cultural frente a un curriculum que se impone con afanes homogenizadores y de una reproducción de la cultura dominante que justamente se da a través de la escuela. Aunado a esto, a la formación docente, la cual también está sujeta a esta reproducción de invisibilizar todo aquello que no reconoce el curriculum nacional y al mismo tiempo terminando eclipsando al estudiantado extranjero, producto de las escasas orientaciones y lineamientos pocos claro desde la política por trabajar el fenómeno migratorio al interior de la comunidad educativa. (Fierro, 2007)

Dentro de nuestros hallazgo, la voz de la infancia se fue ocupando un espacio de gran importancia en nuestra investigación y por consiguiente un aporte relevante en los análisis y propuesta por trabajar en las escuelas. Igualmente durante todo el desarrollo de la investigación, niños y niñas son validados como actores sociales activos de sus procesos de escolarización y productores de conocimientos de la realidad, estableciendo una encuentro que va más allá de lo generacional y los reconoce como sujetos y actores activos que aportan a una realidad que es compartida con quienes investigan y que puede ser transformada como cualquier persona que aporta a la sociedad.

El desafío de promover en las escuelas la mirada y aporte de los estudiantes en la resignificación de dispositivos y artefactos curriculares con foco en la interculturalidad, permitirá a futuro que el proyecto educativo de la escuela sea significativo al incorporar iniciativas pensadas desde la mirada de la infancia y adolescencia, tanto migrantes como chilenas.

Desde la percepción de los estudiantes chilenos manifiestan abiertamente que los docentes deben establecer equilibrios y reconocerlos como actores y sujetos partícipes al interior de la escuela. Las afirmaciones anteriores de estudiantes chilenos en los grupos focales dan cuenta de su incomodidad frente a un foco exagerado de parte del profesorado hacia el estudiantado migrante y a evitar la configuración cotidiana de convivencia con niños(as) extranjeros. En efecto, endosar responsabilidades de autorregulación del comportamiento sólo en el estudiantado chileno, puede provocar fisuras en la convivencia escolar y provocar una visión polarizada desde la escuela al elaborar una imagen estereotipada del estudiante chileno. En tal sentido, nos da señales urgentes de ocuparnos también de lo que sienten, piensan y experimentan el estudiantado chileno frente a la llegada de estudiantes inmigrantes, y de esta forma entrelazar con la actual política de convivencia escolar, avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad a lo largo de todos los establecimientos del país.

Por consiguiente, la posibilidad de establecer una dinámica coetánea con niños y niñas, requiere entender que para trabajar la participación estudiantil se debe hacer desde el mismo espacio y tiempo con la comunidad educativa, permitiendo con ello acercar las perspectivas para repensar las escuelas, para caminar hacia una verdadera construcción colaborativa.

Bibliografía:

- Mineduc. (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Centro de Estudios, Planificación y Presupuesto, Santiago.
- Gaitán, L. (17 de Enero de 2006). La nueva

sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

-Pavéz, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Sociología*, 81-102.

Castillo, S. C. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*(49), 18-49.

-Poblete, R. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*(3), 239-257.

-Hein, k. (junio de 2012). Migración y transición: hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. (1), 101-126.

-Felipe Jimenez, M. A. (10 de Marzo de 2017). Migración y Escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*.

-Stefoni, A. R. (3 de Marzo de 2016). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis Revista Latinoamericana*, 42, 1-21.

-Hernández, A. (2016). El currículum en contexto de estudiantes migrantes. Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*(2), 151-169.

-Garín, R. B. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad de la Educación*(46), 193-220.

-Solimano, A. (2007). Migraciones Internacionales, y Desarrollo Económico : Determinantes y Efectos. CEPAL, Naciones Unidas, Cepal Chile, Santiago.

-French-Davis, R. (1° de Septiembre de 2009). ocde. (2010). *Perspectivas económicas de América Latina*.

-Stefoni, C. S. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios*

Internacionales. Estudios Internacionales,
48(185), 153-182.

-Vergara, A. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

-Corsaro (1997) *The sociology of childhood*. California Pine: Forge Press.

CAPÍTULO 68
INJUSTICIA SOCIAL Y FAMILIAR
DESDE EL NACIMIENTO. EL NIÑO
EXPÓSITO EN EL MUNICIPIO DE SIERO
(ASTURIAS), 1800-1936

Luis Vicente Sánchez Fernández

Profesor Asociado de Historia de la Ciencia (H^a de la Medicina). U. de Oviedo y médico del Servicio de Atención Continuada del SESPA.

Rolando Neri Vela

Profesor de la Escuela Médico Naval. Universidad Naval. México

Covadonga Pipa Muñiz

Colaboradora de Honor y Doctoranda. Departamento de Medicina. U. de Oviedo.

Juan Carlos Cobo Barquín

Colaborador de Honor. Departamento de Medicina U. de Oviedo y Médico de Familia del SESPA (Centro de Salud de Teatinos).

Introducción

En este capítulo vamos a describir someramente la historia de la marginación social más grave de la humanidad, limitada al concejo de Siero en la época moderna: el abandono en el mismo momento del nacimiento de una criatura

indefensa por sus propios padres⁸⁶. Con tal actitud la responsabilidad de sobrevivir recaía únicamente en la asistencia benéfico-asistencial del momento. Un detalle que destacamos es que el territorio de Siero tenía la categoría, en aquel entonces, de “Concejo encabezado”; es decir, contaba con el privilegio de enviar al Hospicio Provincial, ubicado en Oviedo, a estos recién nacidos no deseados a cambio de un monto anual establecido. Igualmente, expondremos otras relaciones que mantuvo este municipio con el Hospicio como: pro hijaciones, lactancia mercenaria y socorros de lactancia a matrimonios pobres. Trabajo desarrollado tras una consulta exhaustiva de la documentación primaria del Archivo Municipal de Siero y del Archivo Histórico de Asturias.

Esta actividad creemos que es tan antigua como la propia humanidad. No obstante, los primeros testimonios de tal práctica corresponden a la cultura clásica griega. En el mundo romano la organización de la casa la llevaba el paterfamilias, quien podía expulsar del hogar al hijo no deseado, abandonándolo ante la columna lactaria o en los estercoleros para que muriese o fuese recogido por alguien. De ahí el término *Ex-póxitus*, puesto fuera (Delgado Criado, 1998: 20, 44-45).

Actitud que se mantuvo intacta en la Edad Media y que no desapareció con la llegada del mundo contemporáneo. Por tanto, esta forma tan clara de rechazo al niño se puede considerar, aunque dentro de la marginalidad, un “infanticidio

⁸⁶ Realidad que nos evoca las vivencias de *Oliver Twist* (1837-1839). Novela de Charles Dickens (1812-1870) considerada, dentro de la historia de la literatura, como una de las primeras de estructura “social” (huérfano abandonado al nacimiento, maltrato institucionalizado, delincuencia, marginalidad, etc.) ambientada en la Inglaterra victoriana. Destacamos que tiene un final feliz.

institucionalizado” (Vidal Galache, 1995:8; Díez, 1992: 453-471 y Cohen Anselem, 1996: 142).

En lo que respecta a España está práctica, tal como ocurría en Europa, se incrementó a mediados del siglo XIX debido a los cambios sociales y económicos como reflejo de la proletarianización del campesinado y de la vida urbana; se atenuó significativamente a principios del siglo XX (Borrás Llop, 1996: 501). Así, el higienista Pedro Felipe Monlau (1808-1871 dejó referenciado que cuando había unas malas cosechas o se pasaba por una crisis de subsistencia aumentaba el número de expósitos (Monlau, 1862: 816-905).

Los Ilustrados europeos desarrollaron nuevas ideas, principalmente poblacionistas, pues consideraban que la capacidad de generar riqueza dentro de un estado dependía, en parte, del número de habitantes; de ahí su intervención en la problemática de salud, enfermedad y marginalidad (Jori García, 2012: 1). Con este pensamiento Carlos IV (1748-1808) decretó la legitimidad de estos infelices concediéndoles la misma dignidad que al resto de españoles y la igualdad de trato ante la ley; además despenalizó el hecho del abandono en el torno (Pérez Moreda, 1980: 174). Posteriormente, la Ley General de Beneficencia, aprobada el 6 de febrero de 1822, establecía que los expósitos quedaban bajo la responsabilidad de los municipios y diputaciones. A tal fin, se diseñaron instituciones (Inclusas, Casas de Maternidad y Expósitos, Hospicios u Orfanatos), una en cada provincia pensando en que estos niños pudieran sobrevivir y se integraran en la sociedad (Del Cura González, 2004: 15-25). Estructura que sustituyó a las Casas de expósitos habilitadas desde el siglo XVI herederas de otras existentes en la Edad Media.

El caso asturiano. La creación de una institución de acogida digna

El Regente de la Audiencia D. Isidoro Gil de Jaz (1696-1765) luchó denodadamente para que en Asturias hubiese un sitio digno de recogida para estas criaturas. Después de mucho esfuerzo consiguió la autorización de Fernando VI, “el rey prudente”, (1713-1759) para construir en 1752 un edificio en Oviedo que se denominó “Hospicio y Hospital Real de Huérfanos, Expósitos y Desamparados” (Canella y Secades, 1887: 335-337).

Esta institución ovetense fue de las primeras erigidas en España cuando el movimiento de ordenación, ampliación y creación de casas de expósitos se desarrolló desde el gobierno central en la segunda mitad del siglo XVIII (Pérez Moreda, 1980: 172). En un breve periodo de tiempo se levantaron otras 75, para alcanzar las 149 dentro del estado español en el siglo XIX. El investigador Pérez Moreda razona qué con las medidas de beneficencia, junto con la despenalización de abandono en el torno el número de expósitos se incrementó a partir del siglo XVIII y alcanzó las máximas cotas a mediados de la centuria siguiente (Pérez Moreda, 2005: 6 y 10). Problema a tener en cuenta ya que en estos momentos la media española de abandonos de niños respecto al de recién nacidos fue del 4% y el porcentaje de ilegítimos con relación a los nacimientos osciló entre el 4,8 y el 5,6% (Carasa Soto, 1991: 109 y Pérez Moreda, 1980: 169).

Particularidades socio-económicas del concejo de Siero

A mediados del siglo XII este territorio ya tenía jurisdicción propia, pues Alfonso X, el “Sabio”, (1252-1284) concedió en 1270 a sus moradores la “Carta Puebla”; espacio geográfico que coincide con lo que hoy es el término municipal (Alonso Cabeza, 1992: 70-72). En la época que estudiamos Siero mantenía una estructura basada en las actividades agrícolas y ganaderas, donde la mayoría del campesinado era rentero; modo de vida que de forma periódica les causaba crisis de subsistencia, por malas cosechas o por enfermedades epidémicas⁸⁷. Los vecinos de la capital, Pola de Siero, se dedicaban a trabajos artesanales para vender en los mercados semanales de la provincia. El primer brote de producción relacionado con la Revolución industrial se desarrolló en las últimas décadas del siglo XIX en el sureste del concejo, allí donde se descubrieron los yacimientos mineros. Otros hitos de cierta mejora económica corresponden al periodo 1860-1890 debido a la instalación de industrias metalúrgicas en Lugones; así como al trazado de carreteras y la llegada del ferrocarril de Económicos (Fernández Cuesta, 2002: 61-64 y Díaz García, 2002: 101-115).

Expósitos en el concejo de Siero

El municipio de Siero se encuentra en la zona centro de la región, tiene 211,2 Km²; administrativamente está dividido en 28 parroquias. En 1900 contaba con 22.503 habitantes, el 3,57% de Asturias (Madoz, 1745-1850: 286-290 y 363 y Sánchez Fernández, 2000: 43-47). Para la realización

⁸⁷ Crisis mantenida de firma crónica en el tiempo con un importante deterioro económico-social por hambre, guerras y epidemias principalmente de viruela y cólera. Pérez Moreda, 1980: 376 y Nadal, 1991: 138-193.

de este trabajo escogimos de manera aleatoria cuatro parroquias; una por cada unidad funcional (Fernández Cuesta, 2002); así tenemos: San Martín de Vega de Poja como agraria, Santa María de Lieres tipo minera, San Miguel de la Barreda por ser industrial y San Pedro de Pola de Siero por ser la capital ofreciendo sobre todo servicios.

Encontramos unos detalles curiosos para intentar disminuir la casuística de este problema. Veamos; por un lado, encontramos la publicación de una circular emitida por el director del Hospicio Provincial y dirigida al regidor del concejo para que notificasen a los alcaldes y párrocos la vigilancia sobre la población para que nada más que se enterasen de que una mujer soltera o viuda quedaba embarazada le hiciesen a ella o a los familiares directos “responsables del feto”, pero “siempre con la prudencia y sigilo necesarios, para poner a cubierto su reputación”. Igualmente, impidieron el amancebamiento de varias mujeres solteras⁸⁸. Además, a partir de 1850 se destinó en el propio hospicio una sala en la que recogían a todas aquellas mujeres que habían concebido fuera del matrimonio con la intención de evitar la vergüenza pública y el mal ejemplo social, así como los abortos provocados y los infanticidios⁸⁹. Medidas que tuvieron escasa eficacia puesto que la práctica de abandono de estas desgraciadas criaturas es un hecho cierto.

Para tener derecho al ingreso en el Hospicio ovetense era preciso ser verdaderamente “expósito” o ser hijo de

⁸⁸ AMS. 1840 y 1856: caja 161 y 1859: caja 187. Así mismo, aquellos niños que fallecieron de madres solteras necesitaron el certificado de defunción para ser enterrados. AMS. *Registro general 1860-1880*, 15, 16 de enero y 17 de febrero de 1868.

⁸⁹ AMS. 1853: caja 94; *Registro general 1860-1880*, 17 de julio de 1862 y 1923: caja 11.

“padres privilegiados”. Requisitos que no se cumplían siempre, pues muchos eran simplemente “hijos de soltera” (AMS. 1928: caja 161). Bien sea de forma regular o irregular entre 1801 y 1936 el número de niños abandonados internados, procedentes de toda Asturias, en esta institución alcanzó la cifra de 29.000. Sumando los de Oviedo en exclusiva llegó a haber 1.327 (4,57% del total), para Siero hubo 397 (1,36%) (Junceda Avello, 1984: 176-178 y 184). Es posible que estos datos estén sesgados en contra de Oviedo porque aquellos desgraciados que eran introducidos por el torno del hospicio pudieran ser de los pueblos de los alrededores y como se trataba de abandonos anónimos los contabilizasen para Oviedo.

La intensidad de abandono infantil en Siero la podemos dividir en dos periodos diferentes: entre 1800-1865 hubo 367 incluseros y desde 1866 a 1936 se quedó sólo en 30. Durante la primera etapa hubo una media de 6,11 abandonos por año, la segunda fue de 0,42. Desconocemos las causas para esta asimetría tan marcada. No obstante, creemos que en parte pudo ser debida al incipiente y tibio desarrollo económico que trajo la Revolución industrial asturiana.

En nuestro espacio acotado, las cuatro parroquias ya referidas, hubo 42 expósitos (22 niños, 18 niñas y 2 desconocidos)⁹⁰. Excepto dos todos eran recién nacidos. El primer abandono data de noviembre de 1800 y el último de enero de 1876. Igualmente, nos consta que 17 fueron

⁹⁰ Cinco de ellos, 12%, portaban una cédula o papel que acreditaba algunos datos como momento del nacimiento, que se hallaba bautizado, el nombre respectivo o que era hijo de “persona privilegiada”. Tenemos localizados otros 18 de diversos lugares del municipio sierense. Sánchez Fernández, 2014: 147-149.

abandonados en iglesias o ermitas, cifra a tener en cuenta ya que representa el 40,7% (Sánchez Fernández, 2014: 149).

La población que analizamos era de 18.020 habitantes y tuvo 376 ilegítimos y 42 expósitos. Esto quiere decir que la proporción de ilegítimos con los recién nacidos fue de 2,28%, el de ilegítimos y expósitos es de 11,96% y el existente entre expósitos y recién nacidos se queda en el 0,25%.

Una vez localizadas estas criaturas las autoridades locales ordenaban el bautizo, buscaban alguna nodriza para su alimentación y se enviaban al Hospicio ovetense por alguna mujer “cuidadosa”⁹¹. Es destacable que los meses preferidos para el abandono fueron marzo, octubre, noviembre y diciembre. También anotamos que tan solo dos niños de toda nuestra casuística fueron recuperados por su familia⁹².

Lactancia mercenaria por nodrizas del concejo y mortalidad infantil

Queda sobradamente atestiguado que desde el siglo XVIII hubo nodrizas del concejo de Siero que atendían a expósitos procedentes del Hospicio de Oviedo (Ansón Calvo, 1996: 224-225). Los periodos más significativos para este cuidado son dos: uno entre 1869 y 1898 donde encontramos 68 criaturas (48 niños, 61,53% y 30 niñas, 38,46%) con 7 defunciones (8,97%) y 3 devoluciones (3,84%) y otro desde 1899 hasta 1936 con 569 hospicianos (309 varones, 54,30% y 260 mujeres, 45,70%) con 47 devoluciones (8,29%) y 16

⁹¹ Los gastos de acarreo corrieron siempre de parte del ayuntamiento. AMS. 1826: caja 192; 1840: caja 161; 1842: caja 94 y 1871: caja 98.

⁹² AMS. 1853: caja 161; y 1869 y 1870: caja 162.

defunciones (2,81%) de los cuales el 62,5% eran varones y el 37,5% mujeres.

Con la documentación que posee el *Archivo Municipal de Siero* la mayoría de las mujeres que prestaron este servicio eran casadas; también alguna viuda aceptó el encargo y de manera excepcional aparece alguna soltera. Sólo unas pocas familias tenían hijos propios y en caso de viudedad el cónyuge que quedaba no solía devolver al expósito. No era habitual, pero alguna familia tenía a su cargo más de un inclusero. El nivel socio-económico de las familias de acogida era bajo porque las anotaciones indican en su mayor parte que eran pobres y vivían con estrechez; incluso algunas necesitaban mendigar. Sólo al final del tiempo de estudio encontramos expresiones algo más positivas como “viven bien” o “viven con desahogo”. Además, eran casi todos campesinos o jornaleros⁹³.

Para evitar abusos en la percepción de los emolumentos la familia a cargo debía de demostrar cada año que el niño estaba con vida y que era bien cuidado. En un principio la responsabilidad de este control recayó en los curas parroquiales; a partir de 1846 estaba previsto que fuese el alcalde y desde 1907 fue hecha por inspectores.

Recuperación de expósitos y prohijaciones

En todo nuestro periodo de estudio hubo 15 recuperaciones de expósitos por sus familiares. En cuanto a prohijamiento sabemos también de 15 casos.

⁹³ AMS. 1869-1871, 1874-1875, 1880-1881: caja 162 y 1885: caja 163.

Socorros de lactancia a matrimonios estable

A principios del siglo XX, siempre según nuestra documentación, el Gobierno central comenzó a pagar, con el visto bueno del Hospicio, pensiones de lactancia. Ayuda que se mantenía por espacio de dos años a todas aquellas madres que lo necesitasen. La cantidad concertada era de 14 reales mensuales a las mujeres casadas y de 20 a las solteras. Su finalidad buscaba que los niños no fuesen abandonados por sus padres a causa de la miseria reinante⁹⁴.

El monto económico llegó a ser prácticamente asfixiante para la institución ovetense; situación que solventaron abonando un 10% de la deuda dejando el resto para “cuando mejorara su economía”⁹⁵. Entre 1856 y 1889 tenemos registradas más de cien peticiones al respecto, siendo el propio ayuntamiento el que asumiera la deuda⁹⁶.

Conclusiones

El abandono de niños se llevó a cabo en todas las culturas que conocemos. En lo que respecta al mundo moderno Pérez Moreda afirma que entre el siglo XVI y la segunda mitad del XX hay registrados unos cinco millones de expósitos en toda España. Por la bibliografía que manejamos sabemos que esta forma de actuar se incrementó mucho a finales del siglo XVII hasta alcanzar cotas máximas en los dos primeros tercios del siglo XX y mantener un carácter residual en el siglo XX (Pérez Moreda, 2005: 6 y 10).

⁹⁴ AMS. 1856 y 1859: caja 161 y 1860 y 1880: caja 162.

⁹⁵ AMS. 1881: caja 161.

⁹⁶ AMS. *Concejo de Siero sesiones, actas acuerdos 1857-1860*, 23 de junio y 6 de agosto de 1859.

Nuestro trabajo se centra en lo ocurrido dentro del concejo de Siero durante los siglos XIX y XX, donde apreciamos que la evolución de los abandonos sigue la tendencia de Europa, España y Asturias. Hecho coincidente también con el deterioro económico del momento. La suma de expósitos recogida en el Hospicio provincial entre 1800 y 1936 fue de 29.000 y en relación con el número de habitantes podemos afirmar que los habidos en Siero es muy bajo en relación con Oviedo. Así Oviedo tuvo 1.327 expósitos, 4,57% de la referencia provincial, y que resulta 3,36 veces superior a Siero.

Los lugares de abandono en Siero son similares a los habidos en el resto de Asturias. Esto es, el 40% se llevaron a cabo en los atrios de las iglesias o ermitas, esperando quizá que estos infelices recibiesen la caridad que predicaban las instituciones cristianas o que al menos fuesen recogidos y atendidos. El resto se ubicó en enclaves específicos: hórreos, caminos de paso, etc. que nos induce a pensar en cierta protección o que al menos eran sitios concurridos con la intención de que fuesen encontrados. Tenemos una excepción, el caso de una niña abandonada en un castaño y que tiene la apariencia de un intento de infanticidio.

La tendencia mensual de abandonos es idéntica a la nacional, cuestión ya referida en su momento por Ramón de la Sagra en 1844 (Borrás Llop, 1996: 141) y que nosotros achacamos a que la mayoría de la gente vivía de las actividades agrarias y las épocas frías era una etapa improductiva y una boca más a mantener resultaba un problema añadido.

En el siglo XIX la media de abandono en España respecto a la cifra de recién nacidos, tal como dejamos

reflejado líneas atrás, es del 4%. Cifra considerada por Fernández Vargas como el tope para considerar el estado de moralidad de una población (Junceda Avello, 1984: 95). Nuestras cifras son significativamente mucho más bajas, quizás por ser un medio rural con poca movilidad con lo que el conocimiento y control social sobre las personas era mayor.

Los responsables del Hospicio provincial de Oviedo buscaron nodrizas fuera del establecimiento ya que eran conscientes que la mortalidad infantil era mucho mayor entre los internos. A la vez, pensamos que Siero como concejo vecino les interesaba porque era más fácil de controlar que otro municipio más alejado e incluso inaccesible por la falta de comunicación, ausencia de caminos, en la época de estudio. La respuesta fue muy positiva; así entre 1869 y 1936 un total de 1.214 mujeres que ofrecían su leche 217 procedían de Siero, cifra que representa el 17,87% y nos parece una cifra bastante elevada. Desconocemos la razón, pero la mayoría de los expositos que disfrutaban de la lactancia en este concejo eran varones (porcentaje entre 54,30% y 61%).

Otro dato de interés es que Siero envió al Hospicio ovetense el 1,36% del total provincial de los abandonos y acogió al 3,42 de los hospicianos que se criaban fuera. Cifras mantenidas en el tiempo. Dicho de otro modo, anotamos que Siero envió al Hospicio una media de 3,03 niños por año y custodiaba una media anual de 15,37 hospicianos. Asunto de extrema importancia, ya que la mortalidad de los internos durante el primer año era del 78,4% y de 82,6% al quinto año. Sin embargo, la mortalidad de los que estaban viviendo con familias sierenses se quedaba en el 8,97% durante el periodo 1869-1898 y que disminuyó al 2,81% en la época más tardía (1899-1936). Los niños dependientes de la Inclusa de Madrid que se criaban fuera, entre 1800-1849 tenían una mortalidad

del 20% (Vidal Galache, 1995; 113 y Carasa Soto, 1995: 192). Aspecto que nos incita a reflexionar de manera positiva sobre esta gente campesina, que bien es verdad que cobraba unas monedas a cambio, y que con tal actitud nos demuestra que tuvieron que ofrecer también cariño desinteresado, cuestión necesaria para mantener a estas criaturas en buenas condiciones físicas y morales. Además, al disponer de un hogar estable, comida y cuidados básicos la crianza cumplía las expectativas sobradamente. Nos llama también la atención que alguna mujer de acogida se dedicaba a “mendigar”, situación prohibida por las ordenanzas. Damos por sabido que los responsables del Hospicio eran conocedores de esta realidad, pero al mantener una mortalidad significativamente mucho más baja creemos que se hayan hecho tolerantes ante estas desviaciones.

Referencias bibliográficas

1.- Bibliografía primaria: Documentos del Archivo Municipal de Siero (AMS) y del Archivo Histórico de Asturias (AHA).

2.- Bibliografía secundaria:

Ansón Calvo, M.C. (1996). *Asturias en 1787. Demografía. Economía. Sociedad. Según datos del Censo de Floridablanca*. Oviedo. Universidad de Oviedo.

Borrás Llop, J.M. (coord.) (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, p. 501.

Canella y Secades, F. (1887). *El libro de Oviedo. Guía de la ciudad y su concejo*. Oviedo. Imp. de Vicente Brid.

Carasa Soto, P. (1985). *El sistema hospitalario español en el siglo XIX. De la asistencia benéfica al modelo sanitario actual*. Valladolid. Universidad de Valladolid.

- Cohen Anselem, A. (1996). "La infancia entre la vida y la muerte. La mortalidad de los niños". En: Borrás Llop, J.M. (coord.). *Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 109-148.
- Del Cura González, M. (2004). "Introducción". En: Perdiguero, E. (comp.). *Salvad al niño. Estudio sobre la protección a la infancia en la Europa contemporánea a comienzos del siglo XX*. Valencia. Seminari d'Estudis sobre la ciència, pp. 15-25.
- Delgado Criado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona. Ariel.
- Díez A. (1992). "El abandono de niños en la Asturias rural del siglo XIX. Avance sobre una investigación. *BIDEA*, 140, pp. 453-471.
- Fernández Cuesta, G. (1990). *El espacio geográfico del concejo de Siero. Asturias*. Oviedo. Departamento de Geografía. Universidad de Oviedo.
- Jori García, G. (2012). "La política de la salud en el pensamiento ilustrado español. Principales aportaciones teóricas". *XII Coloquio de Geocrítica: Las independencias y construcciones de estados nacionales: poder, territorialización y socialización, siglos XIX y XX*. En: <http://www.ub.edu/geocritic/coloquio2012/actas/02-G-Jori.pdf>.
- Junceda Avello, E. (1984). *Historia del Real Hospicio y Hospital Real de la ciudad de Oviedo*. Oviedo. RIDEA.
- Madodz, P. (1845-1850). *Asturias. Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico*. (Facsimil. Ed. Ámbito, 1991).
- Monlau, P.F. (1862). *Elementos de Higiene Pública o arte de conservar la salud de los pueblos*. Madrid, 2ª Ed. 2 vols., XI.

- Nadal, J. (1991). *La población española (siglos XVI a XX)*. Barcelona. Ariel.
- Pérez Moreda, V. (1980). *La crisis de mortalidad en la España interior (siglos XVI-XIX)*. Madrid. Siglo XXI.
- Pérez Moreda, V. (2005). “La infancia abandonada en España (Siglos XVI-XIX)”. Discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia. Madrid.
- Sánchez Fernández, L.V. (2000). *Contribución histórica al estudio sociosanitario del concejo de Siero (Asturias): 1834-1936*. Patronato Municipal de Cultura de Siero.
- Sánchez Fernández, L.V. (2014). “Marginación y pobreza desde la cuna: el niño expósito en el concejo de Siero, Asturias (1800-1936)”. *Revista de Demografía Histórica*, pp. 131-165.
- Vidal Galache, F. y Vidal Galache, B. (1995). *Bordes y bastardos. Una historia de la inclusa de Madrid*. Madrid. Compañía Literaria, S.L.

CAPÍTULO 69

MODOS DE SUBJETIVACIÓN DE JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY UN ACERCAMIENTO DESDE LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS ⁹⁷

Jenny Andrea Romero González

-Corporación Universitaria Minuto de Dios-

Introducción

La población juvenil, entre los 10 y 24 años, actualmente es la más numerosa que ha existido en la historia del continente, representa aproximadamente el 26 % del total de los habitantes de América Latina y el Caribe (Organización Panamericana de la Salud, 2018). Este es un porcentaje bastante revelador, que plantea la necesidad de explorar los diversos fenómenos y dinámicas en los que se ven envueltos. Uno de ellos tiene que ver con la infracción a la ley por parte de los jóvenes, que se ha convertido en un foco de atención para algunos académicos, legisladores y miembros de la sociedad en general, dada su incidencia a nivel social.

⁹⁷ Este capítulo hace parte de la investigación de tesis de maestría realizada por la autora en el Programa de Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En el año 2007 se puso en marcha el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes – SRPA en Colombia, desde ese momento hasta el año 2013 se dio un incremento significativo en el ingreso de jóvenes al sistema, que pasó de 4.108 en 2007 a 30.843 en el 2013; sin embargo, a partir del año 2014 se empezó a disminuir el número de ingresos, es así como en el 2018 ingresaron 9.156 jóvenes (ICBF, 2019). A pesar de esta disminución, la cantidad de jóvenes en este sistema es bastante elevada, frente a lo cual no se puede desconocer los múltiples efectos sociales y subjetivos en cada uno de ellos, derivados de esta situación.

Con relación a esto, es importante reconocer que las dificultades asociadas a la infracción de ley en los jóvenes son la expresión de una compleja trama de factores sociales, culturales, económicos y personales, que en el transcurso de sus trayectorias vitales se estructuran para generar experiencias de vulnerabilidad social, que desde temprana edad marcan su existencia individual y social; de esta manera el marco interpretativo propicio para el abordaje de este fenómeno se puede trazar desde dos ámbitos, el de las condiciones sociales y el de las subjetivas (Schmidt, 2007), las cuales se tomaron en cuenta para la construcción de la investigación que se plasma en el presente capítulo.

De esta manera, la principal intención de este proyecto fue la de visibilizar los modos de subjetivación de jóvenes en conflicto con la ley que se encontraban privados de la libertad en la ciudad de Bogotá, a través de sus narrativas biográficas. Para ello, se reconocieron los significados y experiencias que han construido en torno a los sentidos de juventud; se exploraron las formas en que estos jóvenes se

podían estar constituyendo como sujetos sociales a partir de las prácticas delictivas y la transgresión de la norma; y se identificaron los soportes materiales, afectivos y simbólicos con los que cuentan estos jóvenes, los cuales influyen en su perspectiva de futuro.

Los actores de este proceso fueron cinco jóvenes de la ciudad de Bogotá, entre los 18 y 22 años de edad, que se encontraban en condición de infractores, privados de la libertad en un centro de atención especializado del SRPA. Con ellos se exploraron algunas de sus condiciones contextuales (como su comunidad de procedencia y los contextos institucionales con los que interaccionaron antes y luego de la infracción cometida) y subjetivas (como sus experiencias, las trayectorias vitales que han ido construyendo, los acontecimientos más significativos que han vivenciado, entre otras), que han influido en la construcción de sus narrativas biográficas, lo que da cuenta de sus percepciones, reflexiones, expresiones, prácticas de control y transformación que han ido elaborando sobre sí mismos, es decir, sus modos de subjetivación.

El contexto institucional del proyecto fue el Centro de Proyección Amigoniana Belén, una institución administrada por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos. Cada participante se encargó de crear un seudónimo en la construcción de las historias de vida con el fin de salvaguardar su identidad, algunos de estos sobrenombres tenían una significación especial para los participantes: Arturo, George, Giroxu, Pinki y David.

Aspectos normativos del sistema de responsabilidad penal para adolescentes

El sistema de responsabilidad penal para adolescentes colombiano se fundamenta en normatividad nacional e internacional. Frente a la normatividad internacional, en el mundo se han establecido diversidad de convenciones, acuerdos y tratados relacionados con los jóvenes en conflicto con la ley. En los que se plantean los criterios mínimos frente al proceso legal que se debe desarrollar con ellos, así como la atención que deben recibir antes, durante y después de este proceso. Entre esta normatividad se encuentra: la convención sobre los derechos del niño, las reglas de Beijing, las reglas de la Habana, las reglas de Tokio y las directrices de Riad.

Todos estos acuerdos y reglas se encuentran interconectados entre sí, frente a los cuales se pueden identificar elementos esenciales en cuanto al trato hacia los jóvenes en conflicto con la ley: estos deben ser sancionados de forma diferente a los adultos, por lo que la privación de la libertad debe ser la última opción. Antes de ser asignada una sanción, se debe tomar en consideración el contexto al que pertenece un joven, contemplando todas las condiciones de vulneración social a las cuales ha estado expuesto.

En cuanto la normatividad nacional, las leyes que han influido en la estructuración de los lineamientos del SRPA son: la Constitución Política de Colombia de 1991, el código de la infancia y la adolescencia (ley 1098 de 2006) y la ley 1453 de 2011. Del código de la infancia y la adolescencia se derivan las lógicas y el funcionamiento del SRPA, ante lo cual se encontró que los jóvenes participantes de esta investigación manifiestan total desconocimiento frente a la misma, a excepción de Giroxu que realizó un proceso terapéutico en una

fundación (por la infracción cometida) en la que le explicaron esta normatividad. Esto se configura en una falencia, dado que los jóvenes deben conocer bajo que lineamientos están siendo juzgados y sancionados, así como los beneficios que podrían recibir durante el cumplimiento de la medida legal.

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes – SRPA, es definido por el ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2007) como un “conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que intervienen en la investigación y juzgamiento de los delitos cometidos por personas que tengan entre 14 y 18 años” (p. 9). Para Álvarez, Correa, Rodríguez, Parra y Corzo (2008) este es un “sistema de administración de justicia que extiende los derechos y garantías del debido proceso a los adolescentes a quienes se acusan de haber participado en una infracción a la ley penal”. Este sistema está orientado a la reparación del daño causado a la víctima y a restituir los derechos del agresor en su condición de adolescente, por lo cual debe involucrar la participación de la comunidad en el proceso y se debe contar con una atención terapéutica. De esta manera, las medidas que se tomen con estos jóvenes son de carácter pedagógico conforme a la protección integral, con ellos se debe garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño (ICBF, 2007).

Este sistema ha presentado tanto aciertos como desaciertos, entre sus falencias se encuentra que algunos de “los jóvenes vinculados a procesos penales, han sido sujetos de vulneración de derechos fundamentales de forma reiterativa. Esto ha afectado su desarrollo psíquico” (Alvarez, et al. 2008, p. 193), lo cual es paradójico, puesto que en aras de restablecer los derechos y establecer medidas pedagógicas para estos jóvenes, se consigue llegar a realizar algo contrario.

Con respecto a esto, algunos participantes de la investigación manifestaron sentirse vulnerados durante el proceso legal que se llevó a cabo con ellos, sobre todo para tomar la decisión de la sanción asignada.

Significando la juventud.

El concepto de juventud se encuentra colmado de diversas evocaciones y significados, que parecen evidentes, pero que pueden conducir a laberintos de sentido, si se desconoce su heterogeneidad y singularidades (Margulis, 2000). Por ello no se puede desconocer su complejidad equiparándolo únicamente a una cuestión de edad o a una etapa transitoria del desarrollo humano. Al respecto, Muñoz (2010) señala que aún resulta precaria la caracterización del sujeto joven desde los acercamientos conceptuales de algunas disciplinas que construyen sus propios discursos, pero que siguen presentando simplificaciones etarias y miradas adultocéntricas (normativas), que se encuentran atravesadas por juicios descalificadores o por temores ante la pérdida de certezas sobre su manejo.

Reguillo (2013) indica que los jóvenes no son un todo homogéneo universal, ante lo cual es importante reconocer la diversidad de sus mundos juveniles en los que los sujetos experimentan y viven su condición de jóvenes. Para esta autora, los jóvenes hacen parte de una categoría social que establece un sistema complejo de diferencias, la articulación de estas es lo que le otorga características precisas, contenidos, límites y sentidos al ser joven (Reguillo, 2004). En este sentido, la experiencia de ser joven es ampliamente diversa en la que median condiciones de orden histórico y social que le dan un carácter diferente. El siguiente relato puede ejemplificar parte de esto:

Giroxu- ¿Para mí que es ser joven? Pues no sé, no sabría decirte así, en sí, que es ser joven... es difícil ¿Cómo te explico?... eso depende de digamos el crecimiento con el que uno va teniendo, por ejemplo: digamos hay personas que tienen un crecimiento diferente y pues su juventud es diferente, como hay otras que digamos no tuvieron así una experiencia y pues para ellos ser joven es como ser adulto.

En el anterior fragmento se vislumbra la dificultad de simplificar descriptivamente la concepción de joven, el participante reconoce la imposibilidad de darle un único significado, así como también manifiesta la multiplicidad de juventudes que pueden existir dependiendo de lo que él llama la “experiencia”, que serían esas condiciones sociales e históricas anteriormente mencionadas. Para Duarte (2005) los jóvenes pertenecen a un grupo social que puede ser categorizado desde diferentes dimensiones, lo juvenil hace referencia a las producciones culturales y contraculturales que estos grupos sociales despliegan o inhiben en su cotidianidad; son de larga data y surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada generación.

A partir de los relatos de los participantes, se encontró que es importante tener en cuenta las diferentes dimensiones y factores que los permea, reconociendo algunas de sus especificidades, las situaciones en las cuales suelen estar vinculados y el contexto que los rodea, dado que esto suele imprimir algunas construcciones sobre sí mismos y su realidad.

Condiciones sociales: panorama urbano desde la periferia.

Abordar las condiciones sociales de estos jóvenes permite conocerlos en contexto, lo cual implica “reconocer que el sujeto está históricamente determinado por el contexto histórico, aunque no prisionero de la historia” (Zemelman, 2009 en Gonzalez, Aguilera y Torres, 2013, p. 59). En este sentido, estos se encuentran fuertemente influenciados por sus condiciones sociales sin que ello implique una camisa de fuerza, por lo que se tomará el contexto como “punto de referencia que incide, aunque no necesariamente determina la configuración del sujeto” (Alvarado, Ospina y Gomez, 2013, p. 108). Es así, como se debe comprender que los jóvenes en conflicto con la ley hacen parte de una familia, un barrio, una ciudad, etc. que condicionan de una u otra manera su existencia (Uceda, Garcia y Martinez, 2014). Por lo que estos contextos deben ser tomados en cuenta en el momento de proponer alternativas para su atención.

El lugar y comunidad de procedencia de estos jóvenes tiende a configurarse en lo que Borelli y Rangel (2011) denominan “prisión invisible”, una metáfora muy propicia para las reiteradas vivencias de exclusión que estos jóvenes suelen experimentar al interior de la misma ciudad, puesto que su lugar de residencia (barrio, comunidad, vecindario) usualmente está ubicado en las periferias de la ciudad, lo cual puede enmarcar una serie de etiquetas y predisposiciones sociales. Las cuales se construyen a partir de narrativas comunales, sobre lo que significa vivir y pertenecer a determinado lugar de la ciudad, así mismo, estos jóvenes pueden construir una relación ambivalente con este lugar, por un lado, en el que crean un sentido de pertenencia y vinculación, donde se encuentran sus amigos, familia y

comunidad, y por otro lado, identificándolo como un motivo de exclusión, que usualmente tiene limitaciones de acceso o se encuentra lejos de zonas estratégicas de la ciudad.

Por consiguiente, estos jóvenes provienen en su mayoría de contextos de vulnerabilidad, donde suelen ser criminalizados y los acompaña el estigma de la violencia, participan en la tensión entre protagonistas y víctimas de esta violencia (Borelli y Rangel, 2011). En este sentido, Potthast y Carreras (2005) indican que se les adjudica un rol ambivalente, por un lado, de víctimas inocentes de crímenes y, por el otro, el de una amenaza para el futuro de la sociedad, derivada de su supuesta desadaptación al ser expuestos frecuente a fenómenos nocivos. Es así, como muchos de estos jóvenes han estado inmersos, en ocasiones desde temprana edad, en una serie de actividades delictivas (hurto, lesiones personales, porte y tráfico de sustancias psicoactivas, etc.) y expuestos a una infinidad de factores de riesgo y de vulnerabilidad (mendicidad, trabajo infantil, consumo de spa, desprotección, etc.) por lo que al ser niños son vistos como víctimas de su propio contexto, pero en la medida que van creciendo se tiende a olvidar que estuvieron inmersos en estas circunstancias y se les suelen calificar como jóvenes “delinquentes”, “antisociales”, “drogadictos”, “desocupados”, entre otros.

Ante estas situaciones, Martuccelli (2013) indica que el mundo es representado como peligroso, de acechos, de tentaciones, de abusos y de atropellos, donde lo importante es buscar lugares de contención y refugio, que lleven a encontrar elementos y personas capaces de transmitir un anclaje existencial, es decir, que “Se trata de hallar soportes desde los cuales dar consistencia a proyectos personales en medio de una

sociedad percibida como particularmente hostil e indiferente” (p.13). De esta manera, sus contextos inmediatos no solo se pueden configurar desde aspectos negativos, sino que también cuenta con recursos, al ser espacios en los que encuentran soportes y vinculación con otros.

Los soportes : componentes emocionales que brindan refugio, amortiguan y sostienen.

Di Leo (2013) señala que “en contextos de vulnerabilidad social donde los soportes materiales están menos disponibles, la red de soportes afectivos aparece como un recurso imprescindible... cobran una función de amortiguación de las privaciones cotidianas, no solo materiales sino también existenciales” (p.26). Es así, como estos jóvenes encuentren diversos soportes de tipo emocional-afectivo en el contexto social en el que habitan, donde construyen relaciones significativas con el territorio y sus habitantes, lo que les permitiría compensar algunas carencias o desigualdades que experimentan.

Martuccelli (2007) define a los soportes como un conjunto diverso de elementos “reales o imaginarios, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene... dentro de la vida social” (p. 63), es decir, que son elementos imprescindibles para la existencia del sujeto con los cuales se relaciona y le sirven de amortiguadores, de apoyos para sostenerse en la vida cotidiana, estos no necesariamente comprende elementos tangibles, sino también intangibles o ficticiales. No todos los soportes tienen el mismo impacto o eficacia, ni todos son socialmente deseables, puesto que su

significación social varía. Algunos de los soportes más significativos que expresaron los actores de la investigación fueron el barrio, sus pares y la familia.

Modos de subjetivación.

Para continuar explorando la compleja trama de factores que atraviesan a los actores de esta investigación, se hará referencia a las condiciones subjetivas, las cuales se relacionan fuertemente con las condiciones sociales anteriormente mencionadas. Martínez y Cubides (2012), indican que desde el punto de vista sociológico, el sujeto no es lo que defienden los subjetivistas, el lugar de la plena libertad, ni tampoco como lo argumentan los funcionalistas, el de la plena sujeción, por lo que se hace necesario reconocer esta doble connotación del sujeto, de un lado, socialmente producido por dispositivos y prácticas de poder, conectados y sujetados a formas y lógicas que lo determinan y de otro lado, como producción subjetiva con capacidad de prefigurar, expresar oposiciones, resistencias, creatividad y la capacidad de agenciar transformaciones. Es importante tener en cuenta ambas connotaciones a fin de no radicalizar la noción de sujeto y concretamente a los actores de esta investigación.

La subjetivación es un proceso, no a un estado, que hace alusión al devenir inacabado del sujeto y no su acabamiento como tal “la idea aquí de subjetivación es la de la producción... de un salir fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo” (Tassin, 2012, p.37), lo cual implica un enlace con una forma de nomadismo, de devenir indeterminado, sin anticipación posible de lo que viene, esta postura se relaciona con la que plantea Piedrahita (2013) quien indica que la subjetivación se entiende como un devenir al interior de un campo de fuerzas que configura emergencias de condiciones

singulares de existencia, además de posicionamientos y afirmaciones que se despliegan a través de los afectos, los deseos y las trayectorias ético políticas asociadas a ellos y que constituyen el registro de lo no significado.

Weiss (2012) indica que si bien la subjetivación es un proceso nunca acabado, es en los jóvenes en quienes se experimenta con mayor intensidad; este autor relaciona el proceso de subjetivación con el de socialización, señalando que se socializa al participar en las prácticas de los diferentes ámbitos, comprendiendo los significados y reglas de juego, a la vez que se subjetiva sopesando las normas, desarrollando preferencias, escogiendo ciertas acciones y no otras. Con relación a esto, es importante señalar que “la especificidad de este grupo reside en su situación, en la que el daño psico-social producto de la crisis social reinante se acumula y agudiza extremadamente. A diferencia de otros jóvenes ubicados en el mismo espacio social, estos son la expresión límite de un proceso de deterioro agudo” (Kuasñosky & Szulik, 2000, citado por Margulis, 2000, p. 52). Es decir, que pese a que diferentes jóvenes viven en las mismas circunstancias socioculturales y se encuentran inmersos en situaciones similares a nivel contextual, no todos optan por infringir la norma, ni se ven involucrados en la comisión de conductas delictivas. Es así como algunos de estos jóvenes han decidido trasgredir las normas y se pueden estar subjetivando a través del delito, optando por lo no instituido.

Conclusiones

La investigación realizada fue cualitativa desde el método interpretativo–hermenéutico, en el que se construyeron con los participantes narrativas biográficas, específicamente historias de vida, las cuales se analizaron a

través del programa atlas ti a partir de un análisis de contenido. Se optó por una investigación cualitativa teniendo en cuenta la pretensión de la investigación, así como las lógicas bajo las cuales se enmarcaba, puesto que se orientaba hacia la construcción de conocimiento en procesos discursivos de dialogo en constante negociación y renegociación (Romero, Rey y Fonseca, 2013). Esto le brindó a los sujetos un abordaje metodológico y epistemológico no solo como objeto de conocimiento, sino como constructores de sentido, conscientes de su ubicación frente al conocimiento y al contexto (Gonzalez, Aguilera y Torres, 2013), por lo que el papel acá de cada joven que participó no era el de simple informador, sino de un productor activo de sentido a través de la producción de su propia historia, lo que remitiría no a hablar de los sujetos, ni desde los sujetos, sino con ellos (Martuccelli, 2013 en Di Leo, 2013).

A partir de este proceso, se puede decir que estos jóvenes experimentan el ser joven de manera singular, teniendo en cuenta, por un lado, la influencia que cobra en cada uno de ellos las condiciones sociales y estructurales que los atraviesan y, por el otro lado, las experiencias particulares que han vivenciado, las decisiones que han tomado y la postura que asumen frente a diversas situaciones, es decir, que ese experimentar ser joven se encuentra entre las limitaciones que les presenta su contexto y la libertad que el mismo les permite. La forma en que se ven a sí mismos también influye en la manera como experimentan el ser jóvenes, en la mayoría de los relatos se vislumbró como una separación entre la forma en que se percibían antes de ingresar al programa, donde usualmente sobresalía una percepción negativa de sí mismos y como se percibían luego de ingresar al programa, donde la percepción era más positiva, puesto que identificaban otras posibilidades y recursos en su vida, sin que ello implique que

sea gracias al programa institucional, puesto que puede estar influido por otras situaciones, como por ejemplo, el alejarse del contexto en el que permanecían, establecer vínculos cercanos con la familia nuevamente, no tener acceso al consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

En la medida en que estos jóvenes se perciben de forma negativa, se facilita la vinculación en la comisión de infracciones lo cual a su vez influye en la manera de subjetivarse, es así como “el joven va construyendo una representación de sí mismo basado en sus competencias delictivas y su capacidad para transgredir eficientemente la norma. Tiene dificultades, por tanto, para conectarse con un contexto más funcional que saque a la luz sus habilidades y recursos no delictivos” (Zambrano y Perez-Luco, 2004, p.127) es decir, que estos jóvenes han ido subjetivándose a través de sus conductas transgresoras, estableciendo unas relaciones consigo mismos entorno a sus aptitudes para infringir las normas, lo cual favorece la configuración de subjetividades que se alejan de lo normativo, de lo instituido, de lo socialmente esperado, acercándose a la proscripción.

Frente a la normatividad y el proceso legal de estos jóvenes, la mayoría desconocían los elementos básicos del código de la infancia y la adolescencia, en el que se establecen los lineamientos y leyes que orientan al SRPA, esto se puede relacionar con el hecho de que algunos de ellos pierden de vista una de las principales intenciones del proceso institucional, que es la de restaurar el daño; en sus relatos se percibe que visualizan la restauración del daño como algo poco viable en la medida en que solo lo asocian con deshacer lo que hicieron, (como por ejemplo, en un hurto devolverle las cosas a la víctimas) sin identificar las otras posibilidades e

implicaciones de restaurar el daño, como la restauración de sí mismos, la restauración a la comunidad en la medida en que no vuelvan a infringir la norma, entre otras. Este desconocimiento aunado a una escasa asesoría legal afectó el tipo y el tiempo de la sanción que les asignó el juez a algunos de ellos.

Estos jóvenes han ido vislumbrado en la privación de la libertad un recurso “*mejor ahora y no después en una cárcel*”, puesto que manifiestan que esto les permitió realizar un alto en el camino para re-pensar lo que estaban haciendo, además de reflexionar sobre lo que implicaría estar privado de la libertad en una cárcel. Manifiestan que es necesario realizar cambios en su estilo de vida, lo que implica evitar el consumo de SPA y las infracciones que estaban cometiendo puesto que enfatizan que la sanción que recibirían sería totalmente diferente, Contemplar lo relacionado con la mayoría de edad cambia su perspectiva a futuro y por ende lo de la comisión de delitos.

Es importante resaltar que los participantes en esta investigación, se encuentran conformes con el programa institucional del centro de proyección amigoniana – Casa Belén, en comparación a los de otras instituciones por las cuales pasaron (Redentor, CIPA, CETA), esto debido a varias razones, una de ellas por que la cantidad de jóvenes en este programa es mucho menor que la de los otros programas, lo cual facilita el acompañamiento e intervención individual y familiar por parte de los profesionales especializados que los atienden, así como la intervención por parte de los educadores a nivel grupal es diferente, otra razón es porque al estar en este programa se favorece que obtengan un permiso especial para

estudiar por fuera de la institución y puedan obtener una beca universitaria con ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), otro de los beneficios que los jóvenes perciben en este programa es el acceso a internet del cual pueden hacer uso de forma diaria con acompañamiento, cuentan con agua caliente (en otras instituciones no cuentan con eso), pueden solicitar otros beneficios como por ejemplo en algunas ocasiones para evitar lavar su ropa alquilan lavadoras, permisos especiales de fin de semana para ir a su casa, este tipo de cosas por incipientes que parezcan influyen significativamente en la adaptación al programa y el diario vivir de estos jóvenes, por lo cual sería recomendable favorecer que se establezcan este tipo de programas menos masivos y desbordantes.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S, Ospina, M y Gómez, A. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (Ed.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (pp. 15 – 30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – CLACSO.
- Álvarez, M, Correa, G, Rodríguez, M, Parra, S y Corzo, L. (2008). *Semillas de cristal: sistema de responsabilidad penal para adolescentes, ley 1098/2006, alcances y diagnóstico*. Ed. Colombia – Procuraduría general de la nación.
- Borelli, S. y Rangel, L. (2011). Teorías/metodologías: trayectos de investigação com coletivos juvenis em São Paulo/Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales. 9 (1), 161 - 172. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/350/213>.

- Constitución política de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 20 de julio de 1991.
- Convención Sobre Los Derechos Del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989.
- Di Leo, P. (2013). Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las experiencias y sociabilidades juveniles. En Di Leo, P. & Camarotti, A. (Ed.), *“Quiero escribir mi historia” Vidas de Jóvenes en barrios populares* (pp. 127 – 152). Buenos Aires: Biblos.
- Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil, Directrices de Riad, Asamblea General de las Naciones Unidad, 14 de diciembre de 1990.
- Duarte, K. (2005). Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. *Revista Pasos*, 120 (2). Recuperado de http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131811/Violencia_en_jovenes_como_expresion.pdf?sequence=1
- González, M., Aguilera, A. y Torres, A. (2013). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (Ed.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (pp. 49 – 70). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - CLACSO.
- ICBF. (2007). *ABC del Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá.

- ICBF. (2019). *Observatorio bienestar de la niñez - Tablero SRPA - Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Colombia: ICBF. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/tablero-srpa>
- Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de la república, 8 de noviembre de 2006.
- Ley 1453 de 2011, Reforma el Código Penal, el Código de Procedimiento Penal, el Código de Infancia y Adolescencia, las reglas sobre extinción de dominio y se dictan otras disposiciones en materia de seguridad. Congreso de la república, 24 de junio de 2011.
- Margulis, M. (2000). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos 2da. Edición.
- Martinez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2013). Prefacio. En Di Leo, P. & Camarotti, A. (Ed.), *“Quiero escribir mi historia” Vidas de Jóvenes en barrios populares* (pp. 10 – 35). Buenos Aires: Biblos.
- Muñoz, G. (2010). La comunicación en los mundos de vida juveniles. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 3 (1), Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). *Informe de la salud de los adolescentes y jóvenes en la región de las américas*. Recuperado de <https://www.paho.org/informe-salud-adolescente-2018/part-one-a-profile-of-adolescents-and-youth-in-the-americas.html>

- Piedrahita, C. (2013). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (Ed.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (pp. 15 – 30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - CLACSO.
- Potthast, B. y Carreras, S. (2005). Entre la familia, la sociedad y el estado: niños y jóvenes en América Latina (Siglos XIX-XX). Vervuert: Iberoamericana.
- Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores, Reglas de Beijing. Asamblea General de las Naciones Unidas, 28 de noviembre de 1985.
- Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad, Reglas de la Habana. Asamblea General de las Naciones Unidas, 14 de diciembre de 1990.
- Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad, Reglas de Tokio. Asamblea General de las Naciones Unidas, 14 de diciembre de 1990.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de estudios de juventud*, 64, 49-56.
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: en busca de un relato de futuro. *Debate feminista*, 48, 137-151.
- Romero, J., Rey, & Fonseca, J. (2013). Construcción narrativa de relatos identitarios que favorecen la resiliencia en jóvenes con orientación homosexual. *Hallazgos*, 10 (19), 133-148. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Schmidt, J. (2007). Adolescentes Infractores, Consumo de Drogas y Psicología Comunitaria. *Población*, 21, 23. Recuperado de

<http://www.enfermeriaaps.com/portal/download/SALUD%20ADOLESCENTE/Adolescentes%20Infractores,%20Consumo%20de%20Drogas%20y%20Psicologia%20Comunitaria>

- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*,(43), 36-49. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res43.2012.04>
- Uceda, F., García, M., & Martínez, L. (2014). El territorio y la intervención comunitaria con adolescentes en conflicto con la ley. El caso del municipio de Burjassot. *Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 8, 25 – 52. Recuperado de <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/comunitania/article/view/13018/12011>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, (34) 135, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Zambrano, A. & Perez-Luco, R. (2004). Construcción de identidad en jóvenes infractores de la ley, una mirada desde la psicología cultural. *Revista de psicología Universidad de Chile*, 001, 115 -132.

CAPÍTULO 70

PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA DE SU ACUMULADO COMO POLÍTICA PÚBLICA HACIA SU RECONFIGURACIÓN PRÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Ana María Aragón Holguín

-Facultad de Educación,

Universidad de San Buenaventura Cali-

Introducción

A propósito de las actuales políticas públicas en materia de Educación Inicial y Primera Infancia en Colombia, se hace inaplazable ampliar el marco de comprensión y discusión sobre el lugar de relación entre el educar y la infancia, pues si estamos llamados a repensar la educación de niños y niñas en nuestro país, estamos llamados también a repensar radicalmente la infancia y de manera concreta, sus concepciones, los discursos, saberes y prácticas que han caracterizado las formas convencionales que atraviesan su colocación en el escenario de una Atención Integral como Política de Estado.

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 él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy' (Gabriela Mistral)...

Iniciando Un Recorrido...

Si bien repensar la infancia no es fácil, tampoco lo es la propuesta de una Educación Inicial articulada a lógicas tecnoinstrumentales signadas por los lenguajes de las ciencias, de la política y de la economía. Y peor aún, que ésta intente instalarse en los cánones de medición de unos indicadores, si se quiere, de unas figuras aún no configuradas (o desconfiguradas) sobre la idea de pedagogía, la idea de lo social y la idea de sujeto de derecho que inspira prácticas de garantía.

Si de lo que se trata es de ocuparse (o preocuparse más bien), del entramado en la comprensión de la relación Educación – Infancia, lo es aún más, situar el lugar de significación de quiénes han sido llamados precisamente a dotar de sentido el lenguaje del campo de la Educación Inicial a partir de las concepciones mismas de infancia que se tienen, los modelos de institucionalidad presentes en los discursos de quienes agencian la atención Integral y la inevitable emergencia de un currículo con identidad propia para la Primera Infancia en nuestro País.

Agustín García Calvo decía en una ocasión que “lo peor de un niño cualquiera es que sea mío”. Y tal vez se trate de eso. Tal vez se trate de abandonar de una vez por todas la pretensión de que los niños son nuestros. La pretensión de que el tiempo de los niños es el que nosotros creemos que es, o el que nosotros les damos, o el camino hacia nuestro tiempo. O la pretensión de que el mundo de los niños es el que nosotros sabemos que es, o el que nosotros les damos, o el camino hacia nuestro mundo. O la pretensión de que la vida de los niños es la que nosotros queremos que sea, o la que nosotros les damos,

o el camino hacia nuestra vida. O la pretensión de que el pensamiento de los niños es el que nosotros pensamos que es, o el que nosotros les damos, o el principio de nuestro pensamiento. O la pretensión de que las palabras de los niños son las que nosotros decimos que son, o las que nosotros les damos, o el camino hacia nuestras palabras. Esas son las pretensiones de Herodes. Y eso no puede ser. Y es preciso crear una tradición diferente. (Jorge Larrosa - Febrero de 2004)..

Al respecto, el filósofo Argentino Walter Kohan sostiene también que: “estamos en un mundo en el que funcionan gigantescos dispositivos de infantilización de masas, en un mundo configurado según concepciones completamente banales y banalizadas de lo infantil, en un mundo convertido enteramente, al menos la parte de él que nosotros habitamos, en una escuela con gigantescos patios de recreo. Si no se sostiene el suficiente vigor y la suficiente precisión, cualquier pensamiento de la infancia puede caer con demasiada facilidad con ese mundo Disney en el que todos tenemos derecho a reencontrar al niño que llevamos dentro, sobre todo para consumirlo y para que consuma. O con ese mundo ONG en el que nos disponemos a salvar de la exclusión a los niños del mundo...”

Estas potentes afirmaciones, estos cuadros de realidad nos obligan a detener el tiempo, nuestro tiempo, para pensarnos siquiera, en medio de la emergencia por no quedarnos por fuera del Plan de Desarrollo en modo pacto (Pacto por Colombia, pacto por la Equidad), el entramado epistémico, metodológico y práxico del campo de problemas de la infancia en nuestro país a través de los discursos jurídicos, médicos, antropológicos, educativos, psicológicos y las prácticas que sostienen precisamente no sólo la legitimidad

de esas discursividades, sino además, su capacidad decisoria y su impacto en la cotidianidad de la infancia en Colombia.

Supongo que de lo que se trata es de resignificar las trayectorias de la infancia colombiana desde las mediaciones que las condiciones sociohistóricas contingentes devienen, desde esos mismos discursos instalados que condicionaron los modos de ser, estar y proyectarse en su momento vital, hacia el reconocimiento del valor de la palabra de los niños, ya no como sujetos hablados por otros, la PALABRA, así su VOZ, esa VOZ, como enunciado de acción política.

Repensando La Infancia...

Repensar la infancia, es repensar también la Educación Inicial para disentir de todas esas figuras ya inhabitables de lo infantil y tratar de abrir alguna brecha que haga posible lo por venir y para ello, para crear “una historia crítica del presente” (a la manera de Foucault), es necesario reconocer lo que fuimos, somos y lo que, tal vez ya no queremos ser EDUCATIVAMENTE HABLANDO dentro de un proyecto de País que se ensambla en el contexto de la resignificación de la violencia y las estigmatizaciones, la devaluación de los territorios de pertenencia, la crisis de la institucionalidad, empezando por la familia, y la fragilización del sistema educativo como estructura.

Por ello es urgente interrogarnos ya no sólo por los actores sociales en la implementación de las políticas públicas de infancia que operan mediatizando el impacto de las decisiones locales, departamentales y nacionales con respecto a su Atención Integral sino además y fundamentalmente, POR TODOS AQUELLOS ACTORES DENOMINADOS AGENTES EDUCATIVOS que intervienen en/con/para la

Primera Infancia y las afectaciones subjetivas que atraviesan prácticas con infancias como apuestas de tejido social bajo premisas de protección, cuidado y crianza.

Cuando nos preguntamos por quiénes han sido llamados precisamente a dotar de sentido el lenguaje del campo de la Educación Inicial, nos estamos preguntando por la interpelación dentro del escenario educativo del trabajador social, del psicólogo, del abogado, del nutricionista, del pediatra, entre otros, en esa tarea de repensar la infancia y repensar la Educación Inicial, en esa tarea de diferenciar lo lingüístico y lo humano, entre la naturaleza y la cultura, entre lo dado y lo aprendido, entre lo ya dicho y lo aún por decir, entre la lengua y el habla, entre lo que tenemos y lo que no tenemos en favor de una nueva imagen de la infancia.

Esta nueva dimensión - más a manera de construcción colectiva de los problemas de la infancia en Colombia por sus protagonistas-, nos permite una verdadera lectura crítica de necesidades y derechos, reelaborar historias singulares y colectivas en la apropiación de los saberes propios para la Primera Infancia como claves para la construcción de un proyecto de Educación Inicial.

Encontrando el Lugar de la Educación Inicial!

Edgar Morin, en su libro ENSEÑAR A VIVIR, nos invita a pensar en el EDUCAR no tanto como necesidad de reforma de nuestro sistema de educación, sino a su superación, término que significa no solo que lo que debe ser superado también debe ser conservado, sino además que todo lo que debe ser conservado debe ser revitalizado. Obliga a repensar no solo la función -diría incluso la misión- de la enseñanza,

sino también lo que es enseñado. Si enseñar es enseñar a vivir, es necesario detectar las carencias y lagunas de nuestra enseñanza actual para afrontar problemas vitales como los del error, la ilusión, la parcialidad, la comprensión humana, incertidumbres que encuentra toda existencia.

Bajo esta premisa, si la Educación Inicial (dice el MEN) es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida... entonces QUIEN ENSEÑE A VIVIR, DEBE HABER VIVIDO PRIMERO!.

De ahí que (continuando con Morin) vivir en nuestro tiempo, que también es el de Internet, en nuestra civilización en la que tan a menudo nos hallamos desarmados e incluso instrumentalizados, en nuestra era a la vez antropocena desde el punto de vista de la historia de la Tierra, y planetaria desde el punto de vista de las sociedades humanas... haga evidente la partida antropológica que se juega en la educación, así como haga también evidente que estas nuevas miradas, nuevos rasgos, roles y representaciones deban lograr configurar la personalidad del nuevo sujeto educador para la Infancia, un sujeto en mayoría de edad académica y profesional, donde la diversidad de la condición infantil, esa condición histórica, socioeconómica, cultural, de género, religiosa, de estilos de vida, de preferencias estéticas, etc., se problematice como monolítica u homogénea desde ángulos de pensamiento ampliado que en lo ontológico, epistemológico, político y filosófico, funde la relación intergeneracional adultos-niños/niñas/adolescentes y reconstituya las complejidades y singularidades que les son propias.

Complejidades y singularidades en emergencia de interconexiones entre la Atención Integral y la Educación Inicial.

Referencias bibliográficas

- Alzate P., V. (2001). *Concepciones y perspectivas de infancia. Pereira: Papiro.*
- Aries, P. (1993). *La Infancia. Revista de Educación, (254).*
- Baquero y Narodowski (1994). "¿Existe la infancia?", en: *Revista IICE Año III N° 6, Miño y Dávila, Bs.As. pp. 61-67.*
- Carlos Skliar. *La infancia, la niñez, las interrupciones.*
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.*
- Ciuro Caldani, Miguel Angel (1997). *El Sujeto de la Protección en el Derecho de Menores.*
- Correa, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Bs. As., Lumen – Humanitas.*
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Colombia.*
- Conpes 109 (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia.*
- Demause, Li. (1991). *Historia de la infancia. Madrid: Alianza.*
- Delgado, Buenaventura (1998). *Historia de la infancia. Barcelona, Editorial Ariel S. A.*
- Delors, Jacques (1996). "La educación encierra un tesoro" *Santillana. UNESCO Madrid*

- Díaz, Mario y Otros (1998). *Pedagogía discurso y poder. Editado por: Corprodic. Bogotá*
- Escolano, B. (1980). *Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. Studia Pedagógica*
- Ferreire, Paulo. *Educación como práctica de la libertad, obra citada. P. 159.*
- García Calvo, Agustín (1997). *Qué Sabe Un Niño, conferencias pedagógicas Biblioteca Regional Murcia.*
- González García, Maharba Annel (2008). *Michel Foucault, la emergencia de una historia crítica, revista semestral de filosofía práctica, ISSN-e 1316-7939, N°. 20, págs. 45-60*
- Hoyuelos, Alfredo; Eslava, Clara (2005). *Territorios de la Infancia en 9788478273782*
- Imhoff, Débora; Marasca, Roxana; Marasca, Micaela y Rodríguez, Rocío (2012). *Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia. Ficha de Cátedra, Seminario Electivo No Permanente.*
- Kohan, Walter Omar (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía.*
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Formación de agentes educativos de la primera infancia en sistematización de experiencias significativas en educación inicial. Manual del tutor. Bogotá.*
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Documento Guía Evaluación de Competencias Docente de Preescolar. MEN - Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa..*
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento No. 19 Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia.*

- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento No. 20 (2014) Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.*
- Morin, Edgar (2015). *Enseñar a vivir, Manifiesto para cambiar la educación. Colección: Biblioteca Edgar Morin. Ediciones Paidós*
- Muñoz y Pachón: Historia social de la infancia (1988). *La niñez en el siglo XX (1991) y La aventura infantil a mediados de siglo (1996)*
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. De Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.*
- Plan Nacional de Desarrollo PND (2018). *“Plan Nacional de Desarrollo pacto por Colombia, pacto por la Equidad”.*
- Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (2016). *Ley 1804 de 2016.*
- Peralta, María Victoria (2000). *“¿Nuevos paradigmas de la educación infantil en el siglo XXI?”.* Santiago de Chile.
- Peralta, María Victoria. (2007). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.*
- Zabalza, M. (2000). *“Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el currículum”.* Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil: una Educación Infantil para el Siglo XXI. Santiago de Chile, 1 al 4 de marzo.

CAPÍTULO 71

**MODELO DE LA EDUCACIÓN
ALTERNATIVA.**

EXPERIENCIAS EN EXTREMADURA

María José Sosa Díaz

M^a Rosa Fernández Sánchez

Noelia Durán Rodríguez

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad
de Extremadura

Introducción

A menudo, la educación tradicional ha sido incapaz de adaptarse a los cambios de las distintas sociedades y solucionar las dificultades surgidas en las escuelas (Carnero & Murillo, 2017, p. 130). Por ello, a lo largo de la historia, la hegemonía del sistema educativo ha estado en el punto de mira de académicos, profesorado y comunidad educativa en general, que siempre han considerado necesaria una renovación educativa urgente (Brunner, 2001). Situación que se refleja tanto a nivel internacional, nacional y regional como un descontento con el sistema educativo vigente.

Actualmente, en el contexto español ha habido una crecida de centros de Educación Alternativa en los últimos

años (García, 2017, p.1). Este desarrollo ha sido en palabras de Larrañeta (2015) “un auténtico boom de la educación”.

No obstante, el término "alternativa" en educación es un concepto muy amplio y no tiene una definición clara (Carneros & Murillo, 2017; Aron, 2006; Carnie, 2003). Un ejemplo es la definición de Menchén (2013) que se refiere a la Educación Alternativa como a una educación diferente a la que se da tradicionalmente en algunos centros públicos, privados y concertados; internacionales, nacionales y regionales y aglutina a distintas escuelas con diferentes características, metodologías y filosofías.

Por lo que se puede considerar que lo que más caracteriza al concepto de educación alternativa es que "son lo otro" o todo lo contrario a la escuela convencional y curriculum preestablecido (Contreras, 2004, p.15).

Este tipo de educación ofrece una metodología abierta, flexible y adecuada a las necesidades del alumnado (García, 2017, p.1). Sin embargo, la educación alternativa hace uso de multitud de enfoques flexibles e innovadores para el currículo y la pedagogía, así como una gama diversa de las tradiciones filosóficas y pedagógicas (Kraftl, 2013).

No obstante, según Eberhart y Kapelari (2010), cada escuela reflejan unas características peculiares que pueden ser generales a todas, como por ejemplo: el propio alumnado se encargan de la dirección de sus aprendizajes, se respeta el ritmo de cada estudiante en el aprendizaje, se tiene en cuenta las necesidades del alumnado, se persigue un aprendizaje; y se apuesta por relaciones de confianza entre los adultos y menores.

Por otro lado, según Baroutsis et al (2018) señala los siguientes elementos a todas las experiencias educativas alternativas:

- Validación de la naturaleza relacional y emocional de la educación, como una institución fundamentalmente centrada en las personas.
- La importancia de la atención explícita a la reflexión crítica sobre la propia acción e identidad personal.
- La colegialidad como una parte fundamental de la cultura escolar.
- Un fuerte sentido de compromiso para trabajar con y para jóvenes de entornos marginados.

Y por último, García (2017, p.265) apunta las siguientes características comunes:

- El poder no está centralizado.
- La comunidad educativa participa activamente y está comprometida en la toma de decisiones.
- Se respeta el ritmo de aprendizaje a través de grupos de estudiantes heterogéneos.
- El papel del docente es de acompañamiento, asesoramiento o de guía.
- El aprendizaje es activo y cooperativo, basado en la investigación y centrado en los intereses del alumno.

Sin embargo, la "educación alternativa" abarca una gran diversidad de tipos de educación y organizaciones (Mill & McCluskey, 2018). Las escuelas alternativas adoptan diversas formas, desde pequeñas cooperativas de padres pequeñas escuelas municipales, a escuelas dirigidas por grandes organizaciones con fines de lucro (Wiborg, 2010).

Entre la amplia gama de contextos escolares alternativos, encontramos diversos contextos como Steiner, Montessori y escuelas democráticas, escuelas forestales, y/o granjas escuelas (Kraftl, 2013). En este sentido, Carnero & Murillo, (2017, p. 130) presentan la siguiente tabla de clasificación de escuelas alternativas:

Tabla 2: Tabla de clasificación de la escuela alternativa con ejemplos (Carnero & Murillo, 2017, p. 130)

Escuelas alternativas	Escuelas infantiles alternativas	Boques-escuelas Escuelas Reggio Emilia Otras (Montessori, Waldorf, Libres...)
Escuela alternativa (etapa de escolarización)	Escuela alternativa con modelos cerrados	Escuelas Montessori Escuelas Waldorf o Steiner Escuelas logósoficas Escuelas Dalton Escuelas Jenaplan Escuelas Freinet
Escuela alternativa con modelos abiertos		Escuelas libres Escuelas democráticas Escuelas libertarias Escuelas activas Escuelas respetuosas

Múltiples trabajos de investigación, a nivel internacional y nacional, analizan los métodos y filosofías pedagógicas, así como sus dilemas y desafíos (Barrientos, 2016; Bascia y Maton, 2015; Carneros y Murillo, 2017; García, 2017; González y Aguilera, 2013; Elisondo y Donolo, 2014). No obstante, aunque el balance es positivo en lo que a progreso se refiere, aún dichos modelos de transformación educativa y social, atraviesan diversas dificultades como, por

ejemplo: las familias consideran que no hay suficiente acomodación y prosperidad de todos los niños/as a este tipo de educación; crea problemas al profesorado a la hora de ponerlo en práctica debido a la limitación de la legislación en las escuelas públicas o concertadas (Saintmartin, 2012); dificultades en la legalización de los centros educativos alternativos; barreras económicas de las familias para acceder a éstos (García, 2017, p.1).

Objetivos

Este trabajo se basa en un proceso de investigación vinculado a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las pedagogías alternativas que predominan en la actualidad? ¿Cuáles son los principios pedagógicos que se emplean? ¿Qué características poseen dichas enseñanzas? De manera que se concretan los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:** Conocer la realidad educativa actual en relación con las iniciativas que desarrollan las pedagogías activas en Extremadura.
- **Objetivo específico:** Analizar las metodologías pedagógicas en las que se basan los centros de Educación Alternativa.

Metodología de investigación

La metodología de dicho estudio es eminentemente cualitativa, la cual, según autores como Rodríguez, Gil y García (2009, p.62) es aquella que se centra en conocer de forma más subjetiva diferentes aspectos que se consideran relevantes dentro de un determinado entorno social. Además, tiene un carácter principalmente descriptivo basado en estudio de casos múltiple (Stake, 1998).

Para ello se ha utilizado la técnica de análisis sociológico del sistema de discurso (ASSD) pues es importante tener en cuenta todas aquellas dimensiones tanto manifiestas como latentes del corpus de texto analizado en la investigación (Conde & Alamo, 2009).

Se ha propuesto desarrollar cinco fases diferenciadas en el desarrollo de la investigación:

1. Lectura literal del texto.
2. Descomposición y fragmentación del texto y elaboración de dimensiones y categorías.
3. Conjeturas pranalíticas.
4. Análisis de las configuraciones narrativas.
5. Representación Gráfica.

El objeto de estudio de investigación es la información o datos obtenidos de las páginas web de las distintas experiencias de educación alternativa en Extremadura identificadas en el Directorio de Pedagogías Alternativas (LUDUS).

Tabla 3: Listado de experiencias de educación alternativa en Extremadura

Centro	Metodología	Palabras clave de su metodología
Alaire Espacio Libre	<i>Escuela Libre</i>	Respeto; Libertad; Responsabilidad, juego; acompañamiento; asamblea; naturaleza; familias.
Andarrios	<i>Escuela en la naturaleza</i>	Natural; Estimulante; Vivencial y respetuoso; Juego libre; Protagonista de sus aprendizajes y ritmos; Maestro tiene la labor de acompañar; Libertad; Autorregulación; Dialogo y reflexión; Resolución de conflicto; Espacio creativo.
El Erizo	<i>Espacio de acompañamiento no directivo</i>	Huerto; Gallinero; Juego libre en la naturaleza; Materiales de concentración; Juego simbólico no dirigido; Cuentos; Acompañamiento de las emociones; Límites desde el amor; Adultos

		presentes y disponibles; Almuerzo saludable y compartido; Creatividad sin juicios; Sin refuerzos positivos ni negativos; Periodos de adaptación respetuosos; Conocimiento del medio que nos rodea; Respeto por los seres vivos.
Trevol Casa Nido	<i>Madre de día</i>	Vivir en positivo; Acompañante atenta; Observante y activa; Afecto; Cercanía y respeto. Comunicación; Apoyo a la crianza y Bienestar de la familia; Hogar; Juego libre; Naturaleza; Ritmo pausado
Escuelita del Bosque	<i>Escuela en la naturaleza</i>	Educación integral; Respeto por la naturaleza del niño; Naturaleza; Aprendizaje activo; Libre y no directivo.
Espacio Libre Candil	<i>Escuela libre</i>	Paidocentrismo; Inteligencias múltiples; desarrollo integral y emocional; Educación en valores y transformación social; Límites, conflictos y autorregulación; enseñanza individualizada; Familia y participación.
Rooter School	<i>Espacio Montessori</i>	Juego en familia; Ambiente preparado; Contacto con la naturaleza; Participación de la familia; Pedagogía en el hogar; Aprendizaje en Comunidad; Aprender a ser autónomos e independientes.
Paideia Escuela libre	<i>Pedagogía Libertaria</i>	Escuela autogestionada, Libre, Principio de libertad y responsabilidad; Solidaridad entre iguales; Trabajo colectivo; Asamblea; Auto-didactismo; Coeducación; Juego como acceso al saber; Autonomía; Contra-autoritaria.

Análisis de resultados

A continuación se presenta los resultados de las configuraciones narrativas y su representación gráfica desde las tres principales dimensiones y subcategorías analizadas. a) La comunidad educativa: profesorado, estudiantes y familias; b) El aprendizaje: valores, emociones, conocimiento, vida diaria y habilidades relacionales; y c) La enseñanza: actividades, espacio, tiempo, materiales y evaluación.

Como se puede observar de manera general, el modelo educativo que presentan las experiencias de educación

alternativa se basa principalmente en el principio de libertad del estudiante ante las decisiones de aprendizaje. Éste es un aspecto muy importante y que marca el centro del modelo presentado, puesto que es uno de los términos más repetidos por las experiencias educativas alternativas, como una manera de desmarcarse de la educación tradicional, que se caracteriza principalmente por una enseñanza mucho más dirigida e inflexible por parte del profesorado.



Ilustración 1: Modelo de la Educación Alternativa en Extremadura

Otros elementos dentro del modelo considerado por los centros de educación alternativa y que definen sus proyectos son la importancia que cobra la naturaleza y el contacto con ella de los estudiantes, así como la participación de las familias en las decisiones y vida de la institución.

Además otros conceptos aparecen de manera reiterada, aunque sea con menos asiduidad, pero que también definen el modelo de educación alternativa en Extremadura. Estos aspectos se presentan a continuación divididos en sus diversas dimensiones de análisis para una correcta configuración del modelo.

La comunidad educativa y sus roles en la educación alternativa

En el modelo de educación alternativa de Extremadura, los roles de la comunidad educativa cambian sustancialmente. Las escuelas alternativas nacen de colectivos o personas que de manera privada han tenido la iniciativa de crear el centro fuera del sistema escolar, puesto que no cumple con las condiciones establecidas por la legislación para ofrecer enseñanzas oficiales dentro del sistema educativo español. Además, todas las experiencias alternativas se dirigen a una enseñanza educativa de 0 a 6 años, debido a que según la legislación española es obligatoria la incorporación a Educación Primaria a los 6 años.

Los centros creados normalmente son centros en los que la participación de las familias es muy activa y forman parte de las decisiones importantes, tanto a nivel organizativo como a nivel pedagógico. De manera que la familia dentro del modelo educativo alternativo es un agente muy importante, cambiando el rol pasivo que tiene en la educación tradicional.

En cuanto al rol del profesorado también cambia sustancialmente, pasa esta figura de poseedor de todo el conocimiento y control máximo de la enseñanza, a un

observador, acompañante y guía de los procesos de aprendizaje.

Por último, y más importante, el rol del estudiante pasa de ser pasivo en su aprendizaje, a ser el protagonista del proceso de aprendizaje, y tiene la capacidad y libertad de decidir qué es lo que quiere aprender, cómo quiere aprenderlo, ajustándose a sus intereses y ritmos de aprendizaje.

Tipo de enseñanza que se ofrece en la educación alternativa

El estilo de enseñanza ofertada es una enseñanza no directiva, se respeta siempre el ritmo de aprendizaje de cada niño/a, de esta manera se pretende respetar la diversidad que existe en el aula. La confianza en el individuo como persona capaz de aprender por sí mismo y dirigir su aprendizaje es clave, y entorno a esta idea, se organiza las actividades que proponen las escuelas.

Por un lado, el juego libre es un elemento de actividad que aparece en todos los proyectos educativos alternativa analizados. El juego es considerado como motor del aprendizaje, y a través de él, el niño o niña es capaz de comprender el entorno y a sí mismo. Pero este debe ser totalmente libre y partir de la iniciativa del niño o la niña, así como su estructura y normas.

Por otro lado, las salidas al exterior es una de las principales actividades de los centros alternativos, sobre todo aquellos que se consideran escuelas en la naturaleza, que basan toda su actividad en este medio. Así pues, el contacto con la naturaleza, es uno de los aspectos más importante debido

principalmente, según los principios educativos propuestos en los proyectos, es una fuente inagotable de conocimiento.

Otras actividades representativas de las escuelas analizadas son la asamblea, en la que se da voz y decisión a los estudiantes, así como se favorece la relación entre iguales, y habilidades de comunicación. El huerto y gallinero, como espacio de cuidado y responsabilidad ambiental. La utilización de los cuentos, el teatro y las canciones como actividades para favorecer la creatividad. Y actividades relacionadas con el hogar y la vida diaria para el aprendizaje de cuidado de sí mismo, y así ser más autónomos e independientes.

El docente en este contexto suele proponer ambientes preparados y creativos u organizar rutinas diarias para una correcta organización del grupo, siempre teniendo en cuenta que los periodos son respetuosos con todo el alumnado y tienen un ritmo pausado.

En cuanto a los materiales didácticos utilizados no se ofrece mayor información en los proyectos educativos, aunque se analiza entre líneas que son materiales sobretodo desestructurados y de componentes naturales, que favorecen la concentración y el juego simbólico.

Sobre la evaluación, no se da información formal en sus proyectos educativos, debido principalmente analogía al concepto tradicional de evaluación que se entiende como una evaluación cuantitativa, memorística y final de los aprendizajes.

Aprendizaje que se producen dentro de la educación alternativa

El modelo de educación alternativa conformado en Extremadura, en definitiva persigue una educación integral de la persona, basadas en educación en valores y transformación social. No obstante, pone énfasis en los siguientes aspectos:

- *Aprender el principio de libertad y responsabilidad*, entendiendo como libertad aceptar y respetar una serie de normas respeto a uno mismo, respeto a los otros, y respeto al entorno y materiales comunes. Por tanto, aprender en libertad también es aprender los límites, pero no desde una posición de autoridad, sino de convivencia con los demás. Para ello un elemento que se repite en varias ocasiones es la autorregulación.
- *Aprender a ser autónomos e independientes*.
- *Fomentar la convivencia, la cooperación, y el trabajo en equipo*. En este sentido, el diálogo y la reflexión, así como la resolución de conflictos, son elementos clave para favorecer la solidaridad entre iguales, y la coeducación.
- *Conocimiento del medio* que le rodea y respeto por los seres vivos y la naturaleza.
- *Favorecer la creatividad*, de manera que huyen de los aprendizajes memorísticos.

Conclusiones

Los resultados evidencian un repunte de Educación Alternativa que ha vuelto a ser una opción en los últimos años, debido principalmente al descontento de familias y profesorado con las metodologías desarrolladas en la educación tradicional. No obstante, las experiencias de resistencia a la educación tradicional son múltiples y adopta diversas formas fuera de la escuela, formando nuevos conjuntos de escolarización. Alguna de las diversas

metodologías didácticas está relacionada sobre todo con el Método Montessori, Educación Libre, y/o Escuelas en la Naturaleza.

Sin embargo, el análisis de todas las experiencias en su conjunto ofrece una visión general de un modelo educativo alternativo que se está desarrollando. Así pues, son centros de iniciativa privada, dirigidos principalmente a la educación infantil de 0 a 6 años, en la que la libertad de los estudiantes respecto a su aprendizaje, el papel de las familias en las decisiones y la participación escolar, así como el contacto con la naturaleza son los aspectos que más definen ese modelo educativo.

Por supuesto, esto no sugiere que las escuelas alternativas puedan proporcionar la panacea para las complejas preocupaciones de la comunidad educativa, pues en sus proyectos también existen contradicciones. Nuestro argumento aquí no es que las escuelas alternativas deban reemplazar a las escuelas convencionales, sino que la escolarización general podría reimaginarse en interés de toda la comunidad educativa y sobre todo de aquellas familias que solicitan una educación más paidocéntrica, naturalista y activa.

De manera que la escolarización general y los modelos de escolarización alternativa, confluyan en armonía, proporcionando a la sociedad, una educación más rica, crítica, y respetuosa, que no es posible en una noción de escolarización más estrechamente concebida.

Referencias bibliográficas

Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. Washington, DC: Urban Institute.

- Baroutsis, A.; McGregor, G., Mills, M. & Riele, K. (2018). *Teaching in Alternative and Flexible Education Settings*. Routledge.
- Bascia, N. y Maton, R. (2015). Teachers' work and innovation in alternative schools. *Critical Studies in Education*, 1-11. Doi: 10.1080/17508487.2016.1117004
- Barrientos, A. (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflicto*, 9(2). 223-243.
- Brunner, J. J. (2001). Preguntas desde el Siglo XXI. *Perspectivas*, 4(2), 203-21.
- Carneros, S. y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepo, Autoestima y Respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150. Doi : 10.15366/reice2017.15.3.007
- Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. Londres: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203278000>
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 12-17.
- Conde, F. y Álamo, G. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Cyan, S.A.
- Eberhart, F. y Kapelari, B. (2010). *Guía de Escuelas Libre Alternativas*. Renate Götz Verlag. Recuperado de: <http://cort.as/-LMek>
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2014). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *RED - Revista de Educación a Distancia*. 41. 1-19
- García, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: Análisis comparado de tres métodos educativos en Educación Primaria en España

- y Escocia. *Enseñanza & Teaching*, 36, 1-2018, pp. 263-267
- Kraftl, P. (2013). *Geographies of alternative education: diverse learning spaces for children and young people*. Bristol: Policy Press.
- Larrañeta, A. (2015, 5 de noviembre). «Boom de la educación con pedagogías alternativas». *20 minutos*. Recuperado de:
<http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana>
- Menchén, F. (2013). La educación alternativa. La escuela galáctica. *Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad*, 21, 1-25.
- Mill, M. y McCluskey, G. (2018). *International Perspectives on Alternative Education. Policy and practice*. Trentham Books
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sainmartin, P. (2012). Otra Educación Infantil: la escuela activa. *Revista Clave XXI*, 7, 1-11.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wiborg, S. (2010). Swedish Free Schools: Do they work?. *LLAKES Research Paper*. 18.

CAPÍTULO 72
LA ATENCIÓN SOCIAL DEL SÍNDROME DE
DOWN EN LA ACTUALIDAD.
UNA PERSPECTIVA EVOLUTIVA
ANALIZADA A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE
CASO ÚNICO

Estela Vico Peinado

Javier Cortés Moreno

-Universidad de Jaén

Resumen.

Este capítulo se centra en investigar, desde una perspectiva evolutiva y actual, la atención y demanda que requieren los menores con síndrome de down para lograr su pleno desarrollo en la sociedad. Tras una exhaustiva revisión bibliográfica; que ha profundizado en los paradigmas de percepción de la discapacidad, en la evolución de la atención temprana y en aquellos servicios y recursos que precisan este colectivo; se ha continuado con una investigación empírica de metodología cualitativa basada en el estudio de caso único y empleando la técnica de la entrevista abierta en profundidad. Los resultados se presentan a través de un diagnóstico social elaborado tras el análisis de la historia de vida. Los principales resultados constatan que existe una evidente disparidad en lo que se refiere al acceso a información y recursos en

aquellos menores que nacieron en la década de los años ochenta con aquellos que han nacido recientemente.

Palabras Clave: síndrome de down, estudio de casos único, historia de vida, intervención social, atención temprana.

Fundamentación.

Según La Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de salud del Instituto Nacional de Estadística, (en adelante, INE) (1999) en España existían alrededor de 3,5 millones de personas que presentan algún tipo de discapacidad. Las últimas cifras que se manejan actualmente sobre la población con discapacidad que existen en España son las del INE, donde en su último informe extraído de La Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (2008) constataron que existen 3.847 personas con discapacidad. Según La Base de Datos Estatal de Discapacidad (BDEPD) (2012), la cifra de personas que ha sido reconocida oficialmente con certificado de discapacidad, sitúa la población con Síndrome de Down en España en 16.550 personas. En concreto, según esta fuente, en la década comprendida entre los años 1980 y 1990 la cifra de personas con Síndrome de Down representaba un total de 2345 nacimientos. Si se contrasta esta cifra con un periodo más reciente de la actualidad comprendido entre el año 2000 y 2010 observamos que el número de menores con Síndrome de Down oscila en 685. Resulta sorprendente la evolución que ha tenido esta cifra, al descender la prevalencia de menores con Síndrome de Down en la actualidad. Esto puede ser causa de los diferentes avances que han tenido lugar en la medicina, ya que actualmente, se detecta a tiempo el estado en el que se encuentra el recién nacido y da la oportunidad a la madre de decidir si continúa con el embarazo o lo detiene. También se

han dado muchos avances en recursos como por ejemplo, la Atención Temprana. Hace unas décadas este recurso era prácticamente inexistente y no daba la oportunidad a los progenitores y a los/as menores de poder desarrollarse y tener una estimulación precoz y así ir adaptándose poco a poco a la situación. Es muy importante destacar también que la tasa de nacimientos de la población en general actualmente ha descendido si la comparamos con la década de los 80 ya que el número de nacimiento ahora es menor, por lo que resulta lógico que haya menor número de personas con Síndrome de Down en España. Por último, es muy importante mencionar el Plan Concertado para el desarrollo de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales. Según El Consejo General del Trabajo Social (2019), dicho Plan surge en el año 1988 a través del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y de la Dirección General de Acción Social. Fue creado para regular tanto la cooperación económica como la técnica entre la Administración del Estado y 3 las Comunidades Autónomas. De este modo, se pretendía colaborar con las diferentes Entidades Locales y así poder llevar a cabo y cumplir las obligaciones relacionadas con la prestación de Servicios Sociales. Los objetivos principales que desde un primer momento ha tenido este Plan son los siguientes: informar, orientar y valorar, prevenir la marginación e inserción social e intervenir de manera especializada con equipos de profesionales para evitar el riesgo y la marginación social de los colectivos más vulnerables. Por consiguiente, se puede observar que dicho Plan ha marcado un antes y un después en lo que se refiere al acceso a los servicios sociales. Es decir, aquella población anterior a la década de los años noventa, que precisara la atención y protección social tenía menos igualdad de oportunidades de la que existe en la actualidad.

Definición y origen del síndrome de down.

De acuerdo con La Federación Española del Síndrome de Down, este puede definirse como una alteración genética que tiene lugar cuando existe un cromosoma extra. Las personas con Síndrome de Down, tienen tres cromosomas en el par 21 en lugar de los dos que se tienen habitualmente. Es por este motivo, por lo que el Síndrome de Down también es conocido como trisomía 21. El Síndrome de Down es la causa principal de discapacidad intelectual y la alteración genética más común. No existe una causa para poder impedir este tipo de discapacidad, ya que surge de manera espontánea. Tiene lugar en todas las etnias y en todos los países y suele afectar a una por cada 600-700 concepciones en el mundo. Es importante destacar, que el único factor de riesgo que se ha detectado es la edad materna y de manera muy excepcional, puede producirse por herencia de los progenitores. En cuanto al origen del Síndrome de Down, este debe su nombre al apellido del médico británico John Langdon Haydon Down. Fue, en el año 1866, la primera persona en describir las características clínicas que tenían estas personas. El genetista francés Jérôme Lejeune, en julio del año 1958, descubrió que el Síndrome de Down consiste en una alteración cromosómica del par 21.

La percepción social hacia las personas con síndrome de down.

Tomando como referencia a Molina, J; Nunes R; Vallejo, M; a lo largo de los últimos años, la sociedad ha avanzado en cuanto a la percepción que esta tiene acerca del Síndrome de Down. Poco a poco se han ido eliminando los prejuicios que se les otorgaban a aquellas personas que tenían Síndrome de Down (Ebbeck; Weiss, 1998). Con el paso de los

años, se ha establecido la idea de que todas las personas somos iguales, sin tener en cuenta el sexo, lugar de nacimiento, la orientación sexual, si se tiene o no discapacidad, entre otros (Verdugo, 2002) Aunque la sociedad ha avanzado en su percepción sobre la discapacidad, en la actualidad aún se escuchan comentarios que muestran desconocimiento de la misma. En muchas ocasiones, estos comentarios son ofensivos y molestan a las personas con Síndrome de Down. Las personas con Síndrome de Down han sido vistas por la sociedad como un estorbo y siempre se han visto rechazadas por el resto de personas. Tanto las transformaciones sociales como culturales han cambiado la idea colectiva que se tenía sobre el Síndrome de Down, pero aún hoy, existen actitudes negativas hacia estas personas. Estas actitudes tienen un efecto negativo en la vida de las personas con este tipo de discapacidad intelectual. Actualmente, la idea de incluir a las personas con Síndrome de Down en todos los aspectos de la vida diaria, es desafiada por las concepciones negativas que la sociedad muestra aún en muchas ocasiones. Es la sociedad, con sus actitudes quien establece el grado al que las personas con Síndrome de Down pueden llegar, en cuanto a aprender, desarrollar, amar, vivir o trabajar se refiere. Aunque se ha avanzado a pasos agigantados en la inclusión de las personas con discapacidad, aún no se ha logrado la aceptación total de las personas con Síndrome de Down.

La atención temprana.

Según el Libro Blanco de Atención Temprana (2000), esta puede definirse como: “conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su

desarrollo que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar”.

El Servicio para la Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP) de la Fundación Down España, menciona que los servicios de Atención Temprana están dirigidos a la población infantil que en su desarrollo presenta trastornos desde que nacen hasta los 6 años. Es importante que los servicios de Atención Temprana tengan en cuenta las estrategias que sean necesarias tanto para el apoyo como para la participación de la familia, tutores y/o personas cuidadoras del/la menor, sin obviar las características concretas del entorno. Por otro lado, según el SEPAP, la Atención Temprana consiste en un conjunto de servicios que se ofrecen tanto a las personas usuarias como a sus familias durante la primera infancia, cuando el/la menor necesite determinados apoyos para: Consolidar y mejorar su desarrollo personal, fortificar las competencias de la familia y fomentar la tanto la inclusión social del/la menor como de la familia.

La Atención Temprana se tiene que llevar a cabo en el entorno natural de/a menor. Se deben predecir una serie de medidas adecuadas para poder dar cobertura a los siguientes aspectos:

- *Atención durante la gestación:* se ofrece a los progenitores diferentes servicios para que puedan asumir de manera responsable y autónoma, decisiones a nivel personal.

- *Primera noticia:* es fundamental que la forma en la que se comunica a las familias el diagnóstico prenatal sea la correcta.
- *Intervención con el niño:* se llevan a cabo una serie de actividades que ayuden a su evolución social y personal.
- *Trabajo con las familias:* cuando se ejecuten las diferentes actividades que se llevan a cabo durante la intervención en Atención Temprana, es importante contar con la participación de las familias.

La autonomía personal en el síndrome de down.

Los Servicios de Promoción de la Autonomía Personal (en adelante, SEPAP) deben ayudar a que las personas con discapacidad puedan obtener el apoyo necesario a lo largo de su vida para que los derechos que tienen sean reconocidos. Los servicios se proponen con el fin de obtener una mayor autonomía personal, mayor facilidad para progresar en la independencia de las personas con discapacidad intelectual y ayudar a mejorar la inclusión social de este colectivo. En el SEPAP se pueden encontrar todas aquellas medidas que facilitan la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos. El Servicio de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP) se ha creado para potenciar el desarrollo personal, educativo, social y laboral de las personas con discapacidad intelectual. Los objetivos más importantes de este programa son facilitar a este colectivo los recursos necesarios para que puedan participar de manera autónoma en la comunidad, a través de reforzar sus recursos personales y promover su autonomía personal, la incorporación al empleo y el aprendizaje para poder llevar a cabo una vida autónoma e

independiente. El SEPAP se encuentra dentro de los nuevos modelos de concepción de la discapacidad, los cuales tienen la intención de facilitar una concepción de las personas con discapacidad que esté centrada en sus competencias. El SEPAP se puede considerar como el conjunto de recursos que facilitan habilidades sociales, funcionales y adaptativas a las personas con Síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales para aumentar tanto su autonomía personal como su inclusión social.

La historia de vida de una menor con síndrome de down.

Para analizar la evolución del síndrome de down, hemos tomado como referencia a una mujer, nacida en los años 80 con síndrome de down. Para conocer cuál ha sido su trayectoria vital a lo largo de todos estos años, se ha utilizado la técnica de la entrevista en profundidad, que ha dado lugar a la historia de vida. A continuación, se muestra la realidad vivida por la persona entrevistada y cuidadora, donde ha destacado aquellas dificultades, adversidades y rechazos a las que se ha enfrentado la familia durante los primeros años de vida de su hija, así como las diferentes mejoras, recursos y oportunidades que se le han ido ofreciendo con el paso de los años. M^a Victoria nació en el hospital de Jaén. Tras estar varios días en el hospital de la provincia, la trasladaron al hospital de Granada, ya que le dijeron que tenía un problema en el corazón y la tuvieron que intervenir rápidamente, para evitar que falleciera. La madre de M^a Victoria no tuvo constancia de que su hija tenía Síndrome de Down hasta que nació. Dice que durante las revisiones que tuvo, siempre le dijeron que estaba todo muy bien y que no había ningún tipo de problema. La sorpresa de la madre fue cuando nació y observó que tenía Síndrome de Down. Cuando recibió la noticia, la madre de M^a

Victoria dice que en ese momento no supo ni que decir ni que hacer. Se encontraba bastante perdida y desconcertada ya que fue una noticia muy impactante, porque nunca fue informada de la discapacidad con la iba a nacer su hija. A pesar de esto, dice que sacó fuerzas y desde el primer momento, junto con su marido dijeron que iban a sacar a su hija hacia delante. El resto de la familia comenta que reaccionaron igual, aunque en todo momento se han mostrado colaboradores y nunca han puesto ningún tipo de problema ni discriminación hacia M^a Victoria. Ángeles, la madre de M^a Victoria, dice que nunca ha pensado que su hija iba a ser un cargo para la familia, aunque comenta que en el momento en el que recibes la noticia, no te das cuenta de las cosas hasta que pasa un tiempo, pero a pesar de esto, recalca que su hija para ella no ha sido ni es un cargo. Cuando le preguntamos a la madre de M^a Victoria si ambas han sufrido algún tipo de desprecio, esta nos comenta que sí. En relación al tipo de ayuda que ha recibido Ángeles, nos comenta que cuando su hija nació, en el hospital había un médico que le aconsejó que fuese a visitar a un banquero que había en la provincia de Jaén el cual tenía un hijo con Síndrome de Down. Dice que en cuanto salieron del hospital, ese mismo día se dirigieron a la dirección que les había indicado el médico para hablar con el hombre. Este les dijo que tenían que hacer las cosas como si su hija fuese igual al resto de personas, debían tratarla de la misma manera, les recomendó que fuese a estimulación precoz y les dio muchos ánimos. Ángeles comenta que ella no sabía lo que era el Síndrome de Down ni las características que estas personas tienen, a pesar de que en el pueblo había una familia con un hijo con este tipo de discapacidad, pero dice que nunca se había parado a mirar las características que tenía ese chico.

Una vez que ya se encontraban en casa, Ángeles comenta que venía a verla a casa una Trabajadora Social de Alcalá la Real y les informaba de los diferentes recursos existentes, observaba como era el trato de la familia hacia M^a Victoria, la

situación familiar, entre otros aspectos. Dice que esta mujer les facilitó toda la información necesaria para el desarrollo de M^a Victoria. Cuando le preguntó a Ángeles si sabe lo que es la Atención Temprana, observo que en un primer momento no tiene muy claro el concepto, es más, le tengo que explicar yo por encima de lo que trata, pero me comenta que cuando M^a Victoria era pequeña, tuvieron a disposición este servicio. Dice que había un hombre que venía al colegio donde estaba su hija y les daba charlas para informarles de los recursos que existían, las técnicas y métodos necesarios para un desarrollo positivo de su hija, las herramientas necesarias para llevar de mejor manera la situación, entre otras cosas. Por otro lado, en relación a la educación, Ángeles nos cuenta que tras tener varios años a su hija en estimulación, entró en la guardería. Posteriormente, cuando M^a Victoria tenía edad de pasar a la escuela para comenzar la educación primaria, la matrícula la hizo igual que la hacen el resto de niños/as que no presentan ningún tipo de discapacidad. Era un colegio público ordinario, es decir, no era un colegio de educación especial y tampoco tenía aula especial para aquellas personas que lo necesitasen. En el colegio, dice que los profesores no hacían mucho caso de su hija, que le mandaban deberes pero que la tenían toda la mañana pintando una ficha sin prestarle apenas atención. Dice que en más de una ocasión, tuvo que ir al colegio para decir que ella quería que su hija recibiese el mismo trato que el resto de sus compañeras/os y que se le diese el mismo tipo de educación. Su madre dice que fue en el instituto, donde si le asignaron, junto a otras personas con discapacidad, un profesor de educación especial y comenzó a ver una evolución favorable de su hija en todos los aspectos. Cuando le pregunto a Ángeles si su hija ha sufrido discriminación, me comenta que sí, que en varias ocasiones. Dicen que durante muchos años no la vieron como una niña “normal”, que se quedaban mirándola cuando iba por la calle y en muchas ocasiones, hasta se reían de ella. En la escuela ha tenido amigas, pero la madre resalta

que por ejemplo, le decían de ir a casa por la tarde a jugar con ella, pero luego no se presentaban y eso a su hija le afectaba mucho. A pesar de esto, comenta que su hija siempre ha sido una niña muy querida en el pueblo, sobre todo por las personas mayores. Ángeles dice que si se hubiesen puesto los medios necesarios, se podrían haber evitado este tipo de discriminaciones, aunque comenta que antiguamente las cosas no eran lo mismo que lo son ahora, aunque resalta que hacía este tipo de personas, sigue existiendo discriminación. Tras esto, cuando le preguntamos sobre la oportunidades de trabajo de su hija, dice que nunca ha tenido la opción de trabajar, porque ha sido una niña que le ha costado mucho aprender a escribir, leer, y en lugar donde vivían y los recursos que existían hacen unos años, no le han dado la posibilidad a su hija de acceder a un puesto de trabajo. Por otro lado, en relación al concepto de discapacidad, Ángeles dice que el concepto de discapacidad ha mejorado si lo comparamos con la época de los 80. Me comenta que antiguamente, las personas con discapacidad eran tratadas como “bultos” y las familias, en algunos de los casos, hacían todo lo posible para que su hijo/a no saliese de casa para evitar que la familia sufriese algún tipo de discriminación y sintiesen vergüenza. Dice que incluso en el pueblo, ha habido padres que han pegado a sus hijos/as con discapacidad cuando estos salían a la calle sin pedirles permiso, por el simple hecho de lo que podía hablar la gente de ellos/as. Ángeles dice que esta evolución del concepto de discapacidad se debe en gran parte al desarrollo de la sociedad, lo cual ha hecho que las familias vean a sus hijos/as desde otro punto de vista y entienda la situación de mejor manera. Ángeles dice que ella nunca ha escondido a su hija. Desde el primer momento ha salido a la calle y nunca se ha avergonzado de ella, porque al igual que el resto de sus 4 hijas, M^a Victoria también era su hija, con unas características específicas, pero siempre ha sido tratada en igualdad de condiciones que al resto de sus hermanas. También nos

comenta que actualmente M^a Victoria está en un centro ocupacional con compañeros/as con discapacidad y está muy contenta y feliz de estar allí. Dice que recibe un trato magnífico por parte de las profesionales y realiza una gran cantidad de actividades, aunque considera que el hecho de que estas personas se encuentren en instituciones así, no hace que estén insertas plenamente en la sociedad. Por último, en relación a los recursos, Ángeles dice que si los comparamos con la época en la que nació M^a Victoria, han mejorado mucho, pero que lo hacen de forma muy lenta. Dice que es muy importante que haya profesionales para atender a estas personas como a sus familias, que los enseñen y que desde edades muy tempranas se les ayude a desarrollarse para lograr una inclusión plena en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Instituto Nacional de Estadística. Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud (1999).
- Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (2008).
- Consejo General del Trabajo Social (2019).
- Federación Española de Síndrome de Down (no consta).
- Molina, J; Nunes, R; Vallejo, M. La percepción social hacia las personas con Síndrome de Down.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). Libro Blanco de Atención Temprana (2002). Gobierno de España.
- Federación Española de Síndrome de Down (2012). SEPAP DOWN ESPAÑA: Servicios para la Promoción de la Autonomía Personal.

CAPÍTULO 73

**PROJETO ADOLESCER: SEXUALIDADE E
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SOB A LUZ DA
PROMOÇÃO DA SAÚDE**

Flávia Cavalcanti ¹

Janaina Sampaio ²

Thainá Araújo ³

ENSP, Escola Nacional de Saúde Pública- Fiocruz

Introdução

Trazer o tema sexualidade na adolescência ainda é um desafio para profissionais, família e para a sociedade. A sexualidade até os dias atuais encontra limitações e dificuldades diante da sociedade, o que necessita de uma abordagem diferenciada por seu desenvolvimento biopsicossocial e histórico. Para superação dessas resistências e ou limitações, é necessário ofertar a esses adolescentes espaços de discussões reflexivas sobre os temores, motivações e fantasias.

Dessa forma, o projeto objetiva dialogar sobre a sexualidade e suas diversas dimensões na vida dos adolescentes, sendo estes a parte integrante e de maior

importância desse processo de transformação social e comunitária. Portanto, buscar alcançar a maior participação possível desses atores sociais nas discussões sobre a sexualidade e que eles possam refletir e não só identificar situações problemáticas, mas, atuar de forma autônoma buscando soluções, construindo assim o protagonismo do jovem nesse processo.

Compreende-se que o tema sexualidade ainda hoje é considerado um assunto muito delicado entre os pais e toda sociedade, sendo considerado um tabu. Já na atuação com os jovens, percebe-se algumas dificuldades na abordagem dessa temática pelos profissionais e atores envolvidos. Esta percepção foi consolidada a partir da revisão bibliográfica do tema em questão para a produção da monografia realizada no ano de 2013, que a atividade do tema sexualidade é muitas vezes exposta por uma ótica individualista, usando sempre as mesmas abordagens pedagógicas focadas na conscientização do risco e na negociação do sexo seguro para com o parceiro. Com isso, mostrou-se que muito se escreve ou se pesquisa sobre a prevenção das IST'S e gravidez na adolescência, no entanto, pouco se aborda sobre sexualidade no sentido do conhecimento e do protagonismo deste adolescente.

O projeto de intervenção está inserido na linha de ação fortalecimento da participação social nas questões de saúde e as estratégias da promoção da saúde que irão ser viabilizadas no mesmo, serão o empoderamento, a inclusão social e a participação comunitária.

Sendo assim, o presente projeto de intervenção tem o foco principal o desenvolvimento de ações para a construção

de um espaço de diálogo e troca de saberes e experiências sobre sexualidade sob a égide da Promoção da saúde com 30 adolescentes e profissionais de uma Escola Municipal localizada no Bairro de Santa Teresa no município do Rio de Janeiro. O objetivo é atuar com adolescentes que estejam matriculados no nono ano do Ensino Fundamental na Escola citada nesta explanação, direcionando o foco para a promoção de debates, estes com intuito de fomentar reflexão, conversar sobre sua vida sexual em todos os prismas que esta oferece, e possibilitar a elaboração de estratégias e argumentos sobre o tema para que possa haver um protagonismo juvenil, ou seja, para uma promoção da autonomia através da construção da identidade dos adolescentes e que os mesmos se reconheçam como cidadãos de direito capazes de gerir sua vida através de escolhas conscientes.

Antecedentes e Fundamentação

A adolescência é um período da vida do ser humano relativamente complicado, conflituoso repleto de mudanças e questionamentos. Sendo estes questionamentos muitas vezes “mascarados” pelos pais. O que gera ainda mais desconforto, impulsividade e falta de compreensão nas descobertas que essa fase tão complicada gera no adolescente.

“A adolescência é o período da vida caracterizado por grandes transformações e que a sexualidade é considerada um dos aspectos mais delicados de serem abordados. É possível observar que a questão da sexualidade ainda é vista como tabu (tema com pouca discussão e aprofundamento no cotidiano

das pessoas)” (Freitas & Dias, 2010, p.19).

“Adolescência é um conceito relativamente recente e advém das mudanças físicas ou biológicas no desenvolvimento humano, que ocorrem a partir da puberdade” (Pratta & Santos, 2007, p.252).

Esse amadurecimento biológico depende de fatores hormonais, essas mudanças biológicas representa a maturidade do corpo que não indica que o mesmo aconteça com a mente ou o psicológico. A adolescência com suas implicações e modificações biológicas podem variar, pois tem influência diretas com os aspectos social, históricos, econômicos e culturais.

“Esse é um período de transição para esses jovens que os transporta da infância para a vida adulta estando ligado intrinsecamente com seu ambiente sociocultural de maneira que a classe que este pertence irá influenciá-lo diretamente, ou seja, adolescência é um período da vida de muitos conflitos internos para os jovens, de autoconhecimento e de descobertas influenciadas pela a sua cultura e história de vida” (Cavalcanti, 2013, p.28)

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e,

em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade, segundo os artigos 121 e 142 (Brasil,1990).

Adolescência não se vivencia de maneira engessada, homogênea ou permanente, pelo contrário, ela é permeada de nuances que vão intervir diretamente na forma como ela se manifesta. É justamente nesse período da vida que se constrói a identidade, a sexualidade os vínculos de amizade e o fortalecimento dos valores. Vivencia-se experiências novas com importantes descobertas, o adolescente vai construir suas relações com o mundo e tentar se afirmar através de suas atividades, experiências, desejos, relações de afetividades e relações sexuais. Sendo, normalmente, sua primeira experiência sexual nesse período da vida.

A sexualidade é uma dimensão intrínseca a todas as etapas da vida humana, que envolve práticas e desejos relacionados diretamente ao autocontentamento, a afetividade e ao prazer. A sexualidade começa na adolescência com a manifestação dos hormônios no início da puberdade, mas ela é uma expressão comportamental apropriada do fenômeno fisiológico do desenvolvimento físico e emocional do jovem. Este comportamento não é apenas um acontecimento universal em todas as diferentes etnias e religiões, mas também, historicamente, um traço humano básico.

A sexualidade faz parte da personalidade de cada um, é uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito (relação sexual) e não se limita à ocorrência ou não de

orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas, e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. “Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada um direito humano básico.” (Who, 1986)

Este aparecimento natural de todo o ser humano, se manifesta de acordo com o seu contexto social, econômico e histórico, que podem ser arraigados de tabus, crendices, preconceitos e identidade de gênero.

De acordo com Meyer, de Oliveira e Wilhelms (2014), a negociação do preservativo é algo complexo para as mulheres de todas as idades, até hoje mulheres adultas encontram dificuldades em pedir o uso do preservativo. Imaginem quando falamos em adolescentes que estão em uma fase significativa da vida, vivenciando a ebulição hormonal, construção de identidade e as descobertas, sendo uma destas a descoberta do sexo. Não poderia ser diferente para esses jovens que estão iniciando a vida sexual, pedir o uso do preservativo é mais uma dessas dificuldades vivenciadas por esses jovens. O intuito é não ficar no óbvio, não repetir o mais o mesmo, ou seja, não discutir apenas a questão da prevenção ou métodos contraceptivos, o viés a ser abordado vai além destas pautas, será desde a construção da autonomia e do empoderamento desses adolescentes para que eles

sejam capazes de buscar seus sonhos e realizações pessoais.

Promoção da Saúde e o Projeto de Intervenção AdolesSer

A promoção da saúde tem como um dos objetivos a busca de uma melhor qualidade de vida, uma saúde mais ampla em detrimento da saúde como conhecemos tradicionalmente, a saúde biomédica ou a ausência de saúde. Com a interação dos vários setores sociais como saúde, lazer, educação e cultura haverá uma maior viabilização para o exercício do protagonismo, levando os atores envolvidos tornarem-se conscientes de suas ações, os potencializando como senhores de suas histórias.

De acordo com a Carta de Ottawa de 1986, entende-se que a promoção da saúde é a capacitação de indivíduos e de comunidades para reconhecer, apreender e intervir buscando converter os determinantes da saúde, ou seja, buscando a melhoria da própria vida e da comunidade a qual estão inseridos (Brasil, 2006). Entende-se capacitação como desenvolvimento de habilidades, autonomia, criando autoconfiança para que se possa atuar em benefício próprio enquanto sujeitos de direito. Sempre buscando a interlocução sem deixar de compreender que se trata de indivíduos em desenvolvimento permeados de questões socioeconômicas, culturais e históricas que vão demandar uma comunicação diferenciada para a busca deste empoderamento, sendo este o conceito de "libertação", como diz o brasileiro Paulo Freire, parece referir-se ao mesmo fenômeno expresso na palavra "empowerment", além de constituir excelente alternativa para

a redução dos aspectos de inclusão social e resgate da cidadania a uma mera questão de poder (Freire, 2004).

Consequentemente, é de suma importância a efetiva participação de todos os atores envolvidos, não de uma forma superficial mas de maneira contundente que vislumbre a diversidade populacional a qual estamos inseridos buscando a democratização, para que estes adolescentes onde futuramente irão tornar se adultos empoderados, com participação ativa na sua comunidade e conseguindo ser os protagonistas das suas próprias vidas. Esse processo pelo qual esses adolescentes viverão tem como finalidade desenvolver habilidades e capacidades para que possam tomar decisões sobre suas vidas e os determinantes sociais aos quais estão inseridos. O fortalecimento da participação social nas questões de saúde na maneira em que os indivíduos envolvidos consigam refletir sobre si e o outro, respeitando suas individualidades e escolhas.

A construção desse diálogo terá como ação a roda de conversa e a construção do Portfólio Coletivo⁹⁸, permitindo dessa forma que todos os atores envolvidos demonstrem suas vivências, conceitos, opiniões e concepções sobre a temática incutindo a reflexão e suas manifestações demonstradas pelo grupo.

⁹⁸ O portfólio coletivo apresenta-se, portanto, como um instrumento que favorece a criatividade, a crítica, a reflexão, o protagonismo de um processo ativo, dinâmico, dialógico e inovador, oferecendo os subsídios necessários tanto ao acompanhamento, como à avaliação do trabalho coletivo/equipe, a partir das competências, habilidades e atitudes desenvolvidas.” (Cotta RMM, Costa GD, Mendonça ET, 2013)

“o processo de ensino-aprendizagem, assim como as ações educativas realizadas na educação básica devem ser planejadas e executadas levando-se em consideração as necessidades, os interesses, o conhecimento prévio e autonomia de cada aluno, na perspectiva de uma educação em saúde crítica. Esta perspectiva de educação em saúde possui um caráter promocional da saúde e tem por base o modelo dialógico de Paulo Freire⁹⁹. Centra-se, portanto, em processos de interação entre os sujeitos e seus contextos buscando a participação social e empoderamento.” (Da Silva, Gonçalves, De Andrade, Monteiro & Silva, 2018 p.19).

Enfatizando que as rodas de conversas seria um método eficaz para a troca de saberes entre adolescentes e profissionais com intuito de promover a compreensão do tema através dos debates de acordo com cada opinião elucidada pelo grupo envolvido;

“permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições,

preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.” (Gatti, 2005, p. 11)

Além da roda de conversa, também será feita a construção de um portfólio coletivo, este que os adolescentes envolvidos irão produzir através do seu ponto de vista sobre a discussão, por meio de textos, objetos, música ou escrita.

As pessoas estão imersas dentro das suas realidades e sabe-se que as relações geralmente se desenvolvem inicialmente no seio familiar, seguido da escola e comunidade; e é por meio das relações sociais que se fortalecem e se desenvolvem enquanto pessoa tendo como consequência o desenvolvimento comunitário. É esta participação social que estimula e fortalece as relações entre os pares e a comunidade, assim, cada indivíduo tem uma função e identidade cultural, sua relação com o outro formam um todo, um inteiro, cujo irá representar cada um individualmente e na forma coletiva.

Para que se tenha uma participação social efetiva é importante que se haja diálogo, mas não apenas diálogos prontos, mas sim diálogos reflexivos que estimulem a crítica proporcionando a autônima desses jovens através

do reconhecimento dos seus direitos, da sua cultura e da diversidade.

“Ai está uma das tarefas da educação democrática e popular – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos 'educadores', de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular - a da linguagem como caminho da invenção da cidadania” (Freire, 1996, p.165)

Quando falamos em fortalecimento e capacidades individuais, mudanças nas condições de vida de um indivíduo e posteriormente uma comunidade com o intuito de uma melhor qualidade de vida, pensamos em ações que não somente se limite no fortalecimento e capacidade individual, mas também em ações intersetoriais que objetive amenizar impactos na saúde pública e individual, por isso a promoção de saúde é de suma importância quando visamos ações estratégicas, propostas para o fortalecimento da participação social nas questões de saúde juntamente com a participação comunitária.

“A ideia de participação da comunidade encontrada na maioria das declarações nacionais e internacionais da área da saúde e documento da ps. Tornou-se um dos pressupostos centrais de programas e práticas de saúde pública, ao mesmo tempo que sua operacionalização é fonte de grandes conflitos em torno do

como operacionaliza-la e relaciona-la com processos mais globais da sociedade(...) O espaço da comunidade se aproxima do mundo da vida do espaço doméstico, das necessidades humanas e das relações interpessoais, gerando ainda que de forma ambígua tensões com o espaço da cidadania nos territórios onde esta não se realiza. Portanto, em que pese seus limites localistas com base de transformações, o espaço da comunidade constitui-se em nossa avaliação, no pilar mais favorável para estabelecer uma dialética com a emancipação, e possui como virtualidade epistemológica a participação e a solidariedades (Czeresnia & Freitas, p. 213)

Entendendo as necessidades de fortalecer a comunidade no sentido da construção do protagonismo social dos adolescentes no território em que vivem, quando pensamos em território logo pensamos em redes de apoio social que permitem uma entrada ou um ponto de partida para que se possa fomentar a capacidade individual de cada uma através das trocas cotidianas (Valla, Guimarães & Lacerda, 2004).

De acordo com Ribas (2004), o protagonismo juvenil é a participação consciente dos adolescentes em atividades ou projetos de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade: campanhas, movimentos, trabalho voluntário ou outras formas de mobilização. Ou seja, o protagonismo juvenil irá favorecer aos jovens a capacidade de participar e atuar na trajetória dos fatos cotidianos, exercendo

um papel decisivo e transformador no cenário da vida social, não somente no que diz respeito aos seus interesses particulares, mas também aos temas de interesse coletivo no território em que vivem., sendo possível tal contribuição através das redes sociais.

Conclusões

Trazer o tema sexualidade na adolescência ainda é um desafio para profissionais, família e para a sociedade. A sexualidade até os dias atuais encontra limitações e dificuldades diante da sociedade o que necessita de uma abordagem diferenciada, por seu desenvolvimento biopsicossocial e histórico.

A adolescência é um período da vida permeado de mudanças profundas e a sexualidade é parte intrínseca da personalidade de cada indivíduo. Para superação dessas resistências e ou limitações, é necessário ofertar a esses adolescentes espaços de discursões reflexivas sobre os temores, motivações e fantasias dessa forma, o projeto objetiva dialogar da melhor forma possível abordando as dificuldades que a temática apresenta.

Assim de uma forma clara, lúdica e artística se possa manter um diálogo e troca de saberes, para que eles possam refletir, entender e apreender as questões que envolvem sexualidade.

Os adolescentes são a parte integrante e de maior importância desse processo de transformação social e comunitária. Portanto busca-se alcançar a maior participação possível desses atores nos discursões sobre a sexualidade e que

os mesmos possam refletir e identificar situações problemas e não só identificar, mas sim atuar de forma autônoma buscando soluções, construindo assim o protagonismo do jovem nesse processo.

Referencias bibliográficas

- Brasil. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- Brasil. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação e Saúde. (2006). Brasília, DF. Recuperado em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/28_11_2013_14.57.23.7ae506d47d4d289f777e2511c83e7d63.pdf.
- Cavalcanti, F.M. (2013). Filhos das minhas filhas são, filhos dos meus filhos serão ou não: uma abordagem sobre as ações de paternidade no Municípios do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Serviço Social), Universidade Veiga de Almeida.
- Cotta, R. M. M., Costa, G. D. D., & Mendonça, É. T. (2013). Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18, 1847-1856. Recuperado em: https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013001400035 Recuperado em : 15 jan. 2019.

- Czeresnia, D., & de Freitas, C. M. (2009). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. SciELO-Editora FIOCRUZ.
- da Silva, J. P., Gonçalves, M. F. C., de Andrade, L. S., Monteiro, E. M. L. M., & Silva, M. A. I. (2018). Promoção da saúde na educação básica: percepções dos alunos de licenciatura em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 39. Recuperado em: <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/85424> Acesso em: 24 abr.2019.
- Freitas, Kelly Ribeiro de, e Dias, Silvana Maria Zarth. (2010). Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 19 (2), 351-357. Recuperado em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000200017> Acesso em: 10 mai.2019.
- Freire, P.(1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*(p.165). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*.(2004) São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*.
- Meyer, D. E., de Oliveira, D. L., & Wilhelms, D. M. (2004). Mulher sem-vergonha e traidor responsável: Problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. *Revista Estudos Feministas*, 12(2), 51-76. Recuperado em: <https://www.redalyc.org/pdf/381/38112204.pdf> Acesso em: 27 mar.2019.
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. D. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no

desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em estudo*, 12(2), 247-256. Recuperado em:

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>

Acesso em: 22 set. 2018.

Ribas Jr, F. B.(2004). Educação e Protagonismo Juvenil. PRATTEIN Disponível em:

http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf.

Acesso em : 20 mar.2019.

Valla, V. V., Guimarães, M. B., & Lacerda, A. (2004). Religiosidade, apoio social e cuidado integral à saúde: uma proposta de investigação voltada para as classes populares. *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: Hucitec, 103-18.

Who, World Health Organization. (1986). Young People's Health- a Challenge for Society of a Who Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731. Geneva.

CAPÍTULO 74

EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y ESCUELAS LIBRES. UNA PROPUESTA DE ACCIÓN EN LA ETAPA INFANTIL DESDE EL APRENDIZAJE CRÍTICO

**Noelia Durán Rodríguez, María Rosa Fernández-
Sánchez y M^a José Sosa Díaz.**

-Universidad de Extremadura-

Introducción

Nos encontramos en la era mediática, caracterizada por el uso masivo de tecnologías que está generando cambios en el modo en el que las nuevas generaciones aprenden y acceden al conocimiento (Bonilla & Aguaded, 2018, Pérez, Castro & Fandos, 2016). Estas nuevas realidades hacen emerger retos pedagógicos a los que la escuela debe hacer frente. En palabras de García (2017):

Vivimos en un mundo cada vez más complejo, hiperinformados, pero sin criterio a la hora de discernir entre múltiples teorías que a menudo se contradicen. Quienes afirman que «todo está en internet» y por tanto, ya no hacen falta maestros, no se dan cuenta de que en ese «todo» entra lo verdadero y lo falso, lo relevante y lo intrascendente (p. 118).

Los niños y niñas en estos tiempos crecen y se desarrollan utilizando dispositivos tecnológicos, pero este hecho no asegura que el uso que estén haciendo de los mismos sea adecuado y responsable, ni que haga mejorar sus competencias mediáticas. Por esta razón, existe la necesidad de educar en medios, para formar ciudadanos críticos y responsables (Bonilla & Aguaded, 2018). Sin embargo, la exposición, uso y convivencia con la tecnología, no significan el desarrollo de la Educación Mediática (Pérez, Castro & Fandos, 2016). Además, como indica Osuna, Frau y Marta (2018), son la infancia y la adolescencia los colectivos más vulnerables a la influencia de los medios. Esto es debido, entre otras razones, a que los niños de entre 4 y 12 años pasan diariamente más de 2 horas frente a las pantallas, a que a edades muy tempranas los menores ya hacen uso de los smartphones y a que los portátiles y las tablets se han convertido en una herramienta fundamental para el entretenimiento infantil (Caldeiro, Maraver & Marín, 2017). Por ello, es indispensable el desarrollo de la competencia mediática desde las primeras etapas buscando el papel activo y crítico ante los medios como elemento clave de la sociedad de «prosumidores mediáticos» (García, Ramírez, & Rodríguez, 2014).

La Educación Mediática no hace referencia a la capacitación técnica e instrumental, sino a una dimensión crítica, a un cambio de actitudes y concepciones. Y para conseguir este cambio no se requiere solo el uso de la tecnología. En definitiva, la enseñanza sobre los medios de comunicación (alfabetización digital) no debe confundirse con la enseñanza a través de los medios de comunicación (educación mediática) (Aparici & García, 2018). El objetivo de la Educación Mediática debe ser el de desarrollar en las

personas una capacidad para comprender, de forma crítica y activa, el mundo y la cultura de su época a partir de actitudes creativas y participativas (Osuba, Frau & Marta, 2018). De acuerdo con García, Ramírez & Rodríguez (2014), el consumidor ideal que pretende desarrollar la Educación Mediática es aquel con habilidad para revisar la información que recibe desde una perspectiva crítica, reflexiva y plural; una persona que sea capaz de identificar los estereotipos, las malas prácticas, los abusos, y la falta de veracidad presentes en los medios de comunicación. En definitiva, un consumidor con un alto nivel de responsabilidad y de visión crítica. Además, la Educación Mediática se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la Comisión Europea y de la UNESCO que presentan preferencia en el desarrollo de una educación que permita tener una actitud crítica, activa y plural ante los medios de comunicación (Pérez, Ramírez & García, 2015).

La Educación Mediática permitirá a los niños y niñas convertirse en una ciudadanía libre y autónoma, capaz de adquirir las habilidades necesarias para percibir y comprender los mensajes que les llegan a través de los medios digitales (Caldeiro, Maraver, & Marín, 2017).

Educación mediática y Escuelas Libres

De acuerdo con Uztarroz (2012), las tecnologías digitales e internet han cambiado la forma de percibir el mundo, así como la manera en la que interaccionan los seres humanos. Estos cambios afectan a la educación y hacen que el currículo y la metodología escolar tradicional se queden obsoletos.

Las consideradas creadoras del movimiento de Escuelas Libres, Summerhill, Sudbury, y Rebeca Wild

(García, 2017) rechazan el sistema escolar tradicional con el fundamento de no dirigirse al desarrollo de personas libres, independientes y críticas, pretensión principal los modelos pedagógicos de estas autoras. Las Escuelas Libres se forjan como vehículos para alcanzar una educación para la libertad, y como un lugar de libertad, pues entienden que es un aspecto fundamental para el desarrollo humano. Por esta razón, en estas escuelas se rechaza cualquier conducta autoritaria (Colectivo Paideia, 2017). Tanto es así que, de acuerdo con Uztarroz (2012), estas escuelas desarrollan una educación antiautoritaria que dota de la confianza y libertad suficiente a los niños y niñas para que puedan tomar decisiones sin miedo a equivocarse. En relación con la libertad, Herreros (2016) indican son cuatro los principios fundamentales en los que se basa cualquier Escuela Libre:

- Libertad de desplazamiento.
- Libertad de elección.
- Libertad de decisión.
- Libertad de relación.

En cuanto al aprendizaje, siguiendo a Salmerón (2011), las Escuelas Libres conciben que la única forma de aprender es a partir de un impulso propio, es decir, de una motivación intrínseca. En palabras de Uztarroz (2012), estas escuelas conciben que el aprendizaje se desenvuelve desde dentro hacia afuera, por lo que es imposible dirigirlo desde el exterior. De ahí que, Herreros (2016) afirme que en este tipo de escuelas el aprendizaje se entiende como un fenómeno intrínseco, donde el motor para aprender es la curiosidad de los niños y las niñas. En definitiva, se confía en la capacidad de niños/as para dirigir su propio aprendizaje, se deja que sean quienes decidan a qué quieren dedicar su tiempo, según sus intereses y su momento madurativo. Así, algunas de las ideas más valoradas en las Escuelas Libres podríamos decir que son,

según García (2017): La libertad, las relaciones horizontales., el aprendizaje autodirigido, la coeducación, la autoevaluación para evitar la competitividad, la asamblea como forma de autogestión y el juego como herramienta fundamental para el aprendizaje. Las Escuelas Libres, de este modo, con sus principios y metodología pueden transformar la educación y hacer frente tanto a las necesidades de respeto a los procesos de la etapa infantil y a las de una sociedad y economía en las que las tecnologías digitales tienen un papel determinante (Uztarroz, 2012). Desde la primeras etapas se hace necesario educar en la forma de gestionar y procesar la información, así como impulsar un aprendizaje permanente y autónomo, y también es crucial desarrollar la creatividad, la innovación, y la participación. La Escuela Libre, con su enfoque y prácticas, nos permite el fomento de todas esas habilidades.

Los principios pedagógicos que ponen en práctica las Escuelas Libres permiten que los niños presenten mayor disposición y motivación para el aprendizaje, mayor capacidad de trabajo y de memorización, así como el aprendizaje transversal de contenidos. Todo ello en un entorno de aprendizaje agradable, debido a la relación de confianza y amistad con compañeros y adultos (Herreros, 2016). García (2017) indica que los niños y niñas que encontramos en las Escuelas Libres, por regla general, tienen la capacidad de trabajar en equipo, son niños reflexivos, capaces de defender sus ideas, de hablar en público, presentan una madurez emocional que les hace no tener que depender continuamente de los adultos para que les pongan límites o les digan qué hacer, y la mayoría crecen sabiendo reconocer y expresar sus emociones asertivamente. Debido a todo lo comentado con anterioridad, se ha considerado que una Escuela Libre puede ser el entorno ideal para trabajar la Educación Mediática, pues

su pedagogía permite los espacios y las actitudes requeridas para desarrollar la competencia mediática.

Un modelo para trabajar la competencia mediática a través del aprendizaje crítico desde las Escuelas Libres: la «Filosofía para niños y niñas».

Relacionar la palabra “filosofía” con “niños y niñas” puede resultar desconcertante si entendemos la filosofía como reflexiones complejas basadas en conceptos abstractos, propias de la adulted con un nivel cultural elevado. Sin embargo, la filosofía es mucho más que eso: consiste en una actividad reflexiva que nos permite responder a cuestiones de nuestra realidad, así como comprender la misma. Supone una actitud atenta y crítica, una actividad clarificadora para el ser humano (Paniego, 2017).

Siguiendo a De Puig (2018), el movimiento *Philosophy for Children* fue generado por Matthew Lipman, y hoy está activo en más de 50 países del mundo. Lipman, por su experiencia como profesor universitario, concluyó que en ese período de la enseñanza ya era muy complejo desarrollar las habilidades para un razonamiento con sentido en los alumnos. Por ello, planteó la Filosofía para niños/as, la cual destinó en principio a estudiantes de 10 a 11 años, y que luego amplió el rango de edad del alumnado de los 3 a los 18 años (Mejía, 2011). Las aportaciones de Matthew Lipman en este campo fueron tan importantes que, como informa la UNESCO tras el movimiento *Philosophy for Children*, declaró que era indispensable desarrollar y fortalecer el diálogo filosófico-reflexivo en la formación básica (Medina & Rodríguez, 2018),

De Puig (2018) nos informa de que la propuesta pedagógica Filosofía para niños y niñas tiene como objetivo

enseñar a los niños a pensar por sí mismos, en lugar de aprender de forma pasiva aceptando lo que dicen otras personas. Quiere convertir al alumnado en seres más atentos al discurso, más reflexivos, más razonables, en definitiva, busca proporcionar los instrumentos para mejorar su capacidad de juicio. Pero, el aprender a pensar, como afirma Paniego (2017), implica la adquisición de 2 capacidades: la de dialogar, que te permite pensar con los demás; y la de defender el pensamiento propio de forma justificada, que implica argumentar. De este modo se podrá formar juicios reflexivos y críticos.

Si siguiendo con De Puig, este autor explica que desde la *Philosophy for Children* se trabajan 3 dimensiones del pensamiento: pensamiento crítico (permite reflexionar, tomar buenas decisiones, resolver problemas, la razonabilidad)- pensamiento creativo (posibilita hacer frente al mundo cambiante, estimular la imaginación)- pensamiento cuidadoso (relacionado con la cordialidad, la solidaridad, el afecto y la empatía). Trabajando, desde la etapa infantil, estas tres dimensiones, prevenimos la manipulación de las ideas y el dogmatismo (Medina & Rodríguez, 2018), tan en consonancia con la educación mediática necesaria en el momento actual. Por ello realizamos la propuesta siguiente.

El modelo que proponemos parte de una propuesta de trabajo que se enfoca en las tres dimensiones desarrolladas desde el ámbito de la Filosofía para niños y niñas:

- Dimensión crítica. La pretensión de las actividades de esta dimensión es fomentar las habilidades de razonamiento en niños y niñas.
- Dimensión creativa. El propósito para esta dimensión es promover la creatividad en niños y niñas.

- Dimensión cuidados/empatía. La finalidad para esta dimensión es potenciar la empatía en niños y niñas.

Las actividades en la Dimensión crítica estarían orientadas a las habilidades de razonamiento. En este sentido se proponen realizar actividades que se orienten a:

1. Ejercitar la discriminación y la percepción visual.
2. Ejercitar la capacidad de buscar ejemplos y de definir.
3. Ejercitar la toma de decisiones.
4. Fomentar la cooperación.
5. Trabajar las inferencias.
6. Ejercitar la atención.

Como modelo de actividad para esta dimensión presentamos una propuesta para trabajar la inferencias que llamamos ¿Qué causa ese efecto? En este caso niñas y niños, de forma individual, realizarán diferentes acciones a sus compañeros./as imitando las láminas que se les presentarán o usando alguno de los objetos que habrá dentro de una caja. Y éstos/as deberán de inferir qué causas han podido provocar ese efecto. Por ejemplo: si una niña se pone un abrigo, podrán decir se ha puesto el abrigo porque tiene frío, o si salta podrán decir salta porque está feliz o porque está jugando a la comba, etc.

Las actividades para desarrollar la Dimensión creativa deben orientarse a:

1. Ejercitar la imaginación.
2. Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión.
3. Favorecer la expresión y la cooperación.
4. Ejercitar la creatividad y la capacidad de expresión.

En este caso, como modelo de actividad para esta dimensión presentamos una propuesta para trabajar la imaginación y desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión, que hemos denominado “Inventar y crear”. Se presentará a las niñas y niños diferentes fotografías y entre todos tendrán que inventar qué hacía la persona o el animal que aparezca en la fotografía, cómo se sentía, cuál es el lugar en el que se encontraba, etc. La educadora guiará a las niñas y niños, y les motivará a que inventen. Posteriormente, se entregará a cada niña y a cada niño una bolsa “sorpresa”. En ellas habrá diferentes materiales que deberán usar para hacer una obra de arte encima de un cartón.

Las actividades para desarrollar la Dimensión cuidados/empatía, las trabajamos desde:

1. Experimentar y ejercitar la empatía (qué siente el personaje de un cuento).
2. Favorecer la interacción y la confianza entre las niñas y niños.
3. Mejorar la capacidad de compartir.
4. Mejorar la expresión corporal.
5. Trabajar el reconocimiento de las emociones.

Para esta dimensión proponemos un modelo de actividad que hemos llamado “En sus zapatos”, dirigida a trabajar todas los objetivos de esta dimensión. Las niñas y niños se intercambiarán sus zapatos entre ellos. Así a algunos les tocarán zapatos que le queden muy pequeños, y a otros zapatos muy grandes. Y con los zapatos de las compañeras y los compañeros tendrán que hacer un camino de obstáculos. Una vez finalizada esta trayectoria, a cada niña y niño se les asignará una tarjeta, la cual contendrá un personaje que está viviendo una situación sencilla y, como consecuencia,

experimenta una emoción. (Por ejemplo, Juanita va paseando a su perro y se siente muy feliz). Por turnos, cada uno de ellos interpretará a su personaje, junto con la educadora, la cual les acompañará en la escenificación. Los compañeros y compañeras deberán adivinar qué emoción está sintiendo ese personaje.

Por último, sería necesario un trabajo en las tres dimensiones de modo complementario, buscando:

- Fomentar las habilidades de razonamiento.
- Trabajar la empatía.
- Promover la creatividad.

Como propuesta de actividad complementaria en las tres dimensiones, destacamos la que hemos llamado. “El pez feliz”. En la primera parte, se reproducirá en un proyector el cortometraje “El pez feliz”. Tras esto, la educadora se sentará en círculo con las niñas y niños y les realizará preguntas acerca del cortometraje. Primero les realizará preguntas más sencillas sobre detalles básicos del mismo, para comprobar el nivel de comprensión y su capacidad de memoria. Después, preguntas relacionadas con la empatía que sintió uno de los protagonistas del cortometraje, para que las niñas y niños comprendan la importancia de este concepto. Finalmente, todos se dirigirán a la sala taller, donde a cada uno se le proporcionará una cartulina blanca donde estará dibujado el pez protagonista del cortometraje, el cual podrán decorar de forma libre con múltiples materiales.

Conclusiones

En esta época en la que los dispositivos tecnológicos, los medios e Internet se han convertido en una parte más de nosotros y nosotras, se hace necesario el desarrollo de la

competencia mediática para que las personas desarrollen actitudes reflexivas, críticas, de análisis, y que tengan el suficiente criterio para discernir entre lo real y lo falso, así como para conformar su opinión de manera autónoma. Desde la etapa infantil es necesario ir trabajando aquellos elementos que nos ayudarán a formar ciudadanas y ciudadanos críticos con lo que les rodea. La Educación Mediática promueve el desarrollo de personas reflexivas, críticas, responsables en el consumo de medios, competentes a la hora de analizar la información, etc. Por lo tanto, comprobamos que lo que trabaja son actitudes más que técnicas. Se ha considerado que una buena forma de desarrollar actitudes es a través de la filosofía, ya que su trabajo permite tener esa actitud de reflexión y esa capacidad para preguntarnos por lo que nos rodea. Y Matthew Lipman, fundador de la Filosofía para niños/as, propuso, como una forma de conseguir el ejercicio de filosofar en esta etapa, trabajar tres dimensiones, que son las que afrontamos para proponer el modelo de fomento de estas habilidades desde el contexto de las Escuelas Libres.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. & García, D. (2018). La otra educación. Transformación y cambio para la sociedad informacional. En R. Aparici, C. Escaño y D. García (Coords.), *La otra educación: pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 17-34). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bonilla, M., y Agueda, I. (2018). La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Revista de Medios y Educación*, 53, 151-163.
- Caldeiro, M., Maraver, P., Marín, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Revista*

Internacional de Investigación en Educación, 10(20), 35-48.

- Colectivo Paideia (2017). A Rachas, monográfico educación libertaria. [Artículo escrito por miembros del colectivo Paideia]. Extraído de <http://www.paideiaescuelalibre.org/libreria>
- De Puig, I. (2018). Filosofía para niños. *Voces De La Educación*, 3(6), 77- 84.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible*. Madrid: Litera Libros.
- García, R., Ramírez, A., y Rodríguez, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Revista Comunicar*, 43, 15-24.
- Herreros, J. (2016). Pedagogía Libertaria. Evolución histórica y situación actual en España. Un estudio de casos. (Tesis doctoral, Granada, España).
- Medina, J., Rodríguez, M. (2018). La fenomenología del pensamiento creativo en Matthew Lipman. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 6, 105-117.
- Mejía, A. (2011). *Filosofía para niños y niñas desde sus novelas*. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 10, 209-233.
- Osuna, S., Frau, D., y Marta, C. (2018). Educación Mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 29-42.
- Paniego, C. (2017). Aprender a pensar a través de la filosofía para niños. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22, 18-22.
- Pérez, A., Castro, A., y Fandos, M. (2016). La competencia digital de la generación Z: claves para su *introducción*

curricular en la Educación Primaria. Revista Comunicar, 49, 71-80.

- Pérez, M., Ramírez, A., García, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas psychologica, 2* (14), 619-630.
- Salmerón, S. (2011). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la Educación Social a las Escuelas Libres de Cataluña. Una alternativa profesional y pedagógica. En M.L. Sanchiz, M. Martí, e I. Cremades (Coords.), *Coordinación e intervención educativa: retos para los orientadores del siglo XXI* (pp. 693-705). Alicante: Tirant lo Blanch.
- Tenorio, M., Santiago, D., Monterroza, V. (2016). Filosofía para niños, una experiencia direccionada por docentes en formación inicial. *Revista de educación y pensamiento, 23*, 93-103.
- Uztarroz, J. (2012). Las escuelas democráticas. *Documentación social, 163*, 125- 144.

CAPÍTULO 75

**TRASTORNO ESPECÍFICO DEL
LENGUAJE: DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO
E INTERVENCIÓN EN UN CASO PRÁCTICO**

María Luisa Benítez Sanz

-Universidad de Extremadura-

Introducción

Con este capítulo pretendemos realizar un análisis del trastorno específico del lenguaje (TEL), un trastorno que afecta fundamentalmente a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, y que se presenta en niños y niñas que no muestran alteraciones neurológicas, sensoriales, motrices ni sociofamiliares. Así mismo, se expone un caso de trastorno específico del lenguaje en el ámbito educativo, más concretamente de una alumna en la etapa de educación infantil (3 años de edad) en un colegio público de la provincia de Cáceres. En este caso, se detalla el procedimiento de diagnóstico llevado a cabo una vez detectadas las primeras alteraciones lingüísticas, la metodología empleada para favorecer el desarrollo del lenguaje y la comunicación con la alumna, así como los resultados obtenidos a partir de la misma.

La importancia de este capítulo radica en la necesidad de analizar un problema cada vez más frecuente en las aulas y que inquieta a científicos de todo el mundo, en

primer lugar, por el poco conocimiento que se tiene sobre el origen y las causas del trastorno y, en segundo lugar, por ser una alteración en la adquisición del lenguaje que se hace presente en niños y niñas de todas las culturas y sin que existan dificultades en otros ámbitos del desarrollo que justifiquen o expliquen el trastorno. Este desconocimiento, en muchos casos da lugar a un diagnóstico incorrecto y equívoco, que lleva a confundir las alteraciones del TEL con otros trastornos como el trastorno del espectro autista (TEA), puesto que presentan puntos en común y que deriva, por tanto, en una incorrecta intervención educativa y logopédica.

¿Qué es el trastorno específico del lenguaje? Origen y definición actual.

Desde las primeras definiciones del TEL y hasta hace unos años, se ha considerado que un niño presentaba trastorno específico del lenguaje si las alteraciones sólo afectaban a sus habilidades lingüísticas y a las tareas referidas al uso y desarrollo del lenguaje, perdurando éstas a lo largo del tiempo, aunque varíen la forma de manifestarse y sin una causa evidente. Sin embargo, en los últimos años, las diferentes investigaciones y casos específicos de niños con TEL, han puesto de manifiesto que estos alumnos pueden presentar otro tipo de alteraciones o dificultades en otras áreas del desarrollo, como cognitivas, auditivas o motrices asociadas al trastorno y que se manifiestan y evolucionan de manera paralela a las lingüísticas.

A lo largo de la historia, distintos investigadores se han dedicado a estudiar este trastorno. Lo cierto es que el término TEL nació unido a, o como una derivación de, los trastornos afásicos de adultos. Paulatinamente ha ido desplazando a otros más clásicos, como alalia, audiomudez,

sordera verbal congénita, afasia evolutiva, disfasia, etc. (Fresneda y Mendoza, 2005). Si nos remontamos al origen del término, Benton (1964) consideró la afasia infantil como un trastorno evolutivo caracterizado por presentar problemas graves de comprensión y/o expresión del lenguaje hablado, en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastorno emocional. En la misma línea, Ajuriaguerra (1975) definió a estos niños como niños oyentes-mudos, es decir, niños que no adquirirían el habla, sin una justificación relacionada con la falta de inteligencia ni de oído. Desde un punto de vista clínico, la American Speech-Language Hearing Association (ASHA, 2000), en su DSM-IV incluye una definición referida a los trastornos del lenguaje que puede considerarse una de las más completas que nos permiten entender el TEL, ya que lo considera como una adquisición, comprensión o expresión anormal del lenguaje hablado o escrito. Este problema puede afectar a uno, algunos o todos los componentes del sistema lingüístico (fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático).

Sin embargo, el estudio del trastorno específico del lenguaje es relativamente reciente, ya que en sus inicios supuso una compleja distinción del retraso simple del lenguaje, con el que frecuentemente aún hoy día puede llegar a ser confundido si el TEL presenta una afectación leve. El término TEL es un término acuñado por Bishop y Leonard (2001) quienes lo consideran como un inicio retrasado y lento del lenguaje que no se puede relacionar con un déficit sensorial (auditivo) o motor, deficiencia mental, trastornos psicopatológicos, con privación socioafectiva, ni con lesiones cerebrales que resulten evidentes.

En cualquier caso, las características del TEL dependerán de la gravedad de los síntomas y de su

persistencia, por lo que es difícil definir el límite entre la normalidad y la alteración patológica (Monfort y Juárez-Sánchez, 1993).

Características y atributos de los alumnos con TEL.

Las últimas investigaciones y especialmente los datos recogidos a través de la práctica educativa, nos han llevado a considerar el TEL como un trastorno que afecta principalmente a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, pero que ésta no es la única afectación que presenta, sino que puede y suele llevar asociados una serie de problemas que pueden ser o no debidos a esa alteración del lenguaje. Siguiendo a Vilameá (2014) en su Guía para la Intervención en el Ámbito Educativo del trastorno específico del lenguaje, podemos considerar que este trastorno se caracteriza por diez atributos:

1. Específico: puesto que no existen evidencias de déficit intelectual, trastorno emocional, lesión neurológica, déficit sensorial, problema motor o sociofamiliar que nos permita dar una explicación a las alteraciones lingüísticas del trastorno.
2. Grave: no se trata de un retraso simple del lenguaje pues, aunque los niños con TEL lo adquieren tarde, además su desarrollo sigue un patrón diferente a lo habitual que dificulta su diagnóstico y tratamiento.
3. Persistente: puesto que las alteraciones del lenguaje se prologan durante la infancia y la adolescencia, pudiendo dejar graves secuelas en la vida adulta.
4. Heterogéneo: los problemas pueden afectar a uno, algunos o todos los componentes del lenguaje y con diferentes grados de severidad y las

características del TEL varían mucho de un niño a otro.

5. Dinámico: las habilidades y dificultades varían y evolucionan con el tiempo: pueden superarse algunos problemas y aparecer otros, por lo que es necesario evaluar continuamente los problemas que se presentan para poder ajustar las ayudas según las necesidades de cada momento.
6. Complejo: como se ha señalado, la alteración del lenguaje es la afectación primaria o principal pero los niños TEL tienen más posibilidades de presentar problemas sociales, emocionales o de conducta y dificultades en el aprendizaje.
7. Frecuente: los últimos estudios demuestran que el grado de prevalencia oscila entre el 2% y el 7% de la población escolar. A pesar de su prevalencia es un trastorno aún poco conocido en el ámbito sanitario y educativo, por lo que los diagnósticos son inferiores a los datos reales.
8. Invisible: los problemas de los alumnos TEL no siempre resultan evidentes, ya que son niños que pueden hablar. El TEL es una discapacidad que es reconocida por la Administración educativa, por lo que este alumnado forma parte de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).
9. De evolución lenta: es un trastorno de evolución favorable pero que requiere esfuerzo y constancia. Para ello, es fundamental un diagnóstico e intervención logopédica precoz, intensiva y a lo largo del tiempo, con una implicación total de la familia y la escuela, así como la coordinación entre todos los agentes implicados.
10. Genético: es un trastorno del neurodesarrollo que se transmite genéticamente y diferentes

estudios apuntan hacia una mayor probabilidad de desarrollar TEL en niños con antecedentes familiares de trastornos del lenguaje.

Cuando se acuñó el término TEL y se le asignó la cualidad de “específico”, con ello se entendió que la única afectación era la referida a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, consideración que se ha demostrado no ser cierta en los últimos años y a través del estudio de los casos. De hecho, en la última versión del DSM-V, el calificativo “específico” ha desaparecido.

De acuerdo con Vilameá (2014), los alumnos con TEL suelen presentar otros problemas asociados a los del lenguaje oral, que pueden ser secundarios o deberse a trastornos adicionales como los del aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia) o el trastorno del espectro autista o trastorno de déficit de atención por hiperactividad. Así, podemos considerar que el alumnado TEL presenta otros problemas no específicos del lenguaje oral:

- I. Tienen dificultades para la adquisición de la lectura y la escritura, lo que les dificulta la adquisición de los demás aprendizajes.
- II. Tienen también muchas dificultades en la atención, especialmente en actividades con gran contenido verbal.
- III. Suelen tener dificultades matemáticas, que se pueden deber a su incapacidad para entender los enunciados de los problemas y que pueden transformar un problema matemático en un complejo ejercicio de comprensión lectora.

- IV. En algunos casos pueden darse comportamientos disruptivos. En la primera infancia, suelen producirse rabietas como un mecanismo para exteriorizar la frustración que les produce no poder comunicarse con eficacia. Después, pueden mostrar actitudes negativas y ser desobedientes.
- V. Pueden tener dificultades en la relación social con los iguales, ya que la limitación del lenguaje les lleva a reducir los contactos con los otros niños en clase, el patio, el comedor, los juegos... dificultando su desarrollo social.

Detección, diagnóstico e intervención en un caso práctico.

A continuación, se describe el proceso de detección, diagnóstico e intervención en un caso práctico acontecido en un centro público de educación infantil y primaria de la provincia de Cáceres, concretamente en el primer curso del segundo nivel de educación infantil. El nombre y los datos personales de la alumna, de 3 años de edad, así como los datos del centro serán omitidos para garantizar el anonimato y preservar la identidad de los sujetos que intervinieron en el proceso.

Con la incorporación a la escuela por primera vez de los alumnos de 3 años, comienzan a observarse por parte de la tutora una serie de comportamientos y conductas en la citada alumna que no se corresponden con el resto de compañeros de la misma edad y con respecto a los patrones de desarrollo normal en un niño de 3 años, bien por no estar presentes o bien por ser anteriores en el desarrollo:

- La alumna no comprende órdenes verbales sencillas ni preguntas simples y directas.

- No presenta lenguaje expresivo espontáneo en situaciones dirigidas a satisfacer necesidades básicas (dolor, hambre, sed, aseo, ...).
- Manifiesta ecolalias (reproducción de palabras o enunciados sencillos escuchados previamente), normalmente de manera contextualizada.
- No demanda ayuda del adulto, ni de manera verbal ni gestual.
- No presenta gestos protoimperativos (coger al adulto para llevarlo a un lugar y conseguir lo que quiere) ni protodeclarativos (señalar o negar con la cabeza), los cuales están en la base de su desarrollo lingüístico y aparecen en etapas anteriores a su edad cronológica.
- No juega sola.
- No presenta juego dramático ni simbólico de forma espontánea, se apoya en la imitación y en el caso de no tener una figura de referencia, manifiesta su frustración mediante el llanto, que se calma cuando aparece otro niño o niña.
- Imita conductas verbales y motrices de otros niños.
- Imita incluso emociones y sentimientos de los compañeros.
- Ante la falta de comprensión frente a órdenes o preguntas, llora y muestra su frustración mediante rabietas.
- Muestra ansiedad ante la falta de entendimiento y comunicación con los adultos, repitiendo conductas estereotipadas basadas en el roce de una mano con la otra.
- No es autónoma en el uso del baño ni en cuestiones de aseo. Pasa toda jornada escolar sin ir al baño y al llevarla contra su voluntad llora y grita.

- Muestra dificultades tanto en la motricidad gruesa (carrera torpe, falta de control en los giros y cambios de dirección, equilibrio, ...) como en la motricidad fina (lateralidad no definida y sin control motor).

Ante esta situación se pone en marcha el procedimiento de diagnóstico que comienza con la elaboración de la hoja de demanda por parte de la tutora para que la alumna sea evaluada por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico (EOEP). A pesar de que el informe psicopedagógico es un documento que requiere un tiempo de reflexión y análisis de los datos recogidos, las primeras observaciones sobre las actitudes y comportamientos de la alumna durante la sesión de evaluación, llevan a la orientadora y a la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC) a barajar un posible diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA), por lo que se solicita la evaluación adicional del equipo de TEA y se deriva además a la alumna a un estudio pediátrico para descartar un problema físico (posible hipoacusia).

Paralelamente a este procedimiento, la tutora realiza una entrevista a la familia para conversar sobre los comportamientos de la alumna en casa, detectar si estas actitudes que manifiesta en la escuela se reproducen también en el ámbito familiar y saber si los padres han notado alguna diferencia con respecto a otros niños y niñas de edad y nivel madurativo similar. Al inicio de la entrevista, los padres no manifiestan ninguna preocupación previa y afirman no haber detectado nada llamativo en su hija; sin embargo, a medida que la tutora describe los comportamientos observados por ella en clase, éstos comienzan a identificar actitudes similares en casa y narran situaciones que se corresponden con lo descrito

por la maestra. Finalizan la entrevista admitiendo la necesidad de un diagnóstico y una intervención educativa y psicopedagógica inmediata y dan su consentimiento para ello.

A la espera de un informe psicopedagógico definitivo, comienza el proceso de intervención, puesto que, tanto en el caso de TEA como del TEL, la metodología base a seguir es muy similar y concede a los docentes y a la familia la posibilidad de mejorar la comunicación con la alumna y poner en marcha un proceso de estimulación del lenguaje que permitirá ganar tiempo a la espera de dicho informe. Se elabora, de manera conjunta por parte de las maestras de Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y la tutora, un programa individualizado de intervención para la alumna que consta de una anamnesis de datos personales y conductas observadas en el centro educativo, objetivos de intervención, contenidos, metodología, recursos, tipos de evaluación, seguimiento y coordinaciones. Se acuerda además realizar reuniones periódicas para establecer los objetivos conseguidos, las siguientes metas a conseguir y dar información sobre la evolución de la alumna. De igual forma, la niña asistirá a sesiones de estimulación del lenguaje fuera del centro educativo, concretamente a la Asociación ARATEA especializada en la intervención con niños con TEA y TEL.

La base fundamental del proceso de intervención es la metodología empleada y de ella dependerá en gran medida el éxito de dicho proceso. La metodología empleada se basa en partir de las necesidades y las características de la alumna, dirigida hacia al aprendizaje sin error, el refuerzo positivo, el feed-back correctivo y el modelado. Así mismo, se emplea el método TEACCH (Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados, basado en una educación estructurada tanto espacial como temporal,

usado habitualmente en el caso de alumnos con TEA), el método ABA (Análisis Aplicado de la Conducta, para implantar en los niños habilidades positivas y relevantes a través de reforzadores) y método PECS (Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes, basado en el uso de pictogramas para favorecer la comunicación y la estructuración temporal). Los materiales utilizados se basan en la entrada de información de forma plurisensorial (tacto, vista, oído), mediante ábacos, bandejas de arena, plastilina, imágenes reales, cuentos y álbumes ilustrados, fichas, puzzles, encajables, muñecos y juguetes que representan objetos de la vida cotidiana (vajillas de cocina, herramientas de peluquería, del hospital, ...) así como la señalización de todos los espacios del aula y del centro a través de pictogramas. Para favorecer el desarrollo del lenguaje, los sistemas aumentativos de la comunicación son fundamentales, es decir, mediante el uso de pictogramas y signos, por lo que la comunicación con la alumna se basa en la utilización de las agendas visuales con pictogramas para estructurar el trabajo de clase y las rutinas de la vida familiar, así como el libro de comunicación, con tiras de velcro y pictogramas que representan necesidades y acciones para la comunicación con la niña ante situaciones imprevistas y espontáneas. Una vez que la alumna vaya incorporando a nivel oral y de forma funcional el vocabulario trabajado, tanto comprensivo como expresivo, tanto los signos como los pictogramas irán desapareciendo. En cuanto a las sesiones individuales a las que la alumna acude a diario con las maestras especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, se componen de tareas cortas y variadas para ayudar a mantener la atención y motivación de la alumna. Los contenidos se trabajan siempre de forma cíclica para evitar que pierda aquellos aprendizajes que va adquiriendo.

En este caso práctico, todo este proceso descrito de detección, diagnóstico e intervención con esta alumna, permitió obtener unos resultados realmente positivos debidos, en gran medida, a la celeridad y rapidez de la actuación de los diferentes profesionales que participaron en el procedimiento, así como la implicación de la familia desde el inicio. La alumna comenzó a evolucionar positivamente al poco tiempo de poner en marcha la metodología señalada, aumentando su nivel comunicativo expresivo y comprensivo tanto en el ámbito escolar como familiar, además de presentar una muy buena predisposición hacia las sesiones y las intervenciones realizadas con ella de manera individual. Su juego simbólico y dramático, ausente desde el principio, comenzó a desarrollarse, dejando de ser imitativo y acompañado además de expresiones verbales que al inicio eran fórmulas verbales aprendidas y rígidas y que con el tiempo fueron transformándose en espontáneas y contextualizadas. Comenzó a ser más autónoma en rutinas diarias, aunque siguió sin usar el lenguaje para demandar ayuda de los adultos, utilizando para ello el contacto visual y el uso de los pictogramas. Desaparecieron además las estereotipias procedentes de la falta de entendimiento con los adultos, disminuyendo los niveles de ansiedad cuando se le ofrecían las herramientas y los apoyos necesarios para la comunicación.

Conclusiones

El trastorno específico del lenguaje es un trastorno complejo y poco conocido en el ámbito educativo y sanitario, y en el que el éxito de su tratamiento radica fundamentalmente en una pronta detección y en una intervención personalizada en función de las características y necesidades de los niños y coordinada por todos los agentes que intervienen en el proceso

educativo. A pesar de que los resultados obtenidos en el caso de los alumnos TEL que son detectados tempranamente son altamente positivos, no podemos olvidar que es un proceso largo que deberá prolongarse a lo largo de todas las etapas educativas y que, aunque no conseguirá que el trastorno desaparezca, sí permitirá facilitar dicho proceso educativo y favorecerá la futura vida adulta de los niños, logrando una plena integración en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Fresneda, M. D. & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología, 41*, 51-56.

Benton, A. L. (1964) Developmental aphasia and brain damage. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior, 1*(1), 40-52

Ajuriaguerra, J. (1975) Manual de psiquiatría infantil. 2ª ed. Barcelona: TorayMasson.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revised (DSM-IV TR). Washington DC: APA.

Bishop, D. & Leonard, L. (2001). Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. Oxford: Psychology Press.

Monfort, M. & Juárez-Sánchez, A. (1993). Los niños disfásicos. Madrid: Impresa.

Vilameá, M. (2014). Guía para la Intervención en el Ámbito Educativo del trastorno específico del lenguaje. Galicia: ATELGA, Asociación TEL Galicia.

CAPÍTULO 76
EL MÉTODO USADO POR EL DOCENTE.
FACTOR CLAVE EN EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE LECTURA EN PRIMER
GRADO¹⁰⁰

Mónica Genoveva Flores-Reyes de Reichenbach

-Universidad InterNaciones, Guatemala-

Introducción

La lectura es una de las competencias básicas para la vida, pues permite a quien la domina aprender, recrearse, entrar en contacto con el mundo, desarrollar procesos cognitivos superiores y ampliar sus horizontes. Además contribuye a garantizar el éxito y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012). Esta habilidad, si bien inicia su adquisición en el hogar, requiere para su aprendizaje de una instrucción sistemática e intencionada por parte del docente.

La investigación, ha identificado que, en el éxito de la

¹⁰⁰ Este capítulo es parte de los resultados de la fase descriptiva de la investigación cuasi experimental realizada en el marco de la tesis doctoral “Un modelo explicativo de las habilidades en lectura y escritura en español como idioma materno en estudiantes de primer grado de primaria de 10 centros educativos oficiales del municipio de san José Pinula del departamento de Guatemala” realizado por la autora en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.

adquisición inicial de la lectura, inciden el desarrollo de conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación, automatización, fluidez y comprensión lectora (Snow, Burns, & Griffin, 1998), especialmente en los idiomas con ortografía transparente y con sistema de escritura alfabético como el español, que justifica la necesidad que los niños ejerciten aquellas habilidades que les permitan acceder a la estructura sonora del lenguaje (Jiménez, 1992). Por tanto, reviste especial importancia conocer las prácticas que los docentes realizan en el aula enfocadas a este desarrollo.

Sin embargo, son escasas las investigaciones que han abordado lo que los docentes hacen en el aula para enseñar a leer y escribir, por ejemplo Tolchinsky, Bigas y Barragán (2010), Fons y Buisán (2010) y Cano y Cano (2012), quienes siguiendo una misma línea de investigación, a partir de técnicas cualitativas, identificaron las prácticas y métodos usados por los maestros. En el caso de Guatemala se cuentan con investigaciones realizadas por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación, en los cuales los docentes de primer grado dan cuenta de los métodos que utilizan para enseñar a leer y escribir (Del Valle, M. J., & Mirón López, R.; 2017) y otras realizadas por en el marco de un trabajo de graduación por estudiantes universitarios, sin embargo al igual que las de Dgeduca, se limitan a reportar los métodos que utilizan (Xiloj, 2009; Baten 2013; Pérez, 2014 y Bulux, 2014). Estas investigaciones si bien abordan los métodos usados, no dan cuenta de actividades para desarrollar cada una de las habilidades necesarias para el éxito en la adquisición de la lectura. A partir del vacío identificado en Guatemala, en este capítulo se presentan los resultados de la fase descriptiva de una investigación doctoral, cuyo objetivo fue identificar los métodos que los docentes utilizan en primer grado para

enseñar a leer y las habilidades de lectura que desarrollan con esta metodología.

La situación de la enseñanza de la lectura en Guatemala

Guatemala es un país multicultural y multilingüe, se hablan 25 idiomas (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, 2009). Su sistema escolar está organizado en cuatro niveles de educación: a) inicial de 0 a 3 años, preprimaria de 4 a 6 años, primaria de 6 a 12 años y media de 15 a 18 años. El nivel de educación primaria se divide en dos ciclos, el primero abarca los grados de primero a tercero y el segundo de cuarto a sexto (Dirección de Planificación Educativa - DIPLAN-, 2013).

En el año 2005 el Ministerio de Educación de Guatemala implementó el currículo nacional base -CNB- en los niveles de educación preprimaria y primaria; el cual está organizado por competencias y por áreas curriculares, entre las que se encuentra la de Comunicación y Lenguaje; que se divide en tres subáreas: a) Comunicación y Lenguaje L1 para el idioma materno, b) Comunicación y Lenguaje L2, un segundo idioma nacional y c) Comunicación y Lenguaje L3, un idioma extranjero (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). El área de Comunicación y Lenguaje está organizada en dos componentes, el primero escuchar, hablar y actitudes comunicativas y el segundo leer, escribir, creación y producción comunicativa (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). En primer grado, según el currículo nacional base, el docente debe utilizar una metodología de aprendizaje de la lectoescritura que permita: a) el conocimiento sobre las convenciones en torno al manejo del material impreso; b) las formas iniciales de escritura; c) el

conocimiento de los grafemas y d) la conciencia fonológica (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). Sin embargo, en la subárea de Comunicación y Lenguaje L1, no se establece un método específico para enseñar a leer y escribir (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). Esta falta de orientación es sustituida por los docentes con varios mecanismos: a) buscar información con otros docentes o directores; b) poner en práctica lo aprendido durante su formación docente; c) consultar Internet y el más utilizado; d) usar un libro de texto como referencia (Flores-Reyes, 2018). Lo anterior permite concluir que los docentes no tienen una metodología específica, lo que ocasiona una diversidad de prácticas que muchas veces no son efectivas (Del Valle y Castellanos 2011).

Como resultado de estas prácticas, sin una metodología específica y sistemática, en 2017, 21% de los estudiantes que asisten no promueven a segundo, 5% repiten y 5.37% desertan, esto implica 31.37% de fracaso escolar en este grado (Ministerio de Educación, 2017). De los que promovieron solamente 13% tienen las competencias necesarias para el grado y el 87% de los estudiantes no alcanza la etapa fluida de la lectura (Cotto y Del Valle, M., 2017). Los resultados en este grado impactan en el resto del sistema educativo, en 2010¹⁰¹ solo el 51.71% de los estudiantes de tercero de primaria y el 30.06% en sexto de primaria alcanzaron el nivel de logro aceptable en las evaluaciones de lectura (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, 2011), mientras que, de los graduados, en el 2017, el 32.33% alcanzó el nivel de logro esperado (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, 2018).

¹⁰¹ Se utilizan estos datos por corresponder a la última evaluación nacional con la que cuenta Digeduca para el nivel de educación primaria.

El diseño de la investigación y la recolección de la información

La fase descriptiva de la investigación¹⁰², recurrió a técnicas cualitativas con el fin de describir los métodos usados por los docentes para enseñar a leer y el desarrollo de conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, comprensión lectora y vocabulario necesarios para garantizar el éxito en la adquisición de la competencia lectora. La muestra estuvo formada por 32 docentes que impartían clases en primero primaria en 2015, en 10 centros educativos oficiales del municipio de San José Pinula¹⁰³, del departamento de Guatemala; 90.60% de ellos eran mujeres y con edades que oscilaban entre 18 y 50 años, y entre 6 meses y 20 años de experiencia impartiendo clases.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación no estructurada para caracterizar la metodología utilizada por el docente, esta se aplicó en una única vez y se registró en el diario de campo. Como complemento a la observación, se realizó una entrevista que permitió comprender el porqué de la metodología observada. También se recurrió a la encuesta mediante un cuestionario

¹⁰² Esta investigación doctoral con diseño cuasiexperimental se realizó en dos fases, la primera eminentemente cualitativa para determinar métodos y actividades para enseñar a leer sirvió para determinar el método a ser usado en el grupo control en la fase cuantitativa.

¹⁰³ San José Pinula se caracteriza por no contar con diversidad étnica, solamente un 3.8% de la población se autoidentifica como indígena, etnia kaqchikel; siendo el español el idioma predominante (Consejo Municipal de Desarrollo, San José Pinula, 2010), razón por la cual fue seleccionado para esta investigación.

auto aplicado que cada maestro completó luego de la entrevista.

El análisis de la información obtenida tuvo un enfoque ético, es decir se optó por estudiar el comportamiento desde una posición fuera del sistema (Harris, 1985), por lo que se realizaron dos tipos de análisis. El primero fue un juicio de expertos quienes a partir del análisis de las actividades descritas en la observación, la información de la entrevista y la encuesta asignaron a cada docente un método. El segundo análisis tuvo como objetivo identificar las actividades que cada docente realiza para trabajar las habilidades de lectura y escritura, para ello se utilizó únicamente la información del diario de campo. Este consistió primero en la categorización, codificación y análisis de cada categoría para generar una descripción detallada de las habilidades de lectura que trabaja cada maestro.

Los métodos usados por los docentes guatemaltecos para la enseñanza de lectura en primer grado

De acuerdo con Molina (2008), el método sirve para indicar la progresión que se seguirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Existen diferentes métodos, están aquellos que trabajan sobre la base de la comprensión y otros de la decodificación (Jiménez y O'Shanahan, 2008). A pesar esta diversidad, diferentes autores han coincidido en clasificarlos en dos grandes categorías: los sintéticos o ascendentes, que comienzan por las unidades subléxicas —letras o sílabas— para terminar en la palabra; y los analíticos o descendentes, que comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras (Carpio-Brenes, 2013). Entre los métodos sintéticos se encuentran el alfabético, silábico, fonológico y el fonético (Guzmán, 1997; Salazar,

1999); mientras que en los analíticos se ubican palabra generadora y el global (Guzmán, 1997). Otros autores incluyen los métodos eclécticos, Cuetos (2008) los define como aquellos ubicados entre los sintéticos y analíticos que trabajan de forma combinada el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema.

En el caso de la muestra de esta investigación, los resultados permitieron identificar el predominio de métodos sintéticos, determinando cuatro tendencias metodológicas para la enseñanza de la lectura en primero primaria (ver tabla 1). El porcentaje más alto corresponde a los docentes que solo realizan actividades, seguido de quienes utilizan el silábico/fonético, el silábico, el ecléctico y finalmente el fonético.

Tabla 1

Resumen del método utilizado por los docentes que imparten primero primaria

Tendencia	Método	No. de docentes
Un sólo método	Silábico	6
	Fonético	4
Dos métodos con predominancia de uno	Silábico/fonético	8
Varios métodos	Ecléctico	5
Solamente actividades	Sin método	9

Fuente: elaboración propia a partir del diario de campo.

A pesar de esta clasificación, se encontró como patrón en todos los métodos, el uso de la enseñanza de la lectura a partir de la sílaba; es decir, el docente presenta la consonante y luego enseña su unión con las vocales. De allí parte a la formación de las palabras. Por ello, es posible concluir que, si bien existen diversas metodologías, en las

aulas de los centros educativos oficiales seleccionados, el método predominante es el silábico (Del Valle y Mirón, 2017). Esto concuerda con otras investigaciones que se han realizado en Guatemala donde los docentes auto reportan 88 métodos distintos para enseñar a leer y escribir, esto dependerá del libro de texto que utilizan. 27% de ellos reportan solamente actividades como metodología. Del Valle y Mirón (2017). El libro de texto que utilizan para enseñar a leer y escribir es otra posible explicación a la diversidad de métodos identificados. Los docentes que trabajan con métodos sintéticos utilizan Victoria o Nacho; mientras que quienes usan el ecléctico o solo realizan actividades emplean el libro del Ministerio de Educación de Guatemala. Esto concuerda con los hallazgos de Del Valle y Mirón (2017).

Otro aspecto en común encontrado en la investigación, es si bien se puede identificar el uso de uno o varios métodos, la implementación de este no responde a los pasos que son necesarios para realizarlos de forma sistemática, además de observarse una falta de estructura de la sesión de aprendizaje que no evidenció un inicio, desarrollo y cierre, así inclusión de actividades de baja demanda cognitiva. En el grupo sin método y en el ecléctico se observaron mayor cantidad de actividades sin una secuencia específica. En cambio, en los otros grupos esta se limitó a la presentación de la letra, la unión con las vocales, copia del libro de lectura y planas. Estos hallazgos son coincidentes con investigaciones similares que concluyeron que en el desarrollo de las clases de lectura se percibe desorganización, ausencia de una secuencia que favorezca el aprendizaje; improvisación y desactualización (Del Valle y Castellanos, 2011; Xiloj, 2009); **Las habilidades de lectura que deben desarrollar los docentes y lo que realmente trabajan en clase**

Las evidencias empíricas obtenidas en múltiples investigaciones nacionales e internacionales han comprobado que la metodología que el docente utiliza para enseñar a leer incide en el desarrollo de las habilidades de lectura (Dehaene, 2015; Hulme y Snowling, 2014; Jiménez y O'Shanahan, 2008; Ehri et al., 2001; Snow et al., 1998; entre otros). Estas habilidades son la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez (decodificación y automatización), vocabulario y comprensión. Siendo las dos primeras los principales predictores del éxito en la competencia lectora en grados posteriores (Cotto y Del Valle, 2017).

Los hallazgos de la neuropsicología también han demostrado que los estudiantes que tienen éxito en la lectura en primer grado han dominado la ruta fonológica o indirecta (Dehaene, 2015), para ello se requiere de la conciencia fonológica y principio alfabético. El dominio de la conciencia fonológica y el principio alfabético les permite decodificar, automatizar, desarrollar fluidez y finalmente llegar a la comprensión lectora, como lo demuestra el modelo ELI generado por el Ministerio de Educación (Cotto y Del Valle, 2018)

Los resultados del estudio descriptivo permitieron identificar cuáles de estas destrezas son las más utilizadas por los docentes al enseñar a leer (ver tabla 2); dos hallazgos comunes a todas las habilidades fueron, primero que dependiendo del método que utilicen así es la destreza que privilegian y segundo las actividades que utilizan no contribuyen a su adquisición.

Tabla 2

Método y número de docentes que trabajaron cada habilidad de lectura durante la observación

Método/ Destreza	Silábico	Fonético	Silábico/fonético	Ecléctico	Sin método	Total	%
Conciencia fonológica	1	4	7	3	3	18	56
Principio alfabético	2	3	4	2	6	17	53
Vocabulario	3	1	1	2	4	11	34
Comprensión	4	0	2	3	4	13	41
Fluidez	6	3	4	0	7	20	63

Fuente: Diario de campo.

La conciencia fonológica fue trabajada por el 56% de los docentes, especialmente por los del método silábico/fonético, en esta destreza se espera que los estudiantes unan, separen, omitan, agreguen, cuenten o cambien los sonidos para formar palabras (Villalón, 2008); sin embargo las actividades se limitaron a la presentación del sonido de la letra, a contar alguna historia con palabras que contenían el sonido y/o pedir ejemplos de palabras con ese sonido (Flores-Reyes, 2018). El principio alfabético fue trabajado especialmente por docentes sin un método específico, en este caso se esperaba actividades para la asociación fonema-grafema-trazo (Caballeros, Sazo, Gálvez-Sobral; 2014); sin embargo fue común entre todos los docentes realizar el siguiente patrón: a) indicar a los niños que ese día aprenderían una nueva letra, b) nombrar la letra, c) explicar el trazo (en pizarrón, cartel o en el aire), d) indicar el sonido y e) asignar una serie de planas o ejercicios de motricidad. Dos errores son frecuentes al enseñar esta habilidad, el primero la explicación inicial se realiza de forma rápida (menos de 2 minutos) y no se garantiza la comprensión de los estudiantes (Flores-Reyes, 2018) y el segundo consiste en enseñar a los estudiantes a unir el nombre de la consonante con el sonido de la vocal.

La fluidez que se refiere a leer con exactitud y velocidad, a un ritmo apropiado (Cotto y Quiñónez, 2014), fue la que más se observó en los docentes con método silábico y los sin método, las actividades recurrentes fueron: pedir a un estudiante que lea en voz alta a todo el grupo (desde su escritorio o al frente del aula), lectura coral o lectura en voz alta de forma individual frente al docente. Durante este proceso, los docentes no corrigen los errores cometidos por los estudiantes o modelan una lectura fluida; a pesar de que la evidencia empírica apunta a que la ejercitación y la corrección continua pueden contribuir a que los estudiantes logren la fluidez (Miller y Schwanenflugel, 2008; Gómez, et al., 2010; Hulme y Snowling, 2014; entre otros).

La comprensión implica que el docente, siga un proceso de antes, durante y después de la lectura; los hallazgos demuestran que si bien esta destreza fue trabajada por el 41% de los docentes, mayoritariamente los del silábico y los de sin método, en todas las clases observadas el proceso fue: a) indicar a los estudiantes que escucharán una historia¹⁰⁴, b) el docente lee en voz alta y c) realiza preguntas relacionadas con la lectura (Flores-Reyes, 2018). Las preguntas realizadas fueron a nivel literal enfocadas a recordar detalles del texto. La excepción a este patrón fueron los docentes con método ecléctico y los sin método quienes incluyeron actividades diferentes como asociar la lectura a la experiencia de los estudiantes, moderar la voz en función del momento de la narración, hacer preguntas de nivel inferencial y realizar

¹⁰⁴ La observación se realizó en julio de 2015, los estudiantes habían estado en el aula durante 7 meses, sin embargo todavía no practicaban lectura silenciosa. Las lecturas eran realizadas por el docente en voz alta.

actividades de escritura al finalizar la historia. Resultó interesante que quienes utilizan el método fonético no desarrollaron ninguna actividad para lectura (Flores-Reyes, 2018).

El vocabulario fue la destreza menos trabajada en las aulas observadas, solamente el 34% de los docentes realizó alguna actividad; esto a pesar de que la investigación ha demostrado que cuanto mayor es el vocabulario del alumno (oral u escrito), más fácil será la comprensión del texto (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Del contenido establecido en el Currículo Nacional Base, los docentes, con excepción del método silábico, desarrollan las claves de contexto; mientras que quienes aplican el método ecléctico enseñaron, además, los sinónimos (Flores-Reyes, 2018). Los docentes no trabajaron el resto de los contenidos. Los maestros desaprovecharon momentos específicos para enriquecer el vocabulario de sus estudiantes cuando surgía una palabra nueva.

Conclusiones

Los docentes de primer grado en San José Pinula usan diversidad de métodos para enseñar a leer y escribir, con prevalencia del silábico. Sin embargo, esta no promueve el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir de forma eficaz. El trabajo que el docente desarrolla en el aula tiene nulo o escaso efecto en el perfeccionamiento de las distintas habilidades, debido a la falta de actividades adecuadas para su desarrollo. Así que los estudiantes muestran un rendimiento por debajo de lo esperado (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Rubio, Rosales y Salanic, 2010) que no les garantiza un éxito en la competencia lectora en años posteriores; limitando de esta forma su aprendizaje en otras

disciplinas que requieren de la lectura para poder desarrollarse.

Referencias bibliográficas

- Baten, F. (2013). Desarrollo de la lectura y la escritura en lengua materna K'iche' en primer grado primario en las escuelas modelos bilingües de San Pedro Jocopilas, El Quiché. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *ONOMÁZEIN*, 23(1), 81-103.
- Bulux, Z. (2014). Dominio de la lectura en idioma materno K'iche' de los niños y niñas de segundo grado primario de escuelas bilingües del municipio de San Antonio Ilotenango, Quiché. Guatemala: Universidad Rafael Landívar
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez-Sobral, A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 48(2), 212-222
- Cano, A. y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*, 81-96
- Carpio-Brenes, M. d (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades investigativas en Educación*, 1-23.
- Congreso de la República de Guatemala. (12 de enero de 1991). Decreto legislativo 1291. Ley Nacional de

- Educación. Guatemala, Guatemala: Diario de Centro América
- Consejo Municipal de Desarrollo, San José Pinula. (2010). Plan de Desarrollo San José Pinula, Guatemala. 2011-2025. Guatemala: Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia.
- Cotto, E. & Del Valle, M. (2017). Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Cruz G., A., & Santos, A. (2013). Reporte General Primaria 2010. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Cotto, E. y Quiñónez, G. (2014). El tesoro de la lectura: material de apoyo para desarrollar la lectura inicial. Nivel de Educación Primaria, primer ciclo. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación de Guatemala.
- Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. España: Editorial Escuela Española.
- Dehaene, S. (2014). El cerebro lector: Últimas noticias de la neurociencia sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. (2da. ed.). (M. J. D'Alessio, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina, S. A.
- Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina, S. A.
- Del Valle, M. y Castellanos, M. (2011). Una mirada al proceso del aprendizaje significativo en el aula. Guatemala: DIGEDUCA
- Del Valle, M. J., & Mirón López, R. (2017). Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura. Ministerio de Educación de Guatemala. Guatemala:

- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. (1 de junio de 2015). Ministerio de Educación de Guatemala.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2011). Resultados de la evaluación nacional 2010. Guatemala: DIGEDUCA
- Dirección de Planificación. (2012). Anuario Estadístico 2012. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2017). Resultados de la Evaluación de Graduandos 2016. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Dirección de Planificación Educativa -DIPLAN-. (2013). Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287
- Fons, M. y Buisán, C. (2010). La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. II Congreso Internacional de Didácticas (págs. 1-8). Girona, España: Departament de Didáctiques Específiques, Universitat de Girona.
- Gómez, F., González, A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847.
- Guzmán, R. (1997). Tesis Métodos de lectura y acceso al léxico. S. E. La Laguna, España

- Harris, M. (1985). Capítulo 2: La epistemología del materialismo cultural. En M. Harris, *El materialismo cultural* (pág. 12). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. <http://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 4966.
- Jiménez, J., & O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-22.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *National Institutes do Health*, 43(4), 336-354. doi:10.1598/RRQ.43.4.2.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008). *Curriculum Nacional Base. Primer Grado*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2012). *Guía docente para la comprensión lectora*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala
- Ministerio de Educación de Guatemala. (20 de Octubre de 2017). *Sistema de Registro Educativo*. Obtenido de Ministerio de Educación de Guatemala
- Molina, Santiago. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. (Vol. I) Lectura*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Rubio, F., Rosales, L. y Salanic, V. (2010). *Los fundamentos de la lectura y escritura: ¿Qué habilidades tienen los*

niños (as) al ingresar a primero primaria? Guatemala: REAULA.

- Salazar, C. E. (1999). Criterios para seleccionar ejercicios de aprestamiento, enseñanza, evaluación y corrección de lectoescritura en español. Guatemala: Delgado Impresos & Cía. Ltda.
- Snow, C. E., Burns, S. y Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Estados Unidos: National Academy Press.
- Tolchinsky, L., Bigas, M. & Barragán, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. (Routledge, Ed.) Research Papers in Education, 1-22.
- Xiloj, J. (2009). Prácticas metodológicas del docente bilingüe en el desarrollo de los tres momentos de la lectura en idioma K'iche' en primer grado primario de escuelas Chichicastenango, Quiché. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

CAPÍTULO 77
CULTURA ESCOLAR DE LAS RELACIONES
FAMILIA ESCUELA –
REVELACIONES DE PODER, CONFLICTOS Y
SUEÑOS DE COOPERACIÓN RECOGIDOS EN
LOS REGISTROS DE LOS REGISTROS DE
LOS CONSEJOS DE CLASE Y REUNIONES DE
PADRES

Borges Carvalho, Isabel

Universidade de Évora – Évora – Portugal

Baldino, José Maria

Universidade Católica de Goiás – Goiânia – GO - Brasil

Introducción

Estas reflexiones que están presentes en esta investigación son más densas, ya que tiene por objetivo comprender la rutina de la Cultura Escolar que delimita, apodera y reproduce los sentidos logrados de las Relaciones entre Familia Escuela, las cuales son marcadas por poder y control, además, por asignatura y coerción en el entorno de la institución escolar. El *corpus* empírico abarcó la Enseñanza Fundamental de 1º al 5º año en escuelas públicas municipales de la ciudad de Aparecida de Goiânia-Estado de Goiás-Brasil. Todas identificadas por renombrados escritores goianos. Tales como: Cora Coralina, Bernardo Elis, Eli Brasiense y Carmo Bernardes. El pensamiento fue compartido con las

Profesor@s, pero ni siempre los discursos legales y curriculares relatados en los proyectos pedagógicos consiguen efectuar lo que preconizan como principios educativos.

Entre las varias posibilidades de construcción teórico-empírica que esta temática presenta, optamos por el enfoque sobre las miradas de la Cultura Escolar en las dimensiones de la historia y memorias recogidas en los registros de los Libros de registros de los Consejos de Clase y Reuniones de Padres.

*Este Artículo está asentado en las discusiones presentadas en el tercer sub ítem del Capítulo III de la Disertación de Maestría en Educación de PUC Goiás, de Autoría de Isabel Borges Carvalho, con el título “ ENTRE FAMÍLIA ESCOLA: (des) cortinando relações no Ensino Fundamental do 1º al 5º ano, defendida en 03 de Setiembre de 2015,sobe la orientación del Prof.Dr.José Maria Baldino.

Desarrollo.

Las instancias colectivas de socialización, familia y Escuela, son instituciones de promoción a la educación primaria y secundaria que cementan el proceso formación de la identidad humana, que nos remite a la recepción, en colaboración, de los niños en el contexto de las escuelas públicas de Enseñanza Básica. Estas son de fundamental importancia en la construcción de conocimiento social y cognitivo del sujeto basado en la cultura del medio. Las Familias y además constituyentes de la comunidad circundante deben integrarse en el planeamiento y elaboración del Proyecto Político Pedagógico de la escuela, tal como preconiza los dispositivos legales.

Ninguna institución escolar es una isla y sí mediada por determinantes culturales, sociales y políticos. Para problematizar la cuestión central que orienta esta reflexión,

elegimos dos dispositivos constitutivos de la organización del trabajo pedagógico: El Consejo de Clase y la Reunión de Padres. A principio, de los datos recogidos, se busca identificar el contenido de los registros que enmarcan la discursividad institucionales marcadas por disputas de poder, control, conflictos y sueños de cooperación Cultural de las relaciones entre Familia Escuela.

El Consejo de Clase tiene como objetivo exponer y examinar los resultados obtenidos en las evaluaciones de aprendizaje, además de redefinir apuntamientos junto al colegiado para establecer situaciones de superación y re significación de las acciones y los problemas internos y externos intercurrentes en la rutina escolar.

Las observaciones inciden en los documentos de las cuatro escuelas públicas de Enseñanza Básica. Los análisis remontan en los archivos internos de registro institucional. Ellos pueden ser el Proyecto Político Pedagógico- PPP y Regimiento Interno, los cuales priorizan las reflexiones y orientaciones oficiales, los registros del consejo de Clase y registros de Reunión de Padres. En esta apreciación diagnóstica, se verificó que las escuelas siguen los mismos patrones cuando se trata de la Relación entre Familias como principio de articulación y colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación básica. Fueron varias menciones aprehendidas, pero el enfoque mayor se da en la relación de cooperación entre Familia Escuela en el ámbito de los registros del Consejo de Clase y Reunión de Padres, pues, se certificó que los eventos configuran mayor correlación con las dos instituciones involucradas en la escolarización de los niños.

Las cuatro instituciones de educación pública preconizan los objetivos de gestión participativa, abierta a la comunicación, discusión, vinculación y respeto mutuo con la comunidad escolar. Los PPPs de las Escuelas investigadas, en general, presentan definiciones diferentes para Consejo de

Clase, pero ellas apuntan para una esencia común para los objetivos deseados en el que se refiere a las intervenciones concretizadas y resultados logrados. Eso puede significar que las Escuelas preparan reuniones de Consejo de Clase basadas en literaturas y documentos específicos que garantice su legitimidad del trabajo realizado, dada a su importancia, pero por veces no son realizadas.

Art. 14 Los sistemas de enseñanza definirán las normas de la gestión democrática de la enseñanza pública [...] conforme los siguientes principios:

I - participación de los profesionales de la educación en la elaboración del proyecto pedagógico de la Escuela;

II - participación de la comunidad Escolar y local en consejos Escolares o equivalentes. (LDB, 9394/96).

Los documentos oficiales que explicitan las normas establecidas en el desarrollo y concretización de las actividades relacionales el trabajo conjunto entre Familia Escuela permean acciones relevantes de los agentes directamente relacionados a la educación de los niños. En ese sentido, la Familia y la Escuela necesitan establecer relaciones amigables y unirse visando el éxito en el proceso de educar, aprender e aprehender conocimientos.

La llamada para el Colegiado Deliberativo, parte de la presuposición de que las discusiones conjuntas proporcionan situaciones favorables para el logro de los resultados trazados. Para Libâneo (2004),

Consejo de Clase [...], es la instancia que permite acompañamiento de los alumnos, visando a un conocimiento más cuidadoso del equipo y de cada uno y análisis del desempeño del profesor con base en los resultados logrados. Tiene la responsabilidad de formular propuestas referentes

a la acción educativa, facilitar y ampliar las relaciones mutuas entre los profesores, padres y alumnos, y incentivar proyectos de investigación, (LIBÁNEO, 2004, p. 303).

El Consejo de Clase así es entendido como una reunión evaluativa con poderes deliberativos, donde los involucrados tienen como enfoque la re significación del praxis cotidiana y adecuación de las estrategias de la enseñanza.

El equipo debe ser compuesta por representantes de la comunidad escolar (gestores, profesores, coordinadores, padres o responsables y alumnos), vislumbrando el desarrollo y conocimiento colectivo.

A los Consejos de Clase les son dado poderes de organizar, observar, registrar, descifrar y por veces, elucidar diferentes situaciones que constituyen las dimensiones del entorno escolar en lo que toca al proceso de educar y escolarizar.

Reunión de Padres: los registros recogidos

Documentos importantes fueron observados en los registros analizados, los cuales fueron presentados los problemas, trabajos, procedimientos y otros aspectos relevantes de la Escuela. Además de aclarar las contribuciones, intervenciones y cuestionamientos de las relaciones entre Familia y la institución escolar referente a la educación, enseñanza y aprendizaje de los alumnos/hijos con vistas al proceso de formación para la ciudadanía.

En esta perspectiva se buscó investigar los Registros de las Reuniones de Padres para aprehender como la Familia es representada y cuales temas son abordados en las reuniones.

Entiende que los objetivos de las Reuniones de Padres son para informar a respeto de las situaciones importantes que

fomentan el proceso de educación formal y compartir actividades, bien como las acciones de interés colectivo en las instituciones de enseñanza. Como relata el PPP de la Escuela Municipal Eli Brasiliense en el ítem Reunión de Padres del año de 2010, o mismo repetido en 2014:

La reunión de padres es un importante instrumento de aproximación entre la Familia del alumno y la Escuela, [...] puede ser fundamental para que los padres se perfeccionen como educadores de los hijos y compartan con los profesores y otros padres las dificultades, los desafíos y soluciones de la educación.

También el PPP (2010, p. 56) de la Escuela Municipal Bernardo Élis, en los mismos años, se refiere a la Reunión de Padres y Mestres con la siguiente afirmación:

A través de la Reunión programada buscaremos en la comunidad Escolar el apoyo para el desarrollo a las acciones pedagógicas. [...] por permitir una comunicación transparente entre padres y profesores.

El trabajo realizado junto a la comunidad escolar se hace necesario, pues visa expandir armoniosas acciones, opiniones y sugerencias, en el intento de encontrar medios que corroboren y vuelvan menores las dificultades de las actividades desarrolladas por la Escuela en conjunto con la Familia en el ámbito de la construcción social y cognitiva de los hijos/alumnos.

Los registros de las acciones escolares a lo largo de año lectivo, presentan en los suscritos (relatos), grande vulnerabilidad de la participación entre las dos instituciones. La mayoría de los Registros de Reunión de Padres exponen situaciones de imposición y determinación de los quehaceres e/o hechos escolares con referencias insuficientes que pueden comprobar la participación y intervención de la Familia en la rutina escolar, misma que de forma velada y coercitiva.

Considerando las observaciones realizadas en los Registros de Reunión de Padres, se verifica que muchos “diagnósticos” hechos por los profesionales en educación involucrados en el día-a-día de los alumnos.

Por lo que consta en los documentos, la esencia de las discusiones ocurridas en las reuniones se basa en repase de información, presentación de las necesidades del establecimiento de enseñanza y comunicaciones generales pertinentes a las actividades relacionadas al proceso educativo ofrecido. En todos los documentos, es posible observar la pasividad de la comunidad alrededor de los intereses colectivos. Esa característica se extiende a las cuatro Escuelas investigadas. Los escritos analizados en los registros confirman las programaciones anticipadas, de las escuelas.

Los documentos demuestran que el tema de las reuniones de padres y Consejos de Clase son escritas por sus organizadores. Son exposición de pro actividad unilateral.

De acuerdo con los resultados encontrados en los análisis documentales de la investigación, varios factores contribuyen para concluirse que existe pequeña sintonía en las Relaciones entre Familia Escuela, las cuales comprometen el bueno andamiento del trabajo ofrecido y realizado en el interior de la Escuela. La participación de los padres e/o responsables ocurre en pequeña escala, además de constatar, en la mayoría de las veces, el mismo público en todas las convocatorias. Aun en ese comienzo de observaciones es posible percibir la presencia, sobretodo “de aquellos padres que no necesitan”, según el habla de una profesora do tercer año registrada en el registro de la Escuela Municipal Cora Coralina. Esos son los que no faltan a las convocatorias. Lo que queda puesto es la necesidad de participación en las reuniones sea apenas resolver los problemas advenidos de las “inquietud e inadecuaciones” de los estudiantes en relaciones a las normas y reglas internas, en el intento de culparlos por los problemas del aprendizaje.

En ese sentido, es posible entender que las relaciones entre Familia Escuela ocurren aparentemente de forma satisfactoria a los ojos de la Escuela. Sin embargo, se considera que hay poca participación de las Familias en las actividades provenientes de la rutina y de las necesidades escolares. El que se percibe es que no hay iniciativa proactiva y colaboración de las Familias en el proceso administrativo y pedagógico de la institución Escolar. Se percibe aun el alejamiento y desconocimiento de las familias acerca del Currículo desarrollado en la escuela, termino incluso desconocido por algunas de ellas, en muchos casos. La realidad es que muchas Familias se involucran intensamente en el trabajo, en virtud de las necesidades del mundo capitalista y casi siempre no comparecen a las convocatorias de la escuela, lo que acaban por negligencias de su participación en la educación y escolarización de los hijos.

Consideraciones Finales: Relación (des) cortinadas.

Son varias y diferentes las referencias de poder y control, disciplina y coercitividad alusivas a las Relaciones Familia Escuela, expresando mediaciones contradictorias en la rutina de los procesos de socialización y educación escolar.

Por más que se repita en documentos y narrativas educacionales, los discursos del proceso de construcción del conocimiento, escolarización y formación ciudadana requiere de los agentes involucrados (niños, profesores, Escuela, Familia y comunidad) integración y coparticipación, la realidad marcada por tantas desigualdades y dificultades acaba aislando los agentes sociales para mundos diversos y empujándoles para situaciones que configuran aislamiento de estos intervinientes. Aun que sean registradas experiencias exitosas y sumas de esfuerzos en la promoción de enseñar

aprender y aprehender conocimientos con calidad y reciprocidad, el planeamiento y concretización del proyecto pedagógico son acciones establecidas, generadas y ejecutadas por la institución escuela sí la participación de las familias, como muestran los registros.

Las Familias de franja populares casi siempre son caracterizadas por la Escuela como omisas, desinteresadas, ausentes, por lo tanto son culpadas por lo fracaso escolar de sus hijos. Los apuntes encontrados en los registros de las unidades escolares investigadas comprueban que las Relaciones entre Familia Escuela, son marcadas por peculiaridades intrínsecas al concepto de institución social formulados por Berger y Berger (1978), destacándose las características de exterioridad, control y coercitividad, bien como la noción de poder en Foucault (1995), que ocurre de forma hora explícita, hora disimulada.

¿Esta recurrencia no evidencia una práctica de sentimientos de prejuicio de la institución escolar al rol de Familias de sus Alumnos? Son varios los registros que evidencian consensos y disensos emergidos en las relaciones de poder y control, por veces simbólicamente silenciadas en las Relaciones entre Familia Escuela.

As práctica y desdoblamientos, revelan la vulnerabilidad de los discursos acerca de las Relaciones entre Familia Escuela, tan enfatizadas en los diversos documentos normativos educacionales que orientan el proyecto educativo escolar.

Partiendo de la presuposición, el instrumento fundamental para el éxito en la educación y escolarización se cementa en acciones conjuntas de las dos instituciones (Escuela y Familia) y en la colaboración efectiva de la comunidad escolar, es decir, ocurre por medio de la participación proactiva de la Familia y de la Escuela, teniendo como perspectiva las transformaciones sociales asociadas a las contribuciones del capital cultural que ambas poseen.

Em ese descortinar de la relación institucional Familia Escuela, se evidencia la baja frecuencia de las Familias y enormes lagunas en la participación y ejecución del trabajo en equipo.

Sin sombra de duda, Escuela Familia son dos instituciones consideradas fundamentales en la educación y escolarización de los niños, por lo tanto es innegable la existencia de un poder interno jerárquico de control y disciplina en cada una de ellas. Esto es caracterizado como poder simbólico. Una violencia simbólica ejercida, explícitamente, por la Escuela, que según Bourdieu (2007), es legítima, una vez que se procesa por agentes portadores de autoridad pedagógica.

Las dificultades de comunicación y reciprocidad en el planteamiento y desarrollo de las tareas escolares son visiblemente presentadas en las entrelineas de los registros documentales observados e analizados, obtenidos en las escuelas campo de esta investigación.

Referências.

Berger, Peter L.; Berger, Brigitte. O que é uma instituição social. In: Forachi, Marialice e Martins, José de S. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia.** SP: EDUSP, 1978.

Bourdieu, Pierre. Bourdieu Pensa a Educação. **Revista Educação**, São Paulo, SP: Editora Segmento, 2007.

Brasil. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996, Brasília/DF.

Foucault, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. Michel **Foucault. Uma trajetória filosófica: para além**

do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

Goiás. PME, **Plano Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia - 2001.**

Libâneo, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

Nogueira, Maria Alice. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, 2006.

Romanelli, Geraldo. Nogueira, Maria Alice. Zago, Nadir (Orgs.). **Família & Escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPÍTULO 78

OS ENFERMEIROS NA PROMOÇÃO DE ESPERANÇA NOS PAIS DE CRIANÇAS COM DOENÇA CRÓNICA

Sara Paixão*; Graça Aparício, Ernestina Silva**,**

Luís Maia*

*Centro Hospitalar Baixo Vouga, E.P.E.; **Escola Superior da Saúde do Instituto Politécnico de Viseu -

Introdução

Com este capítulo¹ pretendemos enquadrar a Esperança na prestação de cuidados à criança com doença crónica complexa, limitante ou ameaçadora de vida, enquanto experiência capacitante e fator protetor dos profissionais de saúde e da criança/família. O profissional de saúde, suportado pelas suas motivações pessoais e pelas experiências multidimensionais da prática, fundamenta a sua competência no conhecimento científico e na aprendizagem de habilidades técnicas, mas também emocionais, morais e de autoconhecimento e descoberta, porque só assim consegue cuidar com competência da criança e família particularmente em cuidados paliativos pediátricos. Neste âmbito, a prestação de cuidados de saúde à criança e família, reveste-se de complexidade, não só em termos técnico-científicos, mas também emocionais, deixando os profissionais de saúde muitas vezes em situação de stresse e desesperança.

Os Cuidados Paliativos Pediátricos (CPP) são, atualmente, concebidos como um direito fundamental da criança e família, sendo definidos como “cuidados ativos totais para o corpo, mente e espírito da criança, e envolvem também o suporte à família (...)” (World Health Organization), 1998, p.8). Caracterizam-se por assegurar que desde o diagnóstico, ou reconhecimento da situação, todos os utentes em idade pediátrica que vivem com uma doença crónica complexa (DCC), limitante ou ameaçadora da vida, e suas famílias, recebem os cuidados que vão ao encontro das suas necessidades, desejos e preferências, até e para além da morte. Os prestadores de cuidados devem avaliar e aliviar o sofrimento físico, psicológico e social da criança/família, exigindo uma abordagem ampla e multidisciplinar e utilizar os recursos comunitários disponíveis (EAPC, 2009).

No âmbito das competências da prestação de cuidados e da responsabilidade profissional, a equipa de enfermagem assume um papel autónomo na promoção de recursos emocionais de apoio familiar e espirituais como a crença religiosa, o sentido da vida e a promoção de esperança (Ordem dos Enfermeiros, 1996).

Weidner et al. (2011) assinalam os cuidados espirituais, como uma das sete dimensões mais importantes para os pais, na prestação de cuidados em fim de vida em contexto pediátrico. Neste pressuposto, a promoção da esperança fundamenta-se na Carta dos Direitos da Criança, onde figuram as bases de proteção do seu superior interesse e cumpre-se também nos desígnios da Carta da Criança Hospitalizada e no respeito pelos seus princípios durante a hospitalização (Ordem dos Enfermeiros, 2011).

Desenvolvida no âmbito da espiritualidade de cada um, o estudo da esperança tem surgido, sobretudo direccionado para o doente e sua família. Contudo, analisar a esperança nos profissionais de saúde, será uma mais-valia, dado a sua posição privilegiada para recuperar, manter ou promover a esperança de quem cuidam, como recurso terapêutico. O carácter multidimensional, dinâmico, central à vida, relacionado com a ajuda personalizada e orientado para o futuro, que é característico da esperança, abre caminho à sua exploração com o objetivo de declarar a importância da sua essência na prestação de cuidados.

O conceito de espiritualidade prende-se com “uma busca pessoal, que se caracteriza por um sentimento de integração com a vida e com o mundo, que se desenvolve para entender a experiência humana” (Guzmán, Domínguez, Pérez, & Huertas, 2014 p.335). Ribeiro, Pedro, & Marques (2006, p.75) baseados no modelo de Snyder et al. (1991) concetualizam a esperança em dois processos cognitivos, a “iniciativa” (“agency”) e os “caminhos” (“pathways”). O primeiro refere-se “à vontade ou energia cognitiva/motivacional para a consecução dos objetivos pessoais” e reflete-se na perceção que os indivíduos têm aquando da iniciação do movimento que imaginaram percorrer até ao objetivo. O segundo refere-se “à perceção ou sensação de ser capaz de gerar planos bem-sucedidos para alcançar os objetivos” (Ribeiro, Pedro & Marques, 2006, p.270). Apesar de ser concebida de uma forma diferente por cada indivíduo, pode representar tanto a força que move o indivíduo a procurar ajuda, como o suporte nos momentos mais difíceis (Moore, 2005). É a esperança que torna a vida suportável, através da definição contínua de planos e de objetivos e permite a construção da própria realidade, incentivando o indivíduo a

continuar a investir, apesar de todos os obstáculos com que se possa deparar (Pritsch, 2007, citado por Marques, 2014). A presença de esperança fortalece as defesas fisiológicas e psicológicas, enquanto a sua ausência tem sido correlacionada com uma morte prematura.

Da literatura emergiu a importância da inclusão da esperança nos cuidados de saúde e em particular na enfermagem, com abordagens durante o processo de saúde/doença em diferentes populações e em várias fases do ciclo vital (Herth, 2001), uma vez que esta é uma necessidade e um direito fundamental e vital. Contudo, (Blaber, Jone, & Willis, 2015) através de uma revisão da literatura evidenciaram que, apesar dos médicos e enfermeiros reconhecerem que o cuidado espiritual é um elemento importante do seu papel, muito poucos médicos avaliam “rotineiramente” a história espiritual do utente, e os enfermeiros referem sentir-se mal preparados para comunicar nesse âmbito. As principais barreiras identificadas foram, a falta de formação, percepção de constrangimentos, falta de experiência, dificuldade na comunicação, sentimentos de desconforto e medo, preocupações com a adequação cultural e religiosa, dificuldade na identificação dos pacientes que desejam que as suas necessidades espirituais sejam atendidas e a falta de instrumentos de avaliação.

Mok et al., (2010) assumem que os profissionais de saúde se encontram em posição de promover, manter ou mesmo destruir a esperança dos pacientes, através das suas atitudes, comportamentos e formas de comunicação, realçando a importância de estes refletirem sobre as suas percepções de esperança, e sobre a forma como isso pode afetar a sua prática, uma vez que as suas percepções podem não corresponder às

sentidas pelos doentes. Por outro lado, a prestação de cuidados paliativos é habitualmente fonte de stresse para os profissionais, salientando-se que a melhor maneira de estes o enfrentarem, passa por “aprender o que lhes provoca stresse”, “reconhecer os efeitos desse stresse” e “desenvolver estratégias de *coping* e técnicas de autocuidado” para o ultrapassar (Baranowski, 2006). Para Chan et al., (2016), os profissionais devem desenvolver estratégias de *coping* emocionais, tanto a nível pessoal, através da aceitação e manejo das próprias emoções, como a nível profissional, no ajustamento das expectativas, procurando significado no trabalho, na distinção entre o trabalho e a vida pessoal e no ajustamento das expectativas.

No âmbito dos cuidados pediátricos, um estudo de análise fenomenológica apurou que a Esperança percebida no profissional de saúde é, pelo relato dos pais, compreendida como fator promotor da sua própria Esperança (e o seu oposto, inibidor). A Esperança do profissional de saúde parece promover a dos pais pela credibilidade e conforto percebido, e pelo reforço do “sentido do possível” nos pais e nos seus objetos de Esperança (Magão & Leal, 2002). Neste sentido, Smith, (2014, p.14) refere que o profissional de saúde deve fazer a seguinte questão: “Como podemos manter uma comunicação aberta e honesta com as famílias, e ao mesmo tempo permitir-lhes fomentar a esperança, de forma a ajudá-los a enfrentar a realidade da doença da sua criança?”. A resposta passa por manter uma comunicação aberta e honesta numa relação de empatia desde o momento do diagnóstico (Xafis, Wilkinson, & Sullivan, 2015). Contudo ser honesto, não implica dizer toda a verdade, muitas vezes os prognósticos são pouco claros, podendo apenas referir-se o que se sabe naquele momento (Smith, 2014). Comunicar com os doentes e suas famílias é uma tarefa desafiante e nem sempre

conseguida de igual forma pelos diversos profissionais. Tal como refere Rabady (2003) no seu estudo, existem diferenças de género nessa habilidade e diferenças ligadas aos próprios papéis de género associados à respectiva construção social e cultural.

No que respeita às boas práticas em enfermagem de saúde infantil e pediátrica, estão divulgados princípios de intervenção em esperança, os quais devem ser adotados junto da criança/família. Perante o diagnóstico de enfermagem “*Esperança não demonstrada*”, o enfermeiro tem o dever de implementar as ações de promoção de esperança mais adequadas aos objetivos, metas e crenças dos pais, fomentando a escuta ativa e a parceria de cuidados, com um plano de cuidados integrado (Ordem dos Enfermeiros, 2011). Para alcançar esta personalização de cuidados, é vital que os profissionais de saúde interiorizem e valorizem a importância dos cuidados espirituais e do seu caráter protetor, sobretudo nas situações de maior sofrimento, sendo que para gerir as suas próprias perturbações, os profissionais devem, na opinião de Charepe (2008), poder partilhar e refletir acerca das suas significações de esperança de forma individual e em equipa.

Com base nestes pressupostos, este estudo teve como objetivo analisar a perceção de esperança dos profissionais de saúde que cuidam de crianças com DCC e sua família.

Métodos

Estudo transversal e descritivo, realizado numa amostra não probabilística de 102 profissionais de saúde, em funções numa Instituição Hospitalar Pública da região Centro

de Portugal e que aceitaram de forma livre e esclarecida participar no estudo.

Para a recolha de dados realizou-se um questionário *online*, constituído por questões de caracterização sociodemográfica e profissional e a Escala de Esperança (Do futuro) de (Snyder, 1991), validada para a população portuguesa por Ribeiro, Pedro, & Marques (2006). Nesta escala são identificados dois fatores: a “iniciativa” (agency) e os “caminhos” (pathways) em 12 itens, oito que avaliam a esperança: quatro a “iniciativa” (1,4,6,7) e outros quatro avaliam os “caminhos” (2,9,10,12). Existem ainda quatro distratores (3,5,8,11). Aos inquiridos foi solicitado que lessem cada afirmação e que respondessem, pensando de que modo esta se lhes aplicava, numa escala ordinal, de oito pontos entre totalmente falso (=1) e totalmente verdade (=8) (Ribeiro, Pedro & Marques, 2006). A escala fornece três notas, uma de esperança global resultante da soma dos oito itens das duas dimensões, e uma nota por cada dimensão da esperança (Ribeiro, Pedro & Marques, 2006). Os autores apontam propriedades métricas suficientemente boas para que o questionário possa ser utilizado como instrumento de medida (Alfa de Cronbach global= 0,86 (0,76 para a subescala “iniciativa” e 0,79 para a subescala “caminhos”).

Os procedimentos éticos e deontológicos foram salvaguardados, através da aprovação do estudo pela Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu e os participantes, antes de responderem ao questionário *online* foram informados e esclarecidos sobre a natureza, finalidade e objetivos do estudo, sendo garantida a sua confidencialidade.

Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o programa informático *Statistical Package for the Social*

Sciences® (SPSS versão 24.0) e efetuada análise descritiva e inferencial, considerando-se para análise dos testes o Intervalo de Confiança (IC) a 95% (significância $p < 0,05$).

Resultados

A amostra foi constituída por 64 enfermeiros (62,7%), 29 médicos pediatras (28,4%), 6 assistentes sociais e 3 psicólogos (outros profissionais= 8,8%), com idades entre 25-63 anos, (Média=39,9; $\pm 9,6$), 92,2% do sexo feminino, tendo 37,3% idade inferior ou igual a 34 anos. A maioria dos profissionais exercia funções há mais de 10 anos no atual serviço (36,3%), enquanto 33,3% exerciam há menos de 5 anos, 56,9% faziam horário roulement. A maioria dos inquiridos era casada ou vivia em união de facto (72,9%) e 86,3% residiam em zona urbana.

Na Tabela 1 encontram-se as estatísticas relativas à Esperança (Do Futuro), cujos índices mínimos e máximos oscilam entre 35,00 e 62,00 (score máximo possível= 96) para a amostra global, com uma média de 48,94($\pm 5,82$) e um coeficiente de variação de 11,89%, indicando-nos uma dispersão baixa em relação aos valores médios. A dimensão com a média mais elevada é a *iniciativa* ($M=24,73 \pm 3,40$) (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Estatísticas relativas à Esperança (Futuro)

Esperança	Min	Max	Média	DP	CV (%)	KS	p
Iniciativa	16,00	32,00	24,73	3,40	13,74	0,090	0,043
Caminhos	17,00	31,00	24,20	3,25	13,42	0,082	0,091
Esperança global	35,00	62,00	48,94	5,82	11,89	0,093	0,031

Fazendo a análise da Esperança em função do género, verificou-se que são os profissionais de saúde do género masculino os que apresentam valores de ordenação média mais elevados, sugerindo que percebem mais esperança, quer na “iniciativa”, quer nos “caminhos”, todavia, apenas com significância marginal na dimensão *Iniciativa* (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Teste U de Mann-Whitney para a relação entre o género e a Esperança (Do futuro)

Esperança	Masculino	Feminino	Teste	
	OM	OM	UMW	p
Iniciativa	71,00	49,84	220,000	0,051
Caminhos	56,44	51,08	336,500	0,621
Esperança global	65,81	50,28	261,500	0,153

Relativamente à idade, constatou-se serem os profissionais mais novos (≤ 34 anos) os que revelam mais esperança, com valores médios mais elevados e com diferenças estatisticamente significativas na “Iniciativa” ($p=0,030$) e na “Esperança global” ($p=0,050$) (cf. Tabela 3).

Tabela 3. ANOVA para a relação entre a idade e a Esperança (Do futuro)

Esperança	≤ 34 anos		35-40 anos		≥ 41 anos		f	p
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp		
Iniciativa	25,86	2,70	24,29	3,83	23,48	3,49	3,642	0,030
Caminhos	24,89	3,38	23,40	3,59	24,08	2,77	1,710	0,186

Esperança global	50,76	5,33	47,70	6,52	47,97	5,44	3,099	0,050
------------------	--------------	------	-------	------	-------	------	-------	--------------

No que respeita à relação com a categoria profissional, constatou-se que os psicólogos e os assistentes sociais são os profissionais que apresentam valores de ordenação média mais elevados em todos os fatores, indicando que se percebem com mais esperança, seguidos pelos médicos, com exceção da iniciativa, onde pontuaram mais os enfermeiros, contudo sem diferenças significativas (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Teste Kruskal-Wallis para a relação entre a categoria profissional e a Esperança

Esperança	Médicos	Enfermeiros	Psicólogos e Assistentes sociais	χ^2	p
	OM	OM	OM		
Iniciativa	47,79	51,97	60,11	1,245	0,537
Caminhos	55,79	47,57	65,61	3,818	0,148
Esperança global	51,41	49,32	67,28	2,921	0,232

Discussão

A prestação de cuidados a crianças com DCC pode ser emocionalmente desafiante, quer de forma individual, quer para a equipa, e constituir fonte de stresse laboral com repercussões na qualidade de vida do profissional. Por esse motivo considerou-se importante analisar a perceção de esperança num grupo de profissionais de saúde que prestam cuidados a crianças com DCC e famílias.

Neste estudo constatou-se que no global os profissionais de saúde revelam um nível razoável de Esperança (Do futuro) (face ao score máximo), revelando o sexo masculino e os mais novos (≤ 34 anos) valores significativamente superiores em termos de *Iniciativa*. Estes resultados parecem indicar que o atual investimento académico e formativo nesta área da saúde em Portugal, sobretudo no âmbito dos CPP, criou oportunidades para um novo olhar e um maior investimento dos profissionais mais novos neste domínio. Além disso, a perspectiva de esperança tende a ser mais otimista por parte dos mais jovens, pois esta torna a vida mais suportável, através da definição contínua de planos e de objetivos e permite a construção da própria realidade, incentivando o indivíduo a continuar a investir, apesar de todos os obstáculos com que se possa deparar (Pritsch, 2007, citado por Marques, 2014). De acordo com Ribeiro, Pedro & Marques, (2006), a noção de *Iniciativa* no âmbito da esperança, indica vontade ou energia cognitiva/motivacional para a consecução dos objetivos pessoais, ou motivação para percorrer o caminho até ao objetivo. Por outro lado, quanto mais os profissionais de saúde estão motivados para trabalhar diretamente com crianças com necessidade paliativas e suas famílias, maior é o reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de competências nesse domínio, resultando numa dinâmica interdependente. Este será um bom indicador do ponto de vista da prática de cuidados já que, na perspectiva de Magão e Leal (2001) a esperança percebida no profissional de saúde é compreendida pelos pais como fator promotor da sua própria Esperança (e o seu oposto, inibidor), pela credibilidade e conforto percebido, e pelo reforço do “sentido do possível” nos pais e nos seus objetos de Esperança. Apesar da não significância estatística na esperança em função do grupo

profissional, verificou-se, na perspectiva global, uma tendência de valores mais baixos nos enfermeiros. De facto, sendo estes os profissionais que permanecem mais tempo em contacto com as crianças/famílias, têm mais oportunidades de vivenciar mais intensamente a complexidade destes cuidados, não só em termos técnico-científicos, mas também em termos emocionais, aumentando o risco para o desenvolvimento de stresse e mesmo de perceção de desesperança, o que pode justificar estes resultados. Nesta perspectiva, a melhor maneira de os profissionais o enfrentarem, passa por “aprender o que lhes provoca stresse”, “reconhecer os efeitos desse stresse” e “desenvolver estratégias de *coping* e técnicas de autocuidado” para o ultrapassar (Baranowski, 2006), procurando partilhar e refletir acerca das suas significações de esperança de forma individual e em equipa (Charepe, 2008). Tal como defende Moore (2005), sendo a esperança concebida de uma forma diferente por cada indivíduo, ela tanto pode representar a força que move o indivíduo a procurar ajuda, como o suporte nos momentos mais difíceis.

A perceção de esperança é dinâmica e varia em função do contexto de vida, pelo que, apesar dos resultados apurados, não podemos desconsiderar as limitações do estudo, sobretudo associadas ao carácter transversal e às características reduzidas e não aleatórias da amostra.

Conclusões

Com este estudo pretendeu-se analisar a perceção de esperança dos profissionais de saúde que cuidam de crianças com doença crónica e sua família em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. A amostra foi constituída por 102 profissionais de saúde, sendo a maioria do sexo

feminino com média de idade de 39,9, a exercer funções em serviços de pediatria há mais de 10 anos. As principais conclusões apontam para que, no global os profissionais de saúde revelam um nível razoável de Esperança (Do futuro), diferenciando-se significativamente o género masculino e os mais novos com valores mais elevados de esperança. Não se verificaram diferenças face ao grupo profissional.

A esperança nos profissionais de saúde deve ser considerada uma mais-valia, dado a sua posição privilegiada para recuperar, manter ou promover a esperança de quem cuidam, constituindo assim, um recurso terapêutico. Para além disso, é de realçar a importância de os profissionais refletirem sobre as suas perceções de esperança e a forma como isso pode afetar a sua prática.

Referências bibliográficas

- Baranowski, K. P. (2006). Stress in Pediatric Palliative and Hospice Care: Causes, Effects and Coping Strategies. Disponível em: <https://www.nhpco.org/mar-06/stress-pediatric-palliative-and-hospice-care-causes-effects-and-coping-strategies>
- Blaber, M., Jone, J., & Willis, D. (2015). Spiritual care: which is the best assessment tool for palliative settings? *International Journal of Palliative Nursing*, 21(9), 430–438. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2015.21.9.430>
- Chan, W. C. H., Fong, A., Wong, K. L. Y., Tse, D. M. W., Lau, K. S., & Chan, L. N. (2016). Impact of Death Work on Self: Existential and Emotional Challenges and Coping of Palliative Care Professionals. *Health and Social Work*, 41(1), 33–41. <https://doi.org/10.1093/hsw/hlv077>
- Charepe, Z. (2008, December). (Re) Construir a Esperança nos Pais de Crianças com Doença Crónica. *Servir*, 56(5–6), 180–183. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259398480_Re_Constr

- uir_a_Esperanca_nos_Pais_de_Crianças_com_Doença_Crónica_Implementacao_de_um_projecto_orientador_de_boa_pratica
EAPC. (2009). *Cuidados Paliativos para Recém-Nascidos, Crianças e Jovens*. Roma.
- Guzmán, P., Domínguez, N. E., Pérez, S. R., & Huertas, L. (2014). Concepto de espiritualidad del equipo multidisciplinario de una unidad de cuidados paliativos: un estudio descriptivo. *Psicooncología*, 11(2-3), 129-140. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47392
- Herth, K. A. (2001). Development and implementation of a Hope Intervention Program. *Oncology Nursing Forum*, 28(6), 1009-1016. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11475874>
- Magão, M. T., & Leal, I. (2002). A promoção da esperança nos pais de crianças com cancro. In *Territórios da Psicologia Oncológica* (pp. 321-344). Lisboa: Climepsi editores.
- Marques, R. (2014). *A promoção da esperança nos cuidadores de Pessoas com doença crónica e avançada: Efetividade de um Programa de Promoção da Esperança no Conforto e na Qualidade de Vida*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/16962>
- Mok, E., Lau, K., Lam, W., Chan, L., Ng, J., & Chan, K. (2010). Health-care professionals' perspective on hope in the palliative care setting. *Journal of Palliative Medicine*, 13(7), 877-883. <https://doi.org/10.1089/jpm.2009.0393>
- Moore, S. L. (2005). Hope makes a difference. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12(1), 100-105. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2004.00802.x>
- Ordem dos Enfermeiros. (1996). REPE. Regulamento do Exercício Profissional do Enfermeiro. Disponível em: <http://www.ordemenfermeiros.pt/AEnfermagem/Documents/REPE.pdf>
- Ordem dos Enfermeiros. (2011). *Guias Orientadores de Boa Prática em Enfermagem de saúde Infantil e Pediátrica - VOLUME III*. (Ordem dos Enfermeiros, Ed.).
- Rabady, S. (2003). Influence of gender on the provision of palliative care. *European Journal of General Practice*, 9(3), 101-102.

<https://doi.org/10.3109/13814780309160415>

- Ribeiro, J. P., Pedro, L., & Marques, S. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala de esperança (de futuro). *Actas Do 6º Congresso Nacional de Psicologia Da Saúde*, 75–81. Disponível em: [http://files.jvilelas.webnode.pt/200000133736d074675/escala de esperança.pdf](http://files.jvilelas.webnode.pt/200000133736d074675/escala-de-esperanca.pdf)
- Smith, H. (2014). Giving hope to families in palliative care and implications for practice. *Nursing Children and Young People*, 26(5), 21–25. <https://doi.org/10.7748/ncyp.26.5.21.e412>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. X., ... Harney, P. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Weidner, J., Cameron, M., Lee, R., McBride, J., Mathias, E., & Byczowski, T. (2011). End-of life care for the dying child: What matters most to parents. *Journal of Palliative Care*, 27(4), 279–286. Disponível em : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22372282>
- World Health Organization. (1998). *Cancer Pain Relief and Palliative Care in Children*. Geneva: World Health Organization. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42001/1/9241545127.pdf>
- Xafis, V., Wilkinson, D., & Sullivan, J. (2015). What information do parents need when facing end-of-life decisions for their child? A meta-synthesis of parental feedback. *BMC Palliative Care*, 14(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s12904-015-0024-0>

CAPÍTULO 79

O EFEITO DAS CANÇÕES DE EMBALAR NA MÃE E NA SUA RELAÇÃO COM O BEBÉ: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Ana Torres e Eduardo Sá

-BabyLab, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra-

Introdução

É comum, nas sociedades de todo o mundo, que as mães cantem para os seus bebés. As canções de embalar pretendem, nas diversas culturas, transmitir tradições entre gerações, para além de que, procuram ajudar as mães a expressar os seus próprios sentimentos (Fancourt & Perkins, 2017). Esta é uma prática relevante, não só pelas suas consequências imediatas, tais como, o aumento do prazer, a diminuição do desconforto e a promoção do sono do bebé, mas também pelas suas consequências para o desenvolvimento posterior das capacidades de autorregulação do bebé, bem como para a promoção das competências sociais do mesmo (Trehub *et al.*, 2015). De acordo com as teorias evolucionistas, esta prática evoluiu do *maternalês*, um estilo de fala regularmente utilizado pelas mães para comunicar com os seus bebés, que envolve melodias exageradas e repetições frequentes e atua como um mecanismo tranquilizante, promotor da relação mãe-bebé. O canto da mãe provoca alterações no bebé, essencialmente no que diz respeito ao seu

nível de excitação e capacidade de resposta. No entanto, até à data, poucas são as pesquisas acerca dos benefícios do canto para as próprias mães (Fancourt & Perkins, 2017). Na década passada, uma série de estudos, de observação e intervenção, encontraram associações entre cantar e melhorias na saúde mental, bem-estar e qualidade de vida de diferentes populações (Zatorre, 2003; Koelsch, 2010). Neste sentido, torna-se relevante o estudo da saúde mental das mulheres que foram recentemente mães, uma vez que existe uma prevalência relativamente alta de condições como a depressão pós-parto, que tem efeitos prejudiciais na relação mãe-bebé e no desenvolvimento da criança (Iaconelli, 2005).

Em Portugal, a literatura relativa às canções de embalar, particularmente no que se refere ao seu impacto na vida da mãe e do bebé e à relação estabelecida entre ambos após o nascimento, é bastante escassa, bem como as investigações realizadas neste contexto. Neste sentido, e com base nas informações obtidas através da investigação internacional, surge a necessidade de estudar o assunto no contexto da realidade portuguesa. Assim, com base nas variáveis apuradas na literatura, pretende-se estudar diferenças ao nível dos sintomas de depressão, bem-estar e autoestima das mães que têm por hábito cantar canções de embalar aos seus bebés, bem como de que forma podem estas influenciar a relação mãe-bebé nos primeiros meses após o parto.

A pertinência da realização do presente estudo exploratório está em fornecer bases, leituras, que sirvam de fundamento para investigações futuras a nível nacional; para além disso, espera-se que os resultados obtidos forneçam uma série de implicações práticas para os profissionais de saúde que lidam com recentes mães que, perante o desafio da maternidade, manifestam desequilíbrios nos seus estados

emocionais. Torna-se assim importante a identificação de intervenções e práticas psicossociais que possam auxiliar estas mães no sentido de uma vivência positiva e saudável da maternidade.

Método

Participantes

Consideraram-se 471 mulheres, entre os 17 e os 47 anos de idade ($M=33.4$ anos; $DP=4.4$ anos). A maioria referiu ser de nacionalidade portuguesa (98.3%), residir no Norte de Portugal (37.4%), ter o ensino superior (82.2%), estar atualmente empregada (86.2%) e ser casada (58.0%).

A amostra foi recolhida através de um questionário *online*, atendendo aos seguintes critérios de inclusão: i) ser do sexo feminino; ii) ter um bebé entre as 4 e as 40 semanas de idade (inclusive).

Materiais

Foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico¹⁰⁵, Escala de Depressão Pós-

¹⁰⁵ Procurou reunir características sociodemográficas da mãe, dados referentes ao período de gravidez, ao parto, ao pós-parto, à experiência prévia da mãe no cuidado de bebés, informações relativas ao próprio bebé, à relação da mãe com o pai do mesmo e à relação mãe-bebé, analisando, mais concretamente, a questão da presença das canções de embalar no quotidiano de ambos.

parto de Edimburgo¹⁰⁶, Versão Portuguesa da Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale¹⁰⁷, Escala de Autoestima de Rosenberg¹⁰⁸ e Questionário de Ligação ao Bebê Após o Nascimento¹⁰⁹.

Procedimentos estatísticos

¹⁰⁶ A Escala de Depressão Pós-parto de Edimburgo - traduzida e validada para a população portuguesa por Augusto *et al.* (1996), a partir da *Edinburgh Post-natal Depression Scale (EPDS)*, de Cox, Holden & Sagovsky (1987) - é um questionário de autorresposta que avalia a intensidade de sintomas depressivos no período precedente de sete dias e tem sido utilizada em diversos estudos durante a gravidez e no pós-parto (Areias *et al.*, 1996; Augusto *et al.*, 1996; Figueiredo *et al.*, 2007).

¹⁰⁷ A *Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS)*: NHS Health Scotland, University of Warwick & University of Edinburgh 2007 - versão portuguesa, Universidade Fernando Pessoa & Câmara Municipal de Viana do Castelo 2012) é uma escala de autorrelato, formada por 14 itens que avaliam a dimensão hedónica (felicidade, satisfação com a vida) e eudaimónica (funcionamento positivo) do bem-estar, no decorrer das últimas duas semanas (Tennant *et al.*, 2007).

¹⁰⁸ A Escala de Auto-Estima de Rosenberg (ROS) - traduzida e adaptada para a população portuguesa por Simões e Lima (1992), a partir da *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)*, de Rosenberg (1965) - é um questionário de autorresposta, que procura uma medida unidimensional da autoestima global.

¹⁰⁹ O Questionário de Ligação ao Bebê Após o Nascimento - adaptado e validado para a população portuguesa por Nazaré *et al.* (2012), a partir do *Postpartum Bonding Questionnaire (PBQ)*, de Brockington *et al.* (2001) - é um questionário de autorresposta que avalia a existência de perturbações na relação que mães e pais estabelecem com o seu bebé.

Utilizou-se o SPSS, versão 22.0. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi estabelecido em $p \leq .05$. Aplicou-se o coeficiente de consistência interna *Alfa de Cronbach*, testes paramétricos, não paramétricos e correlações. Aceitou-se a normalidade de distribuição para as amostras com dimensão superior a 30, considerando o teorema do limite central.

Resultados¹¹⁰

O presente estudo teve como objetivo central analisar a existência de consequências positivas, essencialmente na mãe, das canções de embalar.

Embora alguns dos resultados obtidos não se tenham demonstrado estatisticamente significativos, foi possível retirar as seguintes conclusões:

A maioria das mães referiu cantar canções/melodias inventadas por si, para acalmar/relaxar, adormecer ou brincar com o seu bebé;

¹¹⁰ A leitura e interpretação dos resultados deve contemplar as limitações presentes na investigação - o desenho transversal do estudo, a amostra ser unicamente constituída por mães, sendo que na sua maioria estas têm formação superior, o tipo de recolha de dados utilizado, questionário *online*, o facto de apenas terem sido utilizados instrumentos de autorrelato e de só se considerarem mães com bebés entre as 4 e as 40 semanas de idade. Por fim, a elevada discrepância observada entre as mães que referiram cantar para o bebé (N=452) e aquelas que disseram não o fazer (N=19).

A maioria dos bebês acalma-se com as canções de embalar das mães. Uma parte deles, fica atento, ri-se ou adormece;

Mães que cantam para os bebês apresentam níveis de autoestima superiores e uma ligação mãe-bebê mais saudável. Sendo que, as que o fazem *frequentemente*, têm níveis de autoestima melhorados;

Mães que cantaram para o bebê durante a gravidez apresentam níveis de autoestima superiores, menor sintomatologia depressiva e um bem-estar superior^(**). Demonstram ainda uma ligação mãe-bebê mais saudável^(**);

Mães que colocaram música ao bebê durante a gravidez apresentam níveis de bem-estar superiores^(**), sintomatologia depressiva inferior e uma ligação mãe-bebê mais saudável^(**).

Verificou-se ainda que as mães já *muito experientes* no cuidado de bebês alcançaram níveis de bem-estar superiores^(**); As mães *frequentemente* apoiadas pelo pai do bebê demonstraram menor sintomatologia depressiva^(**); Por fim, as mães com apoio familiar revelaram níveis de autoestima^(**) e bem estar superiores^(**), bem como uma ligação mãe-bebê melhorada^(**);

Observaram-se correlações moderadas positivas entre a sintomatologia depressiva da mãe e a ligação danificada ao bebê ($r=-.554$)^(***), isto é, quanto mais deprimida está a mãe, mais danificada é a relação estabelecida com o filho, e entre o bem-estar e a autoestima da progenitora

($r=.691$)^(***), ou seja, mães com níveis de autoestima superiores revelam também níveis de bem-estar mais elevados. Verificaram-se correlações moderadas negativas entre a depressão e a autoestima maternas ($r=-.612$)^(***), o que significa que quanto mais deprimida está a mãe, menor é a sua autoestima, e entre os níveis de bem-estar da mãe e a ligação danificada ao bebé ($r=-.533$)^(***), ou seja, a um bem-estar materno inferior corresponde uma ligação mãe-bebé mais danificada. Verificou-se ainda uma correlação negativa fraca entre a autoestima da mãe e a relação com o bebé ($r=-.408$)^(***), o que reflete que mães com autoestima superior apresentam uma ligação ao bebé mais saudável. Por último, salienta-se uma correlação negativa forte entre a depressão e o bem-estar maternos ($r=-.749$)^(***), pelo que, mães mais deprimidas apresentam níveis de bem-estar inferiores (cf. Tabela 1).

** $p \leq .05$; *** $p \leq .001$

Principais resultados

Relação da mãe com o bebé

Hábito de cantar canções de embalar ao bebé

19 mulheres (4.0%) não cantam para o bebé

452 mulheres (96.0%) cantam para o bebé: 27 mulheres (6.0%) cantam *frequentemente*, 243 mulheres (53.8%) cantam *algumas vezes* e 182 mulheres (40.3%) cantam *raramente*

Tipo de canções

312 mulheres (69.0%) cantam canções/melodias inventadas por si

308 mulheres (68.1%) cantam canções de embalar tradicionais

268 mulheres (59.3%) cantam melodias (canções sem letra)

172 mulheres (38.1%) cantam canções que o bebé ouviu durante a gravidez

155 mulheres (34.3%) cantam canções da atualidade

2 mulheres (0.4%) cantam canções infantis
4 mulheres (0.8%) cantam cânticos religiosos
1 mulher (0.2%) canta músicas alentejanas
1 mulher (0.2%) canta músicas tradicionais portuguesas

Circunstâncias em que canta

377 mulheres (83.4%) cantam acalmar/ relaxar o bebé
375 mulheres (83.0%) cantam para adormecer o bebé
251 mulheres (55.5%) cantam enquanto brincam com o bebé
126 mulheres (27.9%) cantam enquanto dão as refeições ao bebé
5 mulheres (1.1%) cantam enquanto dão banho ao bebé
3 mulheres (0.6%) cantam enquanto mudam a fralda ao bebé
1 mulher (0.2%) canta enquanto veste o bebé
1 mulher (0.2%) canta nas viagens de carro

Comportamento do bebé perante a canção de embalar

227 bebés (50.2%) acalmam-se
133 bebés (29.4%) ficam atentos/ admirados a olhar para a mãe
35 bebés (7.7%) riem-se
55 bebés (12.2%) adormecem
2 bebés (0.4%) choram

Existem diferenças ao nível da autoestima, bem-estar, sintomatologia depressiva e ligação mãe-bebé em função da prática de cantar para o bebé?

Mães que cantam para os bebés apresentam níveis de autoestima superiores ($M=34.05$; $DP=5.27$ vs. $M=32.84$; $DP=5.09$); Contudo estes valores não são estatisticamente significativos [$t(469) = .980$, $p = .327$]

Mães que cantam para os bebés apresentam uma ligação mãe-bebé mais saudável ($M=4.90$; $DP=4.38$ vs. $M=5.42$; $DP=6.72$); Contudo estes valores não são estatisticamente significativos [$U = 3987$, $p = .595$]

Existem diferenças ao nível da autoestima, bem-estar, sintomatologia depressiva e ligação mãe-bebé em função

da frequência com que a mãe canta ao longo do dia para o bebê?

Mães que cantam *frequentemente* para o bebê apresentam níveis de bem estar superiores (M=50.52; DP=8.60 vs. M=50.09; DP=8.00 vs. M=50.79; DP=9.43); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$H(2) = 1.117, p = .572$]

Mães que cantam *frequentemente* para o bebê apresentam níveis de autoestima superiores (M=34.44; DP=4.126 vs. M=33.65; DP=5.333 vs. M=34.53; DP=5.320); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$F(2,449) = 1.556, p = .212$]

Existem diferenças ao nível da autoestima, bem-estar, sintomatologia depressiva e ligação mãe-bebé em função da mãe ter cantado para o bebê durante a gravidez?

Mães que cantaram para o bebê durante a gravidez apresentam níveis de bem-estar significativamente superiores [$t(469) = 2.415, p = .016$ (M=51.12; DP=8.66 vs. M=49.11; DP=8.41)]**

Mães que cantaram para o bebê durante a gravidez apresentam níveis de autoestima superiores (M=34.15; DP=5.27 vs. M=33.72; DP=5.27); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$t(469) = .834, p = .405$]

Mães que cantaram para o bebê durante a gravidez apresentam níveis de sintomatologia depressiva inferiores (M=7.58; DP=4.36 vs. M=7.91; DP=4.11); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$t(469) = -.812, p = .417$]

Mães que cantaram para o bebê durante a gravidez demonstram uma ligação mãe-bebé significativamente mais saudável [$t(469) = -2.337, p = .020$; (M=4.57; DP=4.07 vs. M=5.58; DP=5.14)]**

Existem diferenças ao nível da autoestima, bem-estar, sintomatologia depressiva e ligação mãe-bebé em função

da mãe ter colocado música para o bebê escutar durante a gravidez?

Mães que colocaram música ao bebê durante a gravidez apresentam níveis de bem-estar significativamente superiores [$t(469) = 2.255, p = .025; (M=50.91; DP=8.58 \text{ vs. } M=48.79; DP=8.59)$]**

Mães que colocaram música ao bebê durante a gravidez apresentam níveis de sintomatologia depressiva inferiores ($M=7.66; DP= 4.32 \text{ vs. } M=7.82; DP=4.13$); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$t(469) = -.359, p = .720$].

Mães que colocaram música ao bebê durante a gravidez demonstram uma ligação mãe-bebê significativamente mais saudável [$t(469) = -2.691, p = .007; (M=4.62; DP=4.45 \text{ vs. } M=5.94; DP=4.50)$]**

Existem diferenças ao nível da autoestima, bem-estar, sintomatologia depressiva e ligação mãe-bebê em função da experiência anterior da mãe no cuidado de bebês?

Mães que referem ser *nada experientes* apresentam níveis de sintomatologia depressiva superiores ($M=8.27; DP=4.27 \text{ vs. } M=7.35; DP=4.13 \text{ vs. } M=7.70; DP=4.67$); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$F(2,468) = 2.153, p = .117$]

Mães que referem ser *muito experientes* apresentam níveis de bem-estar significativamente superiores [$F(2,468) = 5.324, p = .005; (M=48.53; DP=8.77 \text{ vs. } M=51.15; DP=8.31 \text{ vs. } M=51.69; DP=8.87)$]**

Mães que referem ser *muito experientes* apresentam níveis de autoestima superiores ($M=33.39; DP=5.51 \text{ vs. } M=34.44; DP=5.10 \text{ vs. } M=33.37; DP=5.26$); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$F(2,468) = 1.910, p = .149$]

Mães que referem ser *nada experientes* demonstram uma ligação ao bebê mais danificada ($M=5.16; DP=4.91 \text{ vs. } M=5.94; DP=4.50$)**

M=4.86; DP=3.95 vs. M=4.66; DP=5.26); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$H(2) = 4.050, p = .132$]

Existem diferenças ao nível da autoestima, bem-estar, sintomatologia depressiva e ligação mãe-bebé em função do apoio prestado pelo pai do bebé?

Mães que se sentem *frequentemente* apoiadas pelo pai do bebé apresentam níveis de sintomatologia depressiva significativamente inferiores [$H(3) = 23.173, p = .000$; (M=10.50; DP=6.36 vs. M=10.11; DP=4.37 vs. M=9.58; DP=4.33 vs. M=7.27; DP=4.15)]**

Existem diferenças ao nível da autoestima, bem-estar, sintomatologia depressiva e ligação mãe-bebé em função do apoio prestado pela família?

Mães que contam com o apoio da família apresentam níveis de bem-estar significativamente superiores [$t(469) = 2.708, p = .007$; (M=50.74; DP=8.50 vs. M=46.82; DP=9.19)]**

Mães que contam com o apoio da família apresentam níveis de autoestima significativamente superiores [$t(469) = 3.050, p = .002$; (M=34.22; DP=5.20 vs. M=31.53; DP=5.45)]**

Mães que contam com o apoio da família apresentam níveis de sintomatologia depressiva inferiores (M=7.53; DP= 4.05 vs. M=9.55 vs. DP=6.07); Contudo estes não são estatisticamente significativos [$t(39.946) = -2.015, p = .051$]

Mães que contam com o apoio da família demonstram uma ligação mãe-bebé significativamente mais saudável [$t(469) = -2.616, p = .009$; (M=4.76; DP=4.37 vs. M=6.74; DP=5.42)]**

** $p \leq .05$; *** $p \leq .001$

Tabela 1. Síntese dos principais resultados

Discussão e Conclusões

As canções de embalar representam um mediador fundamental na relação entre a mãe e o bebé. Serve, sobretudo, para, através dos seus conteúdos simbólicos (papão versus

anjo da guarda), a mãe mobilizar e expressar os seus medos mais remotos e mais fantasmáticos de forma a encená-los num enredo que, acolhido numa estrutura melódica, não só lhe permita exorcizá-los como, também, transformá-los num motivo vincutivo que os aproxime e os ligue.

A dimensão transcultural e transgeracional das canções de embalar, que faz com que elas estejam presentes em diversas latitudes e nas mais diversas culturas, transforma as canções de embalar num instrumento fundamental que faz a ligação entre o pré -natal e o pós-natal e, sobretudo, entre as dimensões idealizadas e os resíduos fantasmáticos da infância e das identificações num movimento de báscula que, através da fantasia, leva o bebé do inconsciente da mãe ao seu romance familiar.

As canções de embalar são transversais às mães de diversas idades, credos, culturas ou formação académica.

As canções de embalar parecem representar um conteúdo indispensável que concretiza os fantasmas e as idealizações da gravidez num bebé imaginário.

As canções de embalar mobilizam a mãe para melhor autoestima materna, melhor vinculação e maior bem-estar, servindo de “antídoto” para os conteúdos de natureza depressiva que emirjam com a gravidez e o bebé.

As canções de embalar e a experiência de maternidade das mães parecem ser indispensáveis na forma como ela se liga ao bebé e como retira dessa relação níveis mais significativos de auto-estima e índices de depressão puerperal basais.

As canções de embalar representam, também, para o bebé, um mediador de emoções com um impacto para-excitatório no seu desenvolvimento, representando - pelo compasso binário que as caracteriza e pelo seu conteúdo melódico - um estabilizador de humor fundamental que antecipa e prepara o bebé para a função cuidadora da mãe quando enquadra ritmos, rotina e regras e o prepara para a relação.

As canções de embalar parecem ser o precursor do maternalês. Utilizam a música como verdadeira Torre de Babel, anterior à linguagem, que prepara o bebé para assumir, aprender e utilizar a língua materna.

A exemplo do maternalês, as canções de embalar parecem assumir-se como um instrumento que parece espiar os medos da mãe e exacerbar as emoções positivas que servem aplacar as resistências maternas à maternalidade e que estimulam a vinculação.

As canções de embalar parecem ser, ainda, um precursor fundamental onde o abstracto e o simbólico se ligam e se potenciam de forma a enquadrar emoções e afectos e a transmitir-lhes uma função matricial que leva a que o bebé metabolize a vida emocional e a transforme em pensamento.

As canções de embalar parecem ser um indicador fundamental na avaliação dos recursos de saúde mental da mãe, no decurso da gravidez e da maternidade, sendo um instrumento fundamental ao serviço da maternalidade.

Referencias bibliográficas

- Areias, M. E. G., Kumar, R., Barros, H., & Figueiredo, E. (1996). Correlates of postnatal depression in mothers and fathers. *The British Journal of Psychiatry*, 169(1), 36-41.
- Augusto, A., Kumar, R., Calheiros, J. M., Matos, E., & Figueiredo, E. (1996). Post-natal depression in an urban area of Portugal: comparison of childbearing women and matched controls. *Psychological Medicine*, 26(1), 135-141.
- Brockington, I. F., Oates, J., George, S., Turner, D., Vostanis, P., Sullivan, M., Loh, C., Murdoch, C. (2001). A screening questionnaire for mother-infant bonding disorders. *Archives of Women's Mental Health*, 3(4), 133-40.
- Cox, J. L., Holden, J. M., & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression: development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British Journal of Psychiatry*, 150(6), 782-786.
- Fancourt, D., & Perkins, R. (2017). Associations between singing to babies and symptoms of postnatal depression, wellbeing, self-esteem, and mother-infant bond. *Public Health*, 145, 149-152.
- Figueiredo, B., Pacheco, A., & Costa, R. (2007). Depression during pregnancy and the postpartum period in adolescent and adult Portuguese mothers. *Archives of Women's Mental Health*, 10(3), 103-109.
- Iaconelli, V. (2005). Depressão pós-parto, psicose pós-parto e tristeza materna. *Revista Pediatria Moderna*, 41(4), 1-6.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131-137.
- Nazaré, B., Fonseca, A., & Canavarro, M. C. (2012). Avaliação da ligação parental ao bebé após o

- nascimento: Análise fatorial confirmatória da versão portuguesa do Postpartum Bonding Questionnaire (PBQ). *Laboratório de Psicologia*, 10(1), 47-61.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Simões, A., & Lima, M. P. (1992). Desenvolvimentos do conceito de si escolar, em adultos analfabetos: Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Development and UK Validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63.
- Trehub, S. E., Ghazban, N., & Corbeil, M. (2015). Musical Affect Regulation in Infancy, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 186-192.
- Warwick Medical School. (2012). Versão Portuguesa da Escala de Bem Estar Mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS). Available in: https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs/researchers/languages/portuguese_version_wemwbs.pdf.
- Zatorre, R. J. (2003). Music and the brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 4-14.

CAPÍTULO 80
EL PROYECTO TERRITORIO LAB:
UNA APUESTA PARA CONSTRUIR
CIUDAD CON LOS SUJETOS POLÍTICOS
INFANTILES EN MEDELLÍN¹¹¹

Mg. Luz Teresila Barona Villamizar¹¹²

-Universidad de Antioquia - Colombia

Introducción

El espacio no es un recipiente, el espacio es un hacer, un devenir, una construcción humana¹¹³. Este es el principio

¹¹¹ Este capítulo hace parte de la investigación doctoral realizada por la autora en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, siendo beneficiaria del Fondo Sapiencia: Extendiendo Fronteras de la Alcaldía de Medellín.

¹¹² Socióloga, magíster en Educación, candidata a doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente e investigadora. luz.barona@udea.edu.co

¹¹³ Doreen Massey, construyó una significación del espacio en su crítica a las construcciones modernas que lo ubicaban como encerrado en sí mismo, acabado, unas veces determinado y otras veces determinante del tiempo o como simple superficie, paisaje. Ella se aleja de esta visión occidental, colonizadora, europeo-centrista para presentarnos un espacio inacabado, en permanente construcción, por lo tanto, como un proceso que no se puede pensar sin una relación dependiente y determinante con el tiempo; por ello, prefiere hablar de espacio/tiempo. Entonces, para Massey el espacio

que mueve al proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz. El espacio es una apropiación y en ese sentido, la ciudad, como espacio donde confluyen ciudadanos de todas las edades, se construye con el hacer y ser de cada uno de sus habitantes. Es así como el proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz se concibe como una oportunidad para la co-producción de conocimiento sobre experiencias socioespaciales de construcción de territorio que fortalecen la ciudadanía y la paz, posibilitado por la convergencia entre la educación, el arte y la tecnología. En esta medida, el propósito del proyecto ha sido vincular a diversos tipos de experiencias para que transiten por la metodología del Laboratorio, entendida como mediación desde la perspectiva política del diálogo de saberes, con el fin de aprender de su misma experiencia y así fortalecer sus capacidades para la construcción de ciudadanía y paz en los territorios.

Por lo anterior, el proyecto Territorio_Lab ha sido un espacio abierto a todo tipo de experiencias que se caractericen por tener prácticas de construcción de territorio con el fin de fortalecer la ciudadanía y la paz y que sus sujetos tengan la disposición y la confianza de participar en un ejercicio de co-producción. En términos metodológicos, se han planteado tres tipos de experiencias, que a su vez conforman nodos: Experiencia escolar, Experiencia institucional y Experiencia barrial.

¿De qué se trata el proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz?

es producto de las interrelaciones, es la esfera donde es posible la existencia de múltiples trayectorias que siempre está en permanente formación, por ello es un devenir (2012, p. 158). En pocas palabras, el espacio es relacional.

El proyecto inició en el segundo semestre del 2017 y se contempla que la primera fase termine en el segundo semestre del 2020. Está inscrito al Instituto de Estudios Regionales –INER- de la Universidad de Antioquia y es desarrollado por dos grupos de investigación: GET (Grupo de Estudios del Territorio) del INER que ofrece el análisis territorial y la sistematización de las 3 experiencias e HIPERTROPICO: Convergencia entre arte y tecnología, de la Facultad de Artes que aporta elementos que visibilizan y entienden desde lo estético la experiencia del sujeto en el espacio. El proyecto, además, también se inscribió en dos redes académicas internacionales: los Grupos de trabajo CLACSO “Educación y vida en común” y “Fronteras, regionalización y globalización”.

Para el 2019, el proyecto ha contado con la vinculación de dos profesores de planta de la Universidad, dos de cátedra, dos estudiantes de doctorado (Educación), seis estudiantes de maestría (Ciencias Sociales y Estudios Socioespaciales) y 12 estudiantes de pregrado (Sociología, Comunicación Social y Periodismo, Licenciatura en Pedagogía Infantil). Por todo lo anterior, el proyecto se caracteriza por una perspectiva transdisciplinaria que articula conceptos y metodologías de las Ciencias Sociales, la Educación y el Arte para analizar una dimensión de la existencia, expresada como la relación que establece el sujeto con el territorio, vista en procesos de vivencia de la ciudadanía y construcción de paz, tomando como referencia una variedad de prácticas de escala local (barrial y comunal) que se han constituido en algún tipo de relación con el fenómeno de transformación urbana de Medellín (ciudad), conocido como

Urbanismo Social¹¹⁴ y que tienen en común la reivindicación de la ciudadanía y la construcción de paz.

Posicionamiento teórico epistemológico

La democracia actual se caracteriza por tener una naturaleza paradójica, tal como lo señala Chantal Mouffe (2000) dada la tendencia dominante de considerarla como una forma que la identifica casi exclusivamente con el establecimiento y la defensa de los derechos humanos, dejando de lado el elemento de soberanía popular, que es juzgado como obsoleto (Mouffe, 2003). La democracia, tal como la experimentamos gracias a las instituciones de la

¹¹⁴ Se entiende por Urbanismo Social, por un lado, como la técnica de gobierno que desde la escala de ciudad supone un gran avance en términos de gestión participativa del espacio de la ciudad, acceso a derechos y ampliación de la ciudadanía, el cual en muchos discursos políticos actuales se nombra como un modelo o referente global que ha logrado un consenso social alrededor de la idea de transformar la ciudad a la par de cualificar al ciudadano para que goce de sus derechos, es decir, el éxito del modelo Medellín, reconocido y valorado por diferentes agendas políticas locales, nacionales y globales, es justamente que se configura políticamente como una hegemonía. Pero, por otro lado, desde lo político visto en la escala barrial, este proceso de transformación urbana es un proceso amenazante que erosiona procesos políticos de apropiación territorial, lo cual ha generado diversos procesos de movilización política en defensa de territorios concretos y por reivindicaciones particulares. En términos analíticos, el proceso de la escala de ciudad representa la política, que es la base de la hegemonía y los procesos de la escala barrial representan lo político, que le ponen un límite a dicha hegemonía, y por tanto se entienden como prácticas antagónicas.

democracia liberal asume que es posible erradicar de manera definitiva el conflicto constitutivo de las diadas igualdad-libertad, política-ética y la política-lo político, teniendo una adecuada manera de proceder que genere grandes consensos, es decir, la democracia actual se esfuerza más que nunca en fortalecer sus formas, más que en sus contenidos. Eso supone una paradoja, en tanto, bajo esas formas democráticas en muchos lugares se ha extendido el descontento popular, generando incluso en algunos casos consecuencias desestabilizadoras (O'Donnell, 2004, pág. 13). La paradoja estriba en que el conflicto no se puede erradicar de la política, más que de manera parcial, lo cual se denomina en este enfoque de conflictual de Mouffe y Ernesto Laclau, la hegemonía. En ese sentido, desde este enfoque, analizar la naturaleza política de una sociedad es analizar la forma en que se configura la hegemonía¹¹⁵, que siempre, irremediamente conlleva un antagonismo.

Medellín es un laboratorio vivo para observar esta configuración hegemonía-antagonismo, que en este proyecto se analiza desde una perspectiva socioespacial, en particular desde el fenómeno urbano, entendido como formas de articulación que se dan entre la escala local (barrial) y la escala de ciudad. Por esta razón: la búsqueda de las formas de producción de sentido político y las cadenas que se pueden establecer entre distintos procesos que este proyecto se pregunta por las técnicas de producción de sentido socioespacial, es decir, por las formas que se oponen a la técnica hegemónica de producción de la ciudad. Teniendo en

¹¹⁵ El concepto de hegemonía se retoma aquí desde la perspectiva de Laclau y Mouffe (2010), y por tanto, expresa una relación política por la cual la particularidad asume una función universal de representación.

cuenta ese interés investigativo y esa consideración ética - epistemológica , se propuso el proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz como estrategia para articular esa doble dimensión de generar conocimiento sobre las formas en que produce territorialmente la ciudadanía; pero también es una práctica y una movilización en el sentido que sirve de plataforma de mediación (educativa, ética, estética, metodológica) para que diferentes actores reflexionen de manera comparada sobre su experiencia territorial, configurando así un diálogo de saberes y un proceso de formación ciudadana, en la perspectiva de la constitución de sujetos políticos, lo cual es una apuesta para la praxis ciudadana que coadyuve a la construcción de paz desde los territorios barriales.

Cartografía social

A diferencia de la cartografía geográfica, la cartografía social no usa criterios matemáticos para tener equivalencia entre mapa y espacio, sino que se preocupa por la apropiación simbólica y material del espacio. También se le considera como una herramienta metodológica ligada a la investigación-acción-participación (Montoya Arango; Pérez García; Ospina Mesa, 2014, pág. 195), que tiene como característica la producción horizontal de conocimiento, esto es, en un diálogo entre el saber experto y el saber situado de las comunidades que intervienen y, que puede ser entendida como “una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo” (Montoya Arango, 2009, pág. 122). Para nosotros la cartografía social no es un taller, no es una actividad específica, es más amplia. Es mucho más que una técnica, es un posicionamiento metodológico -es una herramienta, o si se

quiere una caja de herramientas-, teniendo como una de sus características la negociación de algunos de los aspectos de la investigación con la población objeto de estudio, en este sentido es una forma de co-producir conocimiento.

Formación ciudadana

A nivel general, la formación ciudadana se entiende como el proceso de interacción social a través del cual la ciudadanía se constituye subjetivamente para integrarse y participar activamente en la cualificación de la democracia en un contexto político y un territorio particular (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, & Pimienta, 2011). Mientras que la Educación para la Ciudadanía se entiende como “un proceso social intencionado y delimitado en el que unos sujetos (los educadores) por medio de diversos dispositivos educativos buscan influir en la acción y el pensamiento político de otros sujetos (los educados)” (pág. 213). Se entiende entonces que el énfasis ha estado casi siempre en lo que pasa en el aula y en abarcar unos contenidos que posibiliten la participación ciudadana, dejando por fuera de la reflexión las condiciones desiguales que tienen las comunidades tanto en la estructura de poder como en la configuración de los territorios, factores que inciden en la formación ciudadana que se da allí.

El sujeto político infantil

Una de las expresiones de la transformación social en la percepción del niño fue la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, que, propone una serie de estrategias para desarrollar planes y programas en los Estados suscritos a ella para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños (ONU, 2005). Iniciando así, un debate sobre el reconocimiento de estos

derechos, así como un llamado a valorar y tomar en serio las perspectivas y voces de los niños (Freeman & Mathison, 2009) y la importancia de pensar en ellos como ciudadanos con derechos y obligaciones como todo actor social (Jaramillo, 2007). Para algunos estudiosos del tema, la Convención representa una relación adultocéntrica (hegemónica) de las sociedades occidentales con los niños tratando de imponer un modelo universal de infancia (Gaitán Muñoz, 2008). Esto se evidencia en la ambivalencia entre el reconocimiento como sujetos de derechos y el énfasis en la protección desatendiendo otros derechos como el de la participación. Con todo lo anterior, la ruptura de las significaciones del niño como un objeto y un *no sujeto* se debe, en parte, a la aparición en la escena política de la Convención y en una escena más académica, a la Sociología de la Infancia que, desde orillas diferentes, problematiza a los niños como unos sujetos de derechos y posibles ciudadanos. Sin embargo, mientras que la Convención busca instaurarse como un discurso hegemónico frente a las significaciones de ser niño, la Sociología de la Infancia trata de establecer una serie de articulaciones de carácter epistemológico y metodológico desde una relación agonística entre el mundo adulto y el mundo infantil, reconociendo a este último y a sus sujetos como seres válidos, agentes, y en alguna medida ciudadanos y sujetos políticos. En síntesis, des-esencializar la comprensión de ser niño implica un reconocimiento

de las experiencias y las voces mismas de los niños y las niñas, para que sean ellos y ellas quienes armen el rompecabezas y nos permitan acercarnos a la comprensión de su realidad y vivencia de la niñez, incluso desde un rol investigador (Díaz, Peña y Torres, 2014, pág. 34).

La Formación Ciudadana tiene como fin que los niños trasciendan en el proceso del deber ser, es decir, que sean conscientes, críticos y analíticos sobre los procesos normativos y que actúen no sólo por imposición; sino, siendo co-creadores de estos procesos, para así problematizar las situaciones que se generen en su entorno, haciendo que los procesos de socialización se fortalezcan a través de la cooperación y participación, logrando de esta manera que transformen pensamientos y acciones, constituyendo así una formación de sujeto político. De esta manera, se logra configurar la dimensión política de los niños. Después de todo lo anterior, es necesario recordar que esta configuración de la dimensión política de los niños es el propósito de los procesos nombrados anteriormente como formación ciudadana y que en última instancia busca la construcción de sujetos políticos. Lo anterior recuerda lo importante que es, como lo menciona González (2012), romper con esas representaciones tradicionales y modernas sobre la infancia y su capacidad de actuación, y que esto implica una transformación en los adultos para democratizar el poder y dejar a un lado la creencia “de que las niñas y los niños no quieren asumir responsabilidades y [que] por sus características, eminentemente egocéntricas, están dispuestos a seleccionar sólo lo que a ellos y ellas les sea conveniente, gratificador, aunque no sea algo necesariamente adecuado” (pág. 11).

Espacio y lugar

Haesbaert es uno de los teóricos latinoamericanos más importantes en la re-configuración de las categorías espaciales. Dentro de estas dimensiones espaciales él diferencia entre región (concepto espacial que se deriva de la delimitación administrativa de los territorios), paisaje (como

el espacio representado), ambiente (la categoría espacial asociada con las relaciones entre lo social y la naturaleza) y el lugar (como el espacio vivido). Es así como el énfasis en cada una de estas dimensiones espaciales en una investigación depende del foco que se le quiera dar; para el caso de la Experiencia barrial, el foco está ubicado en el lugar como ese espacio próximo que se teje desde las emociones, desde las especificidades de las relaciones cotidianas, desde el habitar. Por otro lado, también podemos pensar el lugar como el espacio que se habita, que se usa y se significa (Piazzini, 2004, pág. 154), es “donde ‘la identidad, las relaciones y la historia de los que lo habitan se inscriben en el espacio’” (Piazzini citando a Augé, 1996, pág. 98); donde en la cotidianidad se construyen las relaciones sociales (Piazzini, 2004, p. 158). Retomando a Santos (2000), “el lugar es el donde surge en primera instancia la relación del sujeto con el espacio, donde comienza su apropiación y significación, y es allí donde se concretan las instituciones y las formas organizadas de la vida social. El lugar, más que un objeto en sí, se refiere a áreas discretas pero variables en las que están localizados los objetos que dan sentido, se relacionan con las acciones”, es nuestro próximo (citado por Pimienta 2012, p. 134).

Los nodos o experiencias de desarrollo del proyecto Territorio_Lab

Experiencia educativa

El proyecto se desarrolló en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de



Medellín: a) Villa Flora, ubicado al noroccidente de la ciudad, un colegio mixto con grados desde transición hasta once. b) Santo Ángel, ubicada en el barrio Cristo Rey, al sur de la ciudad de Medellín, en un sector de uso mixto



industrial y residencial, atiende población femenina desde transición hasta el grado once. c) Fe y Alegría La Cima, ubicada en la zona nororiental de la ciudad, atiende población mixta desde transición hasta el grado once. El proceso de esta experiencia inició en el 2018; para la fase final cada equipo de estudiantes escribió un guion, narrando una historia con los tipos de violencia identificados, los factores protectores que existen en el territorio y las posibilidades de solución que ellos vislumbraban, para ponerlas en escena en títeres en pantalla, utilizando para ello una plataforma digital que viene desarrollando el grupo de investigación Hipertrópico.

Experiencia institucional

Esta experiencia se desarrolla desde el 2018 con una iniciativa



llamada Escuela Red que desde el 2015 coordina la Alcaldía de Medellín y en la que cada mes se encuentran ciudadanos que representan universidades, el Estado y organizaciones comunitarias y privadas para debatir y

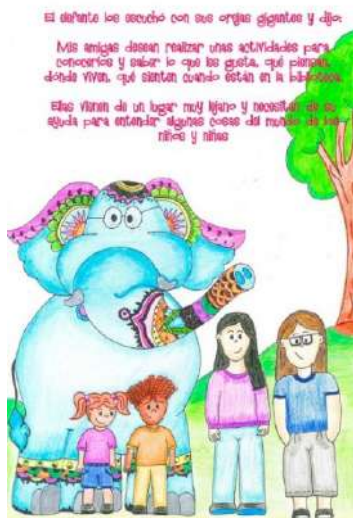
reflexionar sobre temas importantes de ciudad con el propósito de aprender, enseñar e incidir sobre la formación ciudadana para la participación. Es en esta experiencia donde ha emergido con mayor claridad la figura de co-investigadores quienes se ocupan de levantar información de primera mano en cada uno de sus territorios.

Experiencia barrial

Para la Experiencia barrial del proyecto Territorio_Lab, el reto está en identificar si es posible relacionar las prácticas de Formación Ciudadana o de sujetos políticos infantiles con las experiencias espaciales de los niños participantes. Esta experiencia durante el 2019 se ha desarrollado en primera instancia en con la Fundación Ratón de Biblioteca que hace parte de parte de un Sistema de Bibliotecas Comunitarias conformado por cuatro bibliotecas ubicadas en los barrios Villatina, El Raizal, Guadalupe y La Esperanza. En cada una de estas sedes se desarrollan actividades de promoción de la lectura y la escritura teniendo en cuenta las particularidades de cada barrio. La Fundación ha creado prácticas de lectura que están fundamentadas en ejes filosóficos bajo los cuales conciben “la lectura como una práctica sociocultural y de vínculo afectivo, y a la biblioteca como un ambiente educativo” (Fundación Ratón de

Biblioteca, 2016, pág. 42). Según esto Ratón de Biblioteca pone su mirada en la formación de lectores, como “ciudadanos con actitud crítica y reflexiva por su lugar en el mundo, con sentido de pertenecía por su territorio y contexto para lograr las transformaciones de sus condiciones sociales y la satisfacción de sus necesidades básicas” (pág. 46). La Fundación, crea sus propuestas, programas e intencionalidades de sus proyectos bibliotecarios teniendo en cuenta las comunidades donde se encuentran para brindar a sus usuarios herramientas para tener una vida digna y aportar positivamente en su comunidad. A su vez fomentan un vínculo afectivo entre los usuarios y sus familiares por medio de estrategias pedagógicas que desarrollan con niños y niñas desde los primeros meses de vida; esto con la intención de que los lectores reconozcan su humanidad, su lugar en el mundo y la forma de relacionarse con los otros. Para esta Experiencia barrial el reto está en identificar si es posible relacionar las prácticas de formación ciudadana o de formación de sujetos políticos infantiles con las experiencias espaciales de los niños participantes. A esta Experiencia se vincularon 7 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia que han estado realizando su práctica pedagógica entre los semestres 2018-2 y 2019-2; abarcando de esta manera las cuatro bibliotecas de la Fundación. En estas bibliotecas nos hemos concentrado en los talleres de promoción de lectura que se realizan con niños y niñas menores de 5 años acompañados por sus padres o madres; para construir a partir de las relaciones niños-adultos-lugares propuestas didácticas que articulen el arte, la tecnología y la formación ciudadana para niños y niñas de la primera infancia; lo que exige que inicialmente se pregunten por el sujeto que se forma en los proyectos de ciudad para deconstruir y reconstruir el propósito pedagógico de la formación ciudadana con enfoque territorial.

El trabajo de campo en las Bibliotecas se realizó en el primer semestre del 2019 fomentando un intercambio de saberes con técnicas participativas para diseñar e implementar una propuesta pedagógica que fortalezca la formación ciudadana en niños y niñas de la primera infancia desde una lectura territorial y en apuesta por la paz. Es así como en un primer momento, y frente a la necesidad de encontrar un dispositivo que sirviera para presentarles a los niños la propuesta investigativa y solicitar su asentimiento, el



grupo de investigadoras compuso un cuento que sirvió no solo para explicar el propósito de la investigación sino para pedirles a ellos y ellas su autorización para participar. Por otro lado, durante el trabajo de campo, se buscaba una herramienta que facilitara las narraciones de los niños sobre sus experiencias en las bibliotecas y la manera como estas se relacionan con sus formas de percibir y habitar la ciudad. De esta manera, se adapta una estrategia pedagógica usada en la lectura de cuentos para que por medio de ella los niños y niñas cuenten sus historias. Esta estrategia llamada Cuadrorama fue la piedra angular que logró la convergencia Educación, Arte y Tecnología que el proyecto Territorio_Lab busca para el



intercambio de saberes, para esta Experiencia, con niños y niñas de la primera infancia.

Consideraciones éticas

Las investigaciones sobre los niños han tenido un gran crecimiento asociado a las resignificaciones que se han conquistado sobre el significado de ser niño en la actualidad. La Experiencia barrial, en la medida en que se concentra en niños de la primera infancia los reconoce como agentes sociales y protagonistas de sus vidas. Lo anterior significa que se les reconoce su derecho para hablar con su propia voz sobre sus experiencias. Este planteamiento ontológico implica una ruta metodológica idónea para aproximarse a ellos. Por ello, se contemplan técnicas de investigación y estrategias metodológicas que afronten los tres “grandes tipos de

problemas” que presenta Iván Rodríguez Pascual (2006) así como algunas de sus recomendaciones.

Posibles problemas al investigar con niños y niñas:

a) los derivados de las propias capacidades cognitivas y discursivas de los menores, b) la cuestión insoslayable de que el investigador ocupe una posición asimétrica frente a los menores por su propia condición de adulto, pero también c) los que tienen que ver con la consideración de la población infantil como un grupo de población reservado o protegido al que no podemos acceder directamente sino salvando previamente determinadas barreras interpuestas por los adultos (pág. 67).

Para evitar lo anterior, se identifican y reconocen las características de cada niño participante, así como la manera como se relaciona con las investigadoras; de igual manera, se respetan los asuntos referidos a su privacidad y a su derecho a tomar libremente la decisión de participar en la investigación (págs. 67-68). Para ello, se tendrán en cuenta técnicas de recolección de información adecuadas con su proceso de desarrollo, con sus procesos de construcción del mundo, técnicas respetuosas de sus contextos que se puedan realizar en sus propios espacios (pág. 71). Es así como la socialización de los hallazgos se realizará directamente con ellos como reconocimiento a la labor y aportes que brindaron a la investigación.

Hallazgos parciales

En la Experiencia escolar, con las estrategias utilizadas hasta el momento, han aparecido situaciones de

violencia muy marcadas y que el equipo de investigadores desconocía o ignoraba el impacto de ellas en los territorios, por tal razón consideramos que uno de los aportes fundamentales de este ejercicio es traer al aula las problemáticas que se dan en los entornos donde viven los estudiantes y hacerlos motivo de reflexión crítica, es decir, se vislumbra que la estrategia tiene gran potencial para contribuir al enfoque territorial de educación para la paz. Entre los hallazgos más interesantes en esta misma Experiencia, están los para-poderes instalados en los barrios a través de la figura de los “duros”, quienes son las personas encargadas del microtráfico en cada sector y a la vez ejercen las veces de policías y jueces interviniendo en las disputas entre vecinos y asegurando un “orden” que les permita continuar con su accionar delictivo. Otro tipo de violencia que aparece con mucha fuerza es el de la violencia de género: los celos, las agresiones y el acoso callejero son un tema recurrente en las historias escritas y en la socialización de las cartografías. Las fronteras invisibles, son otro factor de violencia que emergen con fuerza en los relatos de los estudiantes: las disputas territoriales por el control del microtráfico y las extorsiones generan violencia constante en los barrios, situación que aparece naturalizada para los estudiantes, pues las *cosas son así o siempre han sido así*. En cuanto a los factores protectores o mitigadores de la violencia, se les dificulta un poco identificarlos, hay de alguna manera una especie de seducción al contar asuntos relacionados con la violencia, en la mayoría de las historias se ve la influencia de las formas de narrar de los medios de comunicación y el boom de las narco-novelas de los últimos años, no siendo así con los aspectos positivos presentes en sus territorios. A pesar de esto los colegios aparecen como uno de los factores protectores que ellos identifican, la escuela un territorio de paz, es una de las definiciones de los estudiantes, es el lugar donde no está solo, puede compartir con los otros, y también es el lugar donde se enfrenta a las diferencias, donde permanece más tiempo. A la

par también se identifican algunas iniciativas comunitarias como grupos juveniles, artísticos y deportivos. Para la Experiencia barrial en las bibliotecas comunitarias se ha encontrado: a) sentido de pertenencia: los niños y niñas que participan de los talleres de la fundación Ratón de Biblioteca reconocen sus espacios, se apropian de ellos, los nombran, los reacomodan; esto significa que, a primera vista, los niños de la primera infancia tienen la facultad de identificar y apropiarse de los lugares que habitan; b) las bibliotecas sí son lugares: por lo menos, esto se puede decir de las bibliotecas comunitarias que participaron en el proyecto puesto que tanto adultos como niños los reconocen como referentes donde tejen desde su cotidianidad su vida; c) la experiencia allí reconstruye al espacio: siguiendo los postulados de Lussault (2015) el espacio se construye con la experiencia, en este caso, las experiencias espaciales de los niños y niñas participantes son las que determinan la esencia de las bibliotecas como lugares próximos a ellos.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1994/1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. (C. Lacalle, & J. L. Facé, Trads.) Barcelona: Paidós.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., & Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana y educación para la ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 3(5), 211–224.
- Diáz Cuadros, J. A., Peña Pedraza, I. N., & Torres García, C. (2014). *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa* (Tesis de

- maestría*). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Fundación CINDE.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching Children's experiences*. New York: The Guilford Press.
- Fundación Ratón de Biblioteca. (2016). *Leer es poder. 32 años de la Fundación Ratón de Biblioteca*. Medellín: Tragaluz Editores.
- Gaitán Muñoz, L. (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(2), 1-19.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*(8), 108-123. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898654>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lussault, M. (2015) *El hombre espacial. La construcción social del espacio humano*. Madrid: Amorrortu editores.
- Massey, D. (2012). *Un sentido global del lugar*. (A. Albert, & N. Benach, Trads.) Barcelona: Icara Editorial. s.a.
- Montoya, Vladimir. "La cartografía social como instrumento para otras geografías. Apuntes para un diálogo de saberes territoriales." *Universos sociospaciales. Procedencias y destinos, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad de Antioquia*(2009): 113-136.
- Montoya Arango, V., García Sánchez, A., & Ospina Mesa, C. (2014). *Andar dibujando y dibujar andando*:

- cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas*, (40), 190-205.
- Mouffe, Ch (2000) En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Mouffe, Ch. (2003). La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política democrática. Barcelona: Gedisa.
- O'Donnell, G. (2004). La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Ginebra: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD- ONU.
- ONU. (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General No. 7*. Ginebra.
- Piazzini Suárez, C. E. (2004). Los estudios socioespaciales: hacia una agenda de investigación transdisciplinaria. *Revista Regiones*, 151-174.
- Pimienta Betancur, A. (2012). *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio (Tesis de doctorado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Pascual, I. (julio/diciembre de 2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*(12), 65-88
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. (L. Silveira, Trad.) Barcelona: Ariel.

CAPÍTULO 81

O USO DO MATERIAL DE LARGO ALCANCE NA SALA DE AULA COM CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS DE IDADE, A REALIDADE DA ESCOLA SESC DE PALMAS

**Suênya Andrade Maciel de Sousa Garcia
Maria da Conceição Barros da Silva Medeiros
Maria Izabel dos Santos Sousa
Jhannaide Soares Oliveira**

Serviço Social do Comércio
DR do Tocantins

Introdução

Consideramos a brincadeira e a interação dois grandes pilares do fazer pedagógico na Escola Sesc de Palmas, por meio dos espaços de aprendizagens, oferecemos em todas as salas de aula espaços que permitem às crianças viverem e criarem experiências a partir da brincadeira com os elementos encontrados nesses espaços. Os materiais de largo alcance ou não estruturados, dão vida aos espaços oferecidos, indo muito além do que hipotetizamos no planejamento inicial. A cada semestre propomos contextos que possibilitem construções diversas pelas crianças de 2 a 5 anos, nestes espaços pensados e planejados pelos professores de cada turma,

disponibilizamos materiais diversos como tocos, pedras, canos, blocos de madeira, carretéis de linha, sementes, entre outros materiais naturais e industrializados. Temos a clareza da potência das crianças, mesmo em dias em que a tecnologia tem furtado o poder de criação de muitas delas, assim defende Piorski (2016, p.104)

Desde muito cedo, a imaginação instiga a criança à tarefa de confronto com a matéria, motiva a escapar da inércia e da preguiça, da passividade perante o mundo material. E cada vez mais, com o avançar da idade, os brinquedos especializam-se nesses embates. Quanto mais crescem os meninos, mais minúcias da impressões, mais lavra, mais talho, mais furos e mais encaixes. Camadas e mais camadas de alegrias materiais vão preenchendo-se de histórias e memórias.

A Educação Infantil em nossa escola é organizada em horário parcial, oferecemos quatro turmas no período matutino e quatro turmas no período vespertino. As turmas são organizadas da seguinte forma: Minigrupo - crianças com idade de 2 e 3 anos, Grupo 1 - crianças com 3 e 4 anos de idade, Grupo 2 - crianças com 4 e 5 anos e Grupo 3 - crianças com 5 e 6 anos. O período que as crianças permanecem na escola é de 4 horas, sendo este horário permeado de vivências, que possibilitam que as crianças a seu modo possa desenvolver habilidades que contribuam na autonomia, confiança, desenvolvimento motor, interação social e consequentemente na cognição.

Entendemos que a escola é um instrumento social que faz parte da formação humana na sociedade moderna, com muitas expectativas, entre elas a temida e esperada alfabetização. No entanto, defendemos que a escola de educação infantil, vai além da alfabetização convencional, sendo esse processo, uma antecipação desnecessária e

equivocada para o desenvolvimento infantil na primeira infância. Visto que existem muitas outras necessidades para essa fase da vida que devem ser priorizadas. Assim como afirma Hoffmann (2010, p. 117) “Escola é lugar da criança. Não se deve atropelar a infância, pois o perigo é atropelar o futuro dessa geração.” A brincadeira e a interação com o meio e as pessoas são mais importantes do que a introdução ao mundo das letras e números. Afinal de contas, as crianças aprendem brincando ou brincam aprendendo? Esse questionamento é sempre válido pois é uma via de mão dupla. Sabemos que o ato de brincar é aprendido dia após dia de acordo com desenvolvimento do ser humano, e é na infância, onde acontecem as mais belas experiências da vida, as quais serão propulsoras de muitas outras, segundo L’Ecuyer (2015, p. 77) “A brincadeira é a atividade por excelência através da qual as crianças aprendem, movidas pela curiosidade. As crianças pequenas são naturalmente inventivas.” Seja nas experiências individuais ou nas coletivas, o fato é que as crianças são surpreendentes, cabe a nós adultos dentro e fora da escola estimular e garantir o poder criativo dos pequenos, contribuindo na formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes, tendo a consciência de que é um processo que inicia sim na primeira infância.

Sonhamos com uma escola que não seja ensimesmada, que não funcione para dentro, mas que tenha conexão permanente com o mundo lá fora, que explore situações sociais reais respeitando a infância, fluindo com a leveza e a simplicidade que a vida exige. As aprendizagens acontecem a partir do momento que o indivíduo é participante do processo, se relacionando com as coisas e sobretudo com as pessoas.

Como os espaços são planejados e as escolhas dos materiais

Nossa caminhada é reflexo de anos de experiências em que o processo de construção é tecido por muitas mãos, por sucessos e retrocessos, que trazem solidez ao trabalho desenvolvido, pelos profissionais que contribuíram e não estão mais conosco, pela fonte inesgotável de inspiração que são nossos alunos, que ainda bebês nos desafiam a entender o que querem mesmo antes de falar, na linguagem corporal, nos olhares penetrantes e instigantes, na relação de amor que envolve a educação infantil, tanto do professor para a criança, quanto da criança para o professor, da postura de profissionais comprometidos e envolvidos com a educação em sua totalidade.

Nos organizamos semestralmente no planejamento dos espaços de aprendizagem que compõem nossas salas de aula. Há alguns anos entendemos a necessidade de termos mesas e cadeiras individuais nas salas, para dar mais liberdade para professores e alunos em explorar esse tão rico espaço de convivência que é a sala de aula. Começamos de forma coletiva com alguns parâmetros estabelecidos pela gestão, em que orientava pontos em comuns para as distintas faixas etárias. Por um tempo trabalhamos com três espaços concomitantes em cada sala de aula, sendo um voltado para as brincadeiras exploratórias, outro para o jogo simbólico, e outro da leitura. No decorrer da caminhada percebemos a necessidade de diminuirmos em quantidade para que pudéssemos utilizar melhor o espaço físico da sala, permitindo que as crianças possam usufruir melhor. Há dois anos estamos com apenas dois espaços em sala, um das brincadeiras exploratórias e outro que fizemos a junção do jogo simbólico com o espaço da leitura. A decisão foi acertada

pois a nova logística da salas trouxe mais fluidez a exploração das crianças, com mais espaço é possível ousar mais nas construções e criações.

Com uma escuta atenta ao que acontece a nossa volta, percebendo o que as crianças criam, o que elas falam, as brincadeiras presentes, a forma como lidam com os materiais, se torna o nosso ponto de partida para pensar o que propor para o semestre seguinte. Segundo Rinaldi (2017, p. 209)

“Desse modo, escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele. Aprender a escutar é uma tarefa difícil; é preciso se abrir para os outros, e todos nós necessitamos disso. A escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança”.

É válido salientar que o primeiro semestre é sempre um desafio maior, pois os professores receberão um grupo de alunos novos e os processos de adaptação e ambientação envolvem muitas minúcias. Em um ou mais encontros o grupo de professores regentes e a orientação pedagógica, elegem quem começa na socialização explanando o perfil de cada turma, como as crianças exploraram os espaços atuais, quais materiais utilizaram, se utilizaram e como utilizaram, como foram as construções. Relatam ainda o que entende ser interessante para que as crianças avancem nas explorações. Feito isso, o professor relata o que pensou para o próximo semestre, depois debatemos em conjunto se as hipóteses apresentadas irão de fato impulsionar, ou deixá-los na zona de conforto. Consideramos as habilidades motoras da faixa etária, a qualidade, quantidade e variedade dos materiais necessários para a composição do espaço. Outro ponto importante é o acesso aos materiais, a forma como serão apresentados, para que mesmo numa desorganização exploratória as crianças

percebam que podem utilizar sem nenhuma limitação tudo que está ao seu alcance.

O debate perpassa todas as turmas, tornando rico esse momento de socialização, pois os professores que já conheceram o grupo anteriormente e percebem os avanços na exploração dos contextos oferecidos, e com propriedade conseguem contribuir com o colega. Pensamos coletivamente também que elementos estruturais são necessários para compor, dar vida ao espaço. A mobília é essencial na configuração do cenário, seja ele nas brincadeiras exploratórias ou no jogo simbólico. O que não poderá faltar quando as crianças entrarem nos espaços é o encantamento, a vontade de mexer, de interagir, de explorar e experimentar e que seja algo natural e envolvente, sem que seja necessário a intervenção do professor. Outro desafio do grupo de professores é a escolha dos materiais que vão alimentar todo o processo criativo das crianças.

As anotações, as ideias, as imagens de referências para a configuração e caracterização dos ricos espaços, a escolha dos móveis, sendo a grande maioria criado na própria escola, com o envolvimento de todos os colaboradores, porteiros, auxiliares administrativos e pedagógicos. São essenciais no processo de construção, somados as ferramentas, parafusos, tintas, suportes, que depois de muito trabalho dão vida ao que foi discutido no momento de planejamento dos professores.

Fazemos também a lista da “pidança” esse termo define bem, relacionamos o que precisamos pedir e adquirir, e pedimos com bastante empenho, primeiro entre nós, o que podemos reaproveitar do que seria descartado, o que podemos encontrar nos descartes da cidade, em lojas, supermercados e

em nossas casas. Fazemos um roteiro, de quais tipos de comércio devemos visitar para solicitar as contribuições, para iniciarmos os espaços e depois uma lista para pedirmos as contribuições das famílias, na manutenção dos mesmos. Além das aquisições realizadas pela instituição, que muitas vezes gera curiosidade no departamento de compras, do porque do pedido de alguns itens que parecem desnecessários para uma escola.

Segue um exemplo do que foi pensado para um dos espaços das brincadeiras exploratórias:

- Idealização da estrutura física do espaço da fazenda: grama verde, prateleiras baixas de chão, cercas móveis, prateleira para parede, poço, imagem de fundo (estrada de fazenda), suporte elevado para construções.
- Materiais necessários: animais de fazenda (cavalo, porco, boi, vaca, cachorro e etc), cestos plásticos, cestas de palha, lupa, lanterna.
- Materiais não estruturados: cones de plástico, recortes de mdf em tamanhos e formatos variados, pedras, tocos de madeira entre outros.



Figura 1. Estrutura do espaço exploratório da fazenda. Sala do Minigrupo 2 anos.

Na defesa da diversidade e variedade dos materiais Piorski (2016, p.104) defende que:

Dessa forma, muitos materiais, mesmo restos industriais já sujos, quebrados ou cortados, precários e, por isso mais humanizados, orgânicos, são inseridos nesse seletivo universo de brincar. É quando o dejetivo industrial recupera sua dignidade de traste e se revela matéria na mãos do demiurgo infante.



Figura 2. Materiais não estruturados oferecidos no espaço exploratório.

Do campo das ideias até a concretização é um processo às vezes demorado, mas no ritmo frenético que é a escola, não dá tempo de parar, vamos mesmo sem perceber, motivados nas relações de solidariedade, mutualidade, respeito e sobretudo no comprometimento em proporcionar um ambiente onde as crianças possam protagonizar suas aprendizagens.

As brincadeiras exploratórias e as diversas construções com materiais não estruturados

A proposta inicial é contextualizar um ambiente acolhedor, instigante, provocativo e convidativo, em que as crianças queiram estar e explorar, garantindo a adequação à faixa etária. A capacidade do professor em ofertar no cotidiano escolar materiais que vão além da função principal, permite

que as crianças sejam desafiadas na busca da autonomia no brincar criando suas próprias estratégias desenvolvendo novas aprendizagens por meio de sua capacidade criativa e inventiva, dando sentido as coisas do seu jeito. Nesse movimento os materiais são utilizados nas mais diversas construções, sejam eles no primeiro contexto hipotetizado pelo professor, ou nas novas descobertas que diariamente surgem nas brincadeiras das crianças.

Um mesmo tipo de material pode ganhar funções das mais diversas possíveis. Por exemplo um toco de madeira pode ser uma bandeja para comida, um braço de um boneco, um tijolo de parede, uma ponte em um rio, a comida de bicho. Na figura abaixo, o carretel de linha se transformou no tronco das árvores, as pedras com seus super poderes protegem os animais do perigo.



Figura 3: Construção crianças de 4 anos.

As possibilidades se ampliam a todo momento, trazendo ainda mais riqueza as belas construções. Quando a elaboração da linguagem oral envolvem as crianças, possibilitando acordos, negociações na brincadeira criada no momento. Nos faz concordar com Hoffmann (2010, p. 107)

Ninguém na vida aprende sozinho: somos seres sociais, aprendemos a falar, a amar, a respeitar na convivência com outros mais experientes, sejam ou não adultos, mas que sejam capazes de promover desafios significativos de aprendizagem.

Na imagem abaixo a caixa de madeira, foi o suporte para construção da torre para abrigar os guerreiros indígenas que defendem o local.



Figura 4. Construção crianças de 4 anos.

A criatividade é uma fonte inesgotável que gera confiança, proporcionando progressivamente a aquisição de habilidades motoras, cognitivas e sócio emocionais. Na imagem abaixo no mesmo ambiente a criança construiu um jardim encantado, onde um simples rolo de cabelo transformasse em uma piscina de descanso dos animais para eles não afundarem no lago invisível.



Figura 5: Construção crianças de 4 anos.

Na obra Brinquedos do Chão o materiais tem uma função clara, pois transformam-se em brinquedos para a criança, desse modo é defesa de Piorski (2016, p.139)

Para cada material dado à necessidade de tempo e ritmo de cada criança, há um nível de mergulho e expansão no campo das imagens. O brinquedo livre tem demonstrado que imaginação invade todos os campos da matéria. A criança interessa-se por tudo o

que está à sua volta e, aos poucos, vai especificando seus materiais. Quando tem acesso a um espectro amplo de matérias, ela escolhe algumas para brincar sozinha ou em grupo, rege-se por um anseio alimentar, por aquilo que melhor nutrirá sua vida anímica.

Conclusão

Romper com o equívoco de que brincadeira é perda de tempo, de que a vida da criança é menos importante do que a do adulto são desafios da escola de hoje. Militante pelos direitos das pessoas pequenas, fazer com que os documentos legais não se tornem obsoletos, também é tarefa de todos nós educadores. Por isso, unir forças com muitos movimentos sérios que temos pelo mundo afora e dar vez e voz a nossas crianças dentro da nossa escola, é algo que tem sido prazeroso. Garantindo o brincar no processo pedagógico a começar pela intencionalidade do professor em propor espaços e materiais que estimulem a autonomia, a criação, a resolução de situações problemas, contribuindo assim para uma aprendizagem que dá sentido as coisas, valorizando os processos de descobertas e constatações tão ricos na primeira infância e consequentemente oportunizando uma aprendizagem significativa. De acordo com L'Ecuyer (2015, p. 174)

Chegou o momento de mudar a sociedade para fazê-la mais sob medida para as crianças. Uma civilização construída exclusivamente sobre valores de adultos não pode triunfar. Devemos voltar a incluir na sociedade não somente a criança, mas também todos os valores que representa, começando pela curiosidade. A criança é quem nos lembra dos valores de paz, da solidariedade, da transparência, da delicadeza, o otimismo, da proteção da inocência, da empatia, da compaixão, da dignidade dos seres

humanos, da alegria, do agradecimento, da humildade, da simplicidade, a amizade.

Os espaços oferecidos pelas escolas Sesc por todo o Brasil, cada uma a seu modo, tem evidenciado que mesmo ainda “remando contra a maré”, em dias que a alfabetização precoce é buscada e almejada por muitas famílias, temos garantido uma escola que valoriza sim, uma infância de qualidade, em que a escola é um contexto social que pode e deve dar sentido as coisas da vida, respeitando o desenvolvimento infantil, que sem sombras de dúvidas contribuirá com as pessoas que compõem o ambiente escolar.

A utilização dos materiais de largo alcance ou não estruturados, dão vazão ao mundo de infinitas possibilidades, que a criança está inserida. Agir fora dos moldes já estabelecidos, começar do zero sem necessidade de um padrão a ser seguido, traz riqueza para o brincar livre, com inúmeras criações, conceitos e descobertas que são verdades absolutas, mesmo que num período curto de tempo até que seja substituída por uma nova situação, seja ela vivida por si própria ou percebida nas relações com os outros. Nesse sentido, acreditamos que podemos contribuir com uma infância feliz, criativa e potente em uma escola que pode e deve contribuir de forma efetiva no desenvolvimento global do ser humano começando na infância, garantindo a cultura do brincar por toda a vida.

Referências bibliográficas

L’Ecuyer, Catherine. (2015). Educar na curiosidade : a criança como protagonista da sua educação. São Paulo: Edições Fons Sapientiae.

- Rinaldi, Carla (2017). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Piorski, Gandhy. (2016). Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Pierópolis.
- Hoffmann, Jussara Maria Lerch. (2010). Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (org. (2014). O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta.

CAPÍTULO 82
AS CONTRIBUIÇÕES DOS RECURSOS
LÚDICOS NA PRÉ-ESCOLA: O ATO DE
BRINCAR COMO FATOR ATENUANTE
NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
E PEDAGÓGICO

Maria do Socorro Maciel Moura Silva

Michelle Cássia Moura de Melo

Faculdade do Maciço de Baturite de Graduação
Especialização / MBA

Introdução

Este artigo¹ visa relatar as contribuições do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na pré-escola. A ludicidade torna-se importante instrumento na mediação do processo de ensino e aprendizagem principalmente das crianças, pois elas vivem em um universo de encantamento, fantasias e sonhos onde o faz de conta se faz presente e a realidade se misturam, favorecendo o uso do pensamento, a concentração o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e

¹Este capítulo engloba uma pesquisa sobre as contribuições que os recursos lúdicos promovem as nossas crianças. Que tem como características a conclusão do curso de pós-graduação da Faculdade Maciço do Baturite Graduação, Especialização/MBA.

cultural, facilitando assim o processo de construção do pensamento.

O tema proposto nesta pesquisa busca demonstrar que através dos jogos e brincadeiras é possível contribuir para um processo de aprendizagem significativa, utilizando os mesmos como métodos facilitadores no desenvolvimento psicomotor da criança.

Estudos e pesquisas revelam que as atividades incluindo o lúdico como eixo norteador da educação infantil, vem transformando de forma positiva o desempenho no campo educacional como prática pedagógica institucional. No que diz respeito ao tema sugerido é de fundamental importância ter as práticas lúdicas como objetivo geral de estudo e implementação, para que além de se resgatar valores culturais possa ampliar a capacidade de criação e articulação com uma proposta que valorize a educação em todos seus aspectos.

Portanto os objetivos específicos são pes/quisar a eficácia da utilização de jogos e brincadeiras na motivação da aprendizagem na educação infantil; investigar a utilização das brincadeiras no processo de aprendizagem na educação infantil, observar de forma coerente o resultado da aplicação dos jogos e brincadeiras na formação da criança. Como suporte teórico utilizou-se as seguintes referências: Piaget; Vygotsky; Kishimoto; Skinner.

A pesquisa caracterizou-se como metodologia descritiva, como o nome sugere consiste na descrição de situações, acontecimentos, ações e apresentar uma explicação sistemática sobre um fenômeno. Quanto à abordagem, a pesquisa constituiu de um caráter qualitativo, pois sobre o

fenômeno estudado foi levado em consideração registros obtidos a partir de observação dos participantes.

A aprendizagem e seus conceitos

Inúmeros são os teóricos que discutem a teoria da aprendizagem. Cada um destes define e aponta os principais focos que devem ser analisados para o entendimento do assunto. Bock, Furtado e Teixeira (2000) colocam como principais pontos abordados pelos estudiosos que se propõem a estudar esse processo a natureza e os limites da aprendizagem, como também a participação dos aprendizes e a motivação durante o processo. Outro ponto bastante discutido é a importância do outro na aquisição de novos conhecimentos.

Para alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo interligado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental do aprendiz.

O processo de construção do conhecimento ocorre em base sólida de acordo com a afetividade que se tem perante o objeto de estudo e o desconhecido, pressupondo-se que todo desconhecido é novo e o novo necessita ser associado ao que já se conhece, para que então seja possível modificar e aumentar a informação existente. (PIAGET, 1973).

Quando Piaget descobriu que não é o estímulo que move o indivíduo ao aprendizado, revolucionou a pedagogia da sua época. Para ele, a inteligência só se desenvolve para preencher uma necessidade. A educação, concebida a partir desse pressuposto, deve estimular a inteligência e preparar os

jovens para descobrir e inventar; o professor deve instigar na criança a necessidade daquilo que ele pretende transmitir. Nesse cenário, os jogos e brincadeiras são buscados espontaneamente pelas crianças como meio de chegar à descoberta, inventar estratégias, pensar o novo, construir, agir sobre as coisas, reconstruir, produzir (RAPPAPORT 1981).

Piaget (1978) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Outros autores que estudaram a aprendizagem, foram Vygotsky e Skinner. Esses autores são considerados opostos no que se refere às ideias que desenvolveram sobre o tema da aprendizagem, principalmente, pelo fato dos teóricos pertencerem a abordagens diferentes da psicologia. O primeiro ficou mais conhecido por sua ênfase nas questões cognitivas e do desenvolvimento humano, já o segundo focou seu trabalho para o estudo do comportamento.

É importante mencionar que Skinner desenvolveu o conceito de Comportamento Operante, hoje é este o núcleo principal da Análise do Comportamento. Este conceito consiste num comportamento voluntário, no qual as consequências determinam a sua probabilidade de ocorrência (SKINNER, 2003).

O condicionamento operante é um processo no qual se pretende condicionar uma resposta de um indivíduo, seja para aumentar a sua probabilidade de ocorrência ou para extingui-la. No primeiro caso, são apresentados reforços toda

vez que o sujeito apresenta a resposta adequada. Vale ressaltar que o conceito de reforço está diretamente ligado a ocorrência da resposta, um estímulo só pode ser considerado reforçador se aumentar a probabilidade do comportamento ocorrer. O reforço pode ser positivo quando é apresentado algo ao indivíduo ou negativo quando se retira algo do ambiente. Percebe-se, com isso, que, diferentemente do que se diz,

reforço não é sinônimo de recompensa. **V**ygotzky foi um dos primeiros autores a diferenciar o processo de aprendizagem da criança e a formalização escolar. Para este autor, a aprendizagem começa no ingresso à escola. Nessa afirmação, fica claro que, para este teórico, o processo de formalização do conhecimento proposto pela escola não é a única fonte que o sujeito possui para aprender, isso está inato às capacidades humanas, conseguindo assim, aprender com qualquer situação vivida (VYGOTSKY, 2001).

A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem

O jogo sempre esteve presente em diferentes culturas. O homem, adulto, criança, idoso ou adolescente, sempre fez uso do jogo, geralmente com finalidade lúdica, mas não somente com essa finalidade. Segundo Brougère (1998 apud WITZORECKI 2009, p.39), “o jogo possuía, na Antiga Roma, um aspecto Religioso. [...] na Grécia Antiga os jogos eram realizados em formas de lutas, concursos, combates, atividades ginásticas, além de manifestações teatrais.” Na busca por respostas sobre como tornar o ensino agradável tanto para os alunos quanto para os professores descobriu-se que o uso de jogos bem como de atividades lúdicas, como recursos metodológicos, podem ser a saída para melhorar o processo de

ensino/aprendizagem e tornar o trabalho educacional realizado em nossas escolas mais dinâmico e prazeroso.

Segundo Rolim et al (2008) O ato de brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar equivale a aprender; na brincadeira, reside à base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais sofisticadas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para amenizar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

A teoria de Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento da inteligência, colocou o jogo e o ato brincar como atividades indispensáveis na busca do conhecimento pelo indivíduo. Ele dividiu o desenvolvimento intelectual da criança em etapas caracterizadas pela sucessiva complexidade e maior integração dos modelos de pensamento, ou seja: até os dois anos de idade – sensório-motor; de dois a quatro anos – pré-operacional; de quatro a sete anos – intuitivo; de sete aos 14 anos – operacional concreto; e, a partir dessa idade – operacional abstrato.

Nesse sentido, Rau (2007, p.51) corrobora afirmando que “o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

Segundo Kishimoto (2011) o uso de jogos educativos com fins pedagógicos, nos leva para situações de ensino-aprendizagem visto que a criança aprende de forma prazerosa e participativa. No que se refere ao aspecto cognitivo, segundo Macedo, Petty e Passos (2005), o jogo contribui para que a criança adquira conhecimento e desenvolva habilidades e competências. Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

A importância do lúdico quanto a BNCC

A Base Nacional Curricular Comum define o direito de aprendizagem de todos os estudantes no âmbito nacional sendo a adesão a ela, obrigatória e está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação. Os currículos de todas as redes públicas e particulares devem ter a BNCC como referencial. (Brasil, 2017)

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e a base do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil,2017).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) toda criança como sujeito de Direito possui

direitos assegurados pela constituição, e pelo fato de encontrasse em desenvolvimento, necessita brincar, interagir, imaginar, desejar, aprender, experimentar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade no qual está inserido para que seja possível desenvolver sua inteligência e Maturidade Cognitiva pois estas experiências cotidianas serão responsáveis por construir sua identidade pessoal e coletiva. Quanto ao campus de experiência o brincar está ligado a: corpo, gestos e movimentos. O corpo revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social.

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças integrantes da Educação Infantil. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes

linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Partindo desses direitos e com base em pensadores da educação, tais como Vygotsky, é possível expor que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações com o outro e com o meio em que está inserido, onde observa-se que o processo de aprendizagem vai acontecendo, de forma gradativa, mais rápido dependendo do modo em que ela é estimulada, de tal maneira entende-se que a relação entre esses processos é indissociável, sendo de extrema importância para o desenvolvimento da criança o convívio social, seja com pequenos grupos ou com esferas maiores da sociedade.

Por meio desses processos de desenvolvimentos gradativos e interligados que as funções psicológicas superiores, ou seja, as ações e os pensamentos inteligentes que só são observados nos humanos (como pensar, refletir, organizar, categorizar, generalizar e outros), são construídos ao longo de sua história.

Desta forma, o papel do professor consiste em conduzir enquanto disponibiliza as ferramentas necessárias para que o desenvolvimento cognitivo aconteça da forma mais adequada. Assim a função do profissional é conduzir o indivíduo até a aquisição do conhecimento, enfim, o contato inicial de uma criança com novas atividades, habilidades ou informações deve contar com a supervisão e participação de um adulto responsável. Depois que a criança internaliza um procedimento, ela se apropria dele e o torna voluntário. O papel do educador, então, é ativo e determinante nesse processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (2001) a aquisição do conhecimento ocorre por mediação, convivência, partilha e assim por diante até que diversas estruturas sejam internalizadas por tanto a criança deve ser ativa no processo de aprendizagem e o educador, deve atuar como um suporte para que o processo de aprendizagem seja satisfatório.

A utilização do Lúdico permite que a criança possa se expressar conhecer a si e ao outro, resolver conflitos e explorar o ambiente no qual está inserida. Vergnhanini (2001) afirma que quando a criança brinca, ela expande seu vocabulário, dá nome aos objetos, faz uso de expressões do dia a dia, conversa com outras crianças e com os brinquedos, estabelecendo relações entre as brincadeiras simbólicas (jogos

de faz de conta) e outras formas de linguagem, inclusive, resolvendo situações conflituosas e desafios que surgem nestes momentos, como dividir brinquedos, estabelecer papéis em uma brincadeira, construir um novo brinquedo, entre outros.

Resultados e Discursões

Conclusão

Este trabalho possibilitou identificar durante as pesquisas bibliográficas alguns aspectos importantes que, direta e profundamente, estão relacionados ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como, compreender que o professor deve atuar como mediador na construção do conhecimento e o estudante deve ser o sujeito ativo do seu próprio conhecimento.

As brincadeiras demonstraram ter papel fundamental para desenvolvimento pleno de uma criança, tanto no que diz respeito ao seu intelecto, quanto a personalidade e coordenação motora. A circunstância imaginária, mágica da brincadeira possui uma lógica, mesmo não sendo aquela formal, que ajuda a investigar e a construir conhecimentos sobre a identidade, sobre os objetos e sobre o mundo de maneira divertida.

A partir de brincadeiras foi possível alcançar uma aprendizagem satisfatória, onde permitiu que a docente observasse que as brincadeiras trabalharam diversos aspectos intelectuais e socioeducativos nos participantes, tais como, partilha de objetos e informações, possibilitou que os estudantes tivessem a oportunidade de aprender a lidar com

confrontos com os demais colegas de maneira adequada, negociações e trocas de brinquedos e de situações perante algumas brincadeiras, corroborando que os autores que afirmam que a utilização de jogos e brincadeiras com viés lúdico auxilia na promoção de conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Os resultados foram satisfatórios às crianças da pré-escola. Em vista da realidade encontrada na turma, inserindo instrumentos e métodos didáticos que proporcionaram ao aluno construir seu próprio conhecimento. Destaca-se ainda que as brincadeiras inseridas no cotidiano da sala de aula melhoraram potencialmente o processo de aprendizagem dos discentes. Sem deixar de valorizar os debates e as atividades que também são essenciais no processo de avaliação, desde que bem conduzidos pedagogicamente. Como também contribuiu com aquisição de experiências durante o processo de formação da autora desse trabalho. É importante ressaltar que surgimento de práticas pedagógicas criativas depende de nossa inserção no contexto escolar e também que mesmo com tantos resultados positivos, as brincadeiras lúdicas não devem ter a função de substituir uma aula expositiva e sim atuar como um auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, deve-se tornar o processo de brincar acessível e democrático, levando em conta a situação sócio econômica da escola, buscando sempre integrar a todos de maneira igualitária respeitando as diferenças de cada indivíduo pois ao brincar a criança conhece a si própria e aos outros e realiza a árdua tarefa de compreender seu potencial e seus limites.

Referências

BNCC disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.p. Acesso em: 10 maio, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lurdes T.; *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMPOS, L. M.; BERTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. **A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem.** (2002) Disponível em:
<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

CUNHA, R. N. da; VERNEQUE, L. P. S. *Notícia: Centenário de B. F. Skinner (1904- 1990): uma ciência do comportamento humano para o futuro do mundo e da humanidade.* *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 20, n. 1, abr. 2004. Disponível em . Acesso em 12 de Abril de 2019.

DIRETRIZES CURICULARES disponível em:
<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/DiretrizesCurriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 15 maio, 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à pratica educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996(Coleção Leitura).

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação.* 14 ed.São Paulo:Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil.** 3ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994. 63 p.

LOPES, M. G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar.** 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Lino de. *Os jogos e sua importância na escola.* *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 93, maio 1995 . Disponível em . Acesso em 12 de abril de 2019.

- OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIAGET, J. Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973a.
- PIAGET, J.. Problemas de Psicologia Genética, Rio de Janeiro: Forense, 1973b.
- PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.
- PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- PIAGET, J. Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- RAPPAPORT, Clara Regina e et. al. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.
- RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpx, 2007.
- ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Artigo disponível em http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf. Acessado em 12 de abril de 2019.
- SKINNER, Burrhus Frederic. (1972). Tecnologia do ensino. (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.
- SKINNER, Burrhus Frederic. Sobre o behaviorismo. (M. P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Cultrix, 2006. (Trabalho original publicado em 1974).
- SKINNER, Burrhus Frederic. Ciência e Comportamento Humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SKINNER, Burrhus Frederic. Teorias de aprendizagem são necessárias? Rev. Brasileira de Análise do Comportamento. Vol. 1, nº1, 2005.

VERGNHANINI, N. S., QUERO BRINCAR: a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento infantil. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch.; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro S. Aspectos históricos e etimológicos do jogo. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). Jogos, Recreação e Lazer. Curitiba: Ibpx, 2009.p.34-45.

CAPÍTULO 83
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL.
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL
CURRÍCULO EDUCATIVO

Fátima Rosado-Castellano

Cruz Flores-Rodríguez

-Universidad de Extremadura-

Introducción

En este capítulo se realiza un análisis sobre la Educación Emocional y su desarrollo en contextos educativos formales. Para ello, en primer lugar se efectúa una revisión teórica sobre la Educación Emocional haciendo un compendio de los principales modelos y autores. Posteriormente, y para poder estudiar la relación existente entre ambos aspectos, se ejecuta un análisis de tipo cualitativo teniendo una visión holística en el que se consideran los diferentes aspectos del curriculum educativo. En este sentido, el capítulo pretende dar respuesta a la cuestión de qué grado de inclusión presenta la Educación Emocional en el Sistema Educativo Español y en su caso, qué papel tiene como facilitadora de aprendizajes que mejoren la vida del alumnado en particular y, por ende, de la sociedad en general. Ante este fin se propone un estudio sobre la Educación Emocional y su desarrollo en contextos educativos formales en el seno del Sistema Educativo Español, partiendo de las necesidades que presentan el propio sistema, los alumnos y la sociedad en general. Teniendo en cuenta lo

anterior, se hace necesario generar anexión entre los cuatro elementos: Educación Emocional-Sistema Educativo Español- Alumnado-Sociedad.

Educación Emocional. Breve reseña histórica

La preocupación por la Educación Emocional se refleja desde hace décadas a través de propuestas de diferentes autores y organismos. Para Bisquerra (2003) el *Zeitgeist*, entendido como "espíritu de una época, tendencia intelectual o clima cultural que caracteriza a un determinado momento" (p.20), de mediados de los noventa era favorable a lo emocional como consecuencia de la obra de Goleman (1995) y posteriores publicaciones, entidades y congresos de referencia en la Educación Emocional.

Sendas han sido las publicaciones con respecto a esta materia como son las de Bar-On (1988, 1997); Bisquerra (2003, 2009, 2013); Cooper y Sawaf (1997); Extremera y Fernández-Berrocal (2004); Fernández-Berrocal y Ruíz (2017); Fragoso-Luzurriaga (2015); Gardner (1995, 2001); Goleman (1995, 1999); Mayer, Caruso y Salovey (1999); Mayer y Salovey (1993, 1997, 2007); Salovey y Mayer (1990); Mestre y Fernández- Berrocal (2007); Pena y Reppeto (2008); Petrides y Furnham (2001); Schulze y Roberts (2005); Stember (1996); Weisinger (1998).

Asimismo, numerosas son las concepciones que giran en torno a este constructo apreciándose una notable evolución. Recogemos algunas a modo de testigo dada la amplitud de la materia. Su término fue acuñado en 1990 por Salovey y Mayer, teniendo difusión a partir de la publicación de Goleman (1995) de su obra *Emotional Intelligente*. Para

Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional es concebida como

"La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (p.10).

En su caso Bisquerra (2003) considera la Educación Emocional como "una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social" (p.8).

En cuanto a los principales modelos son varias las clasificaciones llevadas a cabo. En este caso se va a tomar la diferenciación en dos categorías: a) Modelos mixtos y b) Modelos de capacidad o habilidades. Los modelos mixtos se encuentran conformados por diversos elementos en los que se incluyen rasgos de personalidad, habilidades, objetivos, destrezas, aspectos afectivos y competencias. Entre ellos destacan el Modelo de Goleman (1995) y el Modelo de Bar-On (1997). En el primero de ellos, Goleman (1995) concibe la inteligencia emocional como un conjunto de características para la resolución de los problemas vitales, establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) e indica que la inteligencia emocional consiste en conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones. El Modelo de Bar-On (1997) considera la inteligencia socioemocional como el conjunto de competencias y habilidades que determinan cómo son las relaciones de los individuos con los demás y afrontan su vida cotidiana. Se encuentran compuesto por aspectos como son el componente interpersonal, intrapersonal, estado de ánimo, adaptabilidad y manejo del estrés.

Por último, el Modelo de habilidades fundamenta la inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional. Entre los Modelos más destacados encontramos el de Salovey y Mayer (1990, 2007) quienes consideran que existe una serie de habilidades cognitivas para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones acorde a las normas sociales y valores éticos, encontrando las siguientes habilidades incluidas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación reflexiva de las emociones. En adición a estas categorías podemos destacar otros Modelos como son los de Cooper y Sawaf (1997), Weisinger (1998), Petrides y Furnham (2001), entre otros.

Educación Emocional y Currículo educativo español.

Entendemos por currículo según la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en su artículo 6, como "la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas" (BOE nº 295, 2013, p.12). El mismo se encuentra integrado por los siguientes elementos: 1) Objetivos; 2) Competencias; 3) Contenidos, habilidades, destrezas y actitudes; 4) Metodología didáctica; 5) Estándares y resultados de aprendizaje evaluables y 6) Criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos para cada enseñanza y etapa educativa.

Al inicio del capítulo nos planteábamos la cuestión de hasta qué punto la Educación Emocional se encuentra inserta en los currículos educativos españoles, pues bien, para su respuesta es necesario analizarlos en cada una de las etapas

teniendo en cuenta los elementos anteriormente descritos. Para ello, se va a tomar la directriz dada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde se establece el diseño por parte del Gobierno de un currículo básico a fin de garantizar el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones (BOE nº106, 2006, p.18). De igual manera, se consideran las siguientes disposiciones reguladoras de los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria respectivamente, éstas son la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Finalmente se hará una reflexión sobre la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Currículo educativo en Educación Infantil

En Educación Infantil "se sientan las bases para el desarrollo personal y social de las niñas y los niños y se integran aprendizajes que están en la base del logro de las competencias que se consideran básicas para todo el alumnado" (BOE nº5, 2008, p.1019). El objetivo del currículo es lograr un desarrollo integral del alumnado en lo físico, motorico, emocional, afectivo y social promoviendo aprendizajes facilitadores de los mismos. En base a ello y tras analizar el curriculum de esta etapa se puede destacar que los objetivos y contenidos, especialmente el bloque denominado "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal" hacen especial hincapié en la Educación Emocional, en tanto que pretenden que los alumnos aborden y alcancen aspectos como

conocimiento y progresivo control de su cuerpo, utilización de recursos personales, establecimiento de relaciones afectivas con los demás, logro de autonomía personal, entre otros.

Currículo educativo en Educación Primaria

En el currículo de Educación Primaria se establecen como principios generales, en su artículo 6, que la finalidad de la misma sea facilitar al alumnado aprendizajes vinculados a la comprensión y expresión oral, cálculo, cultura, convivencia, sentido artístico, creatividad y afectividad a fin de garantizar una formación integral que contribuya a un desarrollo pleno de la personalidad de los mismos. Por ello, siguiendo en esta línea encontramos objetivos que pretenden apoyar a desarrollar alumnos capacitados para desenvolverse activamente en sociedad, cuidadosos con los derechos humanos y normas de convivencia, respetando la igualdad entre las personas, siendo sujetos activos de sus derechos y obligaciones. Para la consecución de los mismos, la etapa de la Educación Primaria comprende seis cursos académicos. Las asignaturas que han de cursar se encuentran establecidas en bloques, siendo en su caso asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica que podrán ser del bloque de asignaturas específicas no cursadas, áreas de profundización o refuerzo de las áreas troncales u otras áreas por determinar donde las Administraciones educativas y en su caso los centros podrán ofrecer asignaturas relacionadas, entre otras, con la autonomía personal.

Currículo educativo en Educación Secundaria

Se analiza tanto la Educación Secundaria Obligatoria como el Bachillerato. La finalidad de la Educación Secundaria consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos

básicos de la cultura en las diferentes áreas, prepararles para el futuro bien sea académico o laboral y formarles como ciudadanos. En este sentido los objetivos apuntan a desarrollar en el alumnado capacidades que les permitan asumir sus deberes y ejercer sus derechos con los demás como medio para su desarrollo personal.

Teniendo en cuenta el análisis realizado de los diferentes ítems del curriculum y lo expuesto anteriormente hemos de reseñar que en la etapa en la que mayor atención se presta a aspectos concernientes a la Educación Emocional es en la etapa de la Educación Infantil a fin de que el alumnado constituya las bases de una sólida personalidad que paulatinamente se va a ir desarrollando en posteriores etapas. En Educación Primaria por el contrario es la etapa en que menor atención se presta a tal aspecto, a priori más preocupada por la adquisición de competencias técnicas que sienten las bases de un afianzado conocimiento científico como preparación para las etapas superiores. De nuevo, en la Educación Secundaria se presta atención al desarrollo personal ya que existe una preocupación con respecto a la preparación del alumnado para la transición a la vida adulta, tanto en lo académico como en lo laboral, dotándole de herramientas que le permitan tomar decisiones adecuadas y paulatinamente vaya siendo sujetos activos socialmente.

Por otro lado, también se ha de destacar que la Educación Emocional se da de manera transversal en las distintas etapas así como áreas y asignaturas, ya que supone un ensamble a los contenidos curriculares a fin de alcanzar un desarrollo óptimo del alumnado, estando interconectados los conocimientos teórico-prácticos de cada una de las asignaturas con la Educación Emocional. De igual manera, también se ha de destacar que aunque a lo largo de la legislación se cuidan y

atienden aspectos emocionales tanto a la hora de establecer el currículum como de desarrollarlo a través de sus objetivos, metodología, etc. ello no revierte posteriormente en los contenidos a impartir en el aula, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluados, siendo de carácter genérico y abordando el "aprender a ser" de manera indirecta, no existiendo una relación lineal entre los mismos. A pesar de ello, la Educación Emocional se encuentra muy presente en materias como son las artes, lengua y literatura como medio de expresión emocional; la psicología, ciencias naturales, biología, educación física para el conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades; las ciencias sociales a fin de comprender la sociedad, sus normas y organización, entre otras.

Además, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria encontramos disposiciones adicionales (séptima en primaria y la novena en secundaria) donde se abordan aspectos transversales que versan sobre acciones informativas y de sensibilización que abordan aspectos como violencia de género, protección a la infancia, igualdad de oportunidades y no discriminación, etc. desde diferentes Ministerios y en colaboración con las Administraciones Educativas a través de conferencias, seminarios y talleres.

Finalmente, en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, en su artículo 71 se indica que "Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley[...]". Ello asiente lo ya descrito en su predecesora -la LOE- donde además de lo expuesto se indica como un principio fundamental el proporcionar una educación de

calidad a todos los ciudadanos donde los mismos "alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades". (BOE nº 106, 2006, p.6). Todo ello viene a coincidir en tanto que "El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal" (BOE nº295, 2013, p.4).

Alumnos y sociedad. Reflexión sobre la importancia de intervención

Los niños del presente serán los adultos del futuro y se verán al frente de la sociedad en la que les ha tocado vivir. Ante ello, los sistemas educativos deben satisfacer las necesidades educativas que se presentan en cada una de las sociedades, dotando a los alumnos de la suficiente capacidad para obrar con autonomía y responsabilidad personal y social. Tomando las palabras de Delors (1996) donde auguraba que "el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal [...]" (p.23), se hace necesario que desde la educación formal, así como desde la no formal e informal, se dote a los alumnos de las herramientas suficientes para garantizar un futuro en el que desarrollarse íntegramente en las distintas áreas. Pero, ¿cómo hacerlo? Es un reto complejo sin duda de la educación presente, especialmente en la educación formal, en el que se auguran cambios que se sumarán a los ya realizados.

Cuando hablamos de que los alumnos y la sociedad necesitan de una Educación Emocional que refuerce a los pilares de aprender a conocer, aprender a hacer y por

consiguiente a los de aprender a convivir y a ser, nos estamos refiriendo a que es necesario formar a un alumnado en los siguientes aspectos, tomados de Elías (2003):

Tengan gran capacidad para resolver problemas; Asuman la responsabilidad por su salud y su bienestar personal; Desarrollen relaciones sociales efectivas[...]; Comprendan cómo trabaja su sociedad y estén preparados para asumir los papeles que les sean necesarios para su progreso; Desarrollen un buen carácter y que tomen decisiones moralmente sólidas (p. 9).

Continuando con ello, en la LOMCE se indica que dado los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual, el sistema educativo debe afrontar las demandas emergentes de aprendizaje creando las condiciones oportunas que permitan al alumnado su desarrollo tanto personal como profesional.

Ante esto y de cara a promover una sociedad donde convivan ciudadanos capacitados para el ejercicio de sus derechos y obligaciones, habilitados para adaptarse a las necesidades crecientes, donde prime un bienestar tanto individual como colectivo, la educación es la vía más adecuada para su consecución. Esto es así en tanto que "Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo" (BOE nº 106, 2006, p.4). En este sentido, a través de la misma el alumnado podrá construir su personalidad integrando las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica, siendo el sistema educativo un eslabón importante de esa cadena ya que es la sociedad en general la que debe asumir un papel activo. Esa transformación ocupa un lugar necesario dado que nos encontramos ante un mundo globalizado y generador de nuevas exigencias, pero, ¿cómo conseguirlo? Numerosos autores consideran que la Educación Emocional es una vía

adecuada para dar respuesta al conjunto de necesidades de la sociedad presente. Tomando la afirmación de Bisquerra (2003) donde asevera que "muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo"(Bisquerra, 2003, p.12).

Conclusiones

En suma, al estudiar estos documentos podemos comprobar que la Educación Emocional ha ido evolucionando a lo largo de los años en consonancia con los cambios socioeducativos acaecidos en España, encontrándose inserta en los currículos educativos españoles de manera trasversal. Por ello, se hace necesario replantear dicha materia y continuar en la línea del camino ya emprendido.

A modo de cierre, se proponen una serie de medidas que pueden favorecer el axioma de que la Educación Emocional debe estar presente en la educación formal como mecanismo benefactor del pilar educativo "aprender a ser". En este caso, nos referimos en primer lugar a la inclusión de dicha materia en las distintas etapas de la educación reglada como asignatura continuando con el ejemplo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Los contenidos pueden ser muy variados atendiendo a los destinatarios, del propio formador, del contexto así como de su finalidad. En segundo lugar se apuesta por un trabajo coordinado de la Educación Emocional desde el Plan de Acción Tutorial, desde diferentes vertientes e implicando a los distintos agentes educativos como tutores, Equipo de Orientación, Educador Social y comunidad educativa. En tercer lugar, se hace necesaria la apertura del

centro a programas y talleres de Educación Emocional que sean planteados desde entidades externas, generando vínculos entre la educación reglada y sociedad. En cuarto lugar, es relevante que el profesorado reciba formación en esta materia, tanto inicial a través de los planes docentes de las propias titulaciones, como una educación permanente que les acompañe a lo largo de su carrera profesional. De igual manera, en quinto lugar, se propone el fomento de actividades extraescolares relacionadas con el "aprender a ser" y "aprender a convivir". En sexto lugar, se cree necesario el empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas de desarrollo de habilidades sociales e Inteligencia Emocional en las aulas. Ejemplo de ello son los instrumentos propuestos por el Ministerio de Educación y Formación en los que podemos encontrar apps, programas para creación y desarrollo de tutoriales, etc. En séptimo y último lugar, es importante la creación de materiales desde el propio centro y entidades con competencia en materia educativa para la ejecución de un trabajo acorde a las necesidades de la propia comunidad educativa que orienten a los profesionales, padres y comunidad en general. Ante todo lo expuesto, podemos concluir considerando que se debe apostar por el desarrollo conjunto de una Educación Emocional circunscrita en el sistema educativo español a fin de fomentar en el alumnado capacidades que impulsen su bienestar emocional y crecimiento personal y social.

Referencias bibliográficas

Bar-On, R. (1988). *The development of an operational concept of psychological well-being*. Rhodes University. South Africa.

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2013). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- Cooper, R., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*, 34.
- Elias, M. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Bruselas: Academia Internacional de Educación.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2017). La Inteligencia Emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia Emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J., y Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated.
- Mestre, J., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(4),400-420
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Schulze, R., y Roberts, R. (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York: Plume.
- Weisinger, A. (1998): *La Inteligencia Emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara.

Legislación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106, 2006)
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. (BOE nº 5, 2008)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE nº 295, 2013)
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE nº 52, 2014)
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE nº 3, 2016)

CAPÍTULO 84

EFETIVIDADE DE PROGRAMAS DE VISITA DOMICILIAR NA PREVENÇÃO DOS MAUS TRATOS A CRIANÇAS E JOVENS

**Jorge Manuel Amado Apóstolo
Alexandra Gomes Cortez de Sousa
Elsa Filipa Maceiras Henriques
Silvana Isabel França Seixas**

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Introdução

O maltrato ou negligência e a violência contra crianças e jovens são um problema estrutural em todas as sociedades, mesmo nas consideradas mais desenvolvidas. Constitui-se como um grande foco de saúde pública pelas consequências potenciais de longo prazo para a saúde mental e física, podendo mesmo resultar em morte em situações limite (Mejdoubi, van den Heijkant, van Leerdam, Crijnen & Hirasing, 2015). Na verdade, a primeira infância é um período crítico para o desenvolvimento cerebral e biológico e tem uma forte influência na saúde ao longo da vida, pelo que ambientes de cuidados qualitativamente fracos comprometem o potencial das crianças.

Este fenómeno, circunscrito na maioria das vezes, à esfera privada, pode ser entendido como a ação ou omissão não acidental e inadequada que viola os direitos da criança de

forma crítica, comprometendo o seu crescimento e desenvolvimento, a sua saúde e bem-estar, a sua segurança e a sua dignidade, e é visto nos dias de hoje como um problema de saúde pública extremamente complexo (Maia & Morais, 2010).

Devido à evolução da defesa da infância e crescente desenvolvimento das entidades promotoras dos direitos humanos e das ciências forenses, a violência sobre crianças tem recebido uma atenção crescente pelas sociedade, existindo um cada vez maior envolvimento por parte dos países, nomeadamente no que se refere aos sectores legais, sociais e de saúde como evidenciam a World Health Organization (WHO) & Internacional Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, (ISPCAN) 2006.

A visita domiciliária é uma intervenção integral e contínua, prestada no domicílio, que permite a aproximação dos profissionais pertencentes à equipa multidisciplinar de saúde à dinâmica familiar e respetivo meio, cuja finalidade se prende, essencialmente, na promoção da saúde e prevenção da doença e na manutenção ou recuperação do estado salutogénico dos indivíduos.

Além disso, apresenta-se como uma oportunidade para compreender mais pormenorizadamente a família no seu espaço social e no seu contexto económico e cultural, não esquecendo as influências e os conflitos que afetam significativamente o bem-estar biopsicossocial dos sujeitos Filipe (2011). *“Cuidar no domicílio é fornecer ao utente (e família) a compreensão, o apoio, o tratamento, as informações e os cuidados que necessitam para gerir com sucesso as necessidades de saúde no domicílio.”* (Filipe, 2011, p. 22, como citado em Rice, 2006). A autora salienta, ainda,

que a visita domiciliária apresenta alguns benefícios, como o desenvolvimento de uma maior proximidade entre as pessoas e os profissionais de saúde, potenciando, conseqüentemente, sentimentos positivos, como: a auto-estima e o bem-estar; a promoção da autonomia e capacitação da família; a co-responsabilização e a colheita de dados de forma mais completa e personalizada.

A pesar destas vantagens, a autora considera esta estratégia preventiva como podendo conduzir a uma maior dependência das famílias e gerar uma perda de iniciativa por parte dos sujeitos na procura dos cuidados de saúde.

A visita domiciliária poderá ser um programa utilizado nesta área problemática, embora existam ainda muitas dúvidas quanto à sua importância e efetividade na sua utilização como programa transversal, justificando-se aprofundar esta questão (Rivara & Johnston, 2008).

Tendo em consideração estes aspetos, torna-se pertinente associar o programa de visita domiciliária à prevenção dos maus tratos na infância, sendo que o principal objectivo desta revisão foi identificar evidências de efetividade nos programas de visita domiciliar na prevenção ou recidivas de maus-tratos a crianças e jovens, por forma poderem ser delineadas estratégias de visitas domiciliarias com este propósito.

Enquadramento teórico

Segundo dados da WHO & ISPCAN (2006), estimava-se-se que cerca de 40 milhões de crianças e jovens, em todo o mundo, sofriam de maus tratos e que Portugal surge como um dos países com maior índice de maus tratos infantis,

no entanto em Portugal, a Direcção-Geral de Saúde (DGS), 2008, reforçava a dimensão deste problema enfatizando que apenas uma percentagem de casos é denunciada e investigada, sendo impossível quantificar de forma absoluta o número de crianças e jovens afetados. O último relatório da DGS (2018), sobre dados de 2006 a 2016, indica que na rede de Núcleos foram sinalizadas e acompanhadas cerca de 50000 situações de maus tratos. De 2008 até 2016, foram sinalizadas e acompanhadas cerca de 50.000 situações de risco de maus tratos. No ano de 2016, registaram-se cerca de 9.000 ocorrências deste tipo, verificando-se um aumento do número de crianças sinalizadas na rede.

A violência praticada contra menores é uma situação complexa e dinâmica que pode ocorrer em múltiplos contextos e sob variadas formas. De acordo com WHO & ISPCAN (2006), os maus tratos infantis podem ser apresentados sob a forma de comportamentos ativos ou passivos, sendo divididos, de acordo com as ações praticadas, em violência física, mau trato psicológico, abuso sexual e negligência, este último considerado o mais frequente com uma percentagem de 72% de ocorrências.

Desta forma, o mau trato físico pode ser caracterizado como qualquer ato voluntário e intencional, único ou repetido, provocado por pessoas que detêm um papel de responsabilidade e proteção perante uma criança ou jovem e da qual resulte ou possa resultar um dano físico. Considerado como o tipo de violência infantil mais facilmente identificado e associado ao aparecimento de lesões como hematomas, escoriações, queimaduras e/ou marcas de objetos, a violência física está intimamente relacionada com elevados valores de morbidade, incapacidade permanente e mesmo mortalidade infantil (DGS, 2008).

O mau trato psicológico, entendido pela incapacidade em fornecer à criança ou jovem bem-estar, emocional e afetivo, e um ambiente calmo, como é o caso do abandono emocional, da rejeição, da culpabilização, da humilhação, da ameaça e da depreciação ou discriminação constante da criança ou jovem, é um tipo de violência que surge frequentemente associado aos outros tipos de violência visto que qualquer forma de mau trato implica, necessariamente, uma vertente psicológica (Fonseca, 2009).

A DGS (2008) aponta como manifestações decorrentes deste tipo de abuso, o aparecimento de perturbações funcionais (alterações ao nível do apetite, desenvolvimento de distúrbios alimentares, transtornos de sono e alterações ao nível do controlo dos esfíncteres), o atraso no desenvolvimento da linguagem, a existência de baixa auto-estima, entre outros.

No que se refere ao abuso sexual, este pode ser percebido como um ato que tem como objetivo a satisfação sexual de um adulto ou de uma pessoa mais velha, subjugando o menor ao seu poder e autoridade e caracterizado como um tipo de mau trato, esporádico ou repetido, que não se reporta unicamente à prática de coito, mas sim ao envolvimento da vítima para o desempenho de outras ações, nomeadamente a visualização de situações obscenas, a manipulação dos órgãos sexuais, a participação do menor em conversas de cariz sexual e o envolvimento da criança ou adolescente em sessões fotográficas ou em filmagens.

Apesar da identificação deste tipo de mau trato se revelar extremamente difícil, uma vez que ocorre, por norma, coação de segredo e persuasão do menor e que o estado

desenvolvimental da criança/jovem torna-a incapacitada para se identificar como vítima, para entender o próprio ato e para consentir livremente a situação a que está sujeita, em circunstâncias de diagnóstico existe uma multiplicidade de sinais que, conjugados, permitem alertar a equipa multidisciplinar de saúde, como a existência de lesões externas dos órgãos genitais, leucorreia vaginal recorrente, ocorrência de gravidez, entre outros (ibid).

A Negligência pode ser caracterizada pela incapacidade em proporcionar ao menor a satisfação de necessidades imprescindíveis ao seu desenvolvimento e crescimento, como os cuidados básicos de higiene, a alimentação, o afeto e a saúde. Além dos aspectos salientados anteriormente, é importante referir que esta forma de mau trato se apresenta continuamente, ao longo do tempo, podendo esta manifestar-se ativamente, quando existe intenção de causar dano à criança ou jovem, ou passivamente, quando a sua origem decorre da incompetência ou incapacidade em cumprir determinados cuidados (ibid).

De acordo com o mesmo autor, a negligência infantil afeta inúmeras dimensões e pode ser detetada pela conjugação de várias manifestações, como por exemplo a carência de higiene, a existência de múltiplas picadas de insetos, a ausência de rotinas, a utilização de vestuário inadequado às condições climatéricas e o atraso ou incumprimento do Programa de Vacinação.

Já no que se refere à Síndrome de Munchausen por Procuração, esta é uma realidade grave e potencialmente fatal que pode ser caracterizada pela simulação e/ou indução de sinais ou sintomas de doença na criança ou adolescente de forma a induzir, propositadamente, nos profissionais de saúde,

a necessidade de procura de uma patologia inexistente. Além disso, é de realçar que este tipo de mau trato resulta de uma desordem psiquiátrica na qual os elementos do núcleo familiar procuram, de forma compulsiva e deliberada, atrair as atenções ou preencher necessidades psicológicas (ibid).

Os efeitos decorrentes da violência infantil dependem das ações praticadas, do grau de severidade do mau trato, da idade e nível de desenvolvimento da vítima e do grau de parentesco do agressor (WHO & ISPCAN (2006)

ADGS (2008), coloca ainda em evidência o facto de a violência infantil potenciar o aparecimento de défices, ao nível do desenvolvimento intelectual, cognitivo, social, físico e sexual, de dificuldades na estabilização emocional, com predomínio de autoestima diminuída, de alterações no âmbito das relações interpessoais, em contexto escolar e familiar, de alterações do pensamento, acompanhadas de ideação suicida e de perturbações psicológicas, ao longo de todas as etapas do ciclo vital. Além disso, o menor pode apresentar sentimentos de culpa pela situação em que vive, o que resulta em graves distúrbios sociais e emocionais, sendo que a sua experiência se pode repercutir no futuro passando a vítima a ser o agressor.

Reis (2009) salienta que este fenómeno está intimamente relacionado com o aparecimento de um conjunto de alterações ao nível do desenvolvimento físico, psicológico e social, tanto a curto como a longo prazo, sendo que a ocorrência de maus tratos no núcleo familiar tende a apresentar-se mais negativamente sobre o bem-estar biopsicossocial das crianças e jovens devido à ausência de segurança e de apoio próximos.

Vários têm ainda sido os estudos conduzidos no sentido de melhor compreender as circunstâncias em que ocorrem os maus tratos infantis. De acordo com a DGS (2008), a violência contra menores é uma realidade multifacetada que tem por base um conjunto de fatores que potenciam a sua ocorrência e que se encontram intimamente relacionados com o indivíduo, a família, a comunidade e a sociedade. No entanto, o mesmo autor acrescenta que a presença de fatores de risco, por si só, não determina a ocorrência de uma situação de violência uma vez que existem outras variáveis em interação, como os fatores de proteção, que promovem o desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos e que interagem com os fatores de risco, de forma a reduzir o risco ou mesmo a eliminá-lo.

A ocorrência de uma gravidez indesejada ou durante o período de adolescência, o nascimento de uma criança com necessidades especiais, a história de abuso em família direta, a falta de apoio ao nível da comunidade e a existência de um ambiente com uma reduzida qualidade educacional e onde há facilidade em adquirir substâncias alcoólicas ou estupefacientes são alguns exemplos de determinantes que podem estar na gênese da ocorrência de uma situação de violência (ibid).

Tendo em consideração os inúmeros fatores, estritamente interligados ao fenómeno dos maus tratos infantis, e as implicações que a violência assume no bem-estar biopsicossocial das vítimas, emerge a necessidade de intervir junto da criança e da sua família, sendo obrigação legal do enfermeiro agir de modo a identificar problemas de saúde e de enfermagem, no indivíduo, família, grupos e comunidade, e a formular diagnósticos de enfermagem, bem como elaborar e

realizar planos para a prestação de cuidados (Regulamento n.º 122/2011 - Ordem dos Enfermeiros).

Metodologia

Revisão teórica da literatura com pesquisa nas bases de dados Pubmed, BioMed central, ERIC e ScienceDirect, utilizando como frase de pesquisa: child * and neglect * or abuse* and home visiting program * and effect *.

Para a constituição da amostra dos artigos foram determinados critérios de inclusão e de exclusão, de forma a direcionar a pesquisa para os objetivos estabelecidos, limitando o processo a artigos capazes de dar resposta ao objetivo central.

Resultados - Efetividade da visita domiciliária

Os maus tratos praticados contra crianças, mais concretamente a negligência infantil, estão associados a uma multiplicidade de fatores e a sua ocorrência é influenciada por um conjunto de agentes pertencentes ao ambiente familiar e social, pelo que intervir neste contexto requer uma atenção redobrada incidente nestes aspetos, bem como o envolvimento de profissionais devidamente treinados e sensibilizados para esta temática.

A visita domiciliária surge, neste âmbito, como um programa que permite o estabelecimento de uma relação de confiança entre os profissionais de saúde e a família e, conseqüentemente, uma maior proximidade ao contexto e ao ambiente familiar e comunitário (Barlow et al., 2006; Mejdoudi et al., 2013).

Os comportamentos dos indivíduos desenvolvem-se a partir do agregado familiar e do ambiente envolvente. As relações e interações familiares influenciam o bem-estar físico, psicológico e social dos vários elementos do núcleo (Filipe, 2011). De acordo com Dumont et *al.* (2007), os comportamentos parentais são influenciados pela saúde mental que estes apresentam no momento” e, tendo em consideração esta realidade, torna-se importante incluir o papel parental no programa de visita domiciliária.

As visitas domiciliárias são responsáveis pela promoção do papel parental, nomeadamente, no estabelecimento de vínculos afetivos adequados entre a mãe e os seus filhos, uma vez que os resultados obtidos apontam de forma clara maior dedicação por parte das mães quando submetidas ao programa (Barlow et *al.*, 2006).

Pode-se afirmar, em consonância com os aspetos anteriormente discutidos, que o programa de visita domiciliária propicia a existência de comportamentos parentais positivos, a promoção de vínculos afetivos entre os pais e o bebé e a capacitação parental, mais concretamente, no ajustamento emocional e na facilidade em recorrer a estratégias de coping em situações potenciadoras de stress (Armstrong, Dadds, Fraser & Morris; 2000; Rodriguez, Dumont, Mitchell-Herzfeld, Walden & Green, 2010).

Além da promoção do papel parental, a identificação de famílias vulneráveis e da ocorrência de situações de maus tratos surge igualmente como uma vantagem efectiva resultante da implementação do programa de visita domiciliária. Os resultados apresentados por Barlow et *al.* (2006) suportam a hipótese de que a visita domiciliária se

apresenta como um programa eficaz na identificação precoce de situações de vulnerabilidade na família potenciadoras de violência infantil, demonstrando concordância com os aspetos acima mencionados. É ainda de salientar que a aplicação do programa de visita domiciliária, no período pré-natal, se apresenta significativamente mais efetivo ao nível da identificação de situações de risco e de casos de violência infantil.

O programa de visita domiciliária é, por sua vez, mais efetivo na prevenção de comportamentos abusivos do que na correção desses mesmos comportamentos. A efetividade é igualmente maior em mães jovens e primíparas, quando comparadas com as mães múltíparas, visto que têm menor experiência e que, conseqüentemente, o seu comportamento se torna mais moldável. Vários são os estudos que defendem estes aspetos, completando com a ideia de que a visita domiciliária acarreta efeitos significativamente mais positivos quando aplicada a famílias com problemas socioeconómicos e/ou com bebés prematuros (Armstrong et al., 2000; Barlow et al., 2006; Rodriguez et al., 2010; Mejdoubi et al., 2013).

Além disso, é ainda importante referir que o programa se apresenta significativamente mais vantajoso quando aplicado em famílias sobre as quais foram identificados fatores de risco para a ocorrência de abuso infantil e de negligência, uma vez que estas se encontravam mais dispostas a participar no programa de visita domiciliária, quando comparadas com as restantes participantes, o que valida socialmente este tipo de intervenção primária.

Ao nível da prevenção da violência infantil a maioria dos artigos analisados evidenciam, a curto prazo, uma

redução significativa de casos de agressões físicas e de negligência infantil. Já Armstrong et al. (2000) refutam a hipótese do programa apresentar benefícios diretos ao nível da prevenção. Os diferentes resultados obtidos através da análise dos estudos selecionados derivam de interpretações distintas entre os autores na medida em que os mesmos estudos recorrem a diferentes variáveis e métodos. Além disso, sabe-se que a intervenção no âmbito da violência infantil é uma realidade que se encontra limitada pela complexidade deste fenómeno e pela extrema dificuldade em medir todas as variáveis e perceber de que forma os fatores interagem entre si.

Apesar da maioria dos estudos apresentarem benefícios com a visita domiciliária é de salientar que existem algumas limitações ou determinantes que podem ter conduzido a estes resultados. A análise dos dados sem ter em conta fatores contextuais que podem ter influenciado os resultados, o recurso a diferentes profissionais de saúde durante o programa, a avaliação num curto período de tempo e a existência de participantes com múltiplos fatores conjugados são alguns exemplos de determinantes que podem comprometer a apresentação dos resultados. No entanto, de todos os resultados apresentados, pode-se afirmar que a prevenção do abuso físico e da negligência se expõem como os dois tipos de maus tratos onde se verifica uma maior efetividade do programa.

Tendo em consideração a disparidade de resultados, várias são as questões que surgem relativamente à real efetividade do programa de visita domiciliária na prevenção da negligência infantil.

De facto, a implementação deste tipo de intervenções a larga escala está associada a um conjunto de fatores que devem ser tidos em conta, nomeadamente os contextos culturais, as normas apresentadas pelos diferentes países, o conteúdo do programa, propriamente dito, e a população-alvo a ser abrangida. Além disso, emergem dúvidas quanto ao custo-benefício deste tipo de programas, uma vez que não foram encontrados estudos incidentes nesta problemática, o que dificulta a compreensão da efetividade da visita domiciliária.

Por outro lado, é de mencionar que o facto dos estudos analisados terem apresentado resultados a curto prazo se apresenta como um fator impeditivo para avaliar a efetividade da visita domiciliária na prevenção da negligência infantil por não ser possível perceber de que forma estes se mantêm após a conclusão da intervenção.

Além dos aspetos anteriormente discutidos, torna-se evidente que a implementação das visitas domiciliárias nas famílias se apresenta dificultada na medida em que os elementos pertencentes ao agregado familiar são seres únicos que necessitam de cuidados personalizados e individualizados. Complementando esta ideia, é possível afirmar, que a generalização do programa a larga escala, onde não são tidos em conta as características específicas da família, apresenta uma maior probabilidade de serem obtidos resultados não esperados.

Conclusões

Respondendo à questão de pesquisa inicialmente definida, é possível afirmar que existe evidência sobre a

efectividade de programas de vista domiciliária na prevenção de alguns tipos de mau trato, negligência parental por exemplo em famílias pouco envolvidas com os serviços de saúde. No entanto, os resultados nem sempre concordantes, impedem uma recomendação a forte e generalizada desta intervenção estruturada em programas, pelo que mais estudos devem ser desenvolvidos no sentido de analisar ainda melhor esta questão, ao mesmo tempo que uma das hipóteses de trabalho tem a ver a adequação de programas à medida de cada situação em concreto.

É ainda importante ter em conta que existem muitas intervenções de enfermagem com limitações, que decorrem de fatores ou acontecimentos sobre os quais não se pode prever ou atuar diretamente, como por exemplo a ocorrência de um divórcio, a morte de um familiar ou uma situação de desemprego. Nestes casos, o enfermeiro, ou outro profissional de saúde, apenas atua ao nível das consequências que podem resultar destas situações de transição.

Importante de ser analisado é também o facto dos cuidados de saúde primários terem um papel imprescindível na prevenção dos maus tratos infantis, pela proximidade que os profissionais de saúde têm às interações que influenciam diretamente os indivíduos. A par com estes, surgem os profissionais de saúde dos serviços de urgência, responsáveis, muitas vezes, pela identificação de situações de maus tratos.

Referência bibliográficas

Armstrong, K. L., Dadds, M., Fraser, J. A. & Morris, J. P. (2000). Home visiting intervention for vulnerable families with newborns: Follow-up results of a

- randomized controlled trial. *Child Abuse & Neglect*, 24(11), 1399-1429
- Barlow, J., Davis, H., Jarret, P., McIntosh, E., Mockford, C. & Stewart-Brown, S. (2006). Role of home visiting in improving parenting and health in families at risk of abuse and neglect: results of a multicentre randomised controlled trial and economic evaluation. *Arch Dis Child*, 92(3), 229-233
- DuMont, K., Mitchell-Herzfeld, S., Greene, R., Lee, E., Lowenfels, A, Rodrigez, M. & Dorabawila, V. (2007). Healthy Families New York (HFNY) randomized trial: Effects on early child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 32(3), 295-315
- Direção-Geral de Saúde. (2008). *Maus Tratos em Crianças e Jovens – Intervenção da Saúde*. Lisboa, Portugal
- Direção Geral da Saúde (2018). *Saúde Infantil e Juvenil PORTUGAL*
- Filipe, M. D. F. S. S. (2011). *Visita domiciliária: contributos da enfermagem na manutenção da amamentação* (Tese de Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal
- Maia, F. & Morais, N. (2010). *Considerações ético-legais envolvendo o profissional de enfermagem diante de uma criança vítima de violência* (Relatório de Graduação). Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
- Mejdoubi, J., van den Heijkant, S. C., van Leerdam, F. J., Heymans, M. W., Hirasing, R.A., & Crijnen, A. A. (2013). Effect of nurse home visits vs. usual care on reducing intimate partner violence in young high-risk pregnant women: a randomized controlled trial. *PloS one*, 8(10), e78185
- Regulamento n.º 122/2011 de 18 de fevereiro. Diário da República, 2.ª série — N.º 35. Ordem dos Enfermeiros. Lisboa, Portugal

- Reis, V. (2009). *Crianças e Jovens em Risco – Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal
- Rivara, F. P. & Johnston, B. (2013). Effective primary prevention programs in public health and their applicability to the prevention of child maltreatment. *Child welfare*, 92(2), 119.
- Rodriguez, M. L., Dumont, K., Mitchell-Herzfeld, S. D., Walden, N. J. & Greene, R. (2010). Effects of Healthy Families New York on the promotion of maternal parenting competencies and the prevention of harsh parenting. *Child Abuse & Neglect*, 34(10), 711-723
- World Health Organization & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf

CAPÍTULO 85

DEPRESSÃO PÓS-PARTO: ASPETOS NEUROBIOLÓGICOS E EFEITOS INTERGERACIONAIS

Luisa Maria Patrício Machado Apóstolo*

Jorge Manuel Amado Apóstolo**

Aces Baixo Mondego – USF - Coimbra Sul

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Introdução

A depressão pós-parto (DPP) mantém-se como uma situação clínica muito importante, mas continua subdiagnosticada, não reconhecida e frequentemente subtratada. Neste caso, a depressão pode ter efeitos adversos não somente na mãe, mas também no desenvolvimento da criança e no bem-estar da família. Torna-se portanto um problema de saúde pública que urge avaliar na sua extensão e consequências.

De acordo com Carberg, (2019), desde que a conscientização surgiu no final da década de 1980, muitos estudos foram realizados sobre a prevalência e fatores de risco. Temos portanto dados importantes que esclarecem a abrangência e a magnitude desse problema global de saúde mental.

Ainda de acordo com a referida autora, embora as taxas exatas de DPP sejam desconhecidas, existem alguns números geralmente consensuais sobre o número de mulheres que sofrem de DPP. Aproximadamente 70% a 80% das mulheres experimentarão, no mínimo, o "baby blues". Muitas dessas mulheres experimentarão a condição mais grave de depressão pós-parto ou uma condição relacionada., sendo ainda que a taxa relatada de depressão pós-parto clínica entre as novas mães está entre 10% e 20%.

A DPP também é uma questão global, afetando e milhões de mulheres anualmente, se todos os países forem contabilizados, atingindo transversalmente pessoas de todas as raças, etnias, culturas e contextos educacionais ou económicos.

Neste sentido, a DPP representa um problema significativo de saúde pública e claras implicações negativas para a saúde da mãe e do bebé como afirmam Drury, Scaramella, e Zeanah (2016) apoiando-se nos trabalhos de O'Hara e McCabe em 2013.

Dada a complexidade do tema e porque há um conjunto de estudos recentes que o exploram com profundidade, a opção desta revisão fica suportada em dois artigos e dois grandes eixos da problemática:

- Os aspetos neurobiológico e desenvolvimentais associados especificamente à DPP e ao seu tratamento;
- O impacto intergeracional da DPP.

Deste modo estas duas questões vitais explicarão muito dos impactos a curto, médio e longo prazo da DPP não

tratada. Drury, Scaramella, e Zeanah (2016) elaboraram em 2016 uma revisão sobre todos os aspectos neurobiológicos, enquanto Myers e Johns (2018) exploram as dinâmicas intergeracionais, uma espécie de marcadores que provavelmente também ajudam a explicar alguns impactos que sentem de geração em geração numa reprodução muito nefasta para as famílias.

Quer os primeiros autores quer os segundos examinam uma vastíssima literatura, de modo a que as revisões são muito mais abrangentes do que as duas áreas aparentam.

Ao examinar o impacto das intervenções nos resultados neurobiológicos nos filhos o enfoque mais consistente relaciona-se ao critério de domínio de investigação nos sistemas neurais e vias biológicas, potenciando uma maior compreensão do futuro a investigação nesta área.

Embora os factores de risco ligados à depressão pós-parto sejam geralmente semelhantes aos da depressão em outros momentos do ciclo de vida, as alterações neuroendócrinas que ocorrem na puérpera imediatamente após o nascimento bem como o aumento significativo de estressores contextuais inerentes ao cuidar de um bebé, pode agravar esses riscos (Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016) apoiando-se nos trabalhos de (Payne, 2003, Meltzer-Brody, Boschloo, Jones, Sullivan & Penninx, 2013; Goyal, Gay & Lee, 2003)

Em termos de caracterização sociodemográfica, mulher deprimidas tendiam a ser solteiras, multíparas, e pertencentes a minorias étnicas. Em comparação com mulheres não deprimidas, as mães deprimidas também eram

mais jovens, menos de 25 anos de idade, tinham rendimentos mais baixos e menor nível educacional. As mães deprimidas tinham maior probabilidade usar de substâncias e tinham 8 vezes mais probabilidades sofrerem igualmente de outras perturbações psiquiátricas quando comparadas com as mulheres não deprimidas. O risco de depressão pós-parto tem sido ainda associado a um aumento da exposição a acontecimentos vitais stressantes. Os factores de estresse demográficos, como a maternidade adolescente 9 ou o envolvimento militar dos companheiros (Schachman & Lindsey, 2013, como citados por Drury, Scaramella & Zeanah, 2016).

Também foram associados à depressão pós-parto exposição tanto estressores específicos em fases precoces da vida, bem como estressores presentes como desemprego, mudança no estado civil, morte de um ente querido, ou doença, particularmente entre as mulheres com presumida vulnerabilidade genética e com acesso limitado a recursos de suporte (por exemplo, apoio social, apoio financeiro). Infelizmente, estes mesmos factores de risco podem afectar a prestação de cuidados maternos, resultando potencialmente num efeito sinérgico negativo no desenvolvimento neurobiológico infantil (ibid).

Dado o número significativo de díades mãe-bebé afetados pela DPP, há um interesse e necessidade em desenvolver uma e esforços para aumentar a identificação DPP e implementar um tratamento eficaz. As abordagens de saúde pública para intervenções preventivas distinguem entre intervenções universais, seletivas e indicadas. As intervenções universais incluem esforços de promoção da saúde e esforços de intervenção dirigidos a uma vasta população. Mensagens públicas dirigidas à DPP, por exemplo, podem ajudar as

mulheres a reconhecer como a DPP difere dos sintomas mais típicos de exaustão, perturbação do sono e labilidade emocional que são predominantes nas semanas seguintes ao parto. Intervenções seletivas devem ser dirigidas a membros de um grupo com risco de iminente de depressão ou com circunstâncias negativas da vida. Algumas estimativas indicam que quase 40 por cento das mulheres com crianças menores de 3 anos, vivem em ambientes urbanos estressantes.

Particularmente para os prestadores de cuidados de saúde pediátricos, a relevância da DPP em saúde pública vai além dos efeitos da doença em si, mas também é relativa aos ao tipo de cuidados ao bebé. Deste modo, intervenções preventivas também podem ser avaliadas em termos de amortecimento do impacto da depressão materna nos filhos.

Apesar das ligações claras entre a DPP materna e o problemas de desenvolvimento das crianças, o impacto das intervenções que visam a prevenção e/ou o tratamento da DPP na redução do impacto negativo nos resultados de desenvolvimento das crianças continua a ser limitado. Em crianças mais velhas, foram encontradas efeitos positivos do tratamento da depressão parental tanto para as crianças como para os pais, embora, na sua maior parte, tal se tenha limitado a aspetos psicopatológicos, sem exploração de outros resultados em saúde (Siegenthaler, Munder & Egger, 2012; Gunlicks & Weissman, 2008, como citados por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016).

Para crianças pequenas, onde a depressão materna tem um maior potencial de influenciar substancialmente a prestação de cuidados e a relação diádica, os poucos estudos existentes que têm explorado o impacto direto, no curto e

longo prazo, das intervenções na DPP em crianças sugerem que os resultados de longo prazo sugerem que as abordagens atuais são insuficientes para as mesmo ou proteger os descendentes dos efeitos nocivos da DPP (Forman, O'Hara, Stuart, Gorman, Larsen & Coy, 2007, como citado por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016).

Apesar das ligações estabelecidas entre a DPP e uma miríade de resultados negativos de saúde no decorrer da vida, os mecanismos e vias específicas através das quais este risco elevado está incorporado permanecem pouco definidos. Mecanismos de desemaranhamento e moderadores que incluam responsabilidade genética partilhada e independente; ambiente familiar, como apoio social, factores parentais e discórdia parental; temperamento infantil e outros factores são necessários, embora complexos, num próximo passo com implicações significativas em matéria de saúde pública e política. Mapear os factores modificáveis, os aspectos do risco pré-existente e os componentes de tratamento específicos, deverá aumentar a eficácia das intervenções DPP, não só para reduzir os sintomas maternos, mas também para promover a saúde e o desenvolvimento do bebé (ibid).

Dado o desafio, particularmente em crianças pequenas, de obter dados sobre sintomas psicológicos de outras fontes que não cuidadores, e o potencial impacto dos sintomas de depressão no comportamento da criança, o estabelecimento de biomarcadores de vulnerabilidade e resiliência em lactentes expostos à DPP materna é fundamental, pelo que é premente necessidade destes avanços é ainda mais evidenciada pela literatura existente, sugerindo que o actual tratamento da depressão materna não tem resultado necessariamente em melhoria nas interacções mãe-

criança, um dos principais mecanismos propostos através do qual a DPP tem um impacto negativo nos resultados do desenvolvimento das crianças (ibid).

O neurodesenvolvimento e a depressão materna

De acordo com Drury, Scaramella, e Zeanah (2016) o emaranhado desenvolvimento do cérebro humano começa muito precocemente, somente apenas algumas semanas após a concepção e continua por décadas, sendo que durante os primeiros anos de vida, existe um crescimento acelerado e diferenciação do substrato neural. Múltiplos processos estão envolvidos nesta fase inicial de rápido crescimento cerebral incluindo migração celular, neurogênese, ramificação dendrítica e formação axonal. É sobre essa arquitetura básica do cérebro que o neurodesenvolvimento e a função subsequentes dependem.

Os autores referem ainda que um supercrescimento e proliferação inicial, a modelagem e refinamento de circuitos neurais através da sinaptogênese, apoptose e mielinização desenvolvem-se em função da experiência. Ou seja, as sinapses que são estimuladas repetidamente tendem a fortalecer-se, criando circuitos consolidados que são então mielinizados. Sinapses que não recebem estimulação repetida são perdidas, um processo chamado de poda, que subsequentemente resulta em apoptose, ou morte celular programada. O refinamento desses circuitos neurais ocorre de forma diferente difere em todo o cérebro, sendo mais prolongado em algumas áreas, como o córtex pré-frontal, bem na adolescência e início da idade adulta. O refinamento desses circuitos é diretamente influenciado pela experiência e, particularmente durante a infância, e a primeira infância, está intrinsecamente ligado à experiência de cuidado do bebê.

O impacto do cuidado materno nos processos de neurodesenvolvimento é uma área de pesquisa ativa, tanto em termos de compreensão das consequências do cuidado apropriado, contingente e sensível, quanto na definição das consequências negativas duradouras do cuidado atípico, incluindo os efeitos da depressão materna (Stein, Pearson, Goodman, et al., 2014). As mães, tanto em humanos como em espécies de mamíferos, servem como reguladores externos potentes do neurodesenvolvimento infantil, da fisiologia e da regulação emocional como já tinham concluído Kuhn, Schanberg, Field T, et al., 1991. Desse modo, espera-se que variações ou desvios na experiência de cuidado esperada, como ocorre frequentemente com o DPP, influenciem os processos neurobiológicos em desenvolvimento de um bebê, provavelmente resultando em alterações que duram a vida toda (Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016).

Impacto neurodesenvolvimental da depressão pós-parto materna

O impacto do DPP atravessa múltiplos domínios para a mãe e o bebê (O'Hara & McCabe, 2013, como citado por Stacy, Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016). Além dos impactos na saúde, a depressão materna também foi avaliada em termos do impacto económico com utilização elevada dos serviços de saúde, bem como outros custos, como salários perdidos, aumento dos custos associados a educação especial (Payn, 2003, como citado por Stacy, Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016).

Os efeitos negativos da DPP no bebê incluem aumento do risco de vinculação e apego inseguros e pior desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional e

comportamental (Stein A, Pearson R, Goodman S, et al, 2014, como citado por Stacy, Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016). Quer em estudos prospectivos mais pequenos quer com amostras epidemiológicas maiores, o DPP tem sido associado a um risco aumentado de internalização dos sintomas aos 18 meses de idade, assim como ao aumento quer de transtornos internalizantes durante a infância e adolescência (Conroy, Pariante, Marks, et al., 2012, como citado por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016) quer de sintomas externalizantes, incluindo agressão física, sugerindo que o DPP afeta várias vias neurais (Hernandez-Reif, Field, Diego & Ruddock, 2006; Previti, Pawlby, Chowdhury, Aguglia & Pariante, 2014, como citado por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016).

Outras consequências neurobiológicas da DPP têm sido relatadas, incluindo diminuição diurna do cortisol, reatividade alterada ao cortisol por estresse, desatenção, distanciamento social, menor QI e atrasos de linguagem (Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016, fundamentando-se nos trabalhos de Cornish, McMahon, Ungerer, Barnett, Kowalenko & Tennant, 2005; Feldman, Granat, Pariante, Kanety, Kuint & Gilboa-Schechtman, 2009; Murray, 1992; Brennan, Pargas, Walker, Green & Stowe, 2008; Barry, Murray, Fearon, et al, 2015; Essex, Klein, Cho & Kalin, 2012).

É relatado que os bebés de mães com DPP apresentam expressões faciais e vocais menos positivas e são mais irritáveis e evitantes (Beck, 1995, como citado por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016). Além disso, há evidências da associação entre o DPP e problemas de crescimento durante o primeiro ano de vida, um efeito mais forte do que o nível socioeconómico, tendo permanecido mesmo após o controle e vigilância do peso do bebé (Drury, Scaramella, & Zeanah,

2016, apoiando-se em trabalhos de Rahman, Iqbal, Bunn, Lovel & Harrington, 2004).

A relação entre depressão materna e desenvolvimento comprometido tem sido explicada, em parte, pelo impacto da depressão nos comportamentos internacionais, crenças maternas distorcidas sobre o bebê e sobre a parentalidade (Drury, Scaramella, & Zeanah 2016, baseando-se nos trabalhos de Giallo, Cooklin, Wade, Esposito & Nicholson, 2014). Também referido ainda por Drury, Scaramella, & Zeanah (2016), metanálises de estudos que relatam o impacto da depressão materna no comportamento materno observam que as mães deprimidas são mais irritáveis e / ou hostis, menos envolvidas com o bebê, brincam menos com o e demonstram emoção e são menos calorosas na relação, citando os trabalhos de Lovejoy, Graczyk, O'Hare & Neuman, 2000; Olin, McMakin, Nicely, Forbes, Dahl & Silk, 2015)

As mães deprimidas também podem ser mais agressivas nas suas estratégias parentais e menos sensíveis emocionalmente no papel parental. Crianças e bebês de mães com depressão apresentam mais probabilidades de apego inseguro, menores habilidades emocionais, aumento da negatividade e má regulação do medo (Feldman, Granat, Pariente, Kanety, Kuint & Gilboa-Schechtman, 2009; Tomlinson, Cooper & Murray, 2005, citados por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016) mas não sabemos ainda se as dificuldades maternas em estabelecer relacionamentos com bebês, ou uma experiência positiva diminuída da relação, é reflexo da neurobiologia subjacente da depressão ou de um fator de risco pré-existente que contribui para o desenvolvimento da DPP (Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016, citando os trabalhos de Poobalan, Aucott, Ross, Smith,

Helms & Williams, 2007). A DPP também influencia outras práticas de cuidado e de saúde, que podem afetar o desenvolvimento neurobiológico de forma independente, sugerindo metas inovadoras para intervenções universais, direcionadas e seleccionadas (McLearn, Minkovitz, Strobino, Marks, Hou, 2006, citados por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016).

Vários estudos examinaram ainda o impacto da depressão materna na negligência e na agressão / disciplina na primeira infância (Cadzow, Armstrong & Fraser, 1999, citados por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016). As mães deprimidas têm mais probabilidade do que as mães não deprimidas de se envolver em comportamentos negligentes, como deixar as crianças sozinhas em casa (Tyler, Allison, & Winsler, 2006, como citado por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016). As mães deprimidas também relatam maior irritabilidade (Lyons-Ruth, Lyubchik, Wolfe & Bronfman, 2002, como citado por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016) têm mais emoções negativas, investem menos nos bebês e impõem mais disciplina física aos filhos, do que mães não-deprimidas (Bodovski & Youn. 2010, como citado por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016)

Além do risco elevado de abuso e negligência, as mães com DPP têm maior probabilidade de realizar práticas alimentares menos adequadas, observando-se taxas mais baixas de aleitamento materno, aumento de hábitos alimentares inadequados, como a introdução de cereais e sumos mais cedo do que o recomendado, menos consultas de vigilância e menos cumprimento dos programas de vacinação (Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016, fundamentando-se em Minkovitz, Strobino, Scharfstein, et al., 2005).

As mães com DPP lêem menos para os bebês, brincam menos e conversam menos, além de uma menor adesão às rotinas diárias. (Kiernan & Huerta, 2008, citados por Drury, Scaramella, & Zeanah, 2016). O impacto do DPP, ainda segundo estes autores, nesses outros aspectos do cuidado pode ter um papel importante nas perturbações do neurodesenvolvimento infantil. Por exemplo, menos leitura para crianças pode influenciar o desenvolvimento de dificuldades na linguagem associados à DPP, um modelo que ainda precisa ser esclarecido.

Apesar da probabilidade de que essas outras dimensões do cuidado possam agravar o impacto negativo da DPP, a psicoterapia tradicional e / ou a farmacoterapia não as tratam normalmente. Embora pareça intuitivo que o tratamento eficaz dos sintomas depressivos maternos seja necessário para prevenir ou amenizar os efeitos negativos na nos filhos, isso continua a ser testado empiricamente em estudos bem delineados e em parte dependeria de dados que definem os mecanismos pelos quais a DPP resulta em outcomes neurobiológicos negativos.

Os efeitos intergeracionais da depressão pós-parto

As consequências prejudiciais da DPP nas relações mãe-bebê no curto prazo estão bem documentadas, mas até agora pouco se sabia sobre os impactos a longo prazo. Esta é a primeira pesquisa que documenta que a DPP está associada à redução da qualidade das relações mãe-filho durante a idade adulta (Myers, & Johns, 2018).

De acordo com os tores anteriores, a qualidade de relacionamento materno-materno (geração 1) diminuiu à

medida que a gravidade dos sintomas de DPP aumentou, após o controle de uma variedade de outros fatores que provavelmente influenciam a qualidade do relacionamento. O nível de apoio das avós maternas (geração 0), quando vivos durante a idade reprodutiva da filha (geração 1), também se correlacionou positivamente com a qualidade das relações mãe-filho. Além disso, as relações intergeracionais também parecem ser afetadas, com as relações avó-neto (geração 1) relatadas com maior probabilidade de serem negativamente categorizadas se a DPP ocorresse no nascimento da mãe (geração 2), indicando uma consequência até então desconhecida da DPP.

Até recentemente, o rastreio generalizado para o DPP, pelo menos no Reino Unido, era considerado não rentável (Paulden, Palmer & Hewitt, 2009, citados por Myers, & Johns, 2018). No entanto, houve movimentos políticos recentes no Reino Unido para melhorar os gastos com serviços mentais maternos (Campbell, 2016, citado por Myers, & Johns, 2018) e, em 2016, a task force de Serviços Preventivos dos EUA recomendou rastreamento para depressão em mulheres grávidas e pós-parto (O'Connor et al., 2016, citados por Myers, & Johns, 2018). Os resultados que apontam para o impacto a longo prazo da DPP aumentam a motivação e a necessidade de investir em estratégias preventivas, ao invés de simplesmente identificar as mulheres, que já estão deprimidas. Uma ampla gama de fatores de risco para DPP está bem documentada e existem estratégias de intervenção bem-sucedidas para grupos de alto risco (Austin et al., 2008; Dennis et al., 2009, citados por Myers, & Johns, 2018).

Outros resultados cruciais também sugerem que, embora a tendência materna à depressão, ansiedade e estresse, mais geralmente ao longo da vida, reduza a qualidade das

relações mãe-filho, o efeito negativo da DPP é específico à criança em cujo nascimento a DPP estava associado. Em vez de estar relacionado a uma redução da qualidade do relacionamento com todos os filhos de uma mãe. Uma explicação para isso poderá ser que a memória da DPP tenha um impacto prejudicial permanente nas relações com a criança com quem estava associado. No entanto, uma perspectiva evolutiva sugere uma explicação mais profunda: se a qualidade do relacionamento mãe-bebê pode ser tomada como uma forma de investimento, isso sugere que há fatores que podem afetar os resultados do investimento materno em termos de *outcomes* de desenvolvimento na primeira infância (Myers, & Johns, 2018).

A qualidade das relações mãe-filho e avó-netos também é provável que influencie o tipo de participação dos avós nos custos da educação, influenciando assim os recursos obtidos pelos netos. Os entrevistados avós classificaram a sua relação com os filhos como tendo um efeito negativo na relações com os netos se tivessem desenvolvido desenvolveram DPP associado ao nascimento dos filhos. Eles também relataram menor proximidade emocional com os netos (geração 3) quando o DPP ocorreu em associação com o nascimento dos filhos. Este efeito é provavelmente mediado pela redução da qualidade das relações mãe-filho experienciada em associação com o DPP (Michalski & Shackelford, 2005, citados por Myers, & Johns, 2018); nos Estados Unidos, pelo menos, relacionamentos de menor qualidade entre avó e pais predizem níveis mais baixos de investimento dos avós, tanto em termos de frequência de contacto com e de ajuda para criá-los (Myers, & Johns, 2018, citando trabalhos de Barnett et al., 2010).

Muita literatura sociológica e de saúde pública destacam a importância das avós maternas em ajudar suas filhas a criar seus filhos (Scelza, 2011, citado por Myers, & Johns, 2018). Os antropólogos evolucionistas também destacaram, em grande parte nas populações de fertilidade natural, a importância do apoio das avós para o investimento materno e os resultados subsequentes da criança, com a presença de avós maternas geralmente melhorando as taxas de sobrevivência infantil (Sear & Mace, 2008, citados por Myers, & Johns, 2018). Assim, nossa constatação de que mães (geração 1) que relatam níveis mais altos de apoio de suas próprias mães (geração 0) tendem a relatar relacionamentos de maior qualidade com seus filhos (geração 2) não é surpreendente.

Deve-se notar que o tamanho dos efeitos aqui documentados é pequeno; no entanto, considerando que eventos e condições mais imediatos devem ter um grande efeito sobre a qualidade do relacionamento, isso não surpreende. No entanto, esses resultados indicam que as condições precoces no relacionamento da mãe e do filho podem ter consequências duradouras.

Conclusões

Os estados depressivos das mães afetam decisivamente o desenvolvimento da criança. A depressão materna interfere claramente no modelo de respostas apropriadas aos sinais, necessidades, e formas de comunicação emocional do bebê, sendo que estes se apercebem das deficiências de contingência das mães, mesmo das mais insignificantes. Se a sua resolução é rápida, o bebê poderá

aprender a dominá-las, caso contrário, os efeitos podem ser graves e duradouros.

O reconhecimento da relação existente entre distúrbios comportamentais, cognitivos e sintomatologia psicossomática em crianças, cujas mães evidenciavam perturbações psicológicas e relacionais, teve início na década de quarenta no seio da escola psicanalítica, tendo vindo a evoluir na área das neurociências, pelo que com esta via de investigação, quer os mecanismos de instalação e as alterações neurobiológicas que daí decorrem ou são a sua origem ficam mais claros, ajudando a tratamento precoce.

Os resultados indicam que esta situação está implicado numa cascata de efeitos multigeracionais negativos e sugere que o investimento em medidas preventivas da DPP pode não só melhorar as relações entre mães e seus filhos a curto prazo, mas também melhorar as relações familiares, proximidade, e apoio adequado no futuro.

Neste contexto, munidos de ferramentas e dados mais consistentes, os profissionais de saúde poderão ajudar inverter esta problemática, com melhores estratégias e intervenções que potenciem o crescimento e desenvolvimentos de crianças e famílias.

Referências bibliográficas

- Carberg, J. (2019). Recuperado de <https://www.postpartumdepression.org/resources/statistics/>
- Drury, S. S., Scaramella, L., & Zeanah, C. H. (2016). The Neurobiological Impact of Postpartum Maternal Depression: Prevention and Intervention Approaches. *Child and adolescent psychiatric clinics of North*

- America*, 25(2), 179–200.
doi:10.1016/j.chc.2015.11.001
- Kuhn, C. M. & Schanberg, S.M., Field, T. et al. (1991)
Tactile-kinesthetic stimulation effects on sympathetic
and adrenocortical function in preterm infants.
Journal of Pediatrics, 119: 434–440.
[doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61277-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61277-0)
- Myers, S. & Johns, S. E. (2018). Postnatal depression is
associated with detrimental life-long and multi-
generational impacts on relationship quality. *PeerJ*, 6,
e4305. doi:10.7717/peerj.4305
- O’Hara, M. & McCabe, J. (2013). Postpartum depression:
current status and future directions. *Annual review of
clinical psychology*, 9: 379–407.
doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185612
- Stein, A., Pearson, R. Goodman, S. et al. (2014). Effects of
perinatal mental disorders on the fetus and child. *The
Lancet*, 84(9956) 1800–1819. [doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61277-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61277-0)

CAPÍTULO 86
A EMPATIA PRATICADA PELO DOCENTE:
IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO
ENTRE AS DIFERENTES ETAPAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Ma. Karina da Rocha Hastreiter

-Funiber Brasil – UNINI- Universidad Internacional
Iberoamericana

Introdução

Neste capítulo ¹¹⁶ trataremos de uma experiência em pesquisa realizada em escolas da região sul do Brasil, especialmente na área da educação, apresentando o cenário da amostra e os resultados obtidos pelos quais levam a conclusão de que a empatia praticada pelo docente pode causar efeito sobre a aprendizagem dos alunos em fase de transição entre as diferentes etapas da educação básica.

É a partir da concepção de causa/efeito, da relação social entre aluno e professor que alguns estudos iniciaram a discussão sobre a empatia na área da educação atualmente, relacionadas a outros estudos sobre as aprendizagens adquiridas junto dos alunos que passam pela transição entre

¹¹⁶ Este capítulo apresenta o fragmento de uma investigação realizada pela autora com resultado de dissertação aprovada por banca examinadora, obtendo com esta o grau de mestre em educação, especialização em formação de professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, conveniada à FUNIBER Brasil.

diferentes etapas. Afinal, estamos vivenciando no Brasil um preocupante cenário de estagnação na aprendizagem, conforme índices estatísticos apresentados, e que devem considerar o nível de estágio no qual ele realiza a avaliação, ou seja as aprendizagens em torno da alfabetização e letramento são iniciadas na transição e consolidadas ao final do ciclo de alfabetização.

Articulando causa/efeito sobre as dificuldades de aprendizagem consolidadas no ciclo de alfabetização surge a pergunta que ocasionou o problema desta pesquisa: De que modo as características existentes na prática do professor podem favorecer a aprendizagem dos alunos no processo de transição entre as diferentes etapas da Educação Básica?

O cenário da pesquisa

A pesquisa em si utilizou-se de dados qualitativos, utilizando como instrumentos, questionários semi estruturados com professores que desenvolvem suas atividades nas etapas de transição (educação infantil e anos iniciais da educação básica), entrevistas com perguntas abertas com profissional de apoio pedagógico, da rede municipal de Lontras, município localizado em Santa Catarina, Brasil, e também com dois alunos dos anos iniciais. Adjacente a isto, se utilizou do instrumento estatístico de avaliação de larga escala fornecidos pela Secretaria Municipal de Lontras, e banco de dados do Ministério de Educação (INEP), a fim de testar as relações entre as variáveis, trazendo consigo a complementaridade possibilitada pela natureza do método misto.

Os dados estatísticos de nível nacional, regional e estadual que foram concedidos pelo MEC (INEP), são oriundos do relatório SAEB/ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), aplicada no ano de 2016 e publicada no ano de 2018. Tais documentos apresentam comparativos de

organização estrutural pretendidos pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade e também os resultados alcançados com as avaliações de larga escala, referentes aos níveis desejáveis de proficiência em leitura, escrita e matemática.

Já com base no problema da pesquisa, as hipóteses levantadas foram comprovadas a partir do método teórico, especialmente em torno dos estudos filosóficos e fenomenológicos.

Sobre os dados obtidos não se procurou intervir na situação atual, mas sim descrever e explicar a realidade estudada, através do procedimento não experimental. Com isso a não intervenção por parte da pesquisadora na realidade investigada, fez com que a análise entre as variáveis a tornassem uma pesquisa correlacional, onde de forma ética levou a considerar o que há de realmente comum entre mais de duas variáveis. As variáveis classificadas em independentes se definiram em: Empatia, Desenvolvimento, Formação, Prática, Perfil do profissional, Qualidade na transição entre as etapas. Já as variáveis dependentes definidas em Aprendizagem, Aprendizagem prolongada, Prática e Dificuldades.

Refletindo os resultados obtidos

Diante do cenário apresentado pelos resultados obtidos, é possível perceber a correlação entre as variáveis apontadas para hipóteses que se constataram ou se complementaram no contexto da pesquisa. Os quadros que apontam os níveis de aprendizagens desejáveis e relacionados à matemática, alfabetização e letramento para os alunos do final do ciclo de alfabetização mostram de maneira geral que existe uma grande diferença entre o índice nacional e os regionais. Estudos relacionados à estagnação da aprendizagem atribuem certa relevância de fatores sócio econômicos e

estruturais das regiões onde estão localizados os centros educativos, como parte contribuinte do avanço na aprendizagem dos alunos. As avaliações de larga escala podem ser vistas como o somatório de um processo, porém ainda não é o processo onde todo o contexto deve ser levado em consideração para avaliar o cenário da aprendizagem. É necessário reunir esforços para erradicar a distância entre a previsão de justiça social no estabelecimento de uma educação socialmente referenciada e sua efetivação.

Dentro dos resultados obtidos para análise dos fatores sócio econômicos verifica-se que ainda que contribuam, estes não são determinantes para o fator sucesso na aprendizagem, pois há que se fazer a referência de que a Escola 2 que alcança o melhor índice desejável participante da pesquisa está situada em área rural, da qual necessita de muitos avanços nas questões estruturais, dentre eles o espaço adequado para biblioteca a ser usada com os alunos, acessibilidade aos deficientes e número de alunos por professor. Além disto, a referida escola tem como maior clientela a comunidade de trabalhadores rurais, onde os alunos necessitam do transporte escolar oferecido pelo município para se deslocar até a escola.

O município de Lontras ainda que localizado em Santa Catarina, região sul do Brasil, no qual apresenta mesmo que pequenos, alguns avanços nos níveis desejáveis de aprendizagem, necessita de ajustes para se adequar aos fatores gerenciais desejáveis pelos indicadores de qualidade.

A escola 1 que é parte da população de amostra atende em período integral exclusivamente alunos do ensino fundamental, já a escola 2 atende crianças na fase pré-escolar e ensino fundamental, considerando que nesta não há professor de apoio pedagógico. Tal profissional realiza seus atendimentos em contra turno de todos os alunos da rede de

ensino nas dependências da escola 1, tendo os alunos com dificuldade de aprendizagem da escola 2 que se deslocarem com o transporte escolar municipal para serem atendidos pela profissional. Configurando às variáveis fatores culturais/econômicos, as mesmas colaboram, porém não modificam e determinam o sucesso da aprendizagem dos alunos, a exemplo e reforço da quantidade de alunos por professor, ainda há que se considerar o fato de que 1 profissional atende 1 turma por período, desprendendo esforço de organização de planejamento e estratégias a serem desenvolvidas para no máximo 2 turmas, o que já não é o caso do profissional de apoio pedagógico que organiza seu planejamento a atender concomitantemente pelo menos 5 turmas (1º ao 5º ano), desempenhando suas atividades com faixas etárias variadas.

Quando se aponta para o atendimento de duas fases distintas de desenvolvimento em um mesmo centro educativo como no caso da escola 2, há de se pensar em estruturas que se adequem ao trabalho desenvolvido com ambas, pois cada uma tem sua característica própria ainda que com objetivos complementados como no caso dos objetivos para a educação infantil e ensino fundamental, conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Ainda que necessário este não é o caso adequado vivenciado pela escola 2 em sua organização estrutural, pois os “pequenos” da educação infantil apenas dividem o espaço físico do centro educativo, sem contar por exemplo com lavatórios, banheiros, espaços de brincadeira como parques, ou mesas e cadeiras na altura adequada dos alunos em fase pré-escolar.

É importante lembrar que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na educação infantil e que devem estar implícitos nas propostas pedagógicas dos centros e na

organização estrutural deles são o compromisso com as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BNCC 2018, p. 35).

Considerando o fato de ter os alunos de diferentes etapas em um mesmo espaço, não significa antecipar as atividades escolarizantes aos alunos da pré-escola, mas sim de permitir a continuidade de processos sociais significativos, mesmo que condições estruturais precárias, mas oferecendo subsídios que dão condições de cada etapa ser respeitada em sua característica, fazendo com que o aluno da educação infantil respeitado em suas necessidades, possa prolongar suas aprendizagens ao longo dos anos iniciais.

Nos questionários desenvolvidos junto aos professores da pré-escola, suas respostas se categorizaram em torno da importância pela expressividade, comunicação e diálogo, características recorrentes das práticas da educação infantil presentes nas rodas de conversa, nas leituras de histórias, entre outras e que denotam a necessidade entre os pares, processo este facilitado nos centros onde se atende diferentes fases possibilitando as trocas de experiências e o reconhecimento para a real necessidade de aprendizagem, corroborando para a correlação da aprendizagem como complemento articulado e indissociável do desenvolvimento. Como não se tem a realidade de atendimento das duas fases em todas as escolas, como no caso da Escola 1 no município de Lontras, de um lado encontramos professores de 1º ano que se queixam da imaturidade e da adaptação da nova rotina por parte dos alunos ingressantes no ensino fundamental. Neste relato os professores atestam ser bastante diferenciada a rotina

da educação infantil, haja vista que esta está voltada para a ludicidade e diálogo, que confrontam as práticas escolarizantes do ensino fundamental onde se antes, sentavam-se no chão para discutir sobre o final de semana e construir textos coletivos a respeito disto, repentinamente estão realizando tentativas de cópias de textos escritos pela professora, ou tentando se adequar às práticas de ditados, memorização de tabuadas entre outras das quais foram descritas pelas professoras de 1º e 2º anos como de maior dificuldade pelos alunos.

Nos moldes de práticas pedagógicas voltadas para a memorização não há espaço para as interações sociais, onde o conhecimento se dá em conjunto e os níveis de aprendizagem vão se desenvolvendo de acordo com a maturação do esquema cognitivo que é construído pela motivação desencadeada pelo professor. As práticas de memorização fazem com que em lugar de comunicar, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire,2018, p.81)

O conceito de letramento está voltado para a necessidade de reconhecer e fazer o uso social da escrita em seus diferentes âmbitos, e quando os professores são questionados sobre sua maior dificuldade em torno do desenvolvimento de proficiências respondem em larga escala sobre estratégias de decodificação do sistema, quando os índices apresentados pela prova ANA apontam para a dificuldade que os alunos tem em relação aos níveis desejados exigidos para o letramento. Tais respostas destes profissionais revelam mais uma vez que a formação em nível adequado de

graduação, não tem garantido a clareza do profissional em torno de sua prática, demonstrando a dificuldade que eles próprios têm de identificar a necessidade dos alunos e o que é preciso realizar em sua prática. Diante da análise de modo geral é possível verificar que existem características do ambiente capazes de contribuir com o sucesso de aprendizagem, quando respeita-se neste ambiente cada fase de desenvolvimento, onde as aprendizagens adquiridas em cada etapa sejam prolongadas e não obstruídas abruptamente, capazes de causar futuras dificuldades de aprendizagem que tem desenhado atualmente o cenário da estagnação da aprendizagem.

O espaço de aprendizagem sob o olhar da criança

Discutir a necessidade de alcançar os níveis de aprendizagem sob a perspectiva dos adultos nos leva a inúmeras conclusões que por vezes nos afastam de chegar ao caminho que se deseja chegar devido às problematizações encontradas ao longo do processo, porém sob o olhar das crianças se pode identificar de maneira mais simples o rumo que deve ser tomado ou retomado para se encontrar a saída.

Diante das falas analisadas (das crianças) se percebe além das professoras a necessidade do diálogo intrínseco nas práticas do ensino fundamental, como meio de dar continuidade e complementaridade às aprendizagens adquiridas na educação infantil. Ao falar sobre os sentimentos que lhes tomam ao entrar no centro educativo pela primeira vez com clareza, na fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças no período de transição, elas expressam por meio da fala aquilo que em seu íntimo não conseguem administrar. Neste dado momento, as crianças descobrem que

são incapazes de resolver um problema por si mesmas, e a fala torna-se primordial como signo atuante na comunicação com o outro, dando nesta fase o passo para a fala internalizada pessoal que antecede os processos de utilização da escrita como posterior signo de comunicação. (Vigotsky, 2010,p.16).

Ainda sobre o olhar das crianças em caráter dialético junto ao que se obteve com os resultados junto aos professores se reforça o fenômeno do rompimento brutal do caráter lúdico para o a aquisição de atividades tecnicistas, sem diálogo e que na contramão da aprendizagem favorecem posteriores dificuldades de aprendizagem. Ao tratar da articulação teórico, percebe-se que para os estudos na área as constatações em comum para Neves (2010), Corsaro (2011) e Raniero (2016) reforçam a corroboração de algumas hipóteses secundárias dentre elas a de que a prática profissional que não leva em consideração a fase de desenvolvimento do aluno promove dificuldades de aprendizagem e especialmente que aprendizagem é algo indissociável ao desenvolvimento, além de outras das quais foram citadas anteriormente.

O professor empático

De modo geral até o que se viu, por ser o adulto que exerce maior influência em seu convívio social depois da família, o professor tem em seu papel de mediador da aprendizagem a intransferível função de oferecer condições para que o aluno se desenvolva a ponto de aprender com qualidade. No decorrer da pesquisa é possível verificar que as relações podem exercer com qualidade ou não o reflexo no processo de ensino e aprendizagem, como constatado na pesquisa ao se questionar sobre a relação dos profissionais junto às famílias, ao grupo de colegas e alunos, por se tratar de um entorno de pessoas das quais se alcança a prática destes

profissionais. No grupo de colegas, está a possibilidade contemporânea de formação entre os pares, como citado por Libâneo (2010) e Funiber (2016), em decorrência da oportunidade de diálogo, compreensão da realidade vivenciada e troca de experiências.

Sendo questionados sobre a relação com o entorno, as categorias apresentaram em seu contexto a relação com os colegas como favorável, com os pais a “dificuldade” e com os alunos “compromisso”, porém para entre as categorias com os alunos, se revela a categoria empatia, expressada principalmente no discurso da professora de apoio pedagógico e de professores da pré-escola. Os resultados sobre o relacionamento associados ao resultado sobre a relação dos professores com as dificuldades de aprendizagem dos alunos determina em 100% que os alunos sejam encaminhados para o apoio pedagógico, em um discurso de transferência de responsabilidade a outro profissional.

Encaminhados para o apoio pedagógico os alunos com dificuldade de aprendizagem chegam para o início do atendimento apáticos e com baixa estima, segundo discurso da professora de apoio, e constatado em estudos sobre o impacto da estagnação da aprendizagem sobre os alunos conforme Rozek e Serra (2015). Transferir a responsabilidade e o compromisso com tais alunos para outro profissional parece levar a compreensão de desistência deste aluno, que passa a ser visto como um problema, para o centro educativo, colegas e até mesmo para a família. O professor de apoio pedagógico tem a árdua tarefa de transformar a realidade do aluno tido como detentor da dificuldade de aprendizagem, a levá-lo a avançar e caminhar com o grupo. Tendo este profissional no discurso ao ser questionado sobre como os alunos deixam o apoio pedagógico, a resposta se categoriza em satisfação e

elevação da estima por parte do aluno e, por conseguinte da professora que sente o efeito de sua prática sobre a aquisição da aprendizagem do aluno.

Abordar as características da prática em específico do professor de apoio pedagógico, é em suma correlacionar os resultados da categorização de sua fala que descreve a utilização de estratégias que motivem, sejam prazerosas através da ludicidade, possibilitando ao aluno a aquisição da aprendizagem por meio de contextos que lhes são próprios da fase de desenvolvimento, como referenciados teoricamente em outras pesquisas realizadas por Vigotsky (2010) e Luria (2010), ou seja, reinventando o conteúdo abordado pela professora regente de forma a consolidar a aprendizagem. Oportunizando estratégias que tornam o conteúdo curricular em ludicidade a professora de apoio pedagógico para criar novas possibilidades, por primeiro veste-se da condição do aluno, verifica suas reais necessidades, dedica-se em tempo, utiliza-se de registros para acompanhar o processo, coloca-se na situação de proximidade e interesse do aluno, dialoga com pais, colegas de trabalho e especialmente com os alunos escutando deles sobre o que pensam em torno da aprendizagem e de suas relações sociais, fazendo deles sujeitos ativos no processo.

Assumir o papel de facilitador da aprendizagem citado por Freire (2018) como o da professora de apoio pedagógico, é trazer consigo cotidianamente a consciência sobre o quanto sua prática exerce influência sobre a aprendizagem dos alunos, e em que grau está sua responsabilidade sobre o cenário de aprendizagem em seu município, estado e país. Comprometer-se, dialogar, produzir relações saudáveis e positivas junto à comunidade escolar e com os alunos, criar oportunidades de aprendizagem que se

consolidam e são prolongadas por todo o percurso são características de professores empáticos, afinal, ao ser encaminhado ao apoio pedagógico o aluno com dificuldades de aprendizagem passa por uma espécie de tratamento. Ele entra adoecido e algo precisa ser feito para que a situação se converta, para o tratamento é necessário desprendimento de quem o trata, pois a “doença” diagnosticada como dificuldade de aprendizagem tem suas pré disposições alheias à vontade do “paciente” aluno, mesmo que se tenha indícios de históricos familiares. Quem o trata é o profissional empático que converte a situação com doses homeopáticas e necessárias para o momento.

A empatia é condição para que todo o profissional também crie oportunidades a fim de se evitar que o aluno adquira dificuldades de aprendizagem se apropriando de características em sua prática que reconheça a necessidade do aluno, envolvendo-se em sua realidade. E como referenciado por Godinho (2015), a empatia vai além dos sentimentos, é característica de quem deseja reconhecer a experiência do outro para impulsioná-lo a ir além, seguir em frente. Utilizando-se de estratégias empáticas o professor de apoio pedagógico, junto aos resultados alcançados e analisados ao decorrer da pesquisa verificam de modo geral, que as práticas de profissionais que se utilizam de empatia, conforme outras pesquisas apresentadas por Godinho (2015), ajudam os alunos a superar suas dificuldades em detrimento de práticas rigorosas, de memorização e de reprovação da expressividade da criança, nas fases de transição entre as etapas educativas.

As práticas que superam a pedagogia “bancária” refletida por Freire (2018), apontam para a necessidade de superação pelo professor em sua preocupação excessiva com atividades descontextualizadas, fragmentadas como “decorar

tabuada”, “realizar ditados de palavras soltas”, “reproduzir textos sem riqueza de vocabulário”, entre outras. Para se alcançar os níveis desejáveis de aprendizagem, é preciso ao receber as crianças da fase pré-escolar no ensino fundamental, dando continuidade às contextualizações que os alunos trazem consigo, porém de maneira mais elaborada.

Confere-se à empatia, característica eleita como mais enraizada em professores que confrontam suas práticas às da pedagogia bancária de Freire (2018), reconhecendo a capacidade prévia do aluno, Brolezzi (2014), assumindo o papel mediador do conhecimento (Vigotsky, 2010), refletindo posturas, pensando e ressignificando práticas, Rozek e Serra (2015), criando oportunidades de diálogo e gerando confiança na relação com os alunos, Hastreiter (2018). Os resultados obtidos em todo o percurso da pesquisa trazem a empatia do professor como tronco de uma árvore, que sustenta suas ramificações em prol dos frutos da aprendizagem, como se resume na figura apresentada.

Conclusões

O problema levantado pela pesquisa foi triangulado aos resultados alcançados com a pesquisa e sua resposta corroborou com a hipótese básica de que a empatia é a principal característica na qual conduz a prática do professor a favorecer a aprendizagem dos alunos em processo de transição entre as diferentes etapas da educação básica. No desenvolvimento da pesquisa as respostas sinalizaram que para se levar em consideração que a criança vinda da educação infantil para o ensino fundamental ganha a nomenclatura de aluno, porém ainda permanece criança e por isto possui tempo curto de concentração, é preciso na prática criar estratégias de

trabalho que promovam situações que favoreçam a concentração a longo prazo, como a exemplo dos jogos, da ludicidade. Assumir o caráter de facilitador, é ao mesmo tempo impregnar-se de empatia, pois em meio às discussões teóricas constatou-se que o profissional empático é aquele que dá muito de si, porém não de modo a depositar aquilo que sabe sobre o aluno, mas que se doa em tempo na elaboração de estratégias que ele consegue reconhecer como necessárias aos alunos.

Referências bibliográficas

- Corsaro, W.A. (2011). *A sociologia da infância*. Trad. Gabriele, R.R. São Paulo: Artmed.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. R(65° ed.) Rio de Janeiro, R.J.: Paz e Terra.
- Funiber (2017). Teorias da aprendizagem e bases metodológicas da educação. Florianópolis, S.C.
- Godinho, T.J.L.C.G. (2015). Contributos para a compreensão do processo de empatia e do seu desenvolvimento. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Évora. Évora: Portugal.
- Libâneo, J.C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* (12°ed). São Paulo. S.P. Cortez.
- Leontiev, A.N, Luria, A. R. e Vigotsky, L. S. trad. Lobos, V. M. P. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (11° ed). São Paulo, S. P.: Cone.
- Ministério da Educação. (s.d.). Programa para reverter a estagnação na aprendizagem. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59001>.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: Brasil.

- Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Brasil.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). Relatório SAEB/ANA 2016. Panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Brasil.
- Neves, V. F. A. (2010). Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. M. G.: Brasil.
- Raniero, C. (2016). O final da educação infantil e o início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professoras. Tese de doutorado não publicada. Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho. São Paulo. S. P.: Brasil
- Rozek, M. e Serra, R. G. (2015). Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente. Educação por escrito 6 (1), 167-184.
- Vigotsky, L. S. (2010). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (7ªed). São Paulo, S.P.: Fontes.

CAPÍTULO 87

A DEPRESSÃO PÓS-PARTO NO HOMEM APÓS O NASCIMENTO DO PRIMEIRO FILHO

***Eduardo Sá**

****Ana Sofia Rodrigues**

* Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e do ISPA

** Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Investigadora do BabyLab da Universidade de Coimbra

Introdução

O parto desencadeia por vezes um quadro emocional, muito instável com muitas mudanças e a um ritmo acelerado. Após o nascimento são vivenciadas emoções e uma turbulência de sentimentos, muitas vezes opostos, podendo ir da euforia à depressão. E ainda sentimentos como frustração, expectativas, preocupações com o trabalho, família e aspetos pessoais (Silva, & Botti, 2006). A transição para a paternidade consequentemente leva a que se faça também algumas mudanças no estilo de vida. Envolve perda e renúncia de comportamentos e sentimentos de criança, que o homem tinha. Esta transição também pressupõe um modelo, um exemplo a

seguir, a imitar, que muitas vezes é defeituoso ou está em falta (Condon, 2006).

O pós-parto é o período que sucede o nascimento e que é desafiante tanto a nível físico, como emocional, quer para a mulher, como para o homem. Os problemas psicológicos são tipicamente percebidos como um problema limitado às mulheres com recém-nascidos (Kim & Swain, 2007). No entanto no pós-parto a ansiedade é similar para ambos os sexos, já que as dificuldades de adaptação à nova etapa são parecidas tanto para as mulheres como para os homens. O que pode indicar que as mulheres e os homens têm ansiedades semelhantes, enquanto outras são específicas para os papéis de género/parentais (Figueiredo & Conde, 2011).

A depressão pós-parto nos homens tem uma incidência estimada de 4% a 25% nos novos pais, no primeiro ano após o parto. Os sintomas mais comuns experienciados pelos homens após o parto são, entre outros, medo, confusão, frustração, irritação, desamparo, sentimentos de falta de suporte, incertezas para o futuro. Evitamento de situações sociais, de trabalho e da família, indecisão, ataques de raiva, autocrítico, conflitos na relação com o conjugue, sintomas somáticos (indigestão, diarreia, insónias, obstipação, dores de cabeça); comportamentos que afetam a parentalidade, como a diminuição de emoções positivas, sensibilidade, hostilidade (Stadtlander, 2015).

Aspetos biológicos (alterações bruscas na oscilação de estrogénio e progesterona durante e após a gravidez) aliados aos outros, de ordem psicossocial (ser solteiro, divorciado ou viúvo, estar desempregado, etc) poderão ser os fatores responsáveis pela depressão pós-parto, tornando-os fatores de risco (Justo, & Calil, 2006).

Há também uma prevalência alta de transtornos mentais na gravidez e pós-parto e a uma associação significativa com menor autoestima. Ou seja, menor

autoestima representa maior probabilidade de transtornos mentais, como a depressão (Silva, 2010).

Ao nível da sexualidade as alterações também ocorrem e são motivo de mudança na dinâmica da díade, não só a nível sexual, como também ao nível da relação íntima, da comunicação, entre outros (Chang, et al, 2015). A maior parte das mudanças na sexualidade ocorrem ainda durante a gravidez e prolongam-se até ao primeiro ano após o parto, com uma ligeira recuperação. Sendo que a maioria destas mudanças, e sobretudo a sua magnitude, são muitas vezes inesperadas pelos parceiros (Condon, 2006).

Tabela. Dados sobre a sexualidade durante a gravidez

Frequência das relações sexuais por trimestre			
	1º trimestre - 44.7%	2º trimestre - 35.6%	3º trimestre - 10.1%
Mudanças e crenças acerca da sexualidade durante a gravidez			

Medo da relação sexual	Sim – 23.4%	Não – 76.1%
Sentimento de menor desejo do parceiro	Sim – 24.5%	Não – 75%
Percepção de estar menos sensual, atrativa	Sim – 41.5%	Não – 56.9%

Resultados

O presente trabalho teve como objetivo perceber como é o pós-parto no homem, no nascimento do primeiro filho. Compreender se existem sintomas depressivos em homens que foram pais recentemente, se esses sintomas estão relacionados com áreas da vida conjugal, em campos como a sexualidade, a intimidade emocional, e com a sua autoestima e a maneira como se percebem. Assim um dos resultados principais foi a média obtida nas pontuações da Escala de Depressão Pós-Natal de Edinburgh, de $M=16.75$, encontrando-se acima do ponto de corte desta escala (>12).

As correlações entre as médias das três escalas utilizadas e a idade do bebé não se encontram significativas, no entanto existe uma correlação negativa entre a idade do bebé e a média da Escala de Autoestima de Rosenberg ($p=.189$ $r=-.238$); existe também uma correlação negativa entre a idade do bebé e a média da Escala de Depressão Pós-Natal de Edinburgh ($p=.001$ $r=-.412$).

idade do bebê e a média da Escala de Avaliação de Áreas da Vida Conjugal ($p=.235$ $r=-.216$).

A análise correlacional entre as médias dos totais das três escalas utilizadas mostrou-se estatisticamente significativa, entre todas as escalas utilizadas no protocolo de investigação, com a exceção da correlação entre Escala de Avaliação de Áreas da Vida Conjugal e a Escala de Depressão Pós-Natal de Edinburgh.

A EPDS correlaciona-se de forma positiva e significativa com a escala de RSES, ou seja, quanto maior o nível de autoestima menor o nível de humor depressivo e vice-versa. A EASAVC correlacionou-se positivamente com a RSES, ou seja, quanto maior o valor de autoestima, maior a satisfação conjugal e vice-versa.

Discussão

De acordo com a literatura as experiências dos homens no pós-parto também são repletas de vários sentimentos tanto positivos como negativos. Estando estas muitas vezes relacionadas com as construções sociais da paternidade. Assim, o papel parental pode acarretar níveis reduzidos de satisfação e algumas tensões. É também uma fase na qual os relacionamentos anteriores são reavaliados, onde há um confronto entre a satisfação dos desejos e a chegada de uma nova realidade (Woollett & Parr, 1997).

Os resultados mostram um forte humor depressivo nos inquiridos desta amostra, obtendo-se assim uma média total alta, na escala de Depressão Pós-natal de Edinburgh ($M=16.75 > 12$). Assim a dificuldades no pós-parto supracitadas foram admitidas empiricamente nos sujeitos desta amostra.

Noutros resultados podemos concluir que a dimensão depressão total da escala de Depressão Pós- natal de Edinburgh se correlacionou negativamente com o foco no casal ($p=.026$ $r=-.393$) e com o foco no outro ($p=.003$ $r=-.506$) da escala de Avaliação de Áreas da Vida Conjugal. Ou seja, quando os níveis de humor depressivo se encontram elevados também existe um diminuído foco no casal e no outro, nesta amostra. Estas variáveis podem-se encontrar relacionadas devido a uma vinculação insegura e uma percepção de pouco apoio por parte da parceira, nos homens desta amostra.

Estudos indicam que as respostas dos homens e das mulheres após o parto revelam-se fortemente interligadas. O risco dos sujeitos se revelarem depressivos e autocríticos foi no entanto reduzido, se estes estabelecessem uma ligação forte com o feto durante a gravidez (Iles, Slade, & Spiby, 2011). Logo, o estabelecimento de uma relação do pai com o bebé, ainda *in utero* é essencial para a relação posterior, após o parto.

É, assim, muito importante que o pai, tal como a mãe, se sinta envolvido na vida do bebé. Dos pais que participam nas consultas pré-natais, a maioria participa no parto ou participam na consulta de cuidados pós-parto com os seus bebés. Facilitando e melhorando a relação e vinculação pai-bebé após o parto. E é por isso importante também que os profissionais de saúde intervenham, com métodos que sejam mais favoráveis a quem é pai pela primeira vez. Especialmente os profissionais que intervêm nos primeiros meses, antes e depois do nascimento (Meighan, 1999).

O vínculo emocional e a preocupação com o bebé são mediados pelas crenças e expectativas que os pais têm no período pré-natal. Assim quando o bebé nasce surgem preocupações insurgentes, entre as quais, incapacidade para tomar conta do bebé e mantê-lo seguro, não saber que cuidados prestar ao bebé, incapacidade de sustento futuro da criança (Mendes, 2009). Existe nos resultados deste estudo uma

correlação negativa entre a idade do bebê e a média da Autoestima-total do pai. Uma das hipóteses é de que, quando o recém pai tem dificuldades em se relacionar com o seu bebê, a sua autoestima diminui e aumenta o seu humor depressivo. Este sente o crescer das responsabilidades e a incapacidade de ser tudo o que o seu bebê precisa, a sua autoestima diminui e também aumenta o humor depressivo em consequência.

Limitações

Uma das limitações deste estudo é o tamanho reduzido da amostra, que dificulta as inferências em nome da população.

Ainda o facto do desenho do estudo ser transversal, o que impossibilita conclusões referentes às relações de causalidade entre as variáveis consideradas, dada a possibilidade de bidirecionalidade dessas relações. E ainda a impossibilidade de relacionar os resultados deste estudo com o período da gravidez, que não foi considerado aqui. Assim, considera-se relevante a realização de estudos futuros, de desenho longitudinal, com a intenção de examinar a direcionalidade das associações entre as variáveis analisadas e ainda a relação entre acontecimentos anteriores (durante o período gestacional) e os acontecimentos aqui investigados (pós-parto).

E ainda, os resultados estatísticos se deverem a correlações entre variáveis, deixando espaço para a influência de outras variáveis por averiguar e não se poder afirmar a direcionalidade das correlações.

Referencias bibliográficas

Chang, S. R., Chen, K. H., Ho, H. N., Lai, Y. H., Lin, M. I., Lee, C. N., & Lin, W. A. (2015). Depressive symptoms, pain, and sexual dysfunction over the first year following vaginal or cesarean delivery: a prospective longitudinal study. *International journal of nursing studies*, 52(9), 1433-1444.

Condon, J. (2006). What about dad? Psychosocial and mental health issues for new fathers. *Australian family physician*, 35(9), 690.

Department of Health, Government of Western Australia. (2006). Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS): Translated versions – validated. Perth, Western Australia: *State Perinatal Mental Health Reference Group*

Figueiredo, B., & Conde, A. (2011). Anxiety and depression in women and men from early pregnancy to 3-months postpartum. *Archives of women's mental health*, 14(3), 247-255.

Iles, J., Slade, P., & Spiby, H. (2011). Posttraumatic stress symptoms and postpartum depression in couples after childbirth: the role of partner support and attachment. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(4), 520-530.

Justo, L. P., & Calil, H. M. (2006). Depression: does it affect equally men and women? *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 33(2), 74-79.

Kim, P., & Swain, J. E. (2007). Sad dads: paternal postpartum depression. *Psychiatry (edgmont)*, 4(2), 35.

Meighan, M., Davis, M. W., Thomas, S. P., & Droppleman, P. G. (1999). Living with postpartum depression: The father's experience. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 24(4), 202-208.

Mendes, I. M. M. M. D. (2009). Ajustamento materno e paterno: experiências vivenciadas pelos pais no pós-parto.

Narciso, I., & Costa, M. E. (1996). Amores perfeitos mas não satisfeitos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 11, 115-130.

Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15(3), 395-403.

Silva, E. T. D., & Botti, N. C. L. (2006). Depressão puerperal—uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 7(2).

Silva, R. A. D., Ores, L. D. C., Mondin, T. C., Rizzo, R. N., Moraes, I. G. D. S., Jansen, K., & Pinheiro, R. T. (2010). Transtornos mentais comuns e auto-estima na gestação: prevalência e fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 26(9), 1832-1838.

Stadtlander, L. (2015). Paternal postpartum depression. *International Journal of Childbirth Education*, 30(2), 11-13.

Woollett, A., & Parr, M. (1997). Psychological tasks for women and men in the postpartum. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 15(2), 159-183.

CAPÍTULO 88

EL DERECHO A CONOCER LOS ORÍGENES GENÉTICOS DE LOS MENORES ADOPTADOS Y DE LOS NACIDOS POR REPRODUCCIÓN ASISTIDA HETERÓLOGA

Esther Alba Ferré

-Universidad Europea de Madrid-

Introducción

El derecho a conocer los orígenes genéticos es una nueva dimensión del derecho a la identidad personal que goza todo menor al ser un derecho fundamental esencial para el desarrollo de su personalidad. Los adoptados o nacidos de reproducción asistida heteróloga tienen derecho a conocer las circunstancias relativas a su concepción, gestación y nacimiento y a saber quiénes son los progenitores que aportaron sus genes. La desconexión entre el vínculo biológico y el jurídico existente en la adopción y en la reproducción humana asistida con intervención de donante justifica el estudio conjunto de este derecho.

No sólo se pretende reflexionar sobre el derecho a la identidad, sino también demostrar que los sujetos involucrados no sólo son los menores y los progenitores biológicos, sino también sus padres y el Estado o Administraciones públicas.

Intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas, ¿Con qué edad estos niños pueden conocer sus orígenes genéticos? ¿Qué sucede si nunca son informados por sus padres de su verdadera historia? ¿Qué mecanismos establece el Estado como garante de este derecho?

Para ello, se analizará cómo este derecho a conocer los orígenes es reconocido a los niños adoptados, examinando el fundamento de Derecho y las últimas modificaciones existentes en materia de adopción, tendentes a garantizar la protección de la infancia y de la adolescencia. Se deberán tener en cuenta también las decisiones del Tribunal Supremo en relación con el derecho a conocer a los padres adoptivos, incluso con carácter retroactivo.

Es importante comprobar si este derecho a conocer los orígenes está igualmente garantizado cuando se utilizan técnicas de reproducción humana asistida heteróloga. En este momento, y si se detectan posibles diferencias en el ejercicio de este derecho, se presentarán soluciones para evitar que existan discriminaciones que atenten a la igualdad.

La adopción y las técnicas de reproducción asistida heterólogas generan además un conflicto de intereses entre el derecho a conocer los orígenes genéticos de los menores y el derecho a la intimidad de los progenitores que dan los niños en adopción o de los donantes del material reproductivo. Será esencial resolver esta colisión de derechos teniendo en cuenta criterios de proporcionalidad y equidad (Rivero, 2003).

El nuevo derecho a la identidad personal: el derecho a conocer los orígenes genéticos

La identidad de una persona es “la radiografía de su ser y su sentir; lo que permite identificarla como tal y distinguirla de cualquier otro ser humano, por ser única, irrepetible e identidad a sí misma” (De Lorenzi, 2015: 123).

La concepción de la identidad está en continuo movimiento ya que tiene dos grandes dimensiones: una estática y otra dinámica (Fernández, 1992). La dimensión estática es perpetua e inmutable en el tiempo, pero además es visible al exterior. Sin embargo, la dimensión dinámica al ser variable está constituida por una serie de atributos (morales, culturales, religiosos etc.) que permiten distinguir a una persona de otra dentro de la sociedad.

Por tanto, la herencia genética estaría incluida dentro de esa dimensión estática de la identidad de todo ser humano y sin embargo, el derecho a la identidad personal es más propio de la dimensión dinámica ya que permitirá la exteriorización del individuo. “La identidad genética o biológica nos sitúa ante la verdad biológica” (Verdera, 2019: 191). El derecho a la identidad no se debe identificar con el principio de veracidad biológica porque éste último es “el criterio rector de ajustamiento entre la paternidad formal y real” (Ales, 2012:385).

La Convención de Naciones Unidas de Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989 en su art. 7.1 reconoce que el menor “tendrá derecho desde que nace ... a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos”. El art. 8.1 recuerda a los Estados que tienen el compromiso de “... respetar el derecho del niño a preservar su identidad”. La relación entre la identidad y los orígenes biológicos se ve reflejada en la Carta

Europea de Derechos del Niño, aprobada por el Parlamento Europeo el 8 de julio de 1992.

La Declaración Internacional sobre Datos Genéticos Humanos de UNESCO de 16 de octubre de 2003 en su art. 13 establece que “Nadie debería verse privado de acceso a sus propios datos genéticos o datos proteómicos, a menos que estén irreversiblemente disociados de la persona como fuente identificable de ellos o que el derecho interno imponga límites a dicho acceso por razones de salud u orden público o de seguridad nacional”. Llama la atención que esta Declaración, que no es vinculante, sea el único reconocimiento explícito de un derecho tan importante y que ningún instrumento internacional lo reconozca de manera clara (Pinto, 2004).

Nuestra Constitución española (en adelante, CE) en su art. 39 parte de la protección de la familia y de los hijos independientemente de su filiación, estableciendo que la ley posibilitará la investigación de la paternidad. Gracias a este reconocimiento constitucional se podría decir que “todo español tiene derecho a conocer quién es su padre y su madre” (Vidal, 1996: 266) pero no toda la doctrina ve en este artículo el derecho a conocer los orígenes biológicos (Roca, 1999 y Magaldi, 2004). El Tribunal Supremo ha interpretado el término “posibilitará” como que este derecho nace limitado y no es un derecho absoluto (Gómez, 2007). Este artículo se deberá relacionar con el art. 10 CE (la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad), con el art. 14 CE (la igualdad de todos los españoles ante la ley) y con el art. 15 CE (derecho a la integridad física y moral).

La sentencia del Tribunal Supremo de 22 de mayo de 2000 manifiesta que “el derecho a conocer la propia filiación biológica, incluso con independencia de la jurídica, se erige

como un derecho de la personalidad que no puede ser negado a la persona sin quebrantar el derecho a la identidad personal y cuyo fundamento hay que buscar en la dignidad de la persona y en el desarrollo de la personalidad (art. 10 CE)”. Lo que ha conllevado que este derecho tenga la consideración de verdadero derecho fundamental (Cárdenas, 2017).

Los sujetos implicados en el ejercicio del derecho a conocer los orígenes genéticos

Antes de analizar el derecho a conocer los orígenes genéticos en la adopción y en la reproducción asistida, hay que hacer una serie de aclaraciones terminológicas. Calificaremos de progenitores a aquellos que han aportado el material genético, pudiendo haber también gestado al niño o simplemente aportado los gametos o preembriones, y de padres a los que asumen un vínculo legal de filiación. El donante será el que aporte el material reproductivo si se utilizan técnicas de reproducción asistida. Siempre hablaremos del menor, tanto refiriéndonos al menor adoptado como al menor nacido por reproducción asistida.

Hay que hacer otra advertencia consistente en que el hecho de querer ver garantizado el derecho a conocer la identidad de los menores, no implica crear ningún tipo de vínculo jurídico entre ellos y los progenitores. La adopción “produce la extinción de los vínculos jurídicos entre el adoptado y la familia de origen, ya sea ésta biológica o legal y matrimonial o no matrimonial” (Serrano, 2018: 252).

No podemos olvidarnos que siempre debe primar el interés superior del menor. En la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, modificada por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, se

delimita el concepto de “interés superior del menor” en su art. 2.1 reconociendo que todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial, con un triple contenido, como derecho sustantivo, como principio jurídico interpretativo fundamental y como norma de procedimiento.

Además en el art. 2.2 de esta Ley se incorporan unos criterios para interpretar y aplicar el interés en cada caso. Nos interesa resaltar el criterio fijado en el apartado c que hace referencia a “la preservación de la identidad” para garantizar el desarrollo armónico de su personalidad. Es lógico que todo ser humano se haga las siguientes preguntas ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? y ¿hacia dónde voy? (Gómez, 2007: 29).

El ejercicio de este derecho a la identidad sólo se podrá llevar a cabo si así lo decide su titular en el uso de la autonomía de voluntad, siendo necesario la participación de los representantes legales si fuera un menor. El art. 162 del Código Civil (en adelante, CC) exceptúa de la representación legal de los padres, entre otros, los actos relativos a los derechos de la personalidad que el hijo, de acuerdo con su madurez, pueda ejercitar por sí mismo. El Tribunal Supremo en sentencias de 18 de julio de 2002 y de 29 de mayo de 2000 deja claro que los menores de edad son titulares plenos de sus derechos fundamentales y hace referencia a que cualquier incidencia “se modulará en función de la madurez del niño y de los distintos estadios en que la legislación gradúa su capacidad de obrar”.

La madurez es un concepto definido por la Observación General núm. 12 en el párrafo 30 del Comité de los Derechos del Niño de 2009 como la capacidad para comprender y evaluar las consecuencias de un asunto

determinado. “Conlleva la posibilidad del menor de poder juzgar o ser crítico con su entorno” (Verdera, 2019: 226) y es “la capacidad del menor para expresar sus opiniones sobre las cuestiones del asunto en que esté implicado de forma razonable e independiente” (De la Iglesia, 2017: 3).

No está determinada legalmente la edad en que el menor puede ejercer este derecho aunque la Recomendación núm. 1443/2000 del Consejo de Europa señala que se debe asegurar el derecho de los niños adoptados a conocer sus propios orígenes, a más tardar, al llegar a la mayoría de edad, lo que se podría extender a las personas nacidas por reproducción asistida heteróloga. El Comité de Bioética de Cataluña, aprobado por la Generalitat de Catalunya en 2016, considera que la elección de la edad queda a criterio de cada ordenamiento. Se podría contemplar como una edad apropiada la de los 12 años siempre que tenga suficiente madurez para consentir, al tener también en esa edad derecho a ser oído, siguiendo los criterios de los art. 92.2, 154 y 159, 177.1 CC (Verdera, 2019). La Audiencia Provincial de Málaga en la sentencia de 23 de julio de 2015 tuvo en cuenta incluso las manifestaciones de un menor de once años debido a su acreditado discernimiento al pronunciarse “con rotundidad, reiteración y madurez”.

Ante la falta de esa madurez requerida, podría tenerse en cuenta, al tratarse de datos genéticos, la mayoría de edad sanitaria, teniendo en cuenta la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente, modificada en 2015. Se define como menor maduro en temas de salud “a aquel menor con capacidad intelectual y emocional para comprender el alcance de la intervención de que se trate. En esta situación se encuentran los menores de 16 y 17 años que no sean incapaces o estén incapacitados, los menores

emancipados y los menores de menos de dieciséis años cuando, a criterio del facultativo, tengan suficiente madurez para consentir; esto es, que sean capaces de comprender la naturaleza y las consecuencias de una determinada actuación en el ámbito de la salud“(De la Horra, 2016: 37). Es cierto que conocer la verdad biológica no es lo mismo que una intervención pero puede requerir la misma madurez y capacidad.

Sin embargo, el menor nunca podrá ejercitar el derecho a conocer su herencia genética si no ha sido debidamente informado por sus padres de que la filiación es adoptiva o del tipo de reproducción utilizada. Los padres han de tomar conciencia de la importancia de dar esta información aunque muchos de ellos no lo entienden así, a pesar de los probados efectos beneficios (Palacios, 2017).

Los progenitores serán otra parte esencial en el ejercicio del derecho. Los partos anónimos, la confidencialidad del donante, el respeto a la intimidad o la negativa a colaborar en estos procesos son algunos de los principales problemas que entran en conflicto con el derecho de los menores a saber la verdad.

El Estado, como garante de este derecho, tiene que establecer mecanismos (como las historias clínicas, los certificados de nacimiento o el registro de donantes) para que se pueda acceder a esta información tanto en los casos de adopción como de reproducción asistida.

La adopción y el derecho a conocer los orígenes biológicos

A nivel internacional no se encuentra abiertamente recogido el derecho a conocer los orígenes de los menores adoptados ni en el Convenio de la Haya sobre protección del niño y cooperación en materia de adopción de 20 de mayo de 1993 ni en la Carta de Derechos fundamentales de la Unión Europea de 12 de diciembre de 2007, aunque si que existen sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos que reconocen a los adoptados el derecho a conocer los orígenes biológicos, incluyéndolo dentro del derecho a la vida privada.

De manera expresa aparece evocado este derecho a conocer los orígenes en el art. 12 de la Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional, reformada por la Ley 26/2015, de 18 de julio de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. Este artículo dispone “Las personas adoptadas, alcanzada la mayoría de edad o durante su minoría representada por sus padres, tendrán derecho a conocer los datos que sobre sus orígenes obren en poder de las Entidades Públicas españolas”.

El art. 180. 5 y 6 CC será clave en el reconocimiento legal en España de este derecho. El apartado 5 establece “Las Entidades Públicas asegurarán la conservación de la información de que dispongan relativa a los orígenes del menor, en particular la información respecto a la identidad de sus progenitores, así como a la historia clínica del menor y su familia, ...” y el apartado 6 dispone que “Las personas adoptadas, alcanzada la mayoría de edad o durante su minoría de edad a través de sus representantes legales, tendrán derecho a conocer los datos sobre sus orígenes biológicos”.

Sin embargo, el hecho que nuestro Código Civil reconozca este derecho no supone la desaparición de todos los

conflictos porque la regulación no prevé la posibilidad de que estén afectadas terceras personas, no ha concretado hasta dónde pueden llegar los datos sobre los orígenes, ni quién está directamente legitimado para su ejercicio ni tampoco resuelve las situaciones que se generan cuando la familia biológica es contraria a facilitar esta información y a entablar cualquier tipo de relación con el niño adoptado (Palacios, 2017).

El Código Civil catalán (en adelante, CCCat) prevé este derecho a conocer los orígenes en sus art. 235-49 y 235-50. Nuestro Código civil puede tomar como ejemplo estos artículos incorporando el procedimiento de mediación establecido, la previsión de un posible encuentro, la concreción de datos biogenéticos necesarios por temas de salud, la obligación de información de los padres y la edad de 12 años para su ejercicio.

Recientemente la Audiencia Provincial de Cantabria en sentencia firme del 24 de mayo de 2019 ha confirmado el derecho de una mujer, que es hija adoptada, a conocer la identidad de su madre y ha ordenado al Instituto Cántabro de Servicios Sociales a que facilite todos los datos de que disponga acerca de sus orígenes biológicos. La Audiencia considera que aunque la madre optó por ocultar su identidad, ese derecho a la intimidad no es absoluto porque tiene “–hoy indiscutiblemente- como límite el derecho del hijo a conocer sus orígenes biológicos, derecho fundamental de la persona ínsito en la personalidad, y por eso tiene carácter prevalente sobre el que pudiera ostentar la madre biológica”. Esta sentencia clave resuelve el conflicto de intereses al concluir “En resumen, la protección de la intimidad de la madre debe ceder frente al derecho del hijo a conocer su identidad y su origen biológico, no concurriendo ningún motivo para poder negar a la actora el acceso a esos datos”.

El anonimato del donante *versus* el derecho a la identidad de las personas que nacen de la reproducción asistida

En el art. 5.5 de la Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida (en adelante, LTRHA) se ven conjugados los derechos de los donantes y de los hijos nacidos por estas técnicas. La donación es anónima ya que se deberá garantizar la confidencialidad de los datos de la identidad de los donantes por los bancos de gametos, así como, en su caso, por los registros de donantes y de actividad de los centros que se constituyan (art. 5.5.1 LTRHA). El donante no puede elegir si quiere que se conozca su identidad y los progenitores tampoco pueden elegir al donante (art. 6.5 LTRHA) ya que la elección la deberá realizar el equipo médico. Siendo importante el Registro de donantes (art. 21 LTRHA) como medio de control de la confidencialidad y como mecanismo donde se obtendrá la información requerida para conocer los orígenes genéticos (Gómez, 2007).

Los hijos, sin concretar la edad, tienen derecho por si o por sus representantes legales a obtener información general de los donantes que no incluya su identidad, pero “en circunstancias extraordinarias que comporten un peligro cierto para la vida o la salud del hijo o cuando proceda con arreglo a las Leyes procesales penales, se podrá revelarse la identidad de los donantes, siempre que dicha revelación sea indispensable para evitar el peligro o para conseguir el fin legal propuesto. Dicha revelación tendrá carácter restringido y no implicará en ningún caso publicidad de la identidad de los donantes” (art. 5.5.3 y 4 LTRHA).

Necesidad de un reconocimiento del derecho a conocer los orígenes genéticos

La necesidad de un reconocimiento expreso del derecho a conocer los orígenes biológicos conlleva la demanda de una regulación específica o una mayor concreción a la hora de hacer una referencia a este derecho. Al ser más difícil que se realice un reconocimiento constitucional del derecho a conocer los orígenes genéticos junto al derecho a la intimidad, es necesario que quede patente el derecho de los niños a conocer su verdadera histórica. Una forma de lograrlo sería modificando nuestro Código civil para que lo determinase de manera más directa y amplia y no sólo en el art. 180.5 y 6 en sede de adopción. Así mismo, el término de “información general” del donante del art. 5 LTRHA se podría sustituir por el de “conocer los datos sobre sus orígenes biológicos”, utilizando la misma expresión que nuestro Código Civil en el caso de menores adoptados y se podría eliminar el anonimato convirtiendo la donación en abierta para garantizar el derecho a conocer la identidad del donante.

La regulación perfecta de este derecho sería aquella que resolviese el conflicto entre el derecho a conocer los orígenes genéticos de los menores y el derecho a la intimidad de los progenitores. Los Estados “deben respetar un piso mínimo que garantice el respeto y eventual ejercicio de ambos derechos” (Muñoz y Raúl, 2017: 11) y así no haría falta que la jurisprudencia se adelantase a resolver los problemas reales de la sociedad.

Conclusiones

El derecho a conocer los orígenes biológicos es un derecho fundamental de los menores adoptados y de los que

nazcan gracias a la reproducción asistida humana, que debe ser garantizado por las Entidades públicas.

Puede que la edad de los 12 años sea la más apropiada para ejercitar este derecho siempre con asistencia de sus representantes legales y si los menores tienen suficiente madurez para consentir. En otro caso, la edad requerida debería ser la misma que la del menor maduro, esto es 16 y 17 años. El contenido de este derecho puede quedar limitada a los meros datos genéticos o extenderse a la identificación e incluso al contacto con el progenitor, aunque el mismo no generará un vínculo jurídico.

No hay que olvidar que el ejercicio de este derecho depende de la información que los padres realicen sobre el tipo de filiación o gestación realizada y de la obligación del Estado de garantizar este derecho a través de los mecanismos apropiados para ello.

Si queremos que el conflicto de intereses entre los niños y los progenitores se resuelva de manera proporcional, se deberá primar el derecho a conocer la verdad biológica y proteger también los datos de los padres que dieron los niños en adopción o de los donantes, sobre todo cuando, en un futuro cercano, los datos y la identidad serán la clave de la identificación de toda persona.

Referencias bibliográficas

- Ales, M^a. M. (2012) *El derecho a la identidad en la filiación*. Valencia : Editorial Tirant lo Blanch.
- Cárdenas, R. (2017) *Derecho a la identidad biológica y reproducción asistida. Una perspectiva biojurídica*. Mauritius : Editorial Académica Española.

- De la Horra, N. (2016) La incidencia de la Ley 26/2015 en la Ley 41/2002 sobre capacidad de los menores de edad en el ámbito sanitario. *Adolescere*, IV (1). (pp. 35-43). Disponible on line en: https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol4num1-2016/35_la_incidencia_de_la_ley_26_2015.pdf (último acceso en julio de 2019).
- De la Iglesia, M^a I. (2017) El derecho a ser escuchado y la madurez del menor: su protección judicial en la esfera familiar. *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, año 93, núm. 759.
- De Lorenzi, M. (2015) *El derecho a conocer los orígenes biológicos. La necesidad de su reconocimiento para garantizar el derecho a la identidad personal de los adoptados y nacidos por reproducción asistida*. Universidad de Barcelona. (pp. 1-839). Disponible on line en file:///C:/Users/ealba/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/ZT5HL4WU/DE%20LORENZI_TESIS.pdf (ultimo acceso en agosto de 2019).
- Fernández, C. (1992) *Derecho a la Identidad Personal*. Granada: Ed. Buenos Aires.
- Gómez, B. (2007) *Derecho a la identidad y filiación. Búsqueda de orígenes en adopción internacional y en otros supuestos de filiación transfronteriza*. Madrid: Dykinson.
- Magaldi, N. (2004) *Derecho a saber, filiación biológica y administración pública*. Madrid-Barcelona: Marcial Pons.
- Muñoz, R. y Raúl, L. (2017) El derecho a conocer el origen genético de las personas nacidas mediante técnicas de reproducción humana asistida con donante anónimo. *Revista IUS*. Vol. 11, núm. 39, Enero /Junio. Puebla.

- Palacios, C. (2017) El derecho del adoptado a conocer sus orígenes biológicos. *Revista de Derecho Civil*. Vol. IV, núm. 3, Julio-septiembre. Ensayos. (pp. 95-116).
- Pinto, C. (2004) El derecho del adoptado a conocer su filiación de origen. Disponible online en: www.porticolegal.com (último acceso en julio de 2019).
- Rivero, F. M. (2003) De nuevo sobre el derecho a conocer el propio origen. El asunto Odièvre (sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 13 de febrero de 2003). *Actualidad Civil*, Vol. Junio, núm 3. (pp. 593-632). Versión digital, Réf. LA LEY 1018/2013.
- Roca, F. (1999) Familia y cambio social. *Cuadernos Civitas*. Madrid. (p. 244 y ss.).
- Serrano, M. (2018) *Protección de menores en el Derecho Civil Español*. Madrid: Servicio de publicaciones Facultad de Derecho Universidad Complutense de Madrid.
- Verdera, I. (2019) *La actual configuración jurídica del interés del menor. De la discrecionalidad a la concreción*. Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.
- Vidal, C. (1996) El derecho a conocer la filiación biológica. *Revista Jurídica de Navarra*, núm. 22. (pp. 265-282).

CAPÍTULO 89

O BRINCAR NA INFÂNCIA NO PROJETO SESC CIDADÃO NATAL

Michelle Cássia Moura de Melo

Serviço Social do Comércio – Sesc RN

Introdução

Brincar¹ é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

¹O presente artigo visa analisar a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem. Neste contexto, o brincar na infância proporciona nas crianças estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à

criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar a importância do brincar na infância dentro do projeto Sesc Cidadão Natal, pois, segundo os autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

As implicações do ato de brincar no desenvolvimento infantil

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entretê-lo com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à

criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge, nas crianças, através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-litera, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

Portanto, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A importância do brincar no universo lúdico (jogos, brincadeiras e brinquedos)

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil, neste contexto, Oliveira (2000) aponta o ato de brincar, como sendo um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros. Assim, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isto é importante para dar início à atividade em si.

Obrincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz é

preciso que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos.

As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da ludicidade a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados e compartilhando sua alegria de brincar. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos. Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, portanto, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim melhores resultados gerais no desenrolar da sua vida.

Para Vygotsky, citado por Baquero (1998), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social.

Na visão de Vygotsky (1998) o jogo simbólico é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Desta maneira, o jogo pode ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação, ou seja, o que a criança irá alcançar em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela freqüentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

Vygotsky (1998, p. 137) ainda afirma “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras.

Santos (2002, p. 90) relata que “(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.” Assim, a criança experimenta diferentes papéis e funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos. Neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras

semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

De acordo com Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação, Vygotsky (1998, p.127) relata que “ No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.” No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das idéias, não das coisas.

Nesse caso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

Segundo Vygotsky, Luria & Leontiev (1998, p. 125)

O brinquedo “(...) surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo mais amplo dos adultos.”, entretanto, a ação passa a ser guiada pela maneira como a criança observa os outros agirem ou de como lhe disseram, e assim por diante. À medida que cresce, sustentada pelas imagens mentais que já se formou, a criança utiliza-se do jogo simbólico para criar significados para objetos e espaços.

Assim, seguindo este estudo os processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico

promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido.

O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Lima (2005) está relacionada ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo e facilitando a interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

Importante para o desenvolvimento, físico, intelectual e social, o jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta. Vygotsky (1998) afirma que o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à afirmação da personalidade, e o imprevisível.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional,

a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

O desenvolvimento da criança e seu consequente aprendizado ocorrem quando participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los. É de extrema importância que o professor também participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva, o papel do educador neste caso será de incentivador da atividade. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social, ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento.

Por isso o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Santos (2002) refere-se ao significado da palavra ludicidade que vem do latim **ludus** e significa brincar. Onde neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, tendo como função educativa do jogo o aperfeiçoamento da aprendizagem do indivíduo.

Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola. Pois, de acordo com Vygotsky (1998) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para o mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

A partir da leitura desses autores podemos verificar que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, e assim, temos os fundamentos teóricos para deduzirmos a

importância que deve ser dada à experiência da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, são fundamentais como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão,

mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações inter-pessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem frente aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CRAIDY, Carmem Maria, org; KAERCHER, Gladis E., org. Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: **o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola**. Disponível na Internet via: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>. Arquivo capturado 31 de maio 2009.

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola**. (online) Disponível na Internet via: <http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html>. Arquivo capturado 25 de abril de 2009.

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**. Disponível na Internet via: <http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/A-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil,771,778>. Arquivo capturado 26 de maio de 2009.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **A importância da formação lúdica para professores**

de educação infantil. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. Brincar é passa tempo? Elaine Regina Machado. (p.18-19).

Revista Maringá Ensina nº 12 – julhoagostoseptembro 2009. A criança e o faz de conta. Vera Lúcia Camara F. Zacharias. (p. 36-37).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VALLE, Ribeiro do. **O brincar.** (online) Disponível na Internet via: <http://www.ribeirodovalle.com.br/brincar.htm> >. Acesso em 10 maio de 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005

CAPÍTULO 90

ARTICULANDO PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL SECUNDARIA

Dra. Denise Oyarzún Gómez
Dra. María Isabel Zavala Rubilar
Dr. Rodrigo Azócar González

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma de Chile, Chile

Introducción

El derecho a la participación es uno de los principios rectores de la Convención Internacional de los Derecho del Niño, ratificada por Chile el año 1990. Actualmente, el Estado chileno se ha planteado generar lineamientos en sus políticas públicas y sociales que impulsen este principio rector desde la construcción de ciudadanía. En este contexto, el propósito del capítulo es presentar la sistematización de la etapa de diseño de un proyecto de vinculación con el medio¹¹⁷ cuyo objetivo

¹¹⁷ Este capítulo se engloba en un proyecto de vinculación con el medio titulado “*Hacia la Construcción de Sujetos de Derechos: Articulando Procesos de Participación Estudiantil Secundaria*”, patrocinado por el Fondo Extraordinario de Vinculación con el Medio Convocatoria Primer semestre 2019 de la Universidad Autónoma de Chile.

refiere a implementar procesos de participación curriculares y/o extracurriculares con y para estudiantes secundarios de tres establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel, a través de la metodología aprendizaje + servicio, para fortalecer el ejercicio de la concepción de sujeto (adolescente) de derecho. El capítulo se estructura en cinco apartados. El primer apartado se sitúa desde los lineamientos estratégicos de la Universidad Autónoma de Chile respecto de la vinculación con el medio a través de la metodología aprendizaje y servicio. Los siguientes apartados continúan la descripción de este proyecto de aprendizaje y servicio que se presenta en tres etapas: 1) planteamiento del proyecto; 2) ejecución del proyecto, y 3) cierre y evaluación del mismo. El capítulo cierra con las conclusiones de esta experiencia de construcción de una articulación de procesos de participación estudiantil secundaria en colegios y/o liceos de la comuna de San Miguel en Chile.

Vinculación con el medio a través de la metodología aprendizaje y servicio

Siguiendo la misión, visión y propósitos de la Universidad Autónoma de Chile han sido definidos seis grandes ámbitos de vinculación con el medio (VcM), a través de los que se orienta el quehacer de las distintas unidades académicas, teniendo en consideración la pertinencia de los procesos, iniciativas y acciones de VcM emprendidas, así como y las oportunidades territoriales para su desarrollo. El presente fondo extraordinario de VcM está orientado al ámbito de *Vinculación desde las Redes de Colaboración* que representa el conjunto de iniciativas, proyectos y acciones tendientes a modelar la conducta del estudiante, para lo que se han de articular redes cooperativas de acción inter y

multidisciplinarias. Pueden actuar a través de proyectos de Responsabilidad Social Universitaria y Proyectos con Metodología de Aprendizaje y Servicio (Universidad Autónoma de Chile, 2019a).

El presente proyecto VcM se desarrolla con Aprendizaje y Servicio entendida como una metodología de enseñanza aprendizaje que conjuga la aplicación de conocimientos y habilidades con la búsqueda e implementación de soluciones a problemáticas sociales reales, dando como resultado una situación de aprendizaje significativo en la que se potencian simultáneamente varias competencias del modelo educativo de la universidad, la formación actitudinal/valórica y ciudadana, además del aprendizaje disciplinar (Universidad Autónoma de Chile, 2019b). Así también se puede definir el Aprendizaje y Servicio como un proyecto protagonizado por estudiantes universitarios, que tiene como propósito atender una necesidad de la comunidad y al mismo tiempo que se planifican y mejoran los aprendizajes de los y las estudiantes (Tapia, 2005).

En la universidad la implementación de la metodología tendrá las siguientes características: implementación vinculada al currículum y en diferentes momentos formativos, rol protagónico del estudiante, compromiso social y trabajo en equipo, reflexión intencionada durante el proceso, respuesta a problemáticas sociales a través de proyectos de servicio, relación permanente y continua con un socio comunitario y duración variable del servicio (Universidad Autónoma de Chile, 2019b). Particularmente, en este proyecto de VcM la implementación se encuentra vinculada a las mallas curriculares de Trabajo Social con la asignatura “Trabajo Social con Colectivos II” y en Psicología en la asignatura “Psicología Social” y en ambas carreras en el

ciclo de formación inicial. Respecto del estudiantado universitario se destaca su rol protagónico, compromiso social y trabajo en equipo en estas carreras de pregrado. La reflexión intencionada durante el proceso está asociada a la respuesta a fenómenos sociales que dificultan el ejercicio de la participación y la ciudadanía en las y los jóvenes, vinculados a la escasa participación estudiantil secundaria en tres colegios y/o liceos de la comuna de San Miguel-Chile a través de proyectos de aprendizaje y servicio. Por último, se potencia la relación permanente y continua con los sociocomunitarios, particularmente, con las y los Orientadores(as) de los colegios y/o liceos participantes del proyecto. Respecto de la duración del proyecto VcM este es de un semestre académico (cuatro meses).

En la Figura N°1 se presenta la propuesta de ciclo de implementación de la metodología aprendizaje y servicio en la Universidad Autónoma de Chile. Se destaca que el presente proyecto VcM seguirá las cuatro etapas descritas en la figura, lo que facilitará la sistematización del proyecto, considerando que durante todo el ciclo se registrará la información producida por las y los estudiantes secundarios, universitarios y profesores(as) responsables.



Figura 1: Ciclo implementación metodología aprendizaje y servicio

Por otro lado, Tapia (2010) señala que proyectos de aprendizaje y servicio presentan tres etapas para su realización: 1) acercamiento con la realidad, diagnóstico de la problemática y planteamiento del proyecto; 2) ejecución del proyecto, y 3) cierre y la evaluación del mismo.

Fase 1: Planteamiento del proyecto

La fase 1 se inicia con el acercamiento con la realidad educativa en la comuna de San Miguel, Chile. El diagnóstico refiere a los resultados de un proyecto de investigación denominado “Construcción de un Modelo Explicativo del Bienestar Subjetivo de Adolescentes” DIUA 132-2018 ejecutado por la Carrera de Psicología con patrocinio de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Autónoma de Chile. Entre los resultados del proyecto DIUA 132-2018 se evidencia que en tres establecimientos educacionales de enseñanza media de la comuna de San Miguel de un total de 648 estudiantes solo 195 (30%) participaron de actividades extra-curriculares según los datos reportados en la técnica cuantitativa cuestionario. Esta información se complementó con la técnica cualitativa fotovoz mostrando desde las voces de las y los estudiantes secundarios que estos fueron invitados a participar por adultos en actividades de corta duración que guardaron relación con mejoras del establecimiento educacional (Oyarzún, 2019). En la Tabla 1 se detalla el porcentaje de participación actividades extra-curriculares en los tres establecimientos educacionales.

Tabla 1.
Participación actividades extra-curriculares

Colegio	Nº Estudiantes	Participación actividades extra-curriculares
Público	388	106 (27%)
Subvencionado	173	61 (35%)
Privado	87	28 (32%)

Fuente: Elaboración propia

El planteamiento del proyecto de aprendizaje y servicio se basa en un compromiso ético-social disciplinar de la Psicología y el Trabajo Social que considera que tanto la investigación como la intervención psicosocial deben ser potenciadas para hacer efectiva la noción de sujetos de derechos de las y los jóvenes establecido en la Convención Internacional de los Derecho del Niño. Así también, este proyecto se fundamente en el diseño curricular y capacitación docente en la metodología aprendizaje y servicio proporcionada a través de cursos de perfeccionamiento docente en la Universidad Autónoma de Chile. Lo anterior, facilita la planificación para el logro de resultados de aprendizaje en las asignaturas antes referidas de las carreras de Trabajo Social y Psicología y por último se generan espacios de reflexión dentro y fuera del aula entre estudiantes y profesores universitarios.

Fase 2: Ejecución del proyecto

Antes de describir la fase de ejecución del proyecto es necesario señalar nuevamente el objetivo general del proyecto de vinculación con el medio que es: Implementar

procesos de participación curriculares y/o extracurriculares con y para estudiantes secundarios de tres establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel, a través de la metodología aprendizaje + servicio, para fortalecer el ejercicio de la concepción de sujeto (adolescente) de derecho.

La metodología aprendizaje y servicio se plantea desde un equipo de intervención interdisciplinario de profesoras(es) y estudiantes de las carreras de Psicología y Trabajo Social. Consiste en invitar a estudiantes de media (un curso) a participar de cuatro actividades de 45 minutos de duración en el Colegio para dialogar sobre la participación estudiantil. Estas actividades utilizarán lenguajes visuales y verbales acordes con las actuales necesidades de comunicación.

Específicamente, en un curso de enseñanza media de un colegio y/o liceo se formarán 4 grupos de 8 estudiantes para realizar diversas actividades que serán facilitadas por universitarios de Psicología y Trabajo Social. Estas actividades serán monitoreadas por profesores(as) de la Universidad Autónoma de Chile y un(a) Orientador(a) del Colegio y/o Liceo.

En cada sesión de 45 minutos ejecutada con una periodicidad semanal los grupos de estudiantes secundarios y universitarios abordarán siguientes temas y actividades descritos en la Tabla 2.

Tabla 2.
Descripción Sesiones del Proyecto

Nº Sesión	Tema	Actividades	Duración
-----------	------	-------------	----------

1	Participación	Dinámica de inicio Granja de animales Juego de roles Plenario	45 min.
2	Identidades	Dinámica de inicio Fotovoz Plenario	45 min.
3	Géneros	Dinámica de inicio Dibujo figura humana Plenario	45 min.
4	Integración temas	Dinámica de inicio Árbol de los sueños Plenario	45 min.

Fuente: Elaboración propia

El registro de la información de las sesiones será realizado por los y las estudiantes de la Universidad Autónoma de Chile. Al respecto, se grabará el audio de la sesión, es decir, del trabajo realizado en cada subgrupo y del plenario-asamblea. Junto con lo anterior, se guardarán las evidencias de las respuestas de los y las estudiantes secundarios (cartulinas o papelógrafos con respuestas). Luego de la sesión se transcribirán las preguntas y las respuestas de los y las estudiantes secundarios por cada tema abordado (el audio y lo escrito en los papelógrafos). Esta transcripción se hará llegar mediante un documento en formato Word como cuaderno de campo, con los siguientes datos: nombre del establecimiento educativo, curso con el cual se trabajó y, los nombres de los y las estudiantes de la Universidad Autónoma de Chile, transcripción audio y respuestas de papelógrafos con cada pregunta abordada. El registro de la información será enviado,

durante la semana previa a la siguiente sesión a la coordinadora del proyecto.

Una vez concluidas las cuatro sesiones del proyecto, se realizará una exposición de los resultados proyecto en el Colegio y/o Liceo programada para dos semanas siguientes del cierre. La exposición utilizará lenguajes verbales y visuales elegidos por los propios estudiantes secundarios en cada establecimiento educacional. En este sentido, la exposición se adecuará a lo que las y los adolescentes quieran comunicar a su comunidad escolar respecto de lo aprendido en relación a las temáticas de participación, identidades y géneros durante las sesiones del proyecto.

Finalmente, se realizará un Coloquio de cierre del proyecto en el Campus El Llano de la Universidad Autónoma de Chile. Al Coloquio estarán invitados(as) con las y los estudiantes secundarios, profesores(as) y directivos(as) de tres liceos-colegios de San Miguel universitarios, profesores(as) y directivos(as) de la Universidad Autónoma de Chile, investigadores en el ámbito de la participación social y ciudadana en juventudes, entre otros(as).

Fase 3: Cierre y evaluación

La evaluación del proyecto se realizará a través de encuestas diseñadas por la Universidad. Como indicador de satisfacción se espera lograr un 85% de satisfacción interna mediante las encuestas de universitarios, docentes, colaboradores. Así también, se espera lograr un 85% de satisfacción externa mediante las encuestas de los socios-comunitarios, vale decir, estudiantes secundarios y orientador(a)s de los tres establecimientos educacionales.

Respecto de indicadores de efecto se espera un 85% de satisfacción en la contribución en la formación integral de universitarios y que un 85% de los socios-comunitarios considere que el servicio realizado fue un aporte a su comunidad escolar.

Finalmente, los resultados esperados del proyecto de aprendizaje y servicio también refieren al fortalecimiento de derechos del estudiantado secundario y universitario en un marco de compromiso y reciprocidad inter-institucional y en base al trabajo interdisciplinario desde la Psicología y el Trabajo Social. El logro de estos resultados cualitativos será reportado en espacios de reflexión del equipo de intervención.

Conclusiones

El presente capítulo presentó lineamientos estratégicos de la Universidad Autónoma de Chile respecto de la vinculación con el medio a través de la metodología aprendizaje y servicio, situándose en el proyecto de aprendizaje y servicio titulado “*Hacia la Construcción de Sujetos de Derechos: Articulando Procesos de Participación Estudiantil Secundaria*”. En el capítulo se ha descrito el proyecto en tres etapas: 1) planteamiento del proyecto; 2) ejecución del proyecto, y 3) cierre y evaluación del mismo, lo que ha contribuido a la sistematización del diseño del proyecto.

El equipo de intervención del proyecto espera cumplir con el objetivo general propuesto, además de facilitar procesos de participación secundaria a través de la intervención guiada por jóvenes universitarios. Tal como señalan Ochoa, Pérez, y Salinas (2018) el Aprendizaje y

Servicio es una metodología expansiva y transformadora. Como metodología participativa se observa que promueve un cambio en la forma de concebir la participación, en la forma en que se adquieren conocimientos y valores. El impulso a la participación a través de metodologías participativas intencionadas educativamente detona el desarrollo de procesos personales e institucionales que transforman el entorno inmediato y el comunitario. Así también se espera que mejore la construcción de conocimientos y valores a través de la modificación de prácticas docentes e institucionales que tienen que cambiar para que los protagonistas del proyecto sean las y los estudiantes secundarios y universitarios.

Referencias bibliográficas

- Tapia, M. (2005). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill/Universitat Oberta de Catalunya.
- Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: Una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44
- Ochoa, A., Pérez, L., & Salinas, J. (2018). El Aprendizaje Servicio (APS) como estrategia expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Oyarzún, D. (2019). *Construcción de un modelo explicativo del bienestar subjetivo de adolescentes. Informe Final Resultados Proyecto de Investigación (DIUA 132-2018)*. Santiago: Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Universidad Autónoma de Chile.
- Universidad Autónoma de Chile (2019a). *Fondo Extraordinario de Vinculación con el Medio. Bases de Postulación, Primer semestre 2019*. Santiago: Autor.

Universidad Autónoma de Chile (2019b). Manual *cómo implementar la metodología aprendizaje servicio en mi asignatura*. Santiago: Autor.

CAPÍTULO 91

A INCLUSÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO (L1 E L2) PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES PARTICIPANTES DO PROJETO HABILIDADES DE ESTUDO DO SESC SÃO FRANCISCO DO PARÁ

Tamyres Silva

- Instituto de Educação Matemática e Científica -
Universidade Federal do Pará e Serviço Social do Comércio –
Sesc –Pará.

Wanderleia Leitão

- Instituto de Educação Matemática e Científica –
Universidade Federal do Pará.

Bernardo Sampaio

- Serviço Social do Comércio – Sesc –Pará.

Introdução

Este artigo versa a respeito da inserção da Língua Brasileira de Sinais - Libras como forma de comunicação e acessibilidade entre os participantes surdos e ouvintes, inseridos no Projeto Habilidades de Estudo – PHE do SESC, desenvolvido na cidade de São Francisco, na região norte, Estado do Pará – Brasil. A educação de surdos ainda é um tema polêmico entre os profissionais da área da educação e até hoje causa inquietação. Sabe-se que, constitucionalmente os surdos têm todo o direito à educação, bem como a solicitar um profissional tradutor e um intérprete de Libras para auxiliá-los na comunicação, estabelecendo elos entre professores e

estudantes, assim como, aos demais sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, visando contribuir com o processo de inclusão de todos.

Diante à demanda de estudantes surdos, inseridos na escola regular, observa-se uma grande preocupação sobre este tema, principalmente no que diz respeito a sua inserção e permanência na escola. Com destaque, à falta de comunicação entre surdos e ouvintes, uma vez que é factual, nem todos os surdos têm domínio da língua de sinais, nem da língua portuguesa escrita, assim como os ouvintes também não dominam a língua de sinais.

Outro entrave refere-se à formação inicial e continuada dos professores que ainda não estão preparados para atuar com essas especificidades. Tal realidade vem provocando mudanças de atitudes nos professores e percebe-se uma busca constante, visando elaboração de alternativas capazes de inserir este estudante, e eliminar barreiras discriminatórias, pois muitas vezes os surdos são considerados incapazes, uma vez que não conseguem estabelecer uma comunicação eficaz com as pessoas que os cercam. Nesse sentido pode-se dizer que esta percepção é uma visão patológica que ainda perdura. Assim pontua-se o que afirma Almeida (2000, p. 3).

O drama dos surdos é menos ligado à sua enfermidade do que às razões psicológicas que rapidamente se transformam em efeitos patológicos.

Com base na citação acima se compreende que a causa profunda desse drama encontra-se ligada à incompreensão da sociedade em relação ao surdo, que não o vê como diferente e sim, como deficiente.

Desta forma a sociedade ainda olha o surdo como alguém impossibilitado de exercer seu papel social e exercer sua cidadania, pelo fato de não estar preparada para conviver com pessoas consideradas minoritárias. Com relação à comunicação do surdo brasileiro, há de se considerar os avanços em termos legais ocorridos nesse processo. No Brasil a Língua Oficial do Surdo é a Língua Brasileira de Sinais - Libras. A referida língua é assegurada pela lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (BRASIL, p.1)

De acordo com a lei apresentada, essa língua deve ser garantida pelo poder público e empresas concessionárias de serviços públicos, as quais devem efetivar formas institucionalizadas de apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, assim como garantir o atendimento adequado às pessoas com deficiência auditiva, oferecendo o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Com a promulgação do Decreto 5.626, em 22 de dezembro 2015, que regulamentou a lei 10.436, homologada em 2002, o ensino de Libras nas escolas ganha mais força e mais visibilidade, no tocante ao aspecto da legislação. Fato que pode ser verificado no Art. 3º ao estabelecer que a Libras passe a ser obrigatória e deve ser inserida como disciplina curricular na formação de professores do curso de Magistério, no Ensino Médio, cursos de Fonoaudiologia, de Pedagogia e demais superiores.

Portanto as instituições de ensino sejam públicas ou privadas devem ofertar a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais a todos os estudantes sejam surdos ou ouvintes.

Pensando por este viés, compreende-se a relevância de apresentar propostas voltadas a inclusão educacional e a acessibilidade de estudantes surdos, assim como para os demais estudantes da escola e a comunidade em geral. No que se refere à inclusão do sujeito surdo, sabe-se que muitos pontos precisam ser investigados, visando o sucesso escolar do mesmo, seja referente às instituições públicas ou privadas. Para tanto, faz-se necessário, práticas voltadas para uma verdadeira inserção da pessoa surda na educação, com vistas a sua inclusão.

Com a presença de estudantes surdos em nossa instituição, foi preciso buscar alternativas metodológicas que pudessem atender essa clientela. Assim, frente à necessidade de não somente incluir o outro, o dito “diferente”, mas de nos incluir neste universo magnífico, pensou-se em construir algo que fosse significativo para todos, pela oportunidade de conviver com as diferenças, e juntamente com todos os envolvidos no processo de educação, buscar ressignificar o fazer pedagógico e conseqüentemente, obter o sucesso escolar de todos os estudantes.

Assim sendo, demos início à nossa missão, por meio da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, visando ampliar a comunicação e proporcionar uma educação de qualidade, partindo da interação entre surdos e ouvintes. Ao promover a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na nossa unidade, trilhamos um caminho para mudanças, as quais são necessárias nesse processo educativo. Ressalta-se que as ações oferecidas pela escola, aos estudantes surdos, por meio do atendimento educacional favorecem sua comunicação e interação social no ambiente em que está inserido.

Pensando-se nos princípios de educação para todos e nas questões de igualdade e oportunidade procurou-se promover a inserção da Língua Brasileira de Sinais para tentar combater à exclusão de estudantes surdos inseridos na nossa unidade de ensino. Diante disso, compreende-se a relevância da Libras e afirma-se que essa língua precisa estar presente no cotidiano escolar e ser parte integrante do processo educacional de pessoas surdas e ouvintes. Com base nessa afirmativa as ações da escola devem ser pensadas visando que a cada passo efetivado, será direcionado para a transformação de uma escola com caráter mais inclusivo. Sabe-se das dificuldades encontradas para promover a comunicação e incluir nas atividades diárias, surdos e ouvintes concomitantemente.

No ano de 2019 teve-se o privilégio de receber três alunas surdas, que passaram a participar do Projeto Habilidades de Estudo. Percebeu-se que era preciso olhar de forma diferenciada para este público que tanto é excluído por ser surdo e ter uma língua desconhecida por muitos. Diante desse contexto foi preciso enfrentar os desafios presentes e buscar meios para superá-los. Portanto foi preciso desenvolver práticas, que viessem incluir as estudantes surdas. Para tanto se deu início ao processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, objetivando o aprendizado e a comunicação entre surdos e ouvintes e a inclusão de todos.

O contato com a Libras é de fundamental importância para que haja comunicação. Com relação a esse aspecto, Pereira (2008) afirma que quanto mais rápidas crianças surdas conseguirem ter o contato com a língua de sinais, será melhor para o seu desenvolvimento. Além disso, afirma que se deve divulgar a Libras não apenas como a primeira língua da pessoa

surda, mais que a língua também seja vista e ensinada como segunda língua para ouvintes e os demais profissionais que atuam diretamente ou indiretamente na educação de surdos, necessitando de intervenções para que a mesma seja de fato efetivada e reconhecida.

Com a intenção de que a Libras, seja vivenciada de forma rotineira na escola e possa contribuir com o desenvolvimento dos estudantes elaborou-se o projeto Libras para todos, o qual foi desenvolvido como uma das atividades do Projeto Habilidade de Estudos. Na seção a seguir descrevem-se os caminhos percorridos nessa ação.

Projeto Habilidades de Estudo

O Projeto Habilidades de Estudo (PHE) apresenta uma proposta inovadora de educação não formal e destina-se a atender estudantes do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, na faixa etária entre 7 a 12 anos, que estão devidamente matriculados em escolas públicas do município de São Francisco do Pará, com renda familiar bruta de até três salários mínimos, preferencialmente, filhos de comerciários da comunidade local.

As crianças são atendidas no contra turno escolar, de 2ª a 6ª feira, em turmas multisseriadas, ampliando assim, o tempo dedicado às propostas apresentadas. Ressalta-se que os planejamentos elaborados consideram as necessidades e interesse das crianças participantes. O PHE tem caráter pedagógico com o objetivo de criar condições para que as crianças desenvolvam hábitos, atitudes de cidadania e habilidades diversas, visando um ambiente de cooperação,

respeito mútuo, e o desenvolvimento integral das crianças, por meio de ações socioeducativas, artísticas, culturais, lúdicas, esportivas e inclusivas. O projeto tem a intenção de aprimorar a capacidade de ler e interpretar os fatos do mundo e tornar a aprendizagem um processo ativo, significativo que contribua para a construção de saberes e habilidades de cada participante.

O projeto procura valorizar as diferenças, as singularidades visando tornar os participantes mais autônomos e principalmente fortalecer vínculos socio afetivos, oportunizando a interação, a convivência e os laços de amizade no dia a dia. O ato de brincar é valorizado como forma de expressão, por meio da prática do Esporte, do lazer e de outras atividades culturais, contribuindo com o trabalho pedagógico e vivências escolares mais dinâmicas, atrativas e diversificadas.

O PHE também contribui com as escolas regulares, nas quais os participantes estão devidamente matriculados. Dessa forma, os conteúdos escolares passam a ter uma dimensão significativa, contribuindo, assim, para a efetiva construção de conhecimentos e habilidades. O projeto tem uma rotina com a realização de tarefas escolares e de pesquisas diversas que promovem hábitos de estudos, atividades diversificadas ao ar livre e acompanhamento no lanche. A participação nas atividades do projeto é de extrema importância, pois favorece a interação dos sujeitos com o meio social, artístico, cultural e científico, proporcionando a apropriação e recriação dos conhecimentos.

A unidade SESC de São Francisco do Pará está localizada na cidade de São Francisco do Pará, em um bairro urbano chamado de Almir Gabriel, possui um caráter de escola

acessível, para todos. Nesse estabelecimento de ensino recebe-se a todos com carinho e respeito, estudantes com e sem deficiência. Ressalta-se que além de estudantes surdos, tem-se ainda com autismo e cadeirantes.

Nesse ano de 2019, como se pontuou anteriormente, foram matriculadas três estudantes surdas, fato que provocou reflexões sobre a prática docente e a proposta de incluir a Libras como ferramenta de comunicação e acessibilidade a todos os participantes da unidade, considerando que as estudantes surdas, assim como os demais estudantes utilizam todos os espaços da escola ou seja, justifica-se a necessidade do ensino de Língua Brasileira de Sinais às crianças ouvintes e aos demais funcionários para de fato termos uma comunicação e interação entre todos, considerando-se que as estudantes surdas são usuárias da Libras, e frequentam o ensino fundamental menor apresentam dificuldades da língua portuguesa escrita. Referente aos educadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a minoria teve contato com a língua brasileira de sinais quando estava cursando pedagogia e outros nunca tiveram contato com a língua.

Desenvolvimento / método

Para alcançar os objetivos propostos, elaborou-se o projeto Libras para todos. O referido Projeto tem como objetivos: - incluir as estudantes surdas por meio da Língua Brasileira de Sinais, concebendo-a como a principal ferramenta de comunicação entre surdos e ouvintes; - proporcionar uma formação continuada aos profissionais da Educação da unidade SESC de São Francisco do Pará, permitindo acréscimos em seus conhecimentos e conseqüentemente uma melhor atuação pedagógica, possibilitando a formação aos mesmos para a comunicação e

interação básica em Libras; - Contribuir com o sucesso escolar de todos.

Pensando no processo de inclusão o presente projeto teve como base para a investigação a observação participante, método esse que possibilita o investigador apreender, compreender e intervir no contexto que está inserido. Essa metodologia proporciona uma maior aproximação com o cotidiano dos participantes, das suas representações sociais, históricas e socioculturais. Por outro lado permite intervir no cotidiano e nele trabalhar os níveis de representações sociais e sanar as necessidades dos indivíduos que estão a desenvolver suas atividades (Martins, 1996).

As aulas acontecem uma vez por semana, com duração de uma hora aula nas sextas-feiras, para os estudantes do Projeto Habilidades de Estudo e aos sábados para os educadores da unidade a qual o projeto está inserido. Com o desenvolvimento das atividades buscou-se avaliar as mudanças de comportamentos dos estudantes, em relação ao uso da língua de sinais. Todos os estudantes são matriculados e frequentam o projeto habilidades de Estudo. O projeto atende aproximadamente 73 estudantes no turno matutino, que estão divididos em três turmas, na faixa etária entre 7 a 12 anos.

A avaliação é realizada por meio das observações, durante as aulas, nas participações em diferentes tarefas e na motivação de executar sinais ensinados (vivências da Libras). As ações do projeto são divididas em três momentos, quais sejam: Primeiro Momento, inicia-se com a roda coletiva para apresentar o projeto e esclarecer dúvidas sobre o assunto abordado. Organizam-se aulas teóricas com as seguintes temáticas: - O que é a surdez? Comunidade surda. Aspectos linguísticos e a Gramática da Língua Brasileira de Sinais. No

segundo momento foca-se no ensino de sinais soltos, a fim de promover os primeiros contatos e a apropriação da Libras, considerando-se o nível básico. Os conteúdos foram divididos por tema/assunto, como: alfabeto manual, números, cores, saudações/cumprimentos, pessoas/família e Calendário.

No terceiro momento abordou-se assuntos mais complexos e voltados para o dia a dia dos estudantes e dos educadores da referida unidade como: alimentos, materiais escolares, a escola, disciplinas escolares, profissões e corpo humano. No quarto momento, buscou-se associar os sinais aprendidos com o contexto no qual os estudantes e os educadores estão inseridos. Dessa forma foi possível organizar grupos e duplas, proporcionar dinâmicas significativas, criação de diálogos, e atividades de memorização, apresentação de músicas e teatros em Libras.

O projeto Libras para todos é desenvolvido por meio de metodologias diferenciadas, assim os participantes são envolvidos no processo da aprendizagem da língua de sinais, tendo o uso constante de recursos visuais, tecnológicos, atividades em grupos e individuais proporcionando um melhor aprendizado. Até o presente momento conta-se com um total de doze aulas, totalizando doze horas aulas por turmas, porém o projeto prevê um total de 30 aulas. Destaca-se que o projeto Libras para todos está em desenvolvimento na unidade do SESC de São Francisco do Pará e que aprendizagem da língua de sinais, por parte de todos é de extrema importância para inclusão do sujeito surdo.,

Resultados e Discussão

Ao realizar a pesquisa teórica observou-se que no Brasil existe uma carência de interesses por parte de alguns

pesquisadores em investigar o ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua para ouvintes. Sabe-se que o termo L2 refere-se a qualquer idioma aprendido posteriormente à LM (língua materna). Souza (2009), diz que a diferença entre a aquisição de L1 e L2 está inteiramente ligada com a forma de exposição de quem aprende.

Nesse sentido quando uma criança é apresentada a sua língua materna, a aprendizagem ocorre naturalmente, já a aquisição da L2 geralmente ocorre de forma sistemática em ambientes com metodologias de ensino, dependendo da idade do aprendiz, interesse e o desenvolvimento do mesmo.

Conforme Scliar-Cabral (apud Quadros, 1997, p. 85),...“a não exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo”. Com a aquisição da L2, esses danos em relação ao mecanismo da língua não ocorrem, pois a criança já possui o domínio de uma língua que garante o total funcionamento do mecanismo linguístico.

Para ensinar libras como L1, o educador tem que ter domínio da língua e de sua estrutura gramatical, deve estar ciente que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual e que para o estudante surdo este recurso é importantíssimo para sua aprendizagem. Quando se ensina Libras como L2, sendo o estudante ouvinte, o mesmo disponibilizará tanto a visão quando a oralização para compreender os sinais e os significados. Esse educando contará com seus principais sentidos nesse processo (Gesser, 2010).

Qualquer língua pode ser aprendida como L1 ou L2 por meio de metodologias diferenciadas, nesse sentido as crianças tem maior facilidade e capacidade de aprender Língua

Brasileira de Sinais como L1 ou L2, seja na escola ou nas comunidades que as cercam.

Os participantes do projeto demonstraram interesses e envolveram-se nas atividades de modo natural, e assim observou-se que a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes passaram a ser mais frequentes em nossa unidade. Outro aspecto positivo foi que o uso constante de sinais dentro e fora da sala de aula acontece de forma rotineira, fato que possibilita a comunicação entre todos e conseqüentemente, o processo de inclusão, a formação para a cidadania.

Concluí-se este estudo confirmando que os estudantes e educadores participaram e continuaram participando efetivamente de todas as aulas, apresentando aspectos significativos de aprendizagem. As mudanças na unidade são notórias, uma vez, que a comunicação se tornou mais acessível a todos. Nesse sentido ressalta-se a importância da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular, pois qualquer língua precisa ser praticada e aperfeiçoada por seus usuários.

Observou-se que todos os estudantes e educadores demonstraram grande interesse em aprender a Libras, assim como reconhecem e valorizam os saberes da comunidade surda, o que tornou-se um fato positivo para aprendizagem da língua de sinais.

A escola tem o dever de formar cidadãos proativos e nesse processo estão incluídos todos sem distinção. Com a inclusão escolar tem-se o dever de matricular e receber todos os estudantes e assim garantir o suporte necessário para atendê-los, além de reconhecer o seu papel na sociedade em que está inserido. Com o ensino de Libras como L1 e L2 e a formação continuada de educadores, compreende-se que esse

conjunto contribui para que o estudante surdo possa ter garantido o seu pleno desenvolvimento sociocultural.

Acredita-se que o projeto realizado na unidade SESC de São Francisco do Pará, veio enriquecer ainda mais as investigações acerca da aquisição da Libras para surdos e ouvintes, sendo de fato necessário trabalhos mais profundos voltados à essa temática.

Diante ao exposto sugere-se novas pesquisas nas diferentes áreas da língua de sinais e principalmente na aquisição de Libras, não somente por surdos, mas, com o foco também aos ouvintes, almejando que todos, sem restrições, sejam incluídos.

Referencias

- ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de Almeida. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BRASIL. Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 20 jul. 2019.
- GESSER, Audrei. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf. Acesso em 15 jun. 2019
- _____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 20 jun. 2019.
- MARTINS, H. H. T. D. S. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

- PEREIRA, M. C. P. Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua. Revista Eletrônica de Linguística, Uberlândia , v. 2, n. 2, 2008.
- QUADROS ,R, M. de. Aspectos da sintaxe da aquisição da língua de sinais brasileira Letras de Hoje, porto alegre, v110, p 125-146,1997.
- SOUZA, A. P. R. de; STEFANELLO, C. A.; SPILMANN, I. A. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático. Roteiro, v. 35, n. 1, jan./jun. 2010, p. 23-52.

CAPÍTULO 92
PARTICIPACIÓN, IGUALDAD E
INCLUSIÓN PARA LA INFANCIA EN
SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD A
TRAVÉS DE LA TERAPIA
OCUPACIONAL

Thais Pousada García

Betania Groba González

Laura Nieto Riveiro

Nereida Canosa Domínguez

-Universidade da Coruña.

Grupo de Investigación TALIONIS-

Resumen

La infancia es una etapa del ciclo vital en la que se produce el mayor desarrollo y aprendizaje de las personas, siendo también un periodo en el que se adquiere la independencia suficiente para la realización de actividades de la vida diaria. Sin embargo, la presencia de factores personales (como situaciones de discapacidad) o factores ambientales (dificultad de acceso a recursos educativos y sanitarios), pueden alterar dicho desarrollo, desplazando al menor hacia una situación de vulnerabilidad y desigualdad.

La Terapia Ocupacional (TO) es una profesión de la salud centrada en la persona, para promover la salud y bienestar a través de la ocupación. Su objetivo principal es facilitar la participación en las actividades cotidianas. Esta comunicación expondrá los resultados de una revisión bibliográfica sobre las funciones y contribuciones de la TO como medio de empoderamiento de menores en situación de vulnerabilidad, ensalzando la protección de sus derechos.

Introducción: conceptualización holística de la infancia

Las bases del neurodesarrollo, explicitan los procesos de desarrollo infantil, y por tanto las experiencias y aprendizajes vitales, constituyen uno de los principales periodos de crecimiento de una persona, a través del que esta adquiere las habilidades básicas para su desempeño.

Gracias a las bases del neurodesarrollo, hoy en día se sabe que el cerebro, en los primeros años de vida, va recibiendo y procesando todas las señales que llegan a través de los sentidos y movilidad, almacenándolas y organizándolas en base a la experiencia y función. Se trata de un proceso activo, que se retroalimenta de todos los estímulos que recibe el niño o niña, y que está influenciado por los entornos y contextos que le rodean. Es decir, los componentes psicobiológicos son mediados por el ambiente y la experiencia del infante, por lo que cualquier evento que constituya un factor de riesgo (interno o externo) podría condicionar su desarrollo y, por tanto, sus habilidades para el desempeño (Manrique & Henny, 2017).

En la actualidad, el funcionamiento en la vida diaria se considera relevante en cualquier etapa del ciclo vital y se convierte en un reto para los profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia. De manera general, el funcionamiento se relaciona con la salud y viceversa. De manera concreta, la población establece una relación directa entre la salud y la capacidad para funcionar en las actividades de la vida diaria (Bickenbach, 2012). De hecho, la salud y los estados de salud se asocian con el funcionamiento en la vida diaria, con qué se hace y cómo se hace (Bickenbach, 2012).

La presencia de determinadas condiciones de salud o de determinados factores contextuales puede tener una relación directa con el funcionamiento en las actividades de la vida diaria. Los profesionales de Terapia Ocupacional, desde sus orígenes, y el contexto internacional, desde hace unas décadas, han focalizado esfuerzos para comprender el funcionamiento de las actividades de la vida diaria u ocupaciones. Se considera que el acto de hacer y participar involucra tres elementos: la persona, la ocupación y el contexto/entorno (AOTA, 2014). Estos factores y las relaciones entre ellos, influyen en la percepción de salud.

En la etapa de la infancia, los niños y niñas participan en actividades en función de la etapa en la que se encuentren y, a medida que crecen, estas actividades y las maneras de hacer y participar se refinan y se vuelven más complejas.

El hecho de realizar o participar en un mayor número de actividades no tiene por qué ser necesariamente mejor (Forsyth & Jarvis, 2002). Por ejemplo, un niño puede optar por participar en menos actividades, pero puede tener una participación intensa en las mismas. Otro niño puede

participar en varias actividades, pero realizarlas con muy poca frecuencia. Lo que importa realmente es si los niños pueden participar en las actividades recreativas y de ocio en las que les gustaría participar (Law et al., 2006).

Así, el juego se convierte en la ocupación central de los niños y niñas y una herramienta clave para los profesionales que trabajan en esta etapa del ciclo vital. Los terapeutas ocupacionales se encargan de evaluar y promover el juego en los niños y niñas, ya que es la ocupación principal. El juego se entiende como “cualquier actividad organizada o espontánea que proporcione disfrute, entretenimiento o diversión” (Parham & Fazio, 2008). Además, el juego puede verse como medio fundamental para fomentar el desarrollo infantil en todos sus niveles (motor, cognitivo, social y emocional) y como fin en sí mismo, al promoverse para participar y desempeñar esta ocupación (Skard, G., Bundy, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se obtiene la clave para la individualización de toda actuación dirigida al niño o a la niña, y la necesidad de contemplar múltiples factores en todo el proceso, desde una perspectiva holística.

Situaciones de vulnerabilidad y riesgos en la infancia

Los niños y niñas con algún tipo de diversidad suelen tener una mayor restricción de su participación en sus actividades cotidianas (juego, actividades de ocio fuera de la escuela, tareas domésticas y eventos sociales) en comparación con sus compañeros, por lo que la variedad o alcance de sus ocupaciones se encuentra más restringido (Brown & Gordon,

1987; Canadian Institute of Child Health, 1994; Stevenson, Pharoah & Stevenson, 1997; McDougall et al., 2004).

La participación de los menores con diversidad funcional va disminuyendo mientras este crece, por lo que al llegar a la vida adulta su participación se encuentra restringida. Así, las actividades realizadas por ellos son más bien pasivas y, con mucha frecuencia, dentro de la propia vivienda (Brown & Gordon, 1987; Crapps et al., 1985; Dempsey, 1991; Pollock & Stewart, 1990; Stevenson, Pharoah, & Stevenson, 1997).

Los menores con diversidad funcional pueden sentirse socialmente aislados de forma frecuente (Anderson & Clarke, 1982; Blum et al., 1991; Cadman et al., 1987; LaGreca, 1990; Law & Dunn, 1993). La ausencia de oportunidades de participación o la dificultad para involucrarse en las ocupaciones elegidas debido a la presencia de una situación de enfermedad, déficit en el funcionamiento o condiciones sociales adversas, puede generar escenarios de marginación, aislamiento social y baja autoestima (Mandich & Rodger, 2006).

LOS cambios que se pueden producir en la participación del niño o niña dependen de múltiples factores, como son las características individuales, los aspectos contextuales, la naturaleza y tipo de la actividad de participación y el entorno en el que se realiza la actividad (Imms et al., 2017). Así, para tener éxito en cualquier implementación de nuevas intervenciones basadas en la participación, se tendrán que abordar todos estos factores para que los resultados sean exitosos.

Es notable que, desde los sistemas sociales y educativos, se deben proponer y emplear estrategias diversificadas para alentar la participación, dirigidas no solo al niño, sino también a los niveles familiar y de su contexto social. Por tanto, se considera fundamental que sus padres, los gestores sociosanitarios y los proveedores de servicios se preocupen por comprender los factores que promueven o dificultan la participación de los menores (King G, Law M, King S, Hurley P, Hanna S, Kertoy M, Rosenbaum P, 2004).

Aspectos generales de la Terapia Ocupacional

“**L**a Terapia Ocupacional es una profesión de la salud centrada en la persona, interesada en promover la salud y el bienestar a través de la ocupación. El objetivo principal de la terapia ocupacional es permitir a la gente participar en las actividades de la vida cotidiana. Los terapeutas ocupacionales logran este resultado mediante el trabajo con las personas y las comunidades para aumentar su capacidad de participar en ocupaciones que quieren, necesitan, o se espera que hagan, o mediante la modificación de la ocupación o el medio ambiente para apoyar mejor su compromiso ocupacional” (World Federation of Occupational Therapist, 2012)

Las intervenciones realizadas por el terapeuta ocupacional en el ámbito de la infancia están dirigidas a promover la participación y el compromiso del niño/niña en sus roles y actividades de la vida diaria (Mandich & Rodger, 2006).

Los profesionales de terapia ocupacional seleccionan diferentes tipos de intervenciones y técnicas tras un análisis del desempeño del infante en su ambiente natural,

determinando cómo dicho desempeño está afectado por su condición y la manera en la que su entorno facilita o dificulta esta participación (Mandich & Rodger, 2006).

Existen múltiples intervenciones de terapia ocupacional pediátrica para abordar los objetivos específicos de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad. En colaboración con los padres, es función del terapeuta ocupacional elegir y adaptar las posibilidades de intervención para que coincidan con los objetivos, las preferencias y el potencial de mejora del niño y los padres según su condición de salud (Novak & Honan, 2019).

Los terapeutas ocupacionales en su intervención con la población infantil pueden realizar su trabajo en diferentes niveles (College of Occupational Therapy, 2015):

- Servicios específicos de tratamiento de TO: Dirigidos a menores cuya participación y roles están condicionadas por situaciones de salud mental, física, cognitiva o conductual. En este caso, los enfoques o estrategias de intervención son muy heterogéneos: Tratamientos individualizados con entrenamiento en estrategias cognitivas, educación parental, programas individualizados de habilidades motoras, programas en el domicilio, y todos aquellos que se adapten a los intereses y prioridades del menor y su familia para mejorar los resultados funcionales.
- Servicios diseñados para apoyar a niños y jóvenes en riesgo de vulnerabilidad o mala situación de salud: Entre ellos, se pueden mencionar los programas para el desarrollo de habilidades sociales o el asesoramiento dirigido a profesores para adaptar las tareas escolares.
- Programas comunitarios generales dirigidos a la infancia y la adolescencia: En este caso, el TO trabajando dentro de un equipo multidisciplinar, puede contribuir con sus

intervenciones hacia la promoción de opciones de estilo de vida saludables y la participación en ocupaciones satisfactorias y significativas. Desde un enfoque inclusivo puede compartir conocimientos y habilidades profesionales con los profesores, para mejorar el compromiso y la participación de los niños en una variedad de ocupaciones escolares.

Aportaciones de la Terapia Ocupacional en el ámbito de la infancia

En base a lo comentado en los apartados anteriores, puede deducirse que el profesional de Terapia Ocupacional cuenta con unas claras competencias para trabajar, en el marco de un equipo multidisciplinar, hacia la promoción del desempeño y la participación de los menores en situación de vulnerabilidad o en riesgo de llegar a la misma.

A través de un proceso de evaluación y observación en el entorno natural del niño o niña, del análisis de sus actividades elegidas y significativas, y tras una entrevista con sus padres, puede identificar, de forma colaborativa, las necesidades, expectativas y prioridades en cuanto a su intervención, para lograr el mayor nivel de independencia y buenas oportunidades para su participación.

Las actuaciones de TO basadas en actividades, y en un enfoque de arriba-abajo (Top-Down), garantizan una mayor eficacia y eficiencia (Novak & Honan, 2019).

Todo ello tendría como nexo común al juego, como un medio de trabajo y de aprendizaje, como la ocupación principal del niño y la niña y que debe seguir realizando a

pesar de los factores condicionantes que puedan disminuir su participación.

Es decir, los profesionales de Terapia Ocupacional utilizarán el juego como medio y como fin, interviniendo a través de este, y dirigiendo la meta a que el menor pueda participar del mismo, en su proceso de aprendizaje, desarrollo y exploración (Costa, M.; Romero, M.; Mallebrera, C.; Fabregat, M.; Torres, E.; Martínez, M.J.; Martínez, Y. y Zaragoza, R.; Torres, S.; Martínez, 2007; Polonio López, Castellanos Ortega, & Viana Moldes, 2008).

En general, las intervenciones realizadas por los TO con una orientación dirigida a potenciar las habilidades motoras y de movilidad en los niños y niñas, se centran en actividades de juego significativas, en la colaboración familiar, los objetivos funcionales y los elementos del contexto social (Law et al., 2006).

Las familias tienen un rol fundamental en la promoción de la participación del menor. Los niños y niñas tendrán mayores oportunidades si sus familias le dan valor e importancia a las actividades intelectuales y culturales, así como cuando este entorno social se encuentra más involucrado en actividades de ocio y de interacción social. Las familias también proporcionan y promueven las relaciones de apoyo o ayuda, además de un sentimiento de unión y pertenencia, que influyen en las preferencias de los niños en la elección de sus actividades (Law et al., 2006).

Por ello, los terapeutas ocupacionales deben considerar durante su proceso de evaluación e intervención las habilidades funcionales y las preferencias de actividad de los niños/as, la participación familiar en actividades sociales y

recreativas, y las preferencias de rutinas familiares. Todo ello tratando estos aspectos a través de un diálogo y colaboración continuos con las familias (King G, Law M, King S, Hurley P, Hanna S, Kertoy M, Rosenbaum P, 2004).

De esta forma, las intervenciones realizadas en el ámbito de la infancia, y aplicadas por los terapeutas ocupacionales en el seno de un equipo multidisciplinar, deben desarrollarse con un enfoque de la práctica centrada en la familia (PCF) (Law et al., 2006). Las premisas básicas que han de estar contempladas al trabajar desde dicho enfoque y, por tanto, en toda actuación dirigida a la infancia, son:

- Respeto, cuidado y solidaridad.
- Atención coordinada e integral.
- Habilitación y asociación.
- Orientación e información general.
- Información específica sobre la situación biopsicosocial del menor (King G, Law M, King S, Hurley P, Hanna S, Kertoy M, Rosenbaum P, 2004).

El enfoque de la práctica centrada en la familia (PCF) se considera como la mejor práctica en los servicios de atención temprana (Bailey, Buysse, Edmondson, & Smith, 1992; Baird & Peterson, 1997). En España, cuando un menor cumple los 7 años debe pasar de los servicios de atención temprana a los de rehabilitación pediátrica, lo que supone un salto en el proceso y una amenaza para la continuación de su intervención. No obstante, se ha demostrado también que la PCF tiene una influencia muy positiva en la satisfacción parental con estos servicios de rehabilitación, así como un mayor bienestar y un mejor ajuste psicológico del menor (King, King, & Rosenbaum, 1996; King, King, Rosenbaum, & Goffin, 1999; King, Law, King, & Rosenbaum, 1998). Por ello

debería ser un enfoque que se mantenga a lo largo de toda la intervención en el ciclo vital de la infancia y la adolescencia.

La práctica centrada en la familia es, por tanto, una filosofía y medio de prestación de servicios que reconoce a los padres como expertos acerca de las necesidades de su hijo/a; promueve la participación entre padres y profesionales, así como el apoyo a la responsabilidad de toma de decisiones acerca de la intervención de su hijo o hija. (Rosenbaum, King, Law, King, & Evans, 1998; Shelton & Stepanek, 1995).

Una revisión sistemática realizada por Case-Smith (Case-Smith, Frolek Clark, & Schlabach, 2013) ha permitido arrojar credibilidad y evidencia a las intervenciones empleadas por los TO en el ámbito de la infancia. De su trabajo, se pueden extraer los siguientes resultados:

- Las intervenciones aplicadas por terapeutas ocupacionales y dirigidas a promover el desempeño en los niños/as con, o en riesgo de encontrarse en, una situación de diversidad, no tienen una evidencia contrastada de su efectividad.
- Cuando los terapeutas ocupacionales priorizan los objetivos del niño y la familia y miden el logro de metas específicas, se producen efectos significativos.
- Las intervenciones basadas en los sistemas de terapia dinámica y teorías de aprendizaje motor tienen buena eficacia, reforzando la importancia de que sean construidas en base a los principios y estrategias de intervención derivadas de la investigación.
- El uso de las estrategias que emplean técnicas conductuales y de aprendizaje, parecen tener resultados más satisfactorios que las intervenciones guiadas solamente por las teorías del neurodesarrollo.
- Las intervenciones basadas en las secuencias de desarrollo/control normal motor pueden reducir las

oportunidades para alcanzar los objetivos funcionales del niño/a.

De todo ello, se puede deducir que aquellos estudios que aplican unos buenos diseños de investigación demuestran que las intervenciones basadas en el conocimiento científico y la evidencia tienen efectos muy positivos a nivel funcional sobre el rendimiento motor de los niños y niñas (Case-Smith et al., 2013).

Por otra parte, una reciente revisión sistemática (Novak & Honan, 2019) identificó y analizó la efectividad de 52 tipos de intervenciones utilizadas por los terapeutas ocupacionales en su proceso con los niños y niñas. Entre dichas actuaciones se pueden destacar algunas ampliamente conocidas, como el uso de productos de apoyo, la orientación cognitiva para el desempeño ocupacional (CO-OP), la terapia de movimiento inducido con restricción del lado sano, o el cuidado centrado en la familia, hasta otras intervenciones poco usuales o conocidas desde la TO como la acupuntura, el yoga o el manejo del dolor.

Por tanto, los terapeutas ocupacionales que trabajan en el ámbito de la infancia tienen a su disposición una contrastada evidencia para la aplicación diferentes tipos de intervenciones, que han demostrado una alta eficacia, y que pueden seleccionar en función de la individualidad de la condición del menor (Novak & Honan, 2019).

Abordar la participación: Estrategias para el futuro

A pesar de estos avances y los resultados derivados de los trabajos de investigación, se hace notar que los enfoques

de las intervenciones dirigida a menores con diversidad funcional continúan orientadas a las actuaciones a nivel de la persona o función corporal, con la expectativa de que influirán positivamente sobre su participación. Sin embargo, también se ha transmitido la importancia de la interacción entre el entorno y la persona sobre los resultados de la participación (Adair, Ullenhag, Keen, Granlund, & Imms, 2015).

Es decir, en el ámbito médico todavía sigue considerándose a la participación como un efecto posterior o derivado del proceso de la rehabilitación centrado en la función y estructura, o el nivel de actividad corporal. No obstante, y en consonancia con las últimas tendencias de nuestra disciplina, se debe hacer un cambio en esta perspectiva hacia una visión que contemple a la participación en sí misma como punto de entrada para los cambios que se darán en la actividad y la función / estructura corporal. Es decir, dar la vuelta al enfoque actual hacia otro más basado en la participación como una fortaleza para gestionar la intervención. Por otra parte, este cambio también implicaría cuestionar la opinión de que la restricción de la participación solo se puede resolver abordando las barreras ambientales. Las intervenciones a nivel de las estructuras y funciones, o del nivel del entorno pueden ser necesarias para promover la participación de las personas, pero es probable que ninguna de las dos sea suficiente. Así, Imms y sus colaboradores (Imms et al., 2017) abogan por un modelo basado en el enfoque de la “participación relacionada con las redes familiares” que permitiría abordar los problemas a nivel de la persona en su contexto, expandiendo la actividad y el dominio de la participación al concretar y definir todas las redes relacionadas dentro de un marco ambiental general, como sistema. Este modelo es una base para guiar el pensamiento crítico en el desarrollo de futuras investigaciones y prácticas (Imms et al., 2017).

Por ello, a pesar de los numerosos estudios de investigación que arrojan una importante evidencia sobre los tipos de intervención realizados por los terapeutas ocupacionales en el ámbito de la infancia, es necesario indagar sobre otros aspectos de interés.

Entre estos, se pueden indicar abordajes como el enfoque educativo dirigido a los padres. Esto permitiría mejorar la gestión de la información que reciben, explorar los estilos de aprendizaje prioritarios para los padres, así como sus necesidades de soporte y los niveles de apoyo necesarios para manejar el estrés derivado del hecho criar a un niño con diversidad funcional.

También es necesario seguir avanzando en determinar cuál sería el mejor abordaje terapéutico (en términos de eficacia y eficiencia) ante unas características determinadas en la población infantil. Esto podría realizarse a través de comparaciones directas de diferentes intervenciones que pretenden lograr los mismos resultados (a través de ensayos bien controlados con datos de coste-efectividad), o los estudios de comparación de "dosis". Estos permitirían a los terapeutas ocupacionales informar mejor a los padres sobre la cantidad de "suficiente" intervención.

Por ello, desde esta posición, abogamos por aumentar el conocimiento científico y la experiencia basada en la evidencia para proporcionar a los menores unas óptimas condiciones de participación, situación de igualdad. De esta forma, se podrá avanzar en el conocimiento y se podrán determinar las mejores prácticas, e informar en el proceso de

toma de decisiones por los padres y por los gestores de los servicios sociosanitarios (Adair et al., 2015).

Conclusiones

La infancia es una etapa importante para el desarrollo de la persona en su ciclo vital y con un gran potencial para su aprendizaje.

Las situaciones de vulnerabilidad pueden condicionar la participación en las ocupaciones del niño y de la niña, por lo que es fundamental considerar todos los factores que pueden estar influyendo en su desempeño, especialmente, en el juego.

La revisión de la literatura evidencia la clara necesidad de desarrollar intervenciones especialmente dirigidas a promover la participación del menor, en vez de proponer intervenciones basadas en actividades anticipando que podrían dar lugar a beneficios de participación ascendente (Novak & Honan, 2019).

La colaboración e implicación de los padres en la intervención del terapeuta ocupacional es efectiva e importante para generalizar los resultados de la intervención en los entornos de los niños y niñas.

La intervención de terapia ocupacional en el ámbito de la infancia debe mantener el enfoque de la práctica centrada en la familia.

Referencias bibliográficas

- Adair, B., Ullenhag, A., Keen, D., Granlund, M., & Imms, C. (2015). The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(12), 1093–1104. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12809>
- American Occupational Therapy Association, A. (2014). *Occupational Therapy Practice. FRAMEWORK: Domain and Process*.
- Bickenbach, J. (2012). What is functioning and what is important. In G. Bickenbach, J. Cieza, A. Rauch, A. Stucki (Ed.), *ICF Core Sets: Manual for Clinical Practice* (p. 13). Göttingen: Hogrefe.
- Case-Smith, J., Frolek Clark, G. J., & Schlabach, T. L. (2013). Systematic Review of Interventions Used in Occupational Therapy to Promote Motor Performance for Children Ages Birth-5 Years. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 413–424. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.005959>
- College of Occupational Therapy. (2015). *Occupational Therapy with Children and Young People Key facts Key benefits Occupational Therapy with Children and Young People*. London.
- Costa, M.; Romero, M.; Mallebrera, C.; Fabregat, M.; Torres, E.; Martínez, MJ.; Martínez, Y. y Zaragoza, R.; Torres, S.; Martínez, P. (2007). *La importancia del diseño universal Juego, juguetes y discapacidad*. (AIJU, Ed.). Alicante. Retrieved from <http://www.cesya.es/sites/default/files/documentos/folleto AIJU.pdf>
- Forsyth, R., & Jarvis, S. (2002). Participation in childhood. *Child: Care, Health and Development*, 28(4), 277–279. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00272.x>
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L., & Gordon, A. M. (2017). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>

- King G, Law M, King S, Hurley P, Hanna S, Kertoy M, Rosenbaum P, Y. N. (2004). *Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) and Preferences for Activities of Children (PAC)*. San Antonio: Harcourt Assessment, Inc.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., ... Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48(5), 337. <https://doi.org/10.1017/S0012162206000740>
- Manrique, A. M., & Henny, E. (2017). Factores y componentes del desempeño ocupacional en niños y niñas, en riesgo social e institucionalizados en la infancia temprana. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(1), 141. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46387>
- Novak, I., & Honan, I. (2019). Effectiveness of paediatric occupational therapy for children with disabilities: A systematic review. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(3), 1440–1630.12573. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12573>
- Parham, L. D., & Fazio, L. S. (2008). *Play in occupational therapy for children*. Mosby Elsevier.
- Polonio López, B., Castellanos Ortega, M. C., & Viana Moldes, I. (2008). *Terapia ocupacional en la infancia : teoría y práctica*. Editorial Médica Panamericana. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=8SmhoAEACAAJ&dq=terapia+ocupacional+en+la+infancia+polonio+lopez&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi66IDt4afjAhUL8BQKHZm9DvEQ6AEILzAB>
- Skard, G., Bundy, A. C. (2008). Test of Playfulness. In L. Parham, LD, Fazio (Ed.), *Play in occupational therapy for children* (2nd ed., pp. 71–93). St. Louis, MO: Mosby.
- World Federation of Occupational Therapist. (2012). Definition of Occupational Therapy. Retrieved January 14, 2019, from <http://www.wfot.org/AboutUs/AboutOccupationalTherapy/DefinitionofOccupationalTherapy.aspx>

CAPÍTULO 93

**CAMBIOS EN EL RÉGIMEN DE CUSTODIA
PREFERENTE:
DE LA AUTORIDAD PATERNA A LA
CORRESPONSABILIDAD PARENTAL**

Manuela Avilés Hernández

-Universidad de Murcia-

Introducción

La jurisprudencia evidencia una arraigada tendencia a que sea la madre la que ostente la custodia de los hijos tras la ruptura conyugal, sobre todo si éstos son de corta edad. Sin embargo, con el inicio de la posmodernización y el acceso a la igualdad entre hombres y mujeres, se produce una redefinición en los roles parentales, que se traduce en un ejercicio conjunto e indistinto de los mismos. La literatura especializada (entre otros, Alberdi, 2004; Alberdi y Escario, 2007; Badinter, 1995; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Gil Calvo, 2004; Knijn, 1995; Lamb, 1986; 2000; Risman, 1986) habla del nacimiento de un nuevo padre, activamente implicado en el cuidado diario de sus hijos, y con unos rasgos característicos asociados tradicionalmente a la figura materna.

De acuerdo con esa convergencia de roles, dentro del ámbito jurídico internacional empiezan a extenderse medidas legales que garanticen el bienestar del menor y favorezcan la

implicación de padres y madres en su cuidado. Una de ellas es la custodia compartida de los hijos que es una transformación reciente del sistema jurídico, producida como respuesta a las nuevas dinámicas familiares que se están generalizando.

En este capítulo nos aproximaremos al caso concreto de España, con objeto de revisar los cambios que se han producido en materia de custodia tanto a nivel legal como práctico, analizando las últimas cifras disponibles.

Cambios legales en España

En primer lugar, es interesante señalar las reformas que el legislador de España ha introducido durante los últimos años. Hay que prestar especial atención a la Ley Nº 15 del 8 de julio de 2005, que fue la encargada de incorporar la custodia compartida al ordenamiento jurídico de este país. Atendiendo a la nueva redacción del artículo 92 del Código Civil, el juez acordará el ejercicio compartido de la guarda y custodia de los menores si ambos progenitores así lo hubieran solicitado en el convenio regulador o en el acuerdo alcanzado durante el transcurso del procedimiento. El juez, al acordar la guarda y custodia conjunta, y tras fundamentar su resolución, adoptará las cautelas procedentes para el eficaz cumplimiento del régimen de guarda establecido, procurando no separar a los hermanos (artículo 92.5). De forma excepcional, y de acuerdo con el apartado 8 de esta disposición, el juez podrá convenir la custodia compartida de los hijos cuando así lo solicite uno sólo de los cónyuges, aunque en estos casos se deberá contar con el informe del Ministerio Fiscal, fundamentándola en que sólo de esta forma se protege adecuadamente el interés superior del menor.

Por tanto, esta nueva ley, a través de la reformulación del artículo 92 del Código Civil, permite que los cónyuges recurran, de mutuo acuerdo, a la custodia compartida de sus hijos, y que en aquellos supuestos en los que no exista tal acuerdo uno de los cónyuges pueda solicitarla al juez, quien será el encargado de adoptar la decisión que resulte más favorable para el menor.

Junto a lo señalado hasta ahora, la nueva ley establece también una serie de reglas que deben observarse en el proceso de asignación de la guarda y custodia de los hijos. En el apartado 6 del artículo 92, por ejemplo, se plantea que el juez, en todo caso, antes de acordar el régimen de guarda y custodia, deberá recabar el informe del Ministerio Fiscal y oír a los menores que tengan suficiente juicio cuando se estime necesario. Si se trata de una custodia compartida, el juez deberá valorar las alegaciones de las partes vertidas en la comparecencia y la prueba practicada en ella, así como la relación que existe entre los progenitores, y entre estos y sus hijos, para determinar la idoneidad del régimen de custodia compartida. El apartado 7 establece que no procede la guarda y custodia compartida cuando cualquiera de los progenitores esté incurso en un proceso penal iniciado por atentar contra la vida, la integridad física, la libertad, la integridad moral o la libertad e indemnidad sexual del otro cónyuge o de los hijos que convivan con ambos. El artículo añade, asimismo, que tampoco procederá cuando el juez advierta, a través de las alegaciones de las partes y las pruebas practicadas, la existencia de indicios fundados de violencia doméstica. Por último, el apartado 9 reitera el principio auxiliar relativo al dictamen de especialistas, estableciendo que el juez, antes de pronunciarse sobre la guarda y custodia, de oficio o a instancia de parte, podrá recabar el dictamen de especialistas

debidamente cualificados, sobre la idoneidad del modo de ejercicio de la patria potestad y del régimen de custodia de los menores.

Cambios en las cifras registradas en España

Si se pasa ahora al ámbito práctico, analizando, para ello, los datos que ofrece el Consejo General del Poder Judicial, encontramos que los últimos datos disponibles, son del año 2017 y revelan que precisaron medidas en relación a la custodia de los hijos 52.175, esto es, el 51,6% de las rupturas que se produjeron entre personas de distinto sexo durante ese año en España. El porcentaje restante no precisó medidas en relación a los hijos, bien porque eran parejas que no habían tenido descendencia o bien porque esos hijos eran ya independientes. De las rupturas conyugales en las que sí fue necesario tomar decisiones acerca de la custodia, ésta fue concedida a ambos progenitores, custodia compartida, en el 30,2% (15.757) de los casos. La madre fue quien, como es de prever, obtuvo la custodia en la mayoría de las sentencias, en el 65,0% (33.896), frente al padre, quien la recibió en el 4,5% (2.323). El porcentaje restante, 0,4% (199), corresponde a aquellos casos en los que la custodia fue concedida a otras personas o instituciones como abuelos, tíos, administración pública, etc. (Ver Tabla).

TABLA

Evolución de las Custodias en España, 2007-2017

	Custodia Paterna	Custodia Materna	Custodia Compartida	Custodia Entregada A Terceros	Total
2007	3.401 (4,8%)	61.113 (85,5%)	6.958 (9,7%)	--- ¹	71.472 (100%)
2008	2.610 (4,1%)	55.107 (85,9%)	6.206 (9,7%)	189 (0,3%)	64.112 (100%)
2009	3.173 (5,6%)	47.774 (84,0%)	5.515 (9,7%)	395 (0,7%)	56.857 (100%)
2010	3.327 (5,7%)	48.853 (83,2%)	6.138 (10,5%)	373 (0,6%)	58.691 (100%)
2011	3.133 (5,3%)	48.008 (81,7%)	7.225 (12,3%)	413 (0,7%)	58.779 (100%)
2012	3.114 (5,3%)	46.817 (79,5%)	8.598 (14,6%)	334 (0,6%)	58.863 (100%)
2013	2.942 (5,5%)	40.422 (76,2%)	9.497 (17,9%)	170 (0,3%)	53.030 (100%)
2014	2.960 (5,3%)	41.031 (73,1%)	11.929 (21,2%)	232 (0,4%)	56.152 (100%)
2015	2.710 (5,1%)	37.042 (69,9%)	13.074 (24,7%)	191 (0,4%)	53.017 (100%)
2016	2.654 (5,0%)	35.022 (66,2%)	14.954 (28,3%)	242 (0,5%)	52.872 (100%)
2017	2.323 (4,5%)	33.896 (65,0%)	15.757 (30,2%)	199 (0,4%)	52.175 (100%)

Nota 1: El Instituto Nacional de Estadística no incluye entre sus opciones la "Custodia entregada a terceros".

Nota 2: Para el año 2015, los juzgados de la ciudad autónoma de Ceuta no proporcionaron datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Consejo General del Poder Judicial (INE).

No se observan diferencias significativas en base al tipo de ruptura (divorcio, separación, nulidad) pero sí en base a la naturaleza de la misma, es decir, si fue de mutuo acuerdo o contenciosa. Los datos revelan que cuando la ruptura fue contenciosa se registró una proporción mayor de custodias exclusivas, tanto maternas como paternas, y una proporción menor, casi la mitad, de custodias compartidas. Esto quiere decir que las rupturas de mutuo acuerdo favorecen la custodia compartida de los hijos, mientras que los procesos contenciosos se resuelven a favor de custodias unilaterales.

Los datos reflejan un cambio en materia de custodia entre los años 2007 y 2017, con un incremento relativo medio del 211,3% en la proporción de custodias compartidas decretadas en el país. Durante esta década, la proporción de custodias compartidas se ha triplicado, pasando de representar el 9,7% sobre el total al 30,2%.

Conclusiones

El análisis permite concluir que España se orienta en la misma dirección que otros países occidentales, al mostrar cierta inclinación hacia la custodia compartida como opción preferente en los casos de ruptura conyugal. Una de cada tres custodias, responden a la modalidad de “compartida”, un dato bastante lejano al que se registraba en este mismo país hace apenas una década. La transición hacia este modelo de custodia es lenta pero firme y responde a un cambio dentro de las dinámicas familiares.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (2004). Cambios en los roles familiares y domésticos. *Arbor*, 702, 231-261.
- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Badinter, E. (1995). *XY, On Masculine Identity*. Nueva York: Columbia University Press.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Gil Calvo, E. (2004). Hacia una nueva concepción de la paternidad y la maternidad. *Arbor*, 702, 401-419.
- Knijn, T. (1995). Towards post-paternalism? Social and theoretical changes in fatherhood. En Dongen, M. V., Frinking, G. & Jacobs, M. (Eds.) *Changing Fatherhood: An Interdisciplinary Perspective*. (pp. 1-20). Amsterdam: Thesis Publishers.
- Lamb, M. E. (1986). The Changing Roles of Fathers. En Lamb, M. E. (Ed.) *The Father's Role: applied perspectives*. (pp. 3-27). New York: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement: An Overview. *Marriage & Family Review*, 29(2), 23-42.
- Risman, B. J. (1986). Can Men «Mother»? Life as a Single Father. *Family Relations*, 35(1), 95-102.

CAPÍTULO 94

IMPACTO DE LA ESTRUCTURA FAMILIAR EN LOS LOGROS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO

Manuela Avilés Hernández

-Universidad de Murcia-

Introducción

En este capítulo se va a reflexionar, desde un enfoque teórico, sobre la diversidad de estructuras familiares que puede darse en el aula, y sobre cómo esto puede afectar al alumnado, e influir en su aprendizaje y rendimiento escolar.

Diversas formas de familia

Durante las últimas décadas, las sociedades occidentales han ido experimentando una serie de cambios a todos los niveles, sociales, económicos, culturales, etc., que han afectado a la institución familiar. Estos cambios han provocado, entre otros, el paso de una realidad social caracterizada por un único tipo de familia, la familia nuclear biparental compuesta por el padre, la madre y sus hijos comunes, a otra en la que existe una diversidad de formas familiares o modelos de convivencia y conyugalidad (Cf. Alberdi, 1999; Del Campo y Rodríguez-Brioso, 2002; Iglesias de Ussel, 1998; Iglesias de Ussel y Mari-Klose, 2011; Ruiz Becerril, 2004; Valero, 1995).

Las estructuras familiares que han ido apareciendo durante las últimas décadas han quedado recogidas, desde una perspectiva sociológica, bajo la categoría de *nuevas formas familiares*. Entre ellas, las más visibles son las siguientes:

- **F**amilias cohabitantes o parejas de hecho, se generan cuando los miembros de la pareja deciden convivir juntos sin haberse casado. En un primer momento, estas familias se entendían como prematrimoniales, esto quiere decir que eran una especie de prueba antes del matrimonio legal. Sin embargo, han ido perdiendo su carácter temporal o transitorio para convertirse en familias definitivas. Empiezan a extenderse y a consolidarse cuando la institución del matrimonio pierde legitimidad.

- **F**amilias monoparentales, en ellas los hijos dependientes se encuentran a cargo de un único progenitor, que puede ser el padre o la madre. Estas familias se originaban normalmente tras el fallecimiento de uno de los miembros de la pareja, que dejaba al superviviente como único responsable de la descendencia en común. Con los cambios legales acaecidos, estas familias se originan ahora principalmente como consecuencia de una ruptura conyugal, quedando los hijos bajo la custodia legal exclusiva de uno de los progenitores.

- **F**amilias reconstituidas o recompuestas, están formados por una pareja adulta heterosexual y la descendencia procedente de una relación sentimental previa de, al menos, uno de los miembros de esa pareja. Esto quiere decir que uno

de los adultos, en ocasiones los dos, ha tenido una relación conyugal anterior, legalmente establecida o de hecho, que finalizó con una separación, un divorcio o una viudedad, y en la que hubo descendencia que se aporta a la nueva construcción familiar.

- **F**amilias homoparentales, a las que también se conoce como arcoíris, lesboparentales o LGBT. Están formadas por dos personas del mismo sexo que son homosexuales, bisexuales o transexuales (LGBT). La pareja puede vivir sola o con hijos. Estos últimos pueden ser adoptados, concebidos a partir de métodos naturales o tecnológicos como las técnicas de reproducción asistida, o de uno de los miembros de la pareja cuando proceden de relaciones heterosexuales anteriores.

- **F**amilias mixtas, también conocidas como interculturales, multiculturales o biculturales. Son aquellas en las que existe una distinción en materia de extranjería entre los miembros de la pareja. En esta categoría entrarían también aquellas parejas que tienen diferente religión, lengua o cultura, entre otros aspectos. En general, son familias que han surgido como consecuencia de la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades occidentales del siglo XXI, y que ha ido en aumento en los últimos veinte años debido a los procesos migratorios.

- **F**amilias transnacionales, entendiendo por tales, aquellas en las que los miembros de la pareja viven en lugares distintos como consecuencia de la emigración de uno de ellos, normalmente por motivos económicos y/o laborales.

- **F**amilias de coparentalidad planificada o Familias de parentalidad compartida, surgen a partir de una ruptura conyugal en la que se decreta una custodia compartida. Son las más recientes en aparecer y nacen vinculadas al aumento que están experimentando las custodias compartidas en las sociedades occidentales. Se las ha dotado de una terminología específica para diferenciarlas de las monoparentales, pues se entiende que las características y la dinámica interna de ambas es diferente, al existir en las que nos ocupan un ejercicio conjunto y responsable de la parentalidad por parte de ambos progenitores y legalmente establecido en el divorcio.

- **F**amilias por maternidad subrogada o gestación cedida, son aquellas que han tenido descendencia biológica a través de un vientre de alquiler, subrogado generalmente en un país que admite legalmente estas prácticas reproductivas como Estados Unidos.

- **F**amilias de parto múltiple, como su nombre indica, se caracterizan porque en el momento del parto nacen varios hijos, convirtiéndose así en familias numerosas. Están estrechamente vinculadas con las anteriores y, en general, con todas las que recurren a las técnicas de reproducción asistida para concebir. Esto es así porque durante el proceso de fecundación suele producirse una fertilización múltiple de óvulos para garantizar la viabilidad de los embriones, dando lugar a un parto múltiple.

- **L**iving apart together (LAT), surgen cuando los miembros de la pareja, aun teniendo una relación estable, deciden vivir separados por algún motivo. En un principio la razón suele apuntar a cuestiones económicas, por ejemplo, jóvenes que por escasez de recursos continúan viviendo con sus respectivos progenitores a pesar de haber constituido su propia familia. Sin embargo, están empezando a aumentar los casos en los que la pareja vive separada, pero porque son personas independientes que prefieren la soledad o la convivencia con otras personas (amigos, compañeros de trabajo, familiares, etc.).

Familia y logros educativos

Algunos tipos de familia, algunos son tan recientes que no están presentes todavía en las aulas o escuelas, pero lo estarán en un futuro próximo. Otras son ya una realidad, como el caso de las familias monoparentales o reconstituidas.

La familia es un factor determinante para los alumnos, ya que es el primer agente de socialización con el que se encuentran en su vida y, posiblemente, uno de los más poderosos. Por este motivo, varios estudios señalan la importancia que la familia puede tener en cuestiones educativas como el rendimiento escolar del alumno.

Normalmente, los estudios aluden a variables como el nivel socioeconómico de la familia, el nivel de formación de los padres, las relaciones entre padres e hijos, el interés que los padres tienen por el desarrollo formativo de sus hijos, las

relaciones entre la familia y el centro escolar, la participación de la familia en el centro, etc.

No obstante, el tipo de familia a la que pertenece el alumno, es decir, la estructura que tiene esa familia, es un elemento que va adquiriendo cada vez mayor interés por su posible influencia en los logros educativos del alumno (Cf. Featherstone, 1995; Fernández, 1994; Gonzalez Barbera, 2003; Sigle-Rushton y McLanahan, 2004).

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Del Campo, S. Rodríguez-Brioso, M.M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 100, 103-165.
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture*. Great Britain: The Cromwell Press Ltd.
- Fernández, M. (1994). *Las Tareas de la Profesión de Enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- González Barbera, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Iglesias De Ussel, J. (1998). *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Iglesias De Ussel, J. y Mari-Klose, P. (2011). La familia española en el siglo XXI: los retos del cambio social. En Chacón, F. y Bestard, J. (Dirs.), *Familias: Historia de la sociedad española (del final de la Edad Media a nuestros días)*, (pp. 1001-1123). Madrid: Ediciones Cátedra.

- Ruiz Becerril, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 219-230.
- Sigle-Rushton, W. y McLanahan, S. (2004). Father Absence and Child Well-Being: A Critical Review. En Moynihan, D., Smeeding, T. y Rainwater, L. (Eds.), *The future of the family*, (pp. 116-155). New York: Russell Sage Foundation.
- Valero, A. (1995). El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 70, 91-105.

CAPÍTULO 95
LITERACIA EM SAÚDE MENTAL DE
ADOLESCENTES EM CONTEXTO
ESCOLAR:
DESENVOLVIMENTO DE UMA
INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA

Tânia Morgado¹, Luís Loureiro² e
Maria Antónia Rebelo Botelho³

¹¹⁸CHUC, EPE, UICISA:E e NursID/CINTESIS,
¹¹⁹EsenfC e UICISA:E e ¹²⁰ESEL e ui&de

Introdução

Neste capítulo apresentamos o desenvolvimento de uma intervenção psicoeducativa de promoção da literacia em

¹¹⁸Enfermeira Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, EPE (CHUC, EPE), Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA:E) e NursID – Inovação e Desenvolvimento em Enfermagem/Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS).

¹¹⁹Professor Adjunto, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (EsenfC) e UICISA:E.

¹²⁰Professora Coordenadora, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL) e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem (ui&de).

saúde mental sobre a ansiedade de adolescentes em contexto escolar, enquanto parte integrante do projeto de doutoramento¹²¹ “Desenvolvimento e pilotagem de uma intervenção psicoeducativa de promoção da literacia em saúde mental de adolescentes em contexto escolar”.

Actualmente, os 1,2 biliões de adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos de idade representam mais de 18% da população global (Organização Mundial de Saúde, OMS, 2018a). A adolescência, enquanto transição entre a infância e adultícia constitui-se como uma fase de vida crítica para a saúde mental e são várias as perturbações mentais que têm o seu pico de incidência nesta fase (Rickwood et al, 2005; Sprintall e Collins, 2011). Aproximadamente 16% das crianças e adolescentes sofrem de alguma perturbação mental (OMS, 2018b) e a prevalência mundial de qualquer perturbação da ansiedade em crianças e adolescentes é de 6,5% (Child Mind Institute, 2018; Polanczyk et al, 2015). Num estudo realizado em Portugal, verificou-se o predomínio da ansiedade em 66,3% dos adolescentes com idades entre os 13 e os 17 anos que recorreram à urgência de um hospital pediátrico de 2011 a 2014 (Trinco e Santos, 2015).

Se por um lado, a adolescência constitui-se como uma fase da vida com risco acrescido para o desenvolvimento de perturbações mentais, por outro lado caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma grande capacidade de processar informação, de pensar de forma abstracta e usar ao máximo a sua capacidade de raciocínio, correspondendo ao estágio das operações formais ou operatório-formal (dos 12 anos em diante) na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, em

¹²¹Doutoramento em Enfermagem na Universidade de Lisboa/ESEL.

que o adolescente constrói o pensamento abstracto, conceptual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis, os diferentes pontos de vista e sendo capaz de pensar cientificamente (Gleitman, Reisberg, Fridlund, 2011). Estas características fazem com que a adolescência seja a etapa previligiada para se realizarem intervenções de promoção da literacia em saúde, sendo que uma melhor literacia numa idade jovem tem um impacto direto nas suas vidas mais tarde, uma vez que os adolescentes estão a adquirir conhecimentos e a definir comportamentos que os acompanharão na sua vida adulta (Manganello, 2007).

A literacia em saúde foi definida pela OMS (1998) como as habilidades cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos para aceder, compreender e usar a informação de forma a que promovam e mantenham uma boa saúde. O conceito de literacia em saúde é complexo, multidimensional e emergiu em dois contextos distintos, os cuidados diferenciados e a saúde pública conduzindo a duas concepções diferentes: a literacia em saúde entendida como factor de risco e a literacia em saúde como recurso pessoal (Nutbeam, 2008).

Como factor de risco, tem sido demonstrada a relação entre uma reduzida literacia e algumas dificuldades associadas à tomada de decisão da pessoa; à adesão ao tratamento; à capacidade de gestão e controlo da doença; ao uso inadequado de medicamentos; à resposta inadequada em situações de emergência; ao défice de auto-eficácia e auto-estima; financiamentos ineficazes em saúde e iniquidade social (Zarcadoolas, Pleasant e Greer, 2006; Nutbeam, 2008). De forma geral, pessoas com uma pobre literacia tendem a ser menos sensíveis à educação para a saúde; menos propensos a usar serviços para a prevenção de doenças e para gerir com

sucesso a doença em situação crítica ou crónica (Dewalt et al citados por Nutbeam, 2009).

A literacia em saúde enquanto recurso está focada no desenvolvimento de competências destinadas a capacitar as pessoas para exercerem um maior controlo sobre sua saúde e sobre o conjunto de factores que a influenciam, nomeadamente os determinantes pessoais, sociais e ambientais em saúde (Nutbeam, 2008).

Mais recentemente, Sørensen et al (2012) reconhecem a literacia em saúde como um conceito multidimensional, constituído por diferentes componentes e em constante evolução. Na revisão da literatura realizada por Sørensen et al (2012), a maioria dos modelos conceptuais consideram as principais componentes da literacia em saúde, os fatores individuais e ao nível do sistema que influenciam o nível de literacia em saúde de uma pessoa e a sua relação com os resultados em saúde. Sørensen et al (2012) propõem um modelo integrado de literacia em saúde que capta as principais dimensões dos modelos conceptuais existentes em três domínios: Cuidados de saúde; prevenção das doenças e promoção da saúde.

O conceito de literacia em saúde mental foi definido, pela primeira vez, por Jorm e colaboradores em 1997 como o conhecimento e as crenças sobre perturbações mentais que ajudam no seu reconhecimento, gestão ou prevenção (Jorm et al, 1997). Em 2000, o autor definiu as componentes que integram esse conceito (Jorm, 2000), que foram sofrendo alterações ao longo dos anos, sendo mais recentemente definidas como: o reconhecimento de quando uma perturbação se está a desenvolver; o conhecimento sobre as opções de procura de ajuda e tratamentos disponíveis; o conhecimento sobre estratégias efetivas de auto-ajuda para os problemas menos graves; o conhecimento sobre a prevenção das

perturbações mentais e as habilidades para prestar a primeira ajuda a outras pessoas que estão a desenvolver uma perturbação mental ou que estão numa situação de crise (Jorm, 2012). O autor salienta que a literacia em saúde mental representa o conhecimento ligado à ação que pode beneficiar a própria saúde mental ou dos outros (Jorm, 2014). Se a literacia em saúde mental não for promovida pode constituir um obstáculo: à procura de cuidados de saúde mental baseados na evidência, pela população em geral e pelas pessoas com perturbação mental, devido ao estigma associado à doença mental e à falta de apoio da comunidade (Jorm, 2000; Jorm, 2012; Jorm, 2014).

Por um lado, existem muitas razões que justificam a pertinência do desenvolvimento e avaliação da efetividade de intervenções promotoras da literacia em saúde mental, por outro lado, varias políticas de saúde internacionais e nacionais têm enfatizado a emergência de reconhecer a promoção da saúde mental dos adolescentes e jovens em contexto escolar como uma área de intervenção prioritária (OMS, 2018b; PNSM, 2017; PNS, 2015; PNSE, 2015).

Em Portugal, os enfermeiros legalmente, no domínio da prestação e gestão de cuidados, contribuem para a promoção da saúde (Regulamento n.º 190/2015).

O contributo dos enfermeiros para a promoção da saúde e a finalidade dos cuidados de enfermagem como a saúde ótima dos indivíduos foram evidenciados no modelo de promoção da saúde desenvolvido por Nola Pender em 1982 e revisto em 1996 (Tomey e Alligood, 2004; Alligood e Tomey, 2010). Existe estreita ligação entre a promoção da saúde e a literacia em saúde. Sendo a promoção em saúde um processo que permite capacitar as pessoas a melhorar e a aumentar o controle sobre a sua saúde e seus determinantes sobretudo,

comportamentais, psicossociais e ambientais (Carta de Ottawa, 1986; Carta de Bangkok, 2005), a literacia em saúde tanto é considerada um resultado da promoção em saúde (Nutbeam, 2000) como um recurso para a promoção em saúde (Nutbeam, 2008).

Os enfermeiros especialistas em enfermagem de saúde mental e psiquiátrica assistem a pessoa ao longo do ciclo de vida, família, grupos e comunidade na otimização da saúde mental e coordenam, implementam e desenvolvem projetos de promoção e proteção da saúde mental e prevenção da perturbação mental na comunidade e grupos (Regulamento n.º 515/2018). Para além da mobilização de si mesmo como instrumento terapêutico, o enfermeiro especialista em enfermagem de saúde mental e psiquiátrica desenvolve conhecimentos e capacidades de âmbito terapêutico, que lhe permitem durante a prática profissional mobilizar competências psicoterapêuticas, sócio-terapêuticas, psicossociais e psicoeducacionais (idem).

A Psicoeducação é uma forma específica de educação que promove a compreensão e o insight sobre os problemas e/ou perturbações de saúde mental e a aprendizagem e o treino de estratégias de gestão e/ou resolução (Regulamento n.º 356/2015). Promove também a capacidade de reconhecer os diferentes aspetos relacionados com a saúde mental ou com as perturbações mentais, sabendo como procurar informação acerca da saúde mental; o conhecimento dos fatores de risco e causas, os tratamentos, os profissionais disponíveis e as atitudes que promovam o reconhecimento e adequada busca de ajuda (idem). Além destes aspectos, a psicoeducação também facilita o desenvolvimento de competências pessoais, que têm

demonstrado promover a saúde mental e ajudar as pessoas a exercer mais controlo sobre sua vida e sobre o ambiente em que vivem (Regulamento n.º 356/2015).

O presente estudo tem como finalidade promover a literacia em saúde mental sobre a ansiedade em adolescentes em contexto escolar, capacitando-os para aceder, compreender e usar a informação sobre a saúde mental que os ajude no reconhecimento, gestão e/ou prevenção da ansiedade, através do desenvolvimento e avaliação da viabilidade de uma intervenção psicoeducativa de promoção da literacia em saúde mental sobre a ansiedade.

Métodos

Recorreu-se às intervenções complexas e à Medical Research Council's Framework (Craig et al, 2013; Richards & Hallberg, 2015), procurando dar resposta à questão de investigação: qual a viabilidade de uma intervenção psicoeducativa de promoção da literacia em saúde mental dos adolescentes em contexto escolar sobre a ansiedade? Para tal, foram realizados vários estudos com recurso a diferentes métodos, nas fases de desenvolvimento e viabilidade/pilotagem: 1) revisões sistemáticas da literatura sobre os níveis de literacia em saúde mental dos adolescentes em contexto escolar sobre a ansiedade e sobre as intervenções promotoras da mesma; 2) o desenho de uma intervenção psicoeducativa através de focus group de adolescentes e profissionais de saúde e da educação; 3) a avaliação da validade de conteúdo dessa intervenção psicoeducativa através de um e-delphi de peritos; 4) o estudo de viabilidade e 5) um estudo piloto dessa intervenção.

Este artigo apresenta o desenho da intervenção psicoeducativa de promoção da literacia em saúde mental da

literacia em saúde mental de adolescentes em contexto escolar sobre a ansiedade denominada “ProLiSMental”.

Foram tidas em conta as considerações éticas: garantia do consentimento informado, livre e esclarecido dos participantes nos diferentes estudos; garantia do anonimato e confidencialidade dos dados; autorização dos autores para utilização dos instrumentos de colheita de dados; parecer favorável de uma Comissão de Ética para a Saúde; autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados, da Direção Geral da Educação e da Direção do Agrupamento de Escolas do Ensino Público, onde foi realizado o estudo.

O tratamento quantitativo e qualitativo dos dados/achados foi realizado em função de cada estudo, desde a análise descritiva e inferencial com recurso ao IBM SPSS Statistics 25.0 e à análise de conteúdo segundo Bardin (2015) e com recurso Kh Coder Software.

Resultados e Conclusões

Na fase de desenvolvimento, após a realização das revisões sistemáticas da literatura e dos focus group de adolescentes e profissionais da saúde e da educação, foi desenhada a intervenção psicoeducativa de promoção da literacia em saúde mental sobre a ansiedade de adolescentes em contexto escolar no 9.º ano de escolaridade, “ProLiSMental”, constituída por quatro sessões semanais de 90 minutos, com recurso a diferentes métodos e técnicas pedagógicas (Quadro 1).

Quadro 1 – Planeamento da Intervenção Psicoeducativa “ProLiSMental”

Sessões	Objectivos específicos	Conteúdos	Recursos Didáticos	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Avaliação
1ª Sessão: “Saúde mental e ansiedade nos adolescentes”	Que os adolescentes sejam capazes de: Definir Saúde, Doença e Perturbação Mental; Identificar mitos, preconceitos e esteriótipos relacionados com as perturbações mentais; Reconhecer a ansiedade normal e patológica.	Apresentação e contextualização. Conceitos: Saúde/Doença Mental. Mitos, preconceitos e esteriótipos. Literacia em Saúde Mental. (Re)Conhecimento sobre a Ansiedade normal e patológica.	Apresentação em <i>Power-point</i> . Filme sobre uma situação de ansiedade social num adolescente. Questionário sobre o filme. Grelha de Observação.	Expositivo, Interrogativo e Ativo.	Diagnóstica; formativa e sumativa.
2ª Sessão: “Estratégias de prevenção e de auto-ajuda”	Que os adolescentes sejam capazes de: Identificar estratégias de prevenção da ansiedade nos adolescentes; Identificar estratégias de auto-ajuda eficazes na gestão da ansiedade nos adolescentes; Treinar as técnicas de respiração e de relaxamento, orientados pelos formadores.	Conhecimento sobre estratégias de prevenção. Conhecimento sobre as estratégias de auto-ajuda eficazes. Treino das Técnicas de respiração e de Relaxamento.	Apresentação em <i>Power-point</i> . Grelha de observação. Cartões e cartolinas com as estratégias de prevenção e de auto-ajuda na ansiedade nos adolescentes. Guião das Técnicas de Respiração e de Relaxamento.	Interrogativo e Ativo.	Diagnóstica; formativa e sumativa.

<p>3ª Sessão: “Ações de primeira ajuda e procura de ajuda profissional”</p>	<p>Que os adolescentes sejam capazes de: Identificar os profissionais de saúde e tratamentos possíveis; Identificar as ações de primeira ajuda em saúde mental para a ansiedade nos adolescentes.</p>	<p>Conhecimento sobre a ajuda profissional e tratamentos disponíveis. Conhecimentos e competências para prestar a primeira ajuda nas perturbações de ansiedade.</p>	<p>- Apresentação em <i>Power-point</i>; - Grelha de observação; - Vinheta e guião para construção da história a dramatizar; - Marcadores de livros; - Site Felizmente; - Folheto com as Ações da Primeira Ajuda na ansiedade.</p>	<p>Interrogativo, Demonstrativo e Ativo.</p>	<p>Diagnóstica; formativa e sumativa.</p>
<p>4ª Sessão: “Da prevenção à procura de ajuda profissional”</p>	<p>Que os adolescentes sejam capazes de: Demonstrar conhecimentos e competências de literacia em saúde mental sobre a ansiedade.</p>	<p>Revisão dos conteúdos das sessões anteriores: Conhecimento sobre ansiedade normal e patológica; as estratégias de prevenção e de auto-ajuda; a ajuda profissional e tratamentos disponíveis e competências para prestar a primeira ajuda.</p>		<p>Interrogativo, Demonstrativo e Ativo.</p>	<p>Diagnóstica; formativa e sumativa.</p>

Com esta intervenção psicoeducativa pretende-se promover a literacia em saúde mental sobre a ansiedade dos adolescentes em contexto escolar, capacitando-os para aceder, compreender e usar a informação sobre a saúde mental que os ajude no reconhecimento, gestão e/ou prevenção da ansiedade.

Seguiram-se: o estudo de validação do conteúdo através de um e-delphi de peritos; o estudo de viabilidade pré-experimental, com avaliação antes e depois sem grupo controlo (N=11) e o estudo piloto quasi-experimental, com avaliação antes, depois e follow-up (N=21) com grupo de controlo equivalente (N=17).

Consideramos que este estudo representa um enorme contributo para a Enfermagem em Portugal e noutros países. Sugerimos replicar a intervenção psicoeducativa “ProLiSMental” a adolescentes noutros contextos escolares e avaliar a sua efetividade progredindo nas outras fases das intervenções complexas, bem como desenvolver outras componentes da intervenção psicoeducativa, dirigidas aos representantes legais dos adolescentes, professores e restante comunidade escolar.

Referências Bibliográficas

- Alligood, M.; Tomey, A. (2010). *Nursing Theorists and their work*. 7e. USA, Mosby Elsevier.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carta de Ottawa para promoção da saúde (1986). Conferência Internacional sobre a promoção da Saúde, 1ª. Trad. De Murilo C. Soares, Ottawa. [Consult. 15 fevereiro 2013]. Disponível em

- WWW:<URL:<http://www.who.int/hpr/docs/ottawa.html>>.
- Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado* (2005). [Consult. 15 fevereiro 2013]. Disponível em WWW:<URL:http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHP_es.pdf>.
- Child Mind Institute (2018). *Understanding Anxiety in Children and Teens. 2018 Children's Mental Health Report*. [Consult. 15 julho 2018]. Disponível em WWW:<URL:https://childmind.org/downloads/CMI_2018CMHR.pdf>
- Craig, P.; Dieppe, P.; Macintyre, S.; Michie, S.; Nazareth, I.; Petticrew, M. (2013). *Developing and evaluating complex interventions: new guidance*. Medical Research Council [Consult. 15 fevereiro 2013]. Disponível em WWW:<URL:<http://www.mrc.ac.uk/documents/pdf/complex-interventions-guidance/>>.
- Gleitman, H.; Reisberg, D.; Fridlund, A. (2011). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorm, A.; Korten, A.; Jacomb, P.; Christensen, H.; Rodgers, B. & Pollitt, P. (1997). "Mental Health literacy": a survey of the public's ability to recognize mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *The Medical Journal of Australia*. 166. 182-186.
- Jorm, A. (2000). Mental Health Literacy: Public Knowledge and Beliefs about mental Disorders. *The British Journal of Psychiatry*. 177. 396-401.
- Jorm, A. (2012). Mental Health Literacy. Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*. 67. 231-243.
- Jorm, A. (2014). *Mental health literacy: Promoting public action to reduce mental health problems*. In L. M. J. Loureiro (Coord.), *Literacia em saúde mental*:

- Capacitar as pessoas e as comunidades para agir, Vol. 8, pp. 27–39. Coimbra: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA:E).
- Manganello, J. (2007). Health literacy and Adolescents: na agenda for the future. *National Education Association. Health Information Network.* 840-847.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, (15) 3, 259:267.
- Nutbeam, D (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine.* 67(12), 2072-8.
- Nutbeam, D. (2009). Defining and measuring health literacy: what can we learn from literacy studies? *Int J Public Health.* (54), 303:305.
- Organização Mundial de Saúde (1998). “Health promotion glossary.” *Health Promot. Int.*, 13 (4), 349-364.
- Organização Mundial de Saúde (1998). *Health Promotion Glossary.* [Consult. 15 fevereiro 2011]. Disponível em WWW:<URL: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/hp_glossary_en.pdf>.
- Organização Mundial de Saúde (2018a). *Survive, Thrive, Transform Global Strategy for Women’s, Children’s and Adolescents’ Health (2016–2030). 2018 monitoring report: current status and strategic priorities.* [Consult. 15 julho 2018]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.who.int/life-course/partners/global-strategy/gswcah-monitoring-report-2018.pdf?ua=1>>.
- Organização Mundial de Saúde (2018b). *Adolescent mental health. Fact sheets.* [Consult. 23 maio 2018]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>>.

- Programa Nacional para a Saúde Mental* (2017). Lisboa: Direção-Geral da Saúde. [Consult. 04 dez 2017]. Disponível em WWW:<URL: [file:///C:/Users/A200-2B7/Downloads/DGS_PNSM_2017.10.18_VF_V5%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/A200-2B7/Downloads/DGS_PNSM_2017.10.18_VF_V5%20(2).pdf)>.
- Programa Nacional de Saúde Escolar* (2015). Norma n.º 015/2015, Lisboa: Direção Geral da Saúde. [Consult. 12 janeiro 2016]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/normas-e-circulares-normativas/norma-n-0152015-de-12082015.aspx>>.
- Regulamento n.º 356/2015*. Regulamento dos Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem Especializados em Enfermagem de Saúde Mental. Diário da República, n.º 122, II Série. Lisboa, Portugal.
- Regulamento n.º 515/2018*. Regulamento de Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica. Diário da República n.º 151/2018, Série II de 2018-08-07, Lisboa, Portugal.
- Plano Nacional de Saúde*, Revisão e extensão a 2020 (2015). Lisboa: Direção Geral da Saúde. [Consult. 23 maio 2018]. Disponível em WWW:<URL: <http://1nj5ms2lli5hdggbe3mm7ms5-wpengine.netdna-ssl.com/files/2015/06/Plano-Nacional-de-Saude-Revisao-e-Extensao-a-2020.pdf.pdf>>.
- Programa Nacional Saúde Escolar* (2015). Lisboa: Direção Geral da Saúde. [Consult. 23 maio 2018]. Disponível em WWW:<URL: http://www.spp.pt/UserFiles/file/EVIDENCIAS%20EM%20PEDIATRIA/015_2_015_AGO.2015.pdf>.
- Programa Nacional para a Saúde Mental* (2017). Lisboa: Direção-Geral da Saúde, 2017. [Consult. 23 maio 2018]. Disponível em WWW:<URL:

<https://www.dgs.pt/portal-da-estatistica-da-saude/diretorio-de-informacao/diretorio-de-informacao/por-serie-885309-pdf.aspx?v=11736b14-73e6-4b34-a8e8-d22502108547>>.

- Polanczyk, G.; Salum, G.; Sugaya, L.; Caye, A.; Rohde, L. (2015). A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 345–365.
- Richards, D.; Hallberg, I. (2015). *Complex Interventions in Health. An Overview of research methods*. New York: Routledge.
- Rickwood, D.; Deane, F.; Wilson, C. & Ciarrochi, J. (2005). Young people’s help-seeking for mental health problems. *Journal for the Advancement of Mental Health*. 4. 1-34.
- Sørensen, K. et al. (2012). “Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models.” *BMC Public Health*, 12(80).
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2011). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira. 4ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomey, A. & Alligood, M. (2004). *Teóricas de Enfermagem e a sua obra*. 5ª ed. Lisboa. Lusodidacta.
- Trinco, E.; Santos, J. (2015). O adolescente com alteração do comportamento no serviço de urgência. Estudo de um quadriénio. *Revista Investigação em Enfermagem*, 2ª série, 2015, 13, 18-25.
- Zarcadoolas, C.; Pleasant, A. & Greer, D. (2006). *Advancing Health Literacy: a Framework for Understanding and Action*. United States of America: Jossey-Bass.

CAPÍTULO 96

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS

Natália Moreira Altoé

-Universidade Federal Fluminense

Introdução

Entendendo que há diferentes visões e concepções de infância que foram construídas social e historicamente, o fato de a criança hoje ter sua própria identidade, seus direitos, antigamente a infância era vista como preparação para a fase adulta, e, assim sendo, a cultura infantil deve ser considerada tendo como base a criança enquanto sujeito, sendo capaz de mudar o rumo estabelecido das coisas, de estabelecer relação crítica com a tradição.

Para além dos desafios encontrados existem opções, possibilidades, alternativas e inovações para o trabalho voltado aos reais interesses e necessidades dos educandos e isso faz com que contribua para sua autonomia, para que possam exercer sua cidadania.

A Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis¹²², que atende crianças de 2 a 5 anos, é uma destas escolas. O trabalho por projetos partindo da curiosidade e do interesse das crianças, faz com que seus conhecimentos prévios sejam considerados, tornando-as participantes e construtores do processo de ensino-aprendizagem.

A opção pelo trabalho com a relação de troca entre professor e aluno, onde todos estão envolvidos no processo educativo, é ir na perspectiva contrária da hierarquização e centralização, para que a criança possa aprender o que deseja e não o que lhe imposto. Acredita-se que desta forma ocorre a possibilidade de relacionar o que está sendo trabalhado com o que trazem de bagagem, de sua cultura, enfim, de exporem o que pensam.

A experiência com a escola supracitada demonstra a possibilidade de novas formas de organização curricular e, por isso, pretendo investigar de que forma essa possibilidade diferente de organização curricular na educação infantil pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, que busquem indagar a realidade na qual se encontram inseridos para transformá-la, pois conforme apontava Paulo Freire (2003), “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, e enfim analisar o papel da escola, que perpassa pela construção curricular, diante do cenário contemporâneo.

¹²² Utilizarei também as siglas *COLUNI-UFF*, ou, simplesmente, *COLUNI*, quando me referir ao nome da escola.

O estudo se fundamenta, a princípio, na leitura de obras de alguns autores, como: Terigi (1996), Gimeno (1999), Forquin (1993), Arroyo (2011), entre outros. Dividimos a abordagem teórico-metodológica em três partes: em um primeiro momento, destacamos brevemente a temática do currículo enquanto escolha e construção; em seguida abordamos (em síntese) o tema da disputa que a envolve, ou seja, o currículo relacionado com a opção política daqueles que o elaboram e, por último, apresentamos considerações acerca das especificidades do currículo na Educação Infantil.

O currículo como construção e escolha no processo de ensino-aprendizagem: Uma análise de sua não-neutralidade

Compreendemos a ideia de currículo enquanto construção, enquanto escolha. Por este motivo, segundo Terigi (1996), o currículo tem extrema relação com objetivo pelo qual o educador vai desempenhar e desenvolver suas ações, e também com o sentido, o horizonte que o profissional pretende e almeja alcançar.

A acumulação de sentidos é agora sumamente complexa. O curriculum é uma prescrição sobre os conteúdos do ensino, ordenada e sequenciada em um plano de estudos, generalizado para numerosas escolas através de políticas oficiais. Mas, estas políticas oficiais são socialmente interessadas, de maneira que o

curriculum não é neutro do ponto de vista social, nem serve a interesses puramente acadêmicos, mas responde a interesses específicos de dominação (TERIGI, 1996, p. 176).

O que a autora nos traz é o conceito de currículo como escolha, como um instrumento que deve ser planejado, criado e experimentado de forma a se alcançar determinados objetivos, servindo para ser o caminho, o percurso e o movimento a ser realizado pelos profissionais para chegar aos mesmos, aos objetivos. Esta colocação está fortemente relacionada com os aspectos que condicionam e os fatores que interferem em sua construção.

O outro aspecto importante refere-se à centralização ou descentralização do currículo. Neste momento podem ser discutidas as avaliações impostas pelo Ministério da Educação (MEC), tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), na medida em que as mesmas acabam por gerar a centralização, já que, aos profissionais, cabe o foco nestes exames na busca por resultados, tornando o currículo um instrumento arbitrário. Vale ressaltar o quanto isso tem provocado tantos problemas na formação dos estudantes, o ranqueamento, os índices de reprovação, o controle do que se ensina e se aprende, etc. Tudo isso atende a determinados objetivos e formam determinados sujeitos para um modelo de sociedade, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular, que está servindo para atendimento de interesses já instituídos socialmente. Essa discussão, as consequências destes exames de larga escala serão aprofundadas na dissertação.

O currículo pode ser considerado um instrumento que não é neutro, no qual a seleção do que será vivenciado em sala de aula, a seleção dos conteúdos será feita pelo grupo que está no poder. Porém, este processo não ocorre de forma passiva, há movimentos de resistência, currículo oculto, currículo emergente, etc. Há embate, tensão. Dentro desta realidade, o currículo precisa ser um instrumento que possibilite e envolva o senso crítico.

Sacristán (1999) aponta como relevante o fato de não conseguir se separar o professor do investigador, visto que o currículo faz públicas as intenções do profissional de educação, portanto cabe -a ele sua construção, através de fundamentos para se pensar a sua prática.

Pode-se ainda trabalhar o currículo enquanto uma unificação, seleção e organização dos conteúdos, e não como segmentos e fragmentos de conteúdo, e, portanto, cabe ao profissional da educação desempenhar e desenvolver suas ações buscando a determinação que pretende e almeja alcançar.

O currículo é uma forma de se regular a totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequencial, não sendo, portanto, um depósito neutro de conteúdos. É uma construção em que se conjugam diferentes respostas a possíveis opções, possibilidades, alternativas e inovações, portanto não é fixo, estático.

Certeau (1998) ressalta a importância de práticas capazes de levar os sujeitos a compreenderem as diferenças existentes, que acabam por ocasionar a dominação e

estabelecer a ordem social e política existente em nossa sociedade.

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede de vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?) dos processos mudos que ordenam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1998, p. 41).

Pensar no currículo de forma a analisar como o conteúdo a ser desenvolvido pode abranger as diferentes realidades sociais vivenciadas pelos sujeitos. Deste modo, poderemos traçar caminhos que os levem a refletir e compreender tais realidades para atuarem mais criticamente em relação ao contexto social, político e econômico em que se encontram.

O currículo como opção política e a formação de sujeitos críticos

Pensar em currículo coloca-nos questionamentos importantes como nos provoca Paulo Freire:

[...] que conteúdos ensinar, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? [...] Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? [...] Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? [...] Como trabalhar a relação linguagem-cidadania? (FREIRE, 1993, p. 135-136)

Diante dessas colocações, ressalta-se o papel do professor enquanto sujeito político, não tendo como não se posicionar diante do que vivencia, o que nos faz refletir sobre o nosso papel enquanto educadores dentro dos espaços escolares/educacionais. A seleção do que será ensinado e o que deve ser esquecido, ou seja, o que deve deixar de ser ensinado para as futuras gerações perpassa por este papel citado anteriormente.

Forquin (1993) traz contribuições grandiosas para se pensar o currículo, pois discute a relação entre educação e cultura, colocando que é função da escola a seleção da cultura a ser trabalhada e apresentada pelos profissionais de educação. Neste sentido, cabe à escola, caso seja necessário, reformular a seleção feita antes do processo de ensino para as novas gerações.

Ainda acerca desta relação, o autor aponta como função importante do educador a influência que o mesmo exerce sobre o que deve seguir sendo ensinado e o que deve esquecido, e que os fatores para esta seleção variam de acordo com a época em que é realizada e com o público ao qual/para o qual se dirige.

Forquin (idem) afirma que a seleção e a organização dos conteúdos retratam os interesses de uma determinada classe, por este motivo, é fundamental o planejamento, o acompanhamento, ao se implementar um currículo.

O currículo tem sido fruto de uma seleção que atende aos interesses de uma classe dominante e não aos vários

interesses culturais presentes na escola. Este ponto é discutido por Arroyo (2011) que diz que:

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e a docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento. (p.36)

Na próxima seção ou a seguir tratamos de algumas especificidades do currículo na Educação Infantil.

O currículo na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam no Currículo para este segmento a autonomia e o protagonismo da criança, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, pois desta forma elas conhecem a si e ao mundo que as cerca, propiciando uma formação crítica, problematizadora, fazendo com que se

tornem sujeitos protagonistas de suas histórias, que compreendam o sentido da participação para a transformação do contexto no qual se encontram.

Na Educação Infantil do COLUNI pode-se dizer que as crianças possuem protagonismo e são colaboradoras na elaboração dos projetos a serem desenvolvidos. Os momentos da rodinha e da escuta cotidiana das crianças, as professoras buscam captar seus interesses e gostos em transformá-los em seus trabalhos.

Como evitar os erros se não se conhecem as regras e as razões que definem o certo e o errado? Freinet não desprezava a importância de trazer o conhecimento necessário no momento adequado. Na medida do possível, o aluno terá sua autonomia garantida, servindo-se ele próprio do dicionário e da gramática, bem como utilizando fichas autocorretivas. Por outro lado, nada impede que o professor ensine. Mas, diferentemente de como ocorre na pedagogia tradicional, esse ensinamento não decorre de uma progressão teórica e abstrata. Nasce de necessidades comprovadas: como se escreve esta ou aquela palavra? Tal palavra é com “s” ou com “z”? (LEGRAND, 2010, p. 21)

A citação acima demonstra a importância do ensino por necessidade e não por imposição, sendo o educando participante ativo de seu processo de ensino e aprendizagem. A idéia de Freinet nos remete para a Educação Infantil através da rotina e da roda de combinados, momento em que a criança pode expor o que deseja conhecer, o que necessita saber mais, o que torna significativo o trabalho realizado.

Conclusão

A rotina é fundamental para a organização do trabalho na Educação Infantil e precisa fazer sentido para quem a está vivenciando, não sendo apenas uma repetição de atividades, em que a criança não é participante ativo, não tendo a possibilidade de optar, de demonstrar seus gostos e desejos.(BARBOSA, 2000)

Assim é que o currículo na Educação Infantil precisa ser visto como desafio, como possibilidade de se fornecer novas formas de se pensar, de conhecer e de investigar temáticas que sejam do interesse das crianças, pois dessa forma estarão conhecendo a si e o mundo, produzem cultura conforme aponta as DCNEI.

O trabalho apresentado afirma a importância de se trabalhar com o currículo que favoreça a criticidade, que colabore na formação de sujeitos conhecedores de suas realidades.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, Miguel G. (2011) *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barbosa, Maria Carmen. (2000) *Fragmentos sobre a rotinização da infância Educação e Realidade*, 25(1) p.93-113 jan./jun.
- Carreiro, Heloisa J. Santos; Tavares, Maria Tereza Goudard. (2018). *Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- Certeau. Michel de(1998).*A invenção do cotidiano: 1. Artes d e fazer*. Petrópolis RJ: Editora vozes.
- Forquin, Jean Claude (1993). *Escola e Cultura. As bases epistemológicas e sociais do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goodson, Ivor F. (2011). *Currículo, teoria e história*. Trad: Atílio Bruneta. 11^a edição. Petrópolis: Vozes.
- Legrand, Louis. (2010). *Celestin Freinet*. Tradução de José Gabriel Perissé. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (2006). *O desafio do conhecimento*. Pesquisa Social em Saúde. São Paulo: HUCITEC.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (2012). *Qualitative analysis: theory, steps and reliability*. Ciênc. saúde coletiva [online], vol.17, n.3, pp.621-626.

- Silva, Tomaz Tadeu da. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Terigi, Flávia. (1996). Notas para uma genealogia de currículo. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, V. 21, jan./ jun.
- Xavier, Gelta T. Ramos. Inventar tradições e dar sentido às práticas curriculares. In: Najjar, Jorge e Camargo, Sueli (orgs). (2006). *Educação se faz (na) política*. Série Práxis Educativa, n.6. Niterói: EDUFF,

CAPÍTULO 97
EDUCAÇÃO EM SAÚDE:
COMO IMPACTAR DE VERDADE OS HÁBITOS DE
SAÚDE DAS PESSOAS

Allan Paulo Ferreira,

Enfermeiro, Coordenação da Educação em Saúde

Flavio Wittlin,

Médico, Gerente de Saúde, Especialista de Educação
em Saúde

Paloma Gomes Rodrigues,

Enfermeira, Educadora de Saúde

Taiane de Fátima Lopes,

Enfermeira, Educadora de Saúde

-Gerência de Saúde (GSA), Sesc RJ-

Introdução

Nota preliminar

No presente texto, empregaremos a expressão 'Educação em Saúde' em sentido ora estrito, ora amplo. Neste último caso, será entendido como 'Educação em Saúde & Saneamento Ambiental e Ecológico'.

Neste capítulo, salientamos que a Educação em Saúde com crianças e adolescentes tem sido um desafio muito negligenciado aqui e mundo afora, apesar de ser uma demanda insubstituível no campo da saúde. O acesso a unidades de saúde, médicos, dentistas e enfermeiros, exames e remédios, por si só, não empodera os jovens tornando-os cientes dos determinantes sociais da saúde, nem faz os mesmos adquirirem, melhorarem ou mudarem hábitos de saúde. Só a Educação em Saúde tem potencial de fazer isto!

No RJ, o Sesc sustenta a hipótese de que – se pretende ter impacto – dita Educação deve ser predominantemente inclusiva, conferindo centralidade às vivências do público alvo. Aqui, faremos comparações entre formatos comunicacionais empregados nas ações educacionais em saúde com jovens: prospectos, palestras, oficinas, videodebates, etc. Em particular, sublinharemos **uma tecnologia social *nonprofit* inovadora e participativa – "Sua Saúde em 3 Tempos (SS3T)" – na qual os participantes, explorando apenas 3 fotos feitas no celular, montam uma espécie de *fotonovela instantânea* e trazem para o centro da narrativa suas vivências em saúde, doença e recuperação.**

Esta tecnologia simplifica de modo extraordinário aquela consistindo em elaborar trabalhosos *videos participativos* iniciada nos primórdios dos anos 10 do corrente século pelo pesquisador e ativista Vincent O'Brien, ex-professor da Universidade de Cumbria, UK, e ex-colaborador do Curso de Educação em Saúde de parceria entre o Sesc RJ e a PUC-Rio, uma vez que propicia sua apropriação e uso muito mais amplos por parte do público participante, além da formidável instantaneidade. São apenas 3 fotos tiradas e – ato

contínuo – exibidas na hora pelos participantes para conversar a respeito.

Nossa organização apresenta uma produção de ações educacionais em saúde e saneamento ambiental – com números expressivos. No ano passado, alcançamos cerca de 800.000 pessoas nas regiões metropolitana e do interior do estado. Todavia, não temos pesquisa que mostre o impacto da Educação em Saúde & Saneamento Ambiental e Ecológico sobre os hábitos de saúde das pessoas. Nem tampouco acerca do efeito produzido por cada formato comunicacional em particular.

O presente trabalho não tem a pretensão de projetar-se como ciência, mas antes apresentar uma proposta de **tecnologia social** cuja práxis ainda tem um longo caminho a percorrer. Em particular, chama para si o interesse de submeter-se a uma avaliação processual de impacto acerca daquele que é o principal desafio da Educação em Saúde & Saneamento Ambiental e Ecológico: a adoção, melhora ou mudança dos hábitos de saúde e higiene individuais e coletivos.

Além de visar tais hábitos, reiteramos aqui que, do nosso ponto de vista, a Educação em Saúde & Saneamento Ambiental e Ecológico, é ainda e igualmente uma intervenção destinada a reconhecer e projetar os direitos inalienáveis dos cidadãos e cidadãs nas áreas da saúde, do saneamento e do meio ambiente.

A Secundarização da Educação em Saúde & Saneamento Ambiental e Ecológico (ESSA-E) nas Práticas de Saúde

É fato amplamente conhecido que, em quase todo mundo, a saúde gira em torno de cuidados médicos, com centro de gravidade focado nos negócios. Educação em Saúde, Prevenção de Doenças e Promoção da Saúde costumam ser associadas desdenhosamente e irresponsavelmente aos "fracassados da medicina". Quando esporádica e pontualmente oferecida em algum lugar, Educação em Saúde & Saneamento Ambiental e Ecológico tende a ser uma intervenção professoral, marcada por um discurso vertical repleto de termos técnicos frequentemente ininteligíveis para audiências leigas. Isto, até mesmo no setor público, cujas portas são mais acessíveis às grandes majorias socialmente deserdadas da população mundial.

De um modo geral, negligencia-se o conceito segundo o qual educar em saúde & saneamento ambiental e ecológico é pôr **no centro da narrativa as vivências das pessoas na saúde, doença e recuperação, transfundindo-a com saberes técnicos e populares de comprovados resultados na higidez delas.**

Além de ser raramente tomado como um *valor*, o esforço educacional nestas áreas ainda sofre uma indevida cisão crônica em meio à crescente devastação planetária: no mais das vezes, problemas de meio ambiente são tratados separadamente dos assuntos da saúde, embora muitos daqueles sejam a causa de alterações patológicas nessa. E aqui o desafio seria como uma antítese: fazer as paralelas 'meio ambiente' e 'saúde' se encontrarem!

Consolidar a ESSA-E como um *ativo* reivindicando-lhe *status* equivalente àquele que os cuidados médicos, de enfermagem e de reabilitação possuem na área da saúde é um

dos propósitos capitais do Sesc. Pois, parafraseando a conhecida música, 'não há um só remédio em toda a medicina' e exame e posto ou hospital e ambulância ou profissional médico à disposição capazes de substituírem a *consciência informada e crítica* das pessoas sobre como cuidar da sua própria saúde, protegê-la, prevenir as doenças ou suas complicações e, não menos importante, defender seus direitos neste campo.

Neste passo, aplicar os princípios da inclusão, interdisciplinaridade e inovação é condição indispensável para uma ESSA-E com potencial de impactar os hábitos de saúde e higiene individuais, grupais e coletivos. Aqui, se inclui não apenas o público mais cativo do Sesc – os trabalhadores do comércio e seus familiares habilitados (associados) –, mas também a população em geral e, de modo especial, os seus segmentos socialmente mais vulneráveis.

A seguir, vamos descrever os formatos comunicacionais que empregamos usualmente na ESSA-E, procurando destacar aqueles que têm maior ou menor potencial de fazer as pessoas, famílias e coletividades incorporarem, aprimorarem ou modificarem seus hábitos de saúde.

Formatos Comunicacionais Empregados na ESSA-E implementada pelo Sesc RJ

Até o presente, carecemos de pesquisa qualitativa que demonstre com números o impacto produzido por tais formatos nos hábitos de saúde do público coberto pela ESSA-E do Sesc RJ, um desafio posto em nosso caminho e que queremos enfrentar. Em todo caso, em seus encontros regulares, nossos(as) Educadores(as) de Saúde analisam suas

experiências no emprego de cada formato em particular e compartilham suas impressões acerca do modo como estes formatos impactam os hábitos das pessoas.

Formatos comunicacionais	O que é/são	Impacto potencial sobre os hábitos de saúde das pessoas
<p>Para leitura: prospectos, cartazes, banners, faixas, etc</p>	<p>Mensagens impressas com informações educacionais sobre saúde geral e bucal e/ou saneamento ambiental e ecológico com dizeres concisos e simples, acompanhadas ou não de imagens</p>	<p>Tais formatos impressos parecem possuir baixo ou nenhum impacto direto. Sua funcionalidade está em servir de chamariz para uma interação educacional em saúde mais ampla</p>
Formato comunicacional	O que é/são	Impacto potencial sobre os hábitos de

		saúde das pessoas
<p>Comunicação dialógica: debates, videodebates, roda de conversa, esquetes, dramatizações, teatro, etc</p>	<p>Mensagens educacionais em saúde que tendem a ser construídas em conjunto pelo Educador(a) de Saúde e o Público, unindo saberes técnicos daquele(a)s e vivências de saúde-doença-recuperação por parte deste</p>	<p>Aqui o impacto é ou parece ser tendencialmente moderado, de vez que, por meio destes formatos, na (re)construção do conhecimento em saúde a balança ainda tende mais fortemente para o Educador(a) de Saúde</p>
<p>Comunicação dialógica inclusiva: esquetes participativos, fotovoz, vídeos participativos, Sua Saúde em 3 Tempos (SS3T), etc</p>	<p>Mensagens com conhecimento (re)construído de modo efetivamente compartilhado e inclusivo entre o(a) Educador(a) de Saúde e o Público participante, que dividem o protagonismo em todo o processo de produção deste conhecimento</p>	<p>O potencial de impacto sobre os hábitos de saúde das pessoas é maximizado e tende a ser alto, já que centraliza nas vivências o ponto de partida da transmissão de saberes. Educadores(as) e Participantes ensinam e aprendem mutuamente. As dicas da Educação em Saúde deixam de ser um "cometa que passa" e tendem a transformar-se em hábito adquirido, aperfeiçoado ou modificado pela(s) pessoa(s).</p>

Uma vez apresentado o quadro comparativo acima, passaremos a colocar em destaque o formato denominado "**Sua Saúde em 3 Tempos (SS3T)**", dada a hipótese de ele constituir uma tecnologia social com elevado potencial de desafiar os hábitos das pessoas – portanto, de impactar uma área sensível do território subjetivo humano.

O SS3T é uma tecnologia digital visual que inclui uma construção educacional em saúde & saneamento ambiental e ecológico com alto grau de participação, simplicidade e potencial de replicação praticamente universal, praticamente em todo o espectro etário, de formação escolar e condição social.

A prática demanda apenas um celular e um projetor portátil de baixo custo. No SS3T, os(as) participantes são desafiados(as) a contar uma história, situação ou vivência em saúde, doença ou recuperação, um problema sanitário ou ambiental ou social que impacta a saúde, *à sua escolha, através de apenas 3 fotos feitas por eles(as) na hora da sua reunião.*

A 1ª foto é o começo, a 2ª o meio e a derradeira 3ª, naturalmente, o epílogo da história ou da situação-problema vivida (daí os '3 Tempos'), toda construída no celular na forma de um *esquete fotográfico*. Nas cenas, os protagonistas são sempre os próprios participantes. O roteiro é simples e o mais criativo possível, evitando ser obvio e simplório demais, isto é, linear. Os cliques e a seleção das fotos devem ser assumidos pelos participantes.

Em seguida, utilizando o projetor portátil ou outro disponível, a história ou situação-problema criada pelos participantes é projetada para os mesmos participantes. A partir desta projeção, o tema de saúde (por exemplo, sarampo, hipertensão, dengue, ansiedade e depressão, verminose, IST e AIDS, uso de ansiolíticos, carie, alimentação segura de agrotóxicos, etc) que eles(as) cobriram sinteticamente com as 3 fotos funciona para acender a roda de conversa – que pode incluir 10, 20...até 200 pessoas! – e acessar a subjetividade imanente aos hábitos de todos, desafiando-os a adotar, melhorar ou mudar tais hábitos.

A experiência acumulada nos últimos anos explorando esta tecnologia de comunicação inclusiva e altamente interativa parece falar aos costumes das pessoas, grupos familiares e coletividades na área da saúde, higiene, saneamento e meio ambiente.

No Sesc RJ, tem sido levado a cabo, com boa a muito boa repercussão, em suas Unidades Operacionais, respectivos territórios incluindo empresas (BR Distribuidora e CR Flamengo, por exemplo) e escolas, assim como em eventos apoiados ou organizados pela instituição (Festival de Inverno, Rio Refugia, por exemplo).

Em tratativas com a Fiocruz, realizar oficinas para capacitar em SS3T faz parte do cardápio que o Sesc RJ oferece como contrapartida ao Termo de Cooperação que a Fecomércio está em vias de assinar com a Fundação, cobrindo o Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina, em alinhamento com a Agenda 2030 dos ODS da ONU.

Contatos preliminares com pesquisadores da San Diego State University (SDSU) da Califórnia, que atuam em projetos colaborativos de saneamento ecológico no Brasil junto com a UFMG, apontam interesse manifesto no uso de SS3T, como ferramenta tipo *grassroots* para servir às comunidades locais que adotam estes projetos.

Digno de nota é afirmar que o SS3T pode e deve ser apropriado por qualquer pessoa capaz de manipular um celular, não importando se criança, adolescente, adulto ou idoso, se letrado, estudado ou não, se morador de favela, periferia ou de bairros urbanizados, enfim, se incluído socialmente ou não.

No SS3T, o papel reservado ao Educador(a) de Saúde é de mediação – não de tutor –, em todo o processo. Todo(a) médico(a), dentista e ASB, enfermeiro(a), fisioterapeuta, assistente social e nutricionista que atuarem na Educação em Saúde & Saneamento Ambiental e Ecológico no Sesc RJ sabem que devem evitar o tom professoral nas interações educacionais com o público alvo, pelo baixo impacto desta postura.

Para finalizar, queremos enfatizar que o uso do SS3T por crianças e adolescentes tem se mostrado extremamente envolvente e com grande potencial de proporcionar um impulso formidável a ESSA-E em bases participativas.

A aplicação mais ampla e sustentada desta tecnologia social de comunicação exigirá pesquisas qualitativas capazes de avaliar seu real impacto nos hábitos de saúde adotados, aprimorados ou modificados pelos

indivíduos, famílias e coletivos cobertos pelo esforço educacional. Por meio de interações como a SS3T, esperamos que a mensagem da ESSA-E não seja apenas "um cometa que passe para nunca mais" nem uma "frase na areia que o mar leva", mas consolidação de bons hábitos de saúde e de defesa por direitos na saúde e no meio ambiente!

Notas finais:

1. *Esta tecnologia comunicacional participativa – com uso de 3 fotos para contar histórias – poderá ser empregada também por outras áreas finalísticas (educação, lazer, assistência social, cultura) e áreas meio (RH, por exemplo)*
2. *Este trabalho reflete o engajamento e a produção de iniciativas dos(as) demais Educadores(as) de Saúde do Sesc RJ, cuja vida profissional não tem medido esforços para qualificar a Educação em Saúde com atividade estratégica, intransferível e insubstituível no campo da saúde coletiva e individual.*

Referencias Bibliográficas

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação em Saúde e Saneamento Ambiental de parceria entre o Sesc RJ e a PUC-Rio (2014).p. 13

O'Brien V, Djusupov, K and Wittlin, F. Visible voices, shared worlds: using digital video and photography in pursuit of a better life Proc Social interaction and Mundane technologies SIMTECH 07 ACM SIG Melbourne, Austrália, 2007 [Internet]. [capturado em 6 out 2012] Disponível em:

http://www.academia.edu/164487/Visible_voices_shared_worlds_using_digital_video_and_photography_in_pursuit_of_a_better_life

Medeiros CMB, Silva LR. Dimensões Constitutivas de Tecnologias Sociais no Campo da Saúde: Uma Proposta de Construção e Apropriação de Conhecimento em

- Territórios Vulneráveis. Textos & Contextos (Porto Alegre) p. 144, 2016
- Wittlin F, Ferreira AP. Memorando 14 destinado à Diretoria de Programas Sociais do Sesc RJ visando a Reconfiguração da Educação em Saúde no estado, 2018
- Freire P. Pedagogia da Indignação. Editora Paz & Terra. 2014. p 77
- Ledwith M. Community Development: a Critical Approach, 2nd ed. Bristol: The Policy, 2011. p. 127-8
- Referencial Programático do Sesc Nacional, 2015
- Habicht JP, Victora CG e Vaughan JP. Evaluation designs for adequacy, plausibility and probability of public health programme performance and impact. International Journal of Epidemiology. 1999;28. p 10-18

CAPÍTULO 98
O BRINCAR NA INFÂNCIA
BONECOS DE PANO:
ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE NO
ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ANO

Ana Paula Vieira de Sousa

Introdução

Com este capítulo¹²³, o artigo, tenta mostrar que de acordo com estudos desenvolvidos na área é no ato de brincar que a brincadeira possui três grandes metas: o prazer, o desenvolvimento das expressões e dos sentimentos, e a aprendizagem. Sim, é verdade, é brincando que se aprende - a conviver, a se organizar, a se colocar no mundo. É por meio da brincadeira que as crianças reproduzem as formas do seu cotidiano. São reflexos e reflexões do que está presente no dia a dia dela. É com as brincadeiras que se estabelece maior autonomia.

O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: exige atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a

¹²³ Este capítulo engloba a análise de uma atividade que está sendo realizada pela autora em uma escola particular, Instituto Marcos Freitas – Unidade Recreio dos Bandeirantes/ Rio de Janeiro, pelo terceiro ano consecutivo. Tendo o uso de bonecos de pano como ferramenta pedagógica.

desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Cada criança já tem sua própria personalidade, mas essa descoberta só virá a partir da experimentação. Esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. No jogo simbólico, no exercício da autonomia, que é uma característica intrínseca a prática, o *faz-de-conta*, como é conhecido exerce a função de representar o mundo em suas cabeças, estimulando o pensamento imaginativo. Podemos, então, entender a função simbólica como a capacidade que a criança adquire de diferenciar significantes e significados. “Por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação (PIAGET, 1978)”. Já nos jogos de construção, quando as crianças usam, transformam objetos e materiais variados (bonecos de pano, por exemplo) e criam novos produtos (piratas, polvos...). Nestes jogos as crianças começam a entrar em contato com o mundo social e a desenvolver níveis mais complexos de inteligência através do desenvolvimento de suas capacidades de antecipar situações, movimentos e elaborar propostas e possibilidades que podem ou não se concretizar. Estes jogos também possibilitam maiores oportunidades de cooperação entre as crianças. Segundo Ribeiro (2005,p.38): “[...] os jogos de construção são aqueles que a criança reproduz objetos ou situações que representam, em grande medida, objetos reais ou situações sociais. [...]” Nestes jogos, a criança não apenas imagina o brinquedo, ela transforma um objeto qualquer, no brinquedo imaginado. “O brinquedo assume a função lúdica e educativa. Como função lúdica o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer. E como função educativa, ensina tudo aquilo que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (Kishimoto, 1993)”. Por isso, para se aproximar e compreender esse universo, o melhor é entrar no clima da brincadeira e respeitar as regras, costumes e manias da criança.

Com a experiência piloto do uso do boneco de pano em outra atividade anterior a está, junto a vontade de ampliar as experiências em sala de aula, tive total liberdade de inserir os bonecos de pano a uma atividade específica. Pensada para ser desenvolvida com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em um ambiente de cooperação, a atividade visa a integração entre o lúdico e o desenvolvimento cognitivo para uma aprendizagem mais significativa. Busco refletir sobre atividades de maior impacto que vão surgindo dentro do contexto escolar. O uso dos bonecos de pano é uma resposta a possibilidade destes como recurso pedagógico e sua contribuição para o desenvolvimento de metodologias de ensino no Ensino Fundamental. As reflexões apresentadas neste artigo são um recorte do cotidiano escolar vivenciado no período de três anos, realizados durante o primeiro bimestre dos respectivos anos: 2017, 2018 e 2019.

Para melhor compreender o conceito da aprendizagem na infância, onde é possível assimilar o aprender com o brincar, busco o lúdico que é considerado fator importante no processo de ensino aprendizagem. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (WINNICTT, 1975, p.80).” Ou seja, é no ato de brincar que a criança transforma os conhecimentos que já possui anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.

Acredito na importância da metodologia de ensino para estimular a participação dos alunos nas atividades escolares e incentivar outras professoras a torná-los aliados no cotidiano escolar, proporcionando as crianças uma infância com uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

“Somente alguém capaz de sondar a mente de das crianças será capaz de educá-las... (Freud, 1913, p.224) .” Portanto, foi importante contextualizar o uso dos bonecos de pano em uma atividade específica para estar organizado de forma a incentivar a imaginação e proporcionar um ambiente rico para as brincadeiras.

Conceito de criança e infância

É preciso entender o conceito de criança e infância que nem sempre foram entendidos da forma como conhecemos atualmente, indivíduos questionadores com características e necessidades próprias que possuem um mercado próprio para consumo, leis específicas, espaços próprios e ciências que se dedicam sobre a infância. Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar; portanto, a afeição pela infância, o sentimento de proteção do ser vulnerável não era ligado à época. Segundo Ariès (2006) eram vistas como adultos em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI e não havia cuidados especiais. Compreender o contexto histórico inseridas significa compreender que o conceito de infância foi sendo gradualmente e historicamente construídos tornando relevante o vínculo entre criança e família. A família torna-se responsável pelo novo pilar básico, um novo olhar em relação a infância que começa a surgir. Ao retomar os conceitos de infância, nota-se que esta concepção foi historicamente construída, passando pelo o adulto em miniatura na Idade Média e chegando a criança cidadã na Contemporaneidade. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29), apontam que: Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso

histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem. A concepção de infância que temos hoje foi construída ao longo do tempo. Conforme Belloni (2009), a mudança de visão sobre infância, no começo do século XX, pode ser vista dentro de duas concepções, ligadas aos significados das expressões da palavra: a primeira relacionada ao passado, ligada ao termo *infante* como aquele que está impossibilitado de falar, aquele que não tem voz; e, posteriormente, uma concepção mais contemporânea, sendo *infante-criança* aquele que está sendo criado, com voz e participação. Dessa forma, esses indivíduos, tornam-se indivíduos centrais no contexto familiar, ou seja, suas casas transformaram-se em espaços de afetividade. A partir de então, a criança passou a ser vista como indivíduo de investimento afetivo, econômico, educativo e existencial. Nesse momento, onde concepção de indivíduo faz com que a criança na sociedade passa a ser vista como indivíduo pertencente à sociedade, que tem “vez”, tem "voz", tem sua forma de vivê-la, que influencia e por ela também é influenciada. A partir disso, “assim se elabora uma

pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido [...]. (GAGNEBIN 1997, p. 94)”. De acordo com Costa (2009), a escola surge junto com a ideia de que a infância é um período da vida que precisa ser cuidada e moldada. Considerando esse princípio, podemos configurar a infância como um estado de mutação, que com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e a singularidade individual passa por metamorfoses. Portanto, as crianças de hoje não são iguais às dos anos passados, nem serão as mesmas que virão nos próximos anos.

Assim como se percebeu uma infância a partir do sentimento quanto a fragilidade do ser menor a promoção do progresso da educação não seria diferente, pois no sentido real, surgia a necessidade de construir elementos em educação para atender suas necessidades, portanto passa-se a observar a criança quanto seu aprendizado, e percebe-se de acordo com Ariès (1981, p.173) “ que havia uma certa preocupação em colocar -se ao alcance do aluno e que isto opunha-se literalmente aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição com a pedagogia humanista que não distinguia a criança do homem e confundia a instituição escolar. Surgindo então às escolas é dela agora a função de encaminhar as crianças dentro da sociedade.

Esta ideia constituiu na Educação Infantil, todas as situações diárias são atos educativos, todos os atos educativos podem ser lúdicos e todos os momentos de cuidado podem ser uma brincadeira. Um outro pilar no processo de escolarização como lugar de produção de infâncias, produz uma criança escolarizada, uniformizada, civilizada, elementos que se mostrarão e caracterizarão a infância.

Direito ao brincar: garantido por lei

Considerando o homem como um ser social, o conceito de infância também é determinado socialmente, isto é, está intimamente relacionado à maneira como o homem produz seu modo de existência e se organiza em sociedade. Desde modo, a infância pode ser tratada enquanto uma categoria social e historicamente construída. E embora a educação da criança tenha sido considerada, por muito tempo,

como pouco importante, atualmente, as instituições de Educação Infantil são indispensáveis na sociedade. As pesquisas até então realizadas tem contribuído com construção mais humanizada do conceito de infância e criança. Para conceituar criança, a Convenção sobre os Direitos da Criança (aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas-ONU, em 1989) afirma “criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade”. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criança é considerada a pessoa até os doze anos incompletos, enquanto entre os doze e dezoito anos, idade da maioridade civil, encontra-se a adolescência.

O brincar precisa ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil. Juridicamente, ele é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”.

O artigo 31 da Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU (UNICEF, 1990) reconhece o direito da criança ao livre brincar, ao descanso e ao lazer. Aprovando uma declaração com dez direitos das crianças para que elas fossem protegidas, o princípio sétimo desse direito garante que “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.” Atualmente em uma sociedade com poucas possibilidades de usufruir desse direito há a necessidade de aumentar a oferta dessa ludicidade com o objetivo de promover, proteger e garantir os direitos por esta Convenção. Proporcionando o convite a ação e favorecendo a

interação para o desenvolvimento de novas habilidades de maneira mais saudável e significativa.

Mais recente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se” Segundo os sociólogos Jean-Claude Chamboredon e Jean Prévot, brincar é o ofício da criança. Previsão legal do direito brincar:

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Artigo 24º - Toda pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas.

Declaração dos Direitos da Criança

7º Princípio - A criança tem direito à educação, para desenvolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos e seu senso de responsabilidade moral e social. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Convenção sobre os Direitos da Criança

Artigo 31

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)

Art. 16. O direito à liberdade (previsto no artigo 15)

compreende os seguintes aspectos: [...]

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016)

Art. 5º - Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

[...]

Art. 17 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.

Base Nacional Comum Curricular (2017)

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Em resumo, as leis, portanto, existem. Falta à sociedade, ao adulto, reconhecer o brincar como elemento básico para um desenvolvimento pleno e saudável das crianças.

Direito ao brincar: garantido por lei em cooperação ao desenvolvimento educativo na prática

A metodologia de pesquisa utilizada para realização deste artigo foi a análise de uma atividade realizada no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular situada na Zona Oeste, Recreio dos Bandeirantes/ Rio de Janeiro no Instituto Marcos Freitas. Cabe aqui destacar que o 1º ano encontra-se no grupo da Educação Infantil para que essa transição de escolaridade seja dada de forma suave a fim de minimizar os impactos sofridos pela criança nessa ruptura do livre brincar. Nasce assim, a atividade com a utilização de bonecos de pano, após observar a conduta das professoras do 1º ano E.F. na construção do fonema P, onde os alunos participam da caça ao tesouro pelos ambientes da escola, caracterizados de pirata, o desafio era ler as pistas até encontrar o tesouro. Ao ingressar no 1º ano, já sabendo desta atividade, que acontece ao longo da semana e tendo como referencia o uso de bonecos de pano em uma atividade anteriormente realizada na turma do infantil 4 da mesma instituição, busquei inserir maior significado a esta atividade, misturando brincadeira com emoção na aprendizagem. Preocupação fundamental para o desenvolvimento saudável desta atividade. A inclusão de bonecos de pano representando um Pirata, um Polvo, um Pirata Caveira, um baú de tesouros, uma bandeira com a caveira do pirata e uma garrafa como mapa do tesouro tornou a construção desse fonema mais significativo Piaget afirma: “afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.” (2005, p.22) e com o P de Pirata iniciamos uma nova aventura.

A atividade inicia-se na segunda-feira durante a “rodinha”, momento de acolhimento da criança na escola,

onde ela, por livre vontade, relata alguma atividade realizada no fim de semana. È um momento de troca sendo possível conhecer melhor os gostos e preferencias de cada um. Após essa troca damos início a nossa aventura. Contamos as crianças que a semana será diferente e receberemos uma visita muito especial. Condivamos as crianças a tentarem adivinhar quem poderia ser o nosso convidado tão especial. Entre inúmeras tentativas, após o despertamento da curiosidade na criança chega o Pirata Barba Suja, trazido por outra professora a sala. Nesse momento, a postura do professor contribui e incentiva a aprendizagem e é possível ver o encantamento das crianças com o boneco que já ganha o afeto da turma. “Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações.” (Barbosa e Horn, 2001, p. 70). O fortalecimento dessa atividade dar-se-á com a interação criança-criança na brincadeira e a interação da criança com o adulto. Sendo, o momento da brincadeira o mais importante na rotina da criança, esses recursos pedagógicos “favorecem a imaginação e o raciocínio, propiciando o exercício da função representativa, da cognição como um todo.” (Fortuna, 2012, p.43). Fornecendo aporte para enriquecer a brincadeira das crianças e apoiar o seu desenvolvimento.

Após esse primeiro momento de apresentação e nomeação do Pirata contamos que ao final da semana terá uma outra surpresa, será a caça ao tesouro e que o Pirata Barba Suja trouxe com ele o mapa de onde ele escondeu seu tesouro. No mapa que acampanha o Pirata ao longo da semana, encontramos a seguinte mensagem, “Atenção Marujos! O navio do 1º ano vai atravessar os Setes Mares em busca de muitas aventuras. Para embarcar nessa viagem é só seguir as instruções que estão no mapa. – Obedecer às professoras;

Fazer todo dever de casa; Comporta-se durante as aulas; Respeitar os amigos e professoras.” Escondido dentro de uma garrafa essas instruções servem para que as crianças percebam a importância e seguir os “combinados” da turma. “[..] os escolares alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos atendem às suas necessidades.” (Piaget, 2005, p.37). Agora o boneco de pano, Pirata Barba Suja é convidado a participar da rotina das crianças, compartilhando momentos preferidos das crianças, e, como um amigo de verdade acompanha esses momentos permitindo experiências que estimulem a imaginação e a descoberta do mundo que os cerca.

A longo da semana, percebeu-se que o boneco de pano, Pirata Barba Suja, passa a ser visto como parte integrante da turma. Segundo Piaget, “o animismo infantil é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção” (2005, p.30). As crianças entraram na brincadeira e atribuíram vida ao Pirata Barba Suja. Os jogos simbólicos têm como função a compensação, a realização de desejos e a liquidação de conflitos e expressam-se no “faz de conta” e na ficção. São característicos da fase que vai do aparecimento da linguagem até os seis/sete anos. (Fortuna, 2012, p.35) A brincadeira do faz de conta é prazerosa para as crianças e para os adultos. É uma maneira de promover maior envolvimento entre eles. Brincar com o personagem propiciou reviver o universo infantil. Para que haja êxito na atividade “é preciso que o educador reconcilie-se com a criança que existe dentro de si, não para ser novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos (Fortuna, 2013).”

Enfim sexta-feira e com o passar do tempo, o boneco de pano, Pirata Barba Suja modificou a turma e foram se desenvolvendo com o aparecimento de novas linguagens, as crianças manifestavam mais a sua opinião a cada dia, e o boneco de pano tornava-se o exemplo do envolvimento e da integração entre criança e escola. “Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (Felipe, 2001, p.27)”. Nesse momento era hora de finalizar a atividade com tão esperada caça ao tesouro e para esse momento as crianças também se tornam piratas. Caracterizadas com bandanas vermelhas, tapa olho, munidas da bandeira do pirata, com o mapa nas mãos e cantando a música do Pirata Barba Suja (Eu sou o pirata da perna de pau do olho de vidro e da cara de mau, argh!!!), o desafio era ler as pistas até encontrar o baú de tesouros. Que estava sendo guardado pelos bonecos de pano, Pirata Barba Suja, Polvo e o Pirata Caveira. Ao encontrar o baú do tesouro nada melhor que compartilhar a descoberta com os amigos da turma.

Conclusão

Procurou-se refletir sobre a análise de uma atividade como recurso pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental. A partir do uso dos bonecos de pano contemplando a proposta pedagógica de suma importância para o afeto e aprendizagens, que juntamente com o referencial teórico abordado ao longo do trabalho, trouxeram subsídios para o enriquecimento de metodologias no Ensino Fundamental proporcionando experiências diversificadas e

um planejamento lúdico, desenvolvendo o cognitivo e social dos alunos sem perder a qualidade.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: ---. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p.82-124.
- ALMEIDA, Sandra. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 - 3.
- BROUGÈRE Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. Brincar na educação infantil é coisa séria. Akrópolis, Umarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.
- FORTUNA, T. R. Aventuras psicopedagógicas na sala de aula: a contribuição do construtivismo piagetiano. Revista Psicopedagogia. São Paulo, 13 (31), 19-24, 1994. FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Col. Standard, v. XVIII)
- KISHIMOTO, T. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1994. ---. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo Pioneira, 1998.
- KUPFER, M. C. Freud e a Educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- KLISYS, A.; Fonseca, E. *Brincar e Ler para viver: um guia para estruturação de espaços educativos e incentivo ao lúdico e à leitura*. São Paulo: Instituto Hedging-Griffo, 2008.

- MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brincar e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.
- OLIVEIRA, P. S. O que é brincar? São Paulo: Brasiliense, 1984.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PIAGET, Jean. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo, e sonho*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975
- PIRES, Creuza; MENDES, Nelci; BONADIO, Sueli. Brincar: recreação ou aprendizagem? *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 223-225, out./dez. 2004.
- SOUZA, Rosa Fatima de. *Escola e Currículo*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. ---. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CAPÍTULO 99

LO QUE REVELAN LOS DATOS SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL SALVADOR

Raquel Valenzuela de Brito
El Salvador, Centroamérica
Presencial Tetuán-Marruecos

Introducción

Hace 30 años fue aprobada la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El Comité de los Derechos del Niño, al examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por el Estado salvadoreño, desde su primer ejercicio de 1993 hasta el informe combinado de 2018, le ha insistido sobre la falta de reunión de datos y sistemas unificados de indicadores que muestren cómo las medidas implementadas han sido efectivas en el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que viven en El Salvador.

A propósito de lo anterior, Peter Senge advierte de los indicios observables antes de una tormenta y cómo –de modo oculto– todos están conectados: *se espesan las nubes, el cielo se oscurece, las hojas flamean, y sabemos que lloverá (...)*. Sólo se comprende el sistema de la tormenta al **contemplar el todo**, no cada elemento individualmente considerado. Esta idea me permite hacer una especie de símil

con un **dato y la forma en la que expresa una situación concreta**. Por lo que, en este capítulo se analiza la importancia de los datos como uno de los recursos que demanda el Comité de los Derechos del Niño en los distintos informes que le ha remitido El Salvador.

Sirva este texto para reconocer la lucha del Comité de los Derechos del Niño para que el Estado salvadoreño cumpla los compromisos asumidos al ratificar la CDN en 1990.

La insistencia por los datos

El Comité de los Derechos del Niño fue creado en concordancia con las disposiciones establecidas en el artículo 43 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), y su función es examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en dicho Tratado cada 2 años, cuando haya entrado en vigor y en lo sucesivo cada 5 años (art.44 Lit. a y b).

Por lo anterior, cuando te encuentras con la pregunta que realiza The Software Alliance (BSA). (s.f.) *¿Por qué son tan importantes los datos?* Y responde que los datos **se deben reunir, almacenar, analizar y transformar** para brindar beneficios que pueden ser prácticos y hasta **salvar vidas** (p.3). Al relacionar dicha respuesta, comencé a recordar la lectura que realicé a las Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño a El Salvador, en las cuales le observa y recomienda la reunión de datos, las desagregaciones y de los sistemas de información.

En 1993¹²⁴, el Estado salvadoreño recibe –por primera vez– las Observaciones finales del Comité (CRC/C/3/Add.9), y le solicita **información** relativa a la aplicación de la legislación y a la repercusión de las medidas proyectadas por el Gobierno¹²⁵ para mejorar el respeto de los derechos del niño (párrafos 77 y 90).

Las Observaciones de 2004¹²⁶ (CRC/C/15/Add.232) recomiendan a El Salvador, seguir esforzándose por desarrollar **un sistema que reúna todos los datos posibles sobre los menores de 18 años**, ordenando la información por **sexo, grupos** que necesitan protección especial y **niños con discapacidad**. Además, le insta a elaborar **indicadores** para una efectiva supervisión y evaluación del estado de implementación de la Convención, así como para evaluar las repercusiones de las políticas sobre la infancia (párrafos 15, 16, 45 y 46).

En 2006, se reciben las Observaciones sobre la aplicación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados, (CRC/C/OPAC/SLV/CO/1). En él, se lamenta la **escasez de información sobre las medidas y los**

¹²⁴ Durante la gestión presidencial del licenciado Alfredo Félix Cristiani Burkard (período del 1 de junio de 1989 al 1 de junio de 1994).

¹²⁵ Para ese año, era el Instituto Salvadoreño de Protección al Menor (Decreto Legislativo No. 482 del 11 de marzo de 1993)

¹²⁶ Presidente Elías Antonio Saca (del 1 de junio de 2004 al 1 de junio de 2009), aun cuando correspondía el estado de situación de los derechos de la niñez y adolescencia al período anterior del presidente Francisco Flores del 1 de junio de 1999 al 1 de junio de 2004. A este año, ya estaba creado el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA). Decreto Legislativo No 983, Diario Oficial 189, tomo No 357 del 10 de octubre de 2002.

programas adoptados con respecto al desarme, la desmovilización y la reintegración social de las víctimas, en particular los niños afectados por la guerra civil y víctimas de minas terrestres. Se tiene en cuenta que la participación en un conflicto armado trae, en los niños, consecuencias a largo plazo que requieren asistencia psicosocial (párrafo 20).

El Estado había recibido durante años observaciones sobre los informes periódicos que presentaba al Comité, pero es hasta 2009 que la Asamblea Legislativa de El Salvador aprueba la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) según Decreto Legislativo No. 839. Así, pasados 19 años de la ratificación, cumple inicialmente con la medida legislativa a propósito de la creación de una Ley Especial de niñez y adolescencia, de acuerdo con las disposiciones del artículo 4 de la CDN relativas a la adopción de **todas las medidas** administrativas, legislativas y de otra índole **para dar efectividad a los derechos**. Esta Ley, en su artículo 1, crea un Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, en el que participan la familia, el Estado y la sociedad. En su artículo 105, especifica las instituciones integrantes de ese Sistema: (a) El Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CONNA); (b) Los Comités Locales de Derechos de la Niñez y de la Adolescencia (CLD); (c) Las Juntas de Protección de la Niñez y de la Adolescencia; (d) Las Asociaciones de Promoción y Asistencia (APAS); (e) El Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA); (f) El Órgano Judicial; (g) La Procuraduría General de la República (PGR); (h) La Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos (PDDH); e, (i) Los miembros de la Red de Atención Compartida (RAC). De todas las anteriores, el CONNA es la máxima autoridad del Sistema. Una de sus funciones es recopilar y analizar la información relacionada

con la situación de los derechos y deberes de la niñez y adolescencia (LEPINA, art. 134 Núm. 14).

En ese nuevo marco normativo e institucionalidad, en 2010, el Estado¹²⁷ recibe las observaciones finales (CRC/C/SLV/CO/3-4) y el Comité le reitera que **redoble** los esfuerzos por desarrollar **un sistema amplio de reunión de datos** sobre la aplicación de la Convención, **desglosados por sexo, edad, zonas rurales y urbanas, origen étnico, discapacidad, carácter de víctima de la violencia, etapa de la vida** (en particular, primera infancia y adolescencia) y otros indicadores pertinentes. A esto se le añadió el requerimiento de ser de fácil acceso y disponibilidad para el público en general. En consecuencia, se observó la necesidad de reforzar la Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC) del Ministerio de Economía, así como de proporcionar los recursos humanos, técnicos y financieros necesarios para las actividades de reunión de datos e investigación realizadas por el ISNA y la Secretaría de Inclusión Social (párrafos 18 Lit. g, 22).

También se recomendó al Estado salvadoreño reunir sistemáticamente datos e información sobre todas las formas de violencia y abusos contra los niños y, en particular, los asesinatos, discapacidad, en situación de calle en todo el país, acceso a la educación, especialmente con indicadores de género, edad y geográficos. Con referencia al estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (A/61/299), le recomienda elaborar y aplicar sistemáticamente

¹²⁷ Periodo de Gobierno del señor Mauricio Funes del 1 de junio de 2009 al 1 de junio de 2014.

mecanismos nacionales de **reunión de datos e investigación** (párrafos 32 Lit. c, 45, 57 Lit. b, 69 Lit. e y 79 Lit. a).

Con respecto a la aplicación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (CRC/C/OPSC/SLV/CO/1), para el año 2010 el Comité lamentó que los datos sobre el alcance de la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía y sobre el **número de niños víctimas de estas actividades estuvieran limitados y no sistematizados**. Por ello se recomendó establecer un sistema integral de recopilación de datos desglosados por edad, sexo, grupo minoritario, grupo socioeconómico y zona geográfica, entre otros, ya que estos datos constituyen instrumentos esenciales para evaluar la aplicación de políticas. **Los datos también deberían incluir información** sobre el **número de juicios y condenas** por esos delitos, desglosados según su tipificación. También se recomendó recopilar datos sobre el turismo sexual y su vínculo con las cuestiones tratadas en el Protocolo Facultativo (párrafos 6 y 7).

En 2018¹²⁸, el Comité en sus Observaciones finales (CRC/C/SLV/CO/5-6), insiste nuevamente en la reunión de datos: el Estado salvadoreño debe velar porque **sus múltiples sistemas estén integrados** para evitar la duplicación de datos y facilitar que la información sobre la situación de todos los niños se **recopile y analice de forma puntual y periódica**. Asimismo, se debe asegurar que los datos e indicadores se

¹²⁸ Durante el periodo presidencial del profesor Salvador Sánchez Cerén del 1 de junio de 2014, hasta el 1 de junio de 2019.

difundan a los ministerios y organismos pertinentes y se utilicen para formular, supervisar y evaluar las políticas, programas y proyectos orientados a aplicar de manera efectiva la Convención. Finalmente, le recomendó establecer **una base de datos nacional** sobre todos los casos de malos tratos y descuido de niños, y llevar a cabo una evaluación exhaustiva del alcance, las causas y el carácter de este tipo de violencia y cree un sistema único de registro y seguimiento de todas las organizaciones que prestan servicios de atención a los niños (párrafo 9, literales a - e).

No se trata de cifras, sino de datos

Un dato es información sobre algo concreto que permite su conocimiento exacto o sirve para deducir las consecuencias derivadas de un hecho, mientras que una cifra es un número dígito. La información comunica conocimiento que permite ampliar o precisar los que ya se poseen sobre una materia determinada (Diccionario de la lengua española, 2019) Por lo que, BSA (s.f.) afirma que es necesario aprovechar la revolución de los datos, alimentada por tecnologías fundamentales que cambian la forma en que reunimos, almacenamos, analizamos y transformamos **nuestro conocimiento de la realidad**. Juntos, estos factores de impulso nos permiten lograr **percepciones claras** y poderosas sobre la realidad, **desde la profundidad de los datos** y así **extraer nuevos conocimientos, descubrir nuevas conexiones** y realizar **nuevas predicciones**. Los pasos clave que BSA (s.f.) propone y pueden servir de referencia al Estado salvadoreño:



Fuente: The Software Alliance (BSA). (s.f.). ¿Por qué son tan importantes los datos? Washington, DC: The Software Alliance (BSA).

1. La **recopilación de los datos es la etapa de inicio** para extraer aspectos que necesitamos conocer sobre la situación de la vigencia o vulneración de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. En este punto las técnicas y los instrumentos de la investigación científica cuantitativa y cualitativa son medios para considerar para el diseño de formularios en línea o censo personal. Así como la capacidad para conectar varios dispositivos y sensores a Internet (BSA, s.f., p.7).

2. **Almacenamiento de los datos.** Las tecnologías en la nube —que permiten el almacenamiento remoto de los datos y el acceso mediante una serie de dispositivos— provocaron una reducción drástica en el precio de almacenamiento de los datos, de modo que ya no es necesario eliminar los datos después de su uso inicial para que haya más lugar para datos nuevos (BSA, s.f. p.9).

3. **El análisis de los datos.** Los datos tienen valor solo cuando son comprensibles; de otra forma, no son más que un montón de observaciones aleatorias. Solo se puede lograr la comprensión de los conocimientos que contienen los datos si se combinan el ingenio humano con un software innovador. Así como los datos están a nuestro alrededor, también hay oportunidades; Cuando las personas que innovan actúan de manera responsable y creativa, la innovación de los datos puede producir respuestas tanto para los problemas cotidianos

como para los desafíos más grandes del planeta (BSA, s.f. p.10).

4. **La transformación y traducción de los datos.** Hay un conjunto nuevo de herramientas que les están dando un propósito a los datos al transformarlos de formas que nos ayudan a extrapolar, enfocar, visualizar, reflexionar, perfeccionar, modelar y predecir. Estas herramientas **incluyen tecnologías de aprendizaje automático que entienden los datos para ayudarnos a responder mejor a ellos;** tecnologías de modelado y simulación que pueden probar escenarios y transformar los datos en soluciones reales; y herramientas que reconocen y traducen sonidos, imágenes o videos a nuevas formas de mayor significado (BSA, s.f. p.12).

Además, BSA. (s.f.) hace referencia a **las oportunidades que no deben pasarse por alto a la hora de usar los datos** para combatir la discriminación injusta y darles poder a los grupos. Agrega que, de hecho, si se usan de manera responsable, los datos pueden ser una poderosa herramienta para **dejar al descubierto** los actos de discriminación actuales que afectan el acceso a los empleos, las finanzas, la educación y las oportunidades. Si las anteriores bondades de contar con datos son reveladoras, entonces, *¿qué es lo que está de fondo desde 1993 a 2018 y la falta de datos en los informes presentados por el Estado salvadoreño sobre la aplicación de la CDN y de sus Protocolos Facultativos?* En las observaciones finales de 2018 le lista las **medidas especiales de protección a:**

Niños afectados por la migración, párrafo 46 a)
Niños pertenecientes a minorías y niños indígenas, párrafo 47; **Explotación económica, incluido el trabajo infantil,** párrafo 48; **Niños en situación de**

calle, párrafo 49; **Trata**, párrafo 50 c); **Administración de justicia juvenil**, párrafo 51.c); Niños víctimas y testigos de delitos, **párrafo 52** (Observaciones finales (CRC/C/SLV/CO/5-6), Medidas especiales de protección, **lit. h**)

En el seguimiento a la aplicación de sus observaciones finales sobre el informe del Estado, parte con arreglo al Protocolo Facultativo sobre la aplicación del Protocolo Facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (CRC/C/OPSC/SLV/CO/1), Párrafo 53, literal b, y le recomienda que “vele por que los datos pertinentes para el Protocolo Facultativo, desglosados por edad, sexo, nacionalidad, grupo étnico, origen socioeconómico y zona geográfica, se recopilen y analicen periódicamente de manera que sirvan de base para el diseño, la aplicación y el examen de las políticas”. Sobre la aplicación del Protocolo Facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados, párrafo 56, recomienda “registrar e investigar todos los casos denunciados de desaparición forzada de niños, incluidos los señalados por organizaciones de la sociedad civil como la Asociación Pro-Búsqueda”.

Agregar a la niñez víctima de violencia sexual (expresada en agresiones, estupro, uniones tempranas, embarazo, aborto penalizado), violencia psicológica y emocional (castigo físico- el Comité recomienda que se penalice-, el acoso escolar y la discriminación por cualquier motivo), violencia y reclutamiento por las maras y pandillas, por desplazamiento forzado, quedar fuera del sistema educativo, muerte por enfermedades prevenibles o epidemias. También, se indicó llevar un registro de las niñas y niños a

quienes se les niega su derecho a la identificación desde recién nacidos a un año y cuántos de ellos fueron asentados antes de los 90 días de su nacimiento en el Registro del Estado Familiar o fuera de ese periodo, asentamientos tardíos. Poco se revela que los niños, también, son abusados sexualmente y por la cultura machista ese dato no se releva.

En la necesidad de revelar los datos, Angeloni (2003 como se citó en Rodríguez Cruz, Yunier, 2015 p.154), afirma que “es importante que las organizaciones interioricen que, en el proceso de toma de decisiones, **es necesario tener disponibles datos, información y conocimiento**, más esos normalmente están dispersos, fragmentados y almacenados en la cabeza de los individuos y sufren interferencias de sus modelos mentales”. Con respecto a lo anterior, el Estado salvadoreño posee normativas e instancias garantes de concretar los pasos que BSA aporta en este tema. Por ejemplo, en el país cada año se publica la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) del Ministerio de Economía, a través de la Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC). A nivel de informes, la LEPINA dispone que es el Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (CONNA) en el artículo 135 numeral 14, “Recopilar y analizar la información relacionada con la situación de los derechos y deberes de la niñez y adolescencia y hacerla del conocimiento público con las limitaciones que la presente Ley establece” *¿Cuál es el impedimento del Estado salvadoreño para recopilar los datos y presentarlos en sus informes periódicos?* De ello depende la toma de decisiones que impacten la vida de cada niña, niño y adolescente en El Salvador. Otro de los aspectos preocupantes es la forma en que los datos disponibles son manejados y presentados en los informes, puesto que, como hemos apuntado en esta

exposición, el Comité ha insistido en este tema desde 1993 hasta 2018.

Conclusiones

Sólo con información precisa y oportuna se puede hacer el seguimiento del progreso de las metas (Figueroa Martínez, 1997), por eso es comprensible que el Comité insista al Estado salvadoreño que los informes que le ha remitido desde 1993 a 2018 carecen de datos, sin los cuales es imprecisa cualquier conclusión que se realice de la situación concreta en la que se gestan, nacen, crecen y viven las niñas, niños y adolescentes en El Salvador. Esto repercute en que el conocimiento limitado de lo que sucede en nuestro país con respecto a la garantía, respeto y promoción de los derechos contenidos en la CDN y asumidos en la normativa nacional. Esto se convierte en un obstáculo significativo a la hora de tomar decisiones para atacar las causas que originan y perpetúan la injusticia y las reiteradas amenazas y vulneraciones a los derechos de las niñas, niños y adolescentes y, cómo son tratados en este país.

Asimismo, la importancia de construir los sistemas de información que tienen como propósito manejar datos que permitan registrar, procesar y reportar información significativa y tomar decisiones (Figueroa Martínez, 1997).

Los modelos mentales y las barreras económicas y tecnológicas son factores influyentes en el ciclo de conductas de incumplimiento en los funcionarios y funcionarias que representan al Estado salvadoreño al momento de recopilar los datos y redactar los informes periódicos que el Estado Salvadoreño debe presentar al Comité de los Derechos del Niño.

Las instituciones del Estado salvadoreño, a través de sus funcionarios y funcionarias, son quienes expresan ese incumplimiento, porque sus decisiones de hacer, no hacer o dejar de hacer, desde la línea de los “modelos mentales” que Peter Senge propone, parten de supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y actuar. A menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o los efectos que surten sobre nuestra conducta. Por ello, el cambio debe partir también de un cambio en la mentalidad que tenemos sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Los datos, por sí mismos, no cambian nada, pero sí pueden urgirnos a actuar para cambiar la realidad de nuestra niñez y adolescencia, y el futuro de nuestras naciones.

Otro elemento para considerar en la remisión de informes de país es el que apunta Figueroa Martínez (1997) relacionado con la información como resultado de la organización o análisis de datos de alguna manera significativa, la cual se debe evaluar sobre cuatro factores: su calidad (Cuanto más exacta sea la información, mejor será su calidad), oportunidad (información debe estar disponible para ser tomada por la persona indicada en el tiempo indicado para la acción apropiada.), cantidad (Si no se dispone de suficiente información no es posible tomar decisiones oportunas y acertadas), y su relevancia para la administración. Se define cada uno:

Referencias bibliográficas

Figueroa Martínez, J. E. (Noviembre de 1997). *Importancia de los sistemas de información en la toma de*

decisiones gerenciales. San Nicolás de la Garza, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado el 10/07/2019 de <http://eprints.uanl.mx/480/1/1080080910.PDF>

Oficina del Alto Comisionado de Organización de Naciones Unidas (ONU). (s.f.). Mecanismos de Derechos Humanos de Naciones Unidas. 01/07/2019, de Oficina del Alto Comisionado de Organización de Naciones Unidas (ONU) Sitio web: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2011/02/Folleto-Naciones-Unidas-ESPANOL.pdf>

Organización de Naciones Unidas (ONU) Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas. Recuperado el 26/06/2019 de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/countries.aspx?Lang=sp

Ponjuán Dante, Gloria. (2008). Gestión de información: precisiones conceptuales a partir de sus orígenes . Inf.Inf., Londrin, v. 13, n. esp, p.26-38.

Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española. Consultado en <http://www.rae.es/>

Rodríguez Cruz, Yunier. (2015). Gestión de Información y del Conocimiento para la toma de decisiones organizacionales. bibliotecas anales de investigación, Año 11, No. 11, 150-163. Recuperado el 26/07/2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704545>

Senge, Peter. (Edición 2011). La quinta disciplina el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Granica.

The Software Alliance (BSA). (s.f.). ¿Por qué son tan importantes los datos? Washington, DC: The Software Alliance (BSA). Recuperado el 25/06/2019 de https://data.bsa.org/wp-content/uploads/2015/10/BSADataStudy_es.pdf

CAPÍTULO 100

MINDFULNESS INFANTIL: ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LAS DESTREZAS SOCIOEMOCIONALES EN PREESCOLARES, UNA MIRADA DE LA NIÑEZ EN PUERTO RICO

Vidamaris Zayas Velázquez

-Universidad Ana G. Méndez- Gurabo, Puerto Rico

Introducción

La conferencia y escrito tiene como objetivo ulterior esbozar la aplicación del Mindfulness infantil como estrategia para fortalecer las destrezas socioemocionales en la niñez temprana, particularmente entre los 3 a 5 años. Así como la integración del mindfulness infantil en escenarios preescolares como herramienta que promueve el bienestar general de los niños, logrando incrementar el reconocimiento de emociones básicas como una estrategia fundamental en su desarrollo emocional y social. Finalmente, plasmar a través del mindfulness infantil a cada precolar un sentido de quién es, de su mundo, cómo establecer relaciones de calidad con los demás.

De acuerdo a Moore citado en Briano 2016, el desarrollo socioemocional, se define como la capacidad que tiene un individuo de comprender sus sentimientos, controlarlos y empatizar con el de los otros, creando vínculos

en donde pueda intercambiar sentimientos de seguridad y confianza desde una relación positiva con los demás. Como parte inherente de esta relación positiva con los demás se propone la aplicación del Mindfulness en sus rutinas diarias dentro del contexto preescolar. Como pieza central de la conferencia se plantea las adaptaciones cualitativas del Mindfulness infantil con un grupo preescolares puertorriqueños de la zona rural del área este y su desarrollo socioemocional a tenor con la aplicación sistemática.

¿Por qué se realizó este trabajo?

Es fundamental que el niño/a en edad preescolar aprenda a conectarse consigo mismo para que identifique: ¿qué siente y cómo lo siente?, en cada momento de su existencia. Aplicar técnicas de mindfulness a los preescolares, que promuevan la igualdad entre sus pares y que le ayude a aprender a convivir sin conductas agresivas.

Preescolares

El preescolar, también llamada **educación** preescolar o kínder, es el nombre del ciclo educativo que se imparte a los niños menores de 5 años, que precede a la educación **primaria** obligatoria. **Preescolar** es un **adjetivo** que se emplea para denominar a la etapa del proceso educativo que **antecede a la escuela primaria (RAE, 2016)**. El preescolar, también llamada **educación** preescolar o kínder, es el nombre del ciclo educativo que se imparte a los niños menores de 5 años, que precede a la educación **primaria** obligatoria. **Preescolar** es un **adjetivo** que se emplea para denominar a la etapa del proceso educativo que **antecede a la escuela primaria (RAE, 2016)**.

Mindfulness en preescolares
Los alumnos felices cambiarán el mundo.
(Thich Nhat Hanh)

Es el arte de vivir intensamente el presente, de vivir sintiendo el momento (Sánchez,2016). Kabat – Zinn (citado en González, 2014), nos explica que esta técnica supone la esencia misma de la meditación budista y es una práctica milenaria. Mindfulness es un término inglés, relativamente nuevo, que significa conciencia o atención plena, es decir, ser conscientes del “aquí” y “ahora”.

MINDFULNESS

Concentrarse y calmar sus cuerpos.

(Linda Lantieri)

Sabemos que hace unos 2.500 años, se alcanzó una cima en esta práctica, concretamente en la figura de Siddharta Gautama (el Buda Shakyamuni), que fue el iniciador de una tradición religiosa y filosófica ampliamente extendida por todo el mundo (el budismo) y cuya piedra angular es, precisamente, la práctica de Mindfulness (Simón, 2011).

Etiología del Mindfulness

Mindfulness se trata de una palabra inglesa que se emplea para traducir “Sati”, una expresión de la lengua pali, en la que fueron escritos los textos budistas originales. Esta palabra denota conciencia, atención y recuerdo (Mañas, Franco, Gil & Gil, 2014). Kabat-Zinn (citado en Sánchez,

2016), establece que comemos sin saborear la comida, respiramos sin percibir el olor a tierra mojada después de la lluvia, viajamos sin darnos cuenta del paisaje tan bonito que estamos dejando pasar y tocamos a las personas continuamente sin percatarnos de las sensaciones que nos transmiten.

Definiciones de Mindfulness

Nhat (2015), “el Mindfulness es una energía accesible a todo el mundo”. Shoerberlein y Sheth (2012), afirmaron que “la atención plena o Mindfulness es una manera consciente, intencionada, de sintonizar con lo que está pasando dentro de nosotros y a nuestro alrededor”. Gálvez (2013), creía que “cuando somos conscientes del presente, de lo que pensamos, sentimos o hacemos, estamos haciendo Mindfulness”. Snel (2013): “Mindfulness no es otra cosa que estar conscientemente presente”. Queriendo comprender qué es lo que ocurre, desde una actitud abierta y amable. Sin juzgar, ignorar las cosas o dejarse arrastrar por todo el ajeteo de cada día.

Algunas actitudes para vivir en Mindfulness están esbozadas por Vicente Simón (citado en Ruiz, 2016), necesitamos tener las siguientes actitudes:

- Aceptación de la realidad que ya existe y que estamos observando en ese momento.
- Mente de principiante, cuya esencia es la curiosidad.
- Aprender a soltar.

- Compasión (no lástima) cuando esa bondad amorosa se dirige a personas que experimentan cualquier tipo de sufrimiento.
- Autocompasión cuando esa bondad amorosa se dirige hacia uno mismo.

Justificando el mindfulness en preescolares

Es muy escaso el material existente para la etapa de 0 a 3 años. Casi todas las investigaciones inician a partir de los 4 años en adelante (Sánchez, 2016). Para ver con claridad hemos de calmar nuestra mente (Simón,2011).

Nhat (2015), expone que el Mindfulness nos ayuda a conservar la alegría y establece los beneficios en los niños:

- ✓ Son más capaces de concentrarse.
- ✓ Experimentan una calma creciente.
- ✓ Experimentan una reducción del estrés.
- ✓ Son más conscientes de sí mismos.
- ✓ Descubren formas más adecuadas de responder a las emociones difíciles.
- ✓ Son empáticos y entienden a los demás.
- ✓ Poseen habilidades naturales de solución de problemas.
- ✓ Según Sánchez (2016), el Mindfulness nos aporta multitud de beneficios, nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, a desarrollar habilidades que

reducen el estrés y la ansiedad. Nos ayuda también al aumento de la autoestima, la creatividad y a regular nuestras emociones. Además, mejora nuestras habilidades sociales tales como: **Paciencia, Empatía, Alegría y Amabilidad.**

Al abarcar el impacto de la experiencia vivencial se destaca que lo que sienten los niños y niñas sobre sus experiencias de aprendizaje, debe ser igual de importante que lo que aprenden (De Andrés, 2005).

Expresión de las emociones en los preescolares.

Sánchez (2016), apunta que existe una tendencia a evitar la expresión de emociones consideradas negativas por la sociedad como, por ejemplo, la tristeza, el miedo o la ira. Desde edades tempranas se les inculca a los más pequeños y pequeñas que manifestar este tipo de sentimientos a los demás está mal visto.

La metáfora de la Semilla y la expresión de las emociones cobra vital relevancia a tenor con la propuesta de Moret, Gustems y Calderón (2016), quienes establecen la importancia en los niños de: regar las semillas positivas y vínculos entre diferentes pensamientos, ideas, sentimientos y emociones. La semilla positiva, agranda los efectos positivos; si se trata de una semilla negativa, la aceptaremos y la cuidaremos para que no se descontrola y finalmente la dejaremos ir.

Santiago Moll (2015), establece que las emociones son necesarias por el simple hecho de que son las que nos hacen tomar las decisiones. El Mindfulness es una técnica que está íntimamente conectada con las emociones, ya que a través de

esta meditación se logra crear una conexión y un equilibrio entre la emoción y la respuesta que damos a dicha emoción. Nhat (2015) sostiene que el Mindfulness es una herramienta muy poderosa para que los niños aprendan las habilidades que alientan la paz en su interior y en el mundo que les rodea.

La técnica de Mindfulness puede aumentar el buen desarrollo de las habilidades para autorregular las emociones. Igualmente puede ser muy útil para disminuir las experiencias de emociones negativas en situaciones límites y así evitar reaccionar de forma impulsiva (Didonna, 2011).

Música y Mindfulness: Adaptaciones culturales a los preescolares puertorriqueños

Como parte fundamental de la cultura puertorriqueña se intercaló la música para promover los objetivos centrales de este trabajo. Se adaptó el modelo de Moret, Gustems y Calderón (2016) a tenor con nuestra idiosincrasia e individualidades culturales, así como preferencias en los niños. El plan de actividades abarcó: escuchar distintos paisajes sonoros e imaginarlos, realizar ejercicios de rítmica, como referencia al método de Jaques Dalcroze. Para lograr la plena conciencia centrando nuestra atención en percibir las sensaciones corporales, experimentar y reconocer las fases de nuestra respiración.

Propósito

Se esgrime como propósito ulterior establecer y mantener una visión apropiada de las emociones en los niños. Así como permitir la expresión emocional sin ningún tipo de prejuicio y con total libertad para llegar a ser personas críticas, autónomas y libres.

¿Qué es la autorregulación emocional?

Según Prat y Del Río (2010), es el proceso de regular y contener las propias emociones y expresarlas de forma socialmente adecuada. Bisquerra y Pérez (2012), explica que significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos, pero que NO hay que confundir la regulación emocional con la represión. La regulación consiste en un difícil equilibrio entre la represión y el descontrol.

Ojetivos centrales del Mindfulness en preescolares:

- Aprender a controlar la respiración.
- Brindar momentos de calma en el aula.
- Trabajar la atención y la concentración en la realización de las tareas visomotoras y creativas.
- Adquirir de forma progresiva confianza positiva de uno mismo.
- Reconocer, identificar, regular y controlar las propias emociones.
- Conocer, manifestar, y explicar los sentimientos y emociones propias.
- Enriquecer las relaciones entre los preescolares: escuchar, contacto físico, caminar dentro del salón de clases.

Investigaciones que apoyan el Mindfulness en preescolares.

Sánchez (2016), concluye que, efectivamente, sí es posible introducir esta técnica en las aulas de Educación Infantil y que iniciarlos en el Mindfulness es una oportunidad de educar para: la felicidad, mediante juegos, actividades, cuentos y canciones. Por otra parte, Mindfulness estimula la atención, la inhibición, la autorregulación emocional, la flexibilidad cognitiva, las disposiciones pro sociales -como Teoría de la Mente - y las habilidades sociales (Black, Milam, & Sussman, 2009; Burke 2009; Hempell, et al. 2014). Zenner (2014), los efectos de los programas de entrenamiento en mindfulness resultan prometedores en el desempeño cognitivo y la resiliencia al stress, considerando al mindfulness como condición base para la educación. Por su parte, Zelazo y Lyons (2011), consideran a los preescolares como una población apropiada para aprender las habilidades de atención plena, de modo favorecedor el funcionamiento ejecutivo de un adecuado desarrollo socio-escolar.

Los tipos de beneficios del mindfulness en preescolares, según Quer & Colmenero (2018) lo son: afectivos, intrapersonales, interpersonales. Los beneficios interpersonales incluirían un mayor nivel de satisfacción en la relación, así como una mejoría en las habilidades de gestión y regulación emocional.

Mindfulness y locus de control en preescolares

Grau y Novoa (2010) realizaron un estudio exploratorio de diseño pre-experimental con el fin de identificar las relaciones existentes entre las variables de locus de control parental y habilidades de mindfulness, en una

muestra de diez madres de niños en edad preescolar, pertenecientes a un Proyecto Educativo que subsidia a niños de familias con bajos ingresos. Los resultados demostraron que el papel de las variables sociodemográficas no fue importante cuando se correlacionaba con las variables de interés.

Neuroanatomía del Mindfulness

A nivel neuroanatómico y funcional es la corteza cerebral prefrontal la gran beneficiada de la práctica de Mindfulness. Son muchas las funciones que se le atribuyen a esta región del cerebro. Se sabe que mantiene fuertes conexiones, directas e indirectas y de gran complejidad, con otras áreas del cerebro como la amígdala y el hipocampo. La amígdala forma parte de la extensa red del sistema límbico, implicada en la regulación emocional y el aprendizaje. Y el hipocampo posee un papel relevante en el aprendizaje y la memoria. (Rosenzweig, Breedlove & Watson, 2005).

Teper e Inzlicht (2013), demostraron con su estudio cómo la práctica del Mindfulness está relacionada con una mejora en el control del sistema ejecutivo. Mediante el test de Stroop, en dos grupos uno control y otro experimental de 44 meditadores con al menos un año de experiencia meditativa, comprobaron que en el grupo de meditadores el porcentaje de errores era significativamente más bajo.

Estudios de neuroimagen funcional revelaron que los expertos meditadores muestran claramente una mayor habilidad para mantener y regular su atención. La investigación sobre la meditación evidencia continuamente la realidad de la plasticidad cerebral, los circuitos cerebrales son

plásticos y pueden ser modificados por el entrenamiento y la experiencia (Bankard, 2015; Davidson, Lutz & Ricard, 2014).

Retos infantiles: sensibilidad cultural en Puerto Rico

Punset (2011), establece que los niños de hoy deben adquirir destrezas que a los niños de muchas generaciones atrás no se les exigía. En el mundo de hoy se requiere sin excepción trabajar en equipo, se ha de practicar el arte de la colaboración con personas que agradan y con personas que no agradan. Por consiguiente, la educación actual debe educar para este cometido.

Los datos sociodemográficos del estudio realizado revelan que las edades de los menores oscilaban entre los 3 años a 4 años, 6 meses. En la distribución por género eran 9 varones y 8 féminas. El 90 % se ubica en la categoría de bajo ingreso (pobreza) y 70% viven en área rural. Respecto a la composición familiar se destaca que 55 % viven con ambos padres, 40 % de los menores viven con madres solteras quienes tienen la jefatura de familia y 5% de los niños viven con sus abuelos quienes tienen la patria potestad de estos.

¿Cómo se trabajó el Mindfulness con los preescolares?

Primera mente, los objetivos de las intervenciones se sustentaron en:

1. Escuchar cuando la maestra le ofrecía la clase en un rango de 8 a 10 minutos.
2. Esperar para hablar, cuando un compañero se expresaba.

3. Caminar dentro del aula.
4. Respetar el espacio entre su cuerpo y el de su compañero/a en la Asamblea (clase).

La estructura de la intervención estuvo compuesta en tres fases. La Fase 1: Aspectos éticos y moviéndonos hacia el Nuevo conocimiento. Se cimentaba el orientación y consentimiento escrito de los Padres y/o Encargados legales de los menores. Reunión con el Personal Educativo de los centros Preescolares. Taller al Personal Educativo del tema de Mindfulness, este también se ofreció al personal de apoyo en los Centros preescolares. Integración sistemática en la rutina diaria para exponer el tema.

El procedimiento de la primera fase era lograr atención plena en las actividades cotidianas, esto es: centrar la atención en las actividades cotidianas que a menudo se realizan sin darse cuenta. Usar la respiración como foco o anclaje de la atención: al momento de sentarse en la asamblea. Respiración de los tres minutos: previo a la clase y finalmente la integración de la música como preámbulo y transición.

Como parte del procedimiento se iniciaba mostrando y realizando la postura digna, la cual se lograba con los menores sentados en la alfombra, con la palma de las manos apoyadas en los muslos, el mentón ligeramente caído y la boca y los ojos cerrados o semiabiertos. También como elemento lúdico y vivencial se integró Mascota “Mindful”. Se les sienta en círculo y se les enseña una mochila que contiene la mascota y el libro de las emociones.

En la segunda fase de la estructura se le nombró: Fortaleciendo los conceptos del Mindfulness. La misma conlleva visitas semanales al centro preescolar para modelar la integración de los términos en la rutina diaria. Se completaron un total de 6 visitas (una por semana de manera consecutiva). Se incluyeron a 4 adultos en el proceso: 1 Psicólogo, 1 Estudiante doctoral de Psicología y 2 Maestras. En esta fase se Identificaba un símbolo de mindfulness en los niños/as. (mascota mindful). Luego se les repetía a todos los menores en cada visita la postura y conceptos mindfulness (Repetición, repetición...).

La aplicabilidad práctica de la segunda fase integró en cada visita un nombre para identificarlas y mantener el objetivo claro y específico, las mismas se identificaron como sigue:

- VISITA 1: *Definiendo el Mindfulness*.
- VISITA 2: *¿Dónde están mis sensaciones?*
- VISITA 3: *Sorpresa de emociones*.
- VISITA 4: *¿Qué siento?*
- VISITA 5: *Y si me enojo...*
- VISITA 6: *Mi control*.

La fase 3 llevó por nombre: Estrategias individualizadas y contingencias y la misma tenía como objetivo ulterior determinar y manejar variables del grupo. Se tomó en consideración: control de grupo, seguridad física de cada menor, niveles cognitivos, destrezas individuales de

autorregulación, nivel de motivación sostenida y condiciones físicas o de salud en los menores.

Resultados

Se logró que el 95 % de los preescolares, escucharan cuando la maestra le ofrecía la clase, en un rango de 8 a 10 minutos. El 80 % de las interacciones de los preescolares, alcanzaron esperar su turno para hablar cuando un compañero se expresaba. El 97% alcanzó la autorregulación al respetar el espacio entre su cuerpo y el de su compañero/a mientras se ofrece la clase. Finalmente, el 75% de los menores lograron caminar dentro del aula.

¿Qué logramos con los preescolares puertorriqueños?

La finalidad del presente trabajo fue plasmar adaptaciones culturales sensibles, inherentes e inclusivas a la diversidad de los retos que enfrentan nuestros niños preescolares en el Puerto Rico actual. Respetando sus individualidades y la FELICIDAD PLENA de la que tienen derecho a VIVIR.

Referencias bibliográficas

- Briano, C., Jara, T., Sobral, M y Weber, M. (2016). Yoga para el desarrollo socioemocional en niños preescolares de 3 a 6 años. Universidad Andrés Bello. Santiago :Chile.
- Didonna, F. (2011). Manula clínico de Mindfulness (2nd. Ed.) Biblioteca de Psicología.

- García, M. (2016). Mindfulness para la autorregulación emocional en las aulas del primer ciclo de educación infantil. Universidad de Sevilla : España.
- González, G. y Amigo, I. (2018). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo. Revista de psicología y educación, 13 (1) 73-91. ISSN : 1699-9517.
- Grau, I. (2010). Relación del locus de control parental y las cinco facetas de mindfulness en un entrenamiento a madres de niños preeescolares que viven con bajos ingresos. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá : Colombia.
- Gustens, J., Moret-Puig, S. y Calderón, C. (2016). Música y mindfulness : un mirada interdisciplinaria. Revista psicología Aloma. ISSN : 1138-3194.
- Quer-Caraballo, L. y Colmenero, A. (2018). Mindfulness aplicado a niños de educación primaria con conductas agresivas. Universidad de Jaén : España.
- Rodríguez, N. (2017). Mindfulness : instrumentos de evaluación una revisión bibliográfica. Revista Psicosocial. Vol. 3,46-65. ISSN : 2422-619x.
- Simón-Pérez, V. (2011). Aprender a practicar mindfulness. ISBN : 978-84-15132-04-2.
- Simón-Pérez, V. (2012). Iniciación al mindfulness. ISBN : 978-84-15132-07-3.
- Torres-Gavilán, R. (2017). La atención plena o mindfulness en la educación emocional : *Taller de educación emocional y atención plena para niños de 4-8 años*. Projecte Finaldel Postgrauen Educació Emocional i Bienestar. Barcelona : Universitat de Barcelona.
- Zabala, M., Marte, M. y López, M. (2016). Efecto de un programa de entrenamiento en mindfulness sobre procesos cognitivos sociales y no sociales en preeescolares. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, Vol.13, ISSN : 1668-7477.

CAPÍTULO 101

VALORACIÓN CRÍTICA DEL TRABAJO INFANTIL EN EL DERECHO INTERNACIONAL DESDE EL CONCEPTO DE NIÑO Y EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO¹²⁹

Jesús Efraín Macedo Gonzales¹³⁰

Universidad Nacional de Moquegua, Perú

La Convención de los Derechos del Niño, convierte a los niños en sujetos de derecho y les brinda además protección en determinadas situaciones particulares. Una de esas situaciones es cuando los niños trabajan, son explotados y víctimas de abuso. Sin embargo, el derecho internacional que regula el trabajo infantil, desde la Organización Internacional del Trabajo, no distingue entre explotación infantil, y trabajo digno. Por lo tanto, este trabajo intenta responder a las causas de esta indiferenciación y si el interés superior del niño contradice o permite el ejercicio del trabajo infantil. Para lo cual se analiza los tratados internacionales e investigaciones realizadas desde la realidad peruana sobre la situación de los niños que trabajan en el Perú.

Marco teórico

¹²⁹ El presente artículo forma parte del trabajo de investigación, del curso Redacción de Artículos Científicos, del doctorado en Derecho de la Universidad Católica Santa María. (Arequipa-Perú)

¹³⁰ Abogado. Licenciado en Periodismo. Magister en Ciencia Política con especialización en Relaciones Internacionales y Políticas Comparadas de Western Illinois University. Ex director del Instituto de Formación Social, Comunicación y Juventud (IFOSOCJ).

El primer concepto que es necesario analizar es el concepto de *trabajo*. La Organización Internacional del Trabajo (2019), define al trabajo como “el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad”. OXFAM (2019) considera al “trabajo digno” vinculado a salario honesto, protege derechos, igualdad, protección para que la persona y su familia cubra sus necesidades y a ciertas condiciones como “equidad, libertad, seguridad y dignidad humana para la persona”. Mientras que el Tribunal Constitucional Peruano¹³¹ define al trabajo como: “La aplicación o ejercicio de las fuerzas humanas, en su plexo espiritual y material, para la producción de algo útil y refiere como parte del mismo a sus facultades morales, intelectuales y físicas, en aras de producir un bien, generar un servicio”, y que refleja a la persona misma y es una “impronta o huella del fundamento de la dignidad del trabajador en cuando a sujeto y autor y además fin del proceso productivo¹³²”.

Un segundo elemento es conceptualizar es *trabajo infantil*. La OIT (2019), lo define como “aquel trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico”. No obstante, afirma que “la participación de los niños o los adolescentes en trabajos que no atentan contra su salud y su desarrollo personal, ni interfieren con su escolarización se considera positiva, tales como el trabajo en el negocio familiar, actividades fuera del horario escolar o en vacaciones, ya que este tipo de trabajo les ayuda a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta. La misma organización, se refiere a los niños que trabajan en contravención de las normas de la OIT que aparecen en las

¹³¹ Haciendo referencia a la Doctrina Social de la Iglesia Católica Encíclica *Laborem Exercens* de Juan Pablo II y Encíclica *Rerum Novarum*, Papa León XIII.

¹³² Tribunal Constitucional Peruano. EXP. 0008-2005-AI/TC, Fundamento. 18, 2005.

Convenciones 138 sobre la edad mínima y La Convención 182 “sobre las peores formas de trabajo infantil como: la esclavitud, el reclutamiento forzado, la prostitución, la trata, u otros. Del mismo modo UNICEF (2016) comparte las concepciones de la OIT al afirmar que “el *trabajo infantil* priva a los niños y niñas de su derecho a la *educación y el juego*, los expone a *abusos y violencia*, refuerza ciclos de *pobreza* y profundiza la inequidad social”.

La categoría *niño e infancia* son conceptos polisémicos. La Convención de los Derechos del Niño, en el artículo 1 considera niño “a todo ser humano menor de dieciocho años de edad. Para Alzate (2003), el concepto niño”, significa “pauta de crianza”, representación colectiva de los grupos sociales o fuerzas en pugna”. En cuanto a la concepción pedagógica, esta es entendida como “una etapa de la vida para preservar, proteger y escolarizar” (Alzate, 20003, p. 79). La edad, no solo es un intervalo de tiempo, sino que además representa un conjunto de normas y pautas de interrelación con los adultos. Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), “Infancia” proviene del latín *infanta*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infāns* o *infantis* como aquellos que no tienen voz. La palabra niño o niña según la RAE proviene de la voz infantil o la expresión onomatopéyica *ninno*, que tiene pocos años, poca experiencia o que obra con poca reflexión y advertencia. Pavez (2012), refiere que niño no es solo edad, alude también a la condición de subordinación social o ausencia de decisión o voz en una sociedad. La palabra niña, según dicho autor, también se utiliza para designar a la pupila del ojo, ya que “pupila” proviene del latín “*pupilla*” que significa huérfana menor de edad y que está bajo la autoridad de una persona tutora (p. 82). La autora Pavez (2012), diferencia de infancia, entendida como preparación para la vida adulta, donde los niños son meros “receptores” o “esponjas”, vistos como “incapaces, inmaduros e inacabados, en comparación con las personas adultas que se supone son “capaces, maduras y acabadas”.

El otro concepto fundamental es el de *Interés superior del niño*. El artículo 3 inciso 1 de la Convención de los Derechos del niño, literalmente indica “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Aguilar Cavallo (2008), conforme la Corte Interamericana de Derechos Humanos, indica “no basta afirmar que el niño es sujeto de derecho, importa que él lo sepa, inclusive para el desarrollo de su responsabilidad”¹³³, Esto significa según el autor dejar el estilo paternalista y asistencialista del derecho, de quienes lo aplican, para considerar a los niños como sujetos de derecho en la toma de decisión, esto debe ser percibido y sentido por los propios niños. Además, este principio permite a las personas (entre ellos los niños) a ejercer sus derechos de forma personal y directa, consecuentemente titulares de derechos inalienables e inherentes a la persona humana¹³⁴. La Corte ha afirmado que “la prevalencia del interés superior del niño debe ser entendida como la necesidad de satisfacción de todos los derechos de los menores, que obliga al Estado e irradia efectos en la interpretación de todos los demás derechos de la Convención cuando el caso se refiera a menores de edad”¹³⁵ (Aguilar Cavallo, 2008, Pág. 23).

Datos y metodología

¹³³ CORTE I.D.H.: Caso de los Hermanos Gómez Paquiyauri vs. Perú. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 8 de julio de 2004. Serie C N° 110, par. 3, p. 2; CORTE I.D.H.: Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño. Opinión Consultiva OC-17/02 de 28 de agosto de 2002. Serie A N° 17, par. 42.

¹³⁴ CORTE I.D.H.: Caso Bulacio vs. Argentina. Sentencia de 18 de septiembre de 2003. Serie C N° 100, par. 133.

¹³⁵ CORTE I.D.H.: Caso de las Niñas Yean y Bosico vs. República Dominicana. Excepciones Preliminares.

Para realizar esta investigación se usará la técnica del análisis documental de las normas jurídicas internacionales y de investigaciones peruanas sobre trabajo infantil. El objetivo es relacionar los conceptos teóricos de las normas internacionales y la realidad del Perú, procesada a partir de información de 21 investigaciones que analizan el trabajo infantil.

El Derecho Internacional en cuanto a Trabajo Infantil e Interés Superior del Niño

El Convenio 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo. - El Convenio 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo adoptado en Ginebra en el 26 junio de 1973 y que entró en vigor el 19 junio 1976.¹³⁶ Este tratado tiene como objetivos: establecer una edad mínima en la cual pueden ingresar a trabajar los niños y a la vez abolir el trabajo infantil, (Artículo 1). En el artículo 2 inciso 3 está referido a que la edad mínima debe ser aquella vinculada al momento en el cual cesa la obligación escolar, o en todo caso 15 años como la edad mínima para el trabajo. Sin embargo, el numeral siguiente indica que en el caso de algún “Miembro (entiéndase Estado) cuya economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados podrá, previa consulta con las organizaciones de empleadores y de trabajadores interesadas, si tales organizaciones existen, especificar inicialmente una edad mínima de catorce años (Inciso 4, Artículo 2 Convenio 138 OIT). Del mismo modo, el artículo 3 establece que las restricciones para el trabajo infantil, están en función de la naturaleza del trabajo o las condiciones, pueda resultar peligroso para tres situaciones: la salud, la seguridad o la moralidad. (Art 3, inciso 3, Convenio 138 OIT) y fija áreas específicas en las cuales deben aplicarse la edad mínima tales

¹³⁶ En el Perú entro en vigencia a partir del 13 noviembre 2002.

como: minas y canteras; industrias manufactureras; construcción; servicios de electricidad, gas y agua; saneamiento; transportes, almacenamiento entre otros (Inciso 3, artículo 5 Convenio 138 OIT). No obstante, en el artículo 3 inciso 5, excluye del trabajo infantil “las empresas familiares o de pequeñas dimensiones que produzcan para el mercado local y que no empleen regularmente trabajadores asalariados” y el trabajo realizado en las escuelas o instituciones educativas, o cuando sea parte de un curso o programa de formación (artículo 6 Convenio 138 OIT). Y menciona que podrán realizar “trabajos ligeros” a condición de que no perjudiquen la salud o les impidan ir a la escuela (art. 7 Convenio 138 OIT).

El Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil.- El Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil, fue firmado el 17 de junio de 1999 en Ginebra, el cual entró en vigor el 19 de noviembre de 2000¹³⁷. En este tratado se refiere a eliminar “las peores formas de trabajo infantil”, tales como la esclavitud, trabajo forzoso, reclutamiento de niños para utilizarlos en conflictos armados, en prostitución, la producción o actuaciones pornográficas; el reclutamiento de niños para actividades ilícitas, y trabajo que por su naturaleza o por las condiciones puedan dañar la salud, la seguridad o la moralidad de los niños. (Art. 3, Convenio 182 OIT). De la misma forma como en el Convenio 138, establece que cada estado debe regular mediante su legislación interna este tipo de trabajos en cuando a la naturaleza y sus condiciones (Art. 4, inciso 1 Convenio 138). Asimismo, el Convenio 182, establece que los Estado deben elaborar políticas y programas para eliminar las peores formas de trabajo infantil, considerando la situación de cada niño, identificar a cada uno de ellos y procurar que asistan a la escuela (Art. 7). Los demás son artículos vinculados al

¹³⁷ Para el Perú entró en vigor desde el 10 enero 2002.

procedimiento de ratificación del tratado, que no viene al caso por cuanto no constituye objeto de la presente investigación.

La Convención de los Derechos del Niño. - La Convención de los Derechos del Niño, fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989 y establece cuatro principios fundamentales: niño sujeto de derechos, el de no discriminación, protección integral, participación e interés superior del niño. En este tratado el concepto de niño, está definido en el artículo 1, al considerar como tal a los menores de 18 años. El interés superior del niño, esta regulado en el artículo 3 inciso 1 de la siguiente manera:

“En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” (Convención de los Derechos del Niño).

En cuanto a trabajo infantil, hay dos artículos a mencionar: el Art. 19, inciso 1 y el artículo 32. En el artículo 19 inciso 1, indica que los Estados Partes deben adoptar todo tipo de medidas (legislativas, administrativas, sociales y educativas) para proteger al niño de todo tipo de abuso, malos tratos o explotación mientras el niño se encuentre en la custodia de cualquier persona (padres, representante legal u otra persona a su cargo). Del mismo modo, el artículo 32 está dividido en dos artículos, el primero (inciso 1) reconoce la obligación de que los estados deben proteger al niño contra todo tipo de explotación económica y de trabajos que sean peligrosos, impidan su educación o dañen la salud o su desarrollo personal. El inciso 2 del artículo 32, lo complementa estableciendo la obligación de que los Estados Partes, adopten todo tipo de medidas para regular lo vinculado a edad mínima, horarios y

condiciones de trabajo y sanciones apropiadas que garanticen la aplicación efectiva de dicho artículo.

Las investigaciones peruanas sobre Trabajo Infantil. - En Perú existen diversas investigaciones que recogen la naturaleza del trabajo infantil, en cuanto a causas, normatividad legal y causas del mismo, desde diversos enfoques tales como legales, psicológicos, educativos, sociológicos, entre otros. Para este trabajo, se ha revisado 21 investigaciones escogidas aleatoriamente, en relación a la valoración crítica del trabajo infantil, ya sea de manera positiva o negativa, en función de la variable que se considere (tipo de trabajo, condiciones, legislación, edad, etc.). Se ha considerado investigaciones de los siguientes departamentos del Perú : Lima (7) que incluye investigaciones de la Universidad Cesar Vallejo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Pontificia Universidad Católica del Perú, Huánuco(1) con la Universidad Nacional Hemilio Valdizan, Huancavelica con Universidad Nacional de Huancavelica (2), Huancayo(2) con la Universidad Nacional Del Centro Del Perú, Piura(2) con la Universidad Nacional de Piura y la Universidad Cesar Vallejo, San Martin(1), Arequipa(2) de la Universidad Nacional de San Agustín, Cajamarca(2) con la Universidad Nacional de Cajamarca, Investigaciones nacionales(2) una elaborada por Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo en el Perú y otra por la Defensoría del Pueblo. Estas investigaciones analizan el trabajo infantil en el mercado, en zonas rurales, urbanas, trabajos domésticos o microempresas familiares, y rendimiento académico. Los trabajos tienen una mirada multidisciplinaria en la medida en que algunos son hechos por abogados, sociólogos, economistas, psicólogos para la obtención de su título profesional o maestría.

Análisis

Las definiciones jurídicas son políticas desde una mirada occidental e internacional al niño le falta para ser adulto como ser ideal. Tanto la OIT (2019), como el Tribunal Constitucional (2005), definen al trabajo como actividades humanas, remuneradas o no, para producir un bien o servicio, o una impronta reflejo de la dignidad humana. Si un niño es un ser humano, podría usar el trabajo para desarrollar sus facultades morales, intelectuales y físicas. No obstante, surge un nuevo concepto brindado por la OIT y UNICEF, “ellos son niños” y por lo tanto no deben trabajar, “alguien” decidió que los niños no deben trabajar. En ese sentido, el derecho queda insuficiente para determinar estos conceptos establecidos solo para los adultos. Ellos han colocado el significado de “niño” a un número llamado “edad” sin reconocer el contexto cultural, económico y social de la realidad de los niños en los países latinos. Los niños en América Latina, por tradición milenaria siempre han trabajado en las zonas rurales. Sin embargo, la creación de la escuela introdujo un espacio de socialización distinta y excluyente no solo del trabajo sino también de la categoría niño, que la legislación internacional a través de los tratados internacionales, no fue capaz de recoger. Las culturas andinas tenían el trabajo comunal, donde todos se insertaban al sistema productivo a través de la Mita, el Ayni y el Ayllu (palabras quechuas que significan distintos trabajos comunales en tiempos de los incas). En las comunidades andina y amazónica, jamás se les ocurriría que un niño no puede trabajar en la chacra porque es niño. En ese sentido, cobra vigencia el concepto de niño analizado al inicio, como el que no habla, el incapaz, el inmaduro, el que no sabe lo que quiere. La Convención de los Derechos del Niño define al niño como aquellos menores de 18 años, se encuentra con una paradoja en relación al concepto etimológico, histórico y cultural que acuñaron los países occidentales sobre lo que se entiende por niño, colocando a la escuela como medio de socialización y no al trabajo como históricamente ha sido en las culturas andina y amazónica.

El Trabajo Infantil, paradigmas y concepciones ideológicas detrás del derecho. - Los tratados internacionales sobre Infancia responden a una realidad concreta en función de los paradigmas existentes sobre infancia, reflejados en las definiciones de niño, infancia y trabajo infantil. Hasta antes de la existencia de la Convención de los Derechos del Niño, los estudiosos de infancia reconocen la existencia del Paradigma de la situación irregular del niño, y posterior a la Convención el Paradigma de la Protección Integral de la Infancia. Desde el paradigma de la situación irregular, los niños, son objeto de protección del derecho, y el estado ejerce un rol tutelar respecto a ellos, sobre todo cuando están fuera de la familia o a través de la escuela. El niño es “el que no habla, o el incapaz”. En cambio, a partir del paradigma de protección integral de la infancia, los convierte en sujetos de derechos, ellos podrían también trabajar. Sin embargo, el Convenio 138 sobre la edad mínima, se firma bajo el paradigma del sistema de control o de la situación de los niños en situación irregular, establece la edad mínima, y eliminar el trabajo infantil. Además, la OIT, declara que hay países que no están en capacidad de decidir porque son “insuficientemente desarrollados”, ¿quién define que país es o no desarrollado? Esta declaración jurídica se esconde una concepción ideológica de los países en el mundo, y sobre la vida de los niños y por encima de las culturas de los países latinos por que “no son desarrollados”, podría entenderse que no importa ni su cultura, ni su estilo de vivir.

Del mismo modo, el Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil, que entró en vigor el 19 de noviembre de 2000,¹³⁸ posterior a la Convención de los Derechos del Niño, refiere no “excluir el trabajo infantil, sino eliminar, “las peores

¹³⁸ Para el Perú entró en vigor desde el 10 enero 2002

formas de trabajo infantil”¹³⁹. Entonces, ¿Hay peores trabajos y mejores trabajos? El trabajo como actividad humana ¿es positivo o negativo? ¿Es mejor o peor? La calificación es innecesaria, si fuera “peor” no sería trabajo, sería explotación., por lo tanto ¿por qué hablamos de las peores formas de trabajo infantil? ¿Es un intento por definir que en el trabajo de los adultos “hay peores formas de trabajo adulto? Sin embargo, al revisar las definiciones del trabajo infantil de la OIT se contradice conceptualmente, por cuanto dice que “El trabajo que se realiza en trabajos familiares y aquel que no impide su asistencia a la escuela o daña su capacidad física, no puede ser considerado el trabajo a eliminar, solamente el establecido en el Convenio 138 y 182, no obstante, también se prohíbe el trabajo infantil.

Por otro lado, la Convención de los Derechos del Niño no hace una diferenciación entre trabajo infantil y explotación infantil, al asumir que el trabajo infantil es negativo, marcado por los Convenios 138 y 182 de la OIT, y los paradigmas de infancia expuestos, al afirmar lo siguiente:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social”. (Convención de los Derechos del Niño, Inciso 1 artículo 32).

Si una actividad es nociva para la salud, o el desarrollo físico, espiritual o moral, contradice el concepto de trabajo como tal y lo convierte en explotación. La explotación solo puede estar en

¹³⁹ Se considera las peores formas de trabajo infantil: esclavitud, trabajo forzoso, reclutamiento de niños para utilizarlos en conflictos armados, en prostitución, la producción o actuaciones pornográficas; el reclutamiento de niños para actividades ilícitas, y trabajo que por su naturaleza o por las condiciones puedan dañar la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

cuanto a los objetos o materiales que se extraen y transforman en otras materias primas, implica la cosificación del ser humano y el deterioro de su dignidad. Cualquier actividad que denigre, deteriore al ser humano sea niño o adulto, ya sea nivel físico, intelectual o moral deja de ser trabajo. Consecuentemente, las mal llamadas “peores formas de trabajo infantil” no son trabajos son formas de explotación económica, donde los niños son convertidos en objeto al ser usados como “esclavos, como objetos de explotación sexual, delitos, etc. En todo caso lo que habría que definir no es el concepto del trabajo como tal, sino las condiciones en las cuales trabajan los niños, que cada país debe regular en función de su propia realidad y en aplicación del interés superior del niño y del principio de participación y no discriminación, deben ejecutarse normas y políticas con participación de los propios niños trabajadores y no trabajadores.

Las teorías sobre trabajo infantil: Abolicionistas y de valoración crítica. - La OIT ha instalado una teoría abolicionista y que aboga por la eliminación del trabajo infantil, fundamentándola no solo en argumentos jurídicos expuestos en los Convenios Internacionales, sino también en una concepción sobre infancia, que no admite que el trabajo puede ser compatible con la forma de ser del niño, el cual solo debe estar en la escuela y jugar. No obstante, en contraposición a esta teoría, existe la llamada “Teoría valorativa del trabajo infantil”, tal como sostiene Huayamares (2018), considera que es una teoría que resalta el valor de la dignidad en el trabajo, por lo tanto, un niño que trabaja dignifica su condición de ser humano y reconoce que el trabajo infantil tiene ciertos beneficios en los niños y adolescentes. Además, esta teoría, valora el entorno cultural y familiar en el que se lleva a cabo el trabajo de los niños. No obstante, reconoce que pueden existir abusos en cuanto a los derechos que tienen los niños, consecuentemente, es necesario colocar un límite al trabajo infantil. En el Perú y en otros lugares del mundo se está trabajando intensamente, mediante los movimientos sociales organizados de

los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NAT's), para lograr el reconocimiento del trabajo desde una visión valorativa y crítica de las condiciones laborales. Esta organización es la que recoge y expresa la lucha histórica de 30 años por la dignidad de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del campo y la ciudad defendiendo sus derechos y promoviendo la participación protagónica de toda la infancia peruana. (p. 24), movimientos como el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) o el Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP), son reflejo de esta mirada.

La realidad del Trabajo Infantil desde las investigaciones en el caso peruano. - Las 21 investigaciones peruanas seleccionadas reflejan, la complejidad de la definición del trabajo infantil, abolicionistas, de valoración positiva y eclécticas. Las abolicionistas, consideran que el trabajo es perjudicial para todos los niños, la de la valoración positiva favorecen el trabajo infantil, y las neutrales por cuanto reconocen la complejidad del fenómeno. Sin embargo, todas las investigaciones reconocen que las normas jurídicas nacionales e internacionales no reconocen la compleja realidad o son insuficientes para garantizar los derechos del niño, por diversas razones culturales, sociales e institucionales. Por ejemplo, las investigaciones peruanas que demuestran una perspectiva abolicionista, reconocen el efecto dañino del trabajo infantil, la ausencia de políticas, un Estado que pueda vigilar la aplicación de las normas que prohíben el trabajo infantil, y las repercusiones negativas en cuanto a rendimiento académico (Gispert, Príncipe Romero y Santillán, 2016; Castro ,2015; Ecanales, 2015; Peña, 2018; Astete y Orihuela, 2010). Además, indican que asumen responsabilidades a cortas edades, y cambian sus horas de recreación por trabajo infantil (Blas, 2016, p.97). Otros autores como Ecanales (2015), argumentan que se vulnera el interés superior del niño por las condiciones morales, físicas, económicas, y sanciones legales del trabajo infantil, y que existe una brecha entre ley y realidad (p. 122); otros insisten en el patrón

cultural marcado desde el padre que trabajo desde la infancia (Astete y Orihuela, 2010, p. 109; Castro, 2015, p. 114); o la pobreza (Peña, 2018, p.132), la cual imposibilita el derecho a la educación y suprime la infancia (Giles ,2018, p. 68; Quispe, 2017, p. 53) lo cual es un circulo difícil de romper.

Por otro lado, hay investigaciones que valoran el trabajo infantil de manera positiva, tales como: Delgado (2013), Tarifeño (2015), Miranda (2018), Villegas (2017) entre otros reconocen el protagonismo de los niños y adolescentes trabajadores que se organizan, los trabajos que ejecutan en complementariedad a la escuela, como los trabajos familiares, así también no parten de una concepción de infancia “incapaz”, reconocen la existencia de posibles riesgos en determinados trabajos y bajo determinadas condiciones, pero no parten de la concepción negativa del trabajo infantil, como la concepción abolicionista.

Finalmente, hay posiciones eclécticas, o neutrales que reconocen aspectos positivos y negativos sobre determinados tipos de trabajo. No llegan afirmaciones categóricas, reconocen que el trabajo infantil requiere un análisis detallado en función de cada caso. Dentro de estos estudios tenemos los siguientes: Centeno y Huamani (2016), Valencia (2018), Defensoría del Pueblo (2014), Aliaga, Guabloche Colunge y Villacorta (2009), Anaya (2015), Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo en el Perú. (2015), Berru (2016), Arica (2017), Chachi y Ale (2018) valoran el trabajo infantil, como trabajo digno, en cual no sean explotados ni mucho menos discriminados. (Villegas, 2017, p. 83); que fortalece de manera positiva en el desarrollo personal, cognitivo, del conocimiento social y el desarrollo académico. (Delgado, 2013, 1ra conclusión, p. 113). Además, habla de un proceso social del protagonismo, y “que las niñas, niños y adolescentes que trabajan son propositivos solidarios, responsables y optimistas; desde su propia experiencia y realidad, aportan de manera significativa al desarrollo de la sociedad cajamarquina” (p. 113), pero la condición

es que este trabajo sea realizado por voluntad propia, según sus capacidades, y que no afecte la asistencia a la escuela. Así, el trabajo infantil mejora su autoestima, la difusión de valores entre sus pares; genera habilidades emprendedoras e incide de manera positiva en su protagonismo (p. 113); así también el trabajo infantil busca que sean autónomos y responsables (Miranda, 2018, p 33)”. Por su parte, Tarifeño (2015), refiere que la actitud de los niños cuando trabajan se divierte a pesar que es agotador, y que el trabajo tiene un nivel vital y lúdico de aprendizaje, no considerado por la educación (p.151- 152) y que no existe relación directa con la deserción ni con efectos en su rendimiento escolar, que el trabajo rural dificulta la asistencia a la escuela de manera temporal, cuando los niños están fatigados.

La Defensoría del Pueblo (2104), con las opiniones de los niños y adolescentes trabajadores reconoce que los chicos trabajan debido a: la pobreza, la enfermedad de algún familiar, la búsqueda de autonomía, la identificación con los padres (o con las actividades que estos realizan), e inclusive la —socialización en la calle—. que el trabajo es actividad complementaria, y no sustituye a la escuela, aún cuanto haya dificultades, riesgos, e incluso actividades peligrosas y delictivas, en algunos casos. (p.198). Esta misma institución indica que en la elaboración de Políticas de “erradicación de toda forma de trabajo —calificadas como ineficaces—“no se toma en cuenta su opinión en la elaboración de dichas políticas. Lo paradójico es que, si bien se busca con ella protegerlos, se termina exponiéndolos a condiciones de mayor precariedad económica —al quitarles sus medios de subsistencia—, y de mayor vulnerabilidad frente al abuso. (p.199).

Otros aspectos destacan las razones culturales del trabajo rural, que todavía persisten, así, Aliaga y otros (2009), destacan que “El trabajo infantil es fundamentalmente rural y campesino en el Perú, las estimaciones realizadas para el 2007 (en el que hizo esta investigación), indicaban que el 68 por ciento de la población

infantil ocupada de 6 a 17 años de edad reside en las áreas rurales del Perú; en tanto que, el 33 por ciento restante se encuentra en las áreas urbanas. (p. 184). Estos datos no han variado mucho, ya que, según el Ministerio de Trabajo, el 58.7% se encuentra en las zonas rurales del país, del mismo modo el ministerio indica que, del total de niños y adolescentes que trabajan en zona rural, el 87% su principal labor es ayudar en la chacra o en pastoreo de animales, en cambio, en zona urbana, el 32.9% ayuda en negocios familiares. Las causas están dadas por diferencias interculturales, la demanda de trabajo familiar, la pobreza entre otros.

Conclusiones

En cuanto a las causas que determinan la no diferenciación legal entre trabajo infantil y explotación infantil se debe a: Primero, el Paradigma de la situación irregular ha condicionado a los niños como objetos de Control a los Tratados Internacionales 138 y 182 de la OIT, parte de los supuestos de que los niños son objeto de protección, y que el trabajo infantil revela una irregularidad en cuanto a que la familia y la escuela son las instituciones que deben ser las que rijan como debe ser un niño. Segundo, la Convención de los derechos del niño está estigmatizada con el cambio de paradigmas de la situación irregular y el de la protección integral, ya que provoca una situación ecléctica, en algunas situaciones considera que al niño hay que protegerlo, y en otras hay que permitirle que ejerza sus derechos. Tercero, la concepción de infancia desde el derecho internacional ha quedado históricamente detenida en un concepto de niño vinculado a la edad como un número que no recoge la realidad de los niños en el mundo, de decisión conforme a su capacidad. el concepto niño está ligada a un número, la edad y subyace el considerar a los niños “como inmaduros, como incapaces, como sujetos vulnerables, pero también ala vez como sujetos de derechos y por lo tanto de responsabilidades”.

En cuanto a la segunda pregunta sobre el trabajo de los niños como un derecho desde el interés superior del niño, se considera tres alternativas: primero, las “peores formas de trabajo infantil”, no son trabajos son delitos y deben ser eliminados, ya que desnaturaliza la noción clásica y positiva del trabajo. En todo caso se debe analizar las condiciones en las que los niños trabajan para determinar si puede ser ejercido como derecho o es explotación infantil. Segundo, Es necesario contemplar la mirada cultural sobre todo en zonas rurales, ya que la legislación internacional ni nacional considera. Tercero, la imprecisión internacional de los tratados sobre trabajo infantil e infancia, no permiten decidir la aplicación del interés superior del niño, con y desde la participación de los niños y adolescentes trabajadores, ya que hay contradicción entre la compatibilidad de la escuela con condiciones dignas que no deterioren su dignidad. Interpretar la norma internacional implica reconocer la realidad de los países latinos, y no desconocer los enfoques culturales del trabajo en las zonas rurales como procesos de socialización, tan validos como la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Anaya Rosales, Rogger Holfre. (2015). “Participación y preparación comunitaria frente al trabajo infantil en una localidad de Lima Metropolitana”. Extraído de: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6101>
- Aliaga Huidobro, Elizabeth.,Guabloche Colunge, Judith & Villacorta Olazábal, Mirlena Hilda. (2015).” Los determinantes del trabajo infantil rural en el Perú y su incidencia sobre la formación del capital humano: bases para propuestas de políticas”. Pontificia Universidad Católica del Perú. Extraído de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1363>

- Álvarez Castillo, María Elena. (2013). Trabajo infantil y protagonismo en las niñas, niños y adolescentes del movimiento Micanto -José Obrero, Cajamarca. Extraído de: <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/307>
- Aguilar Cavallo, Gonzalo. (2008). “El principio del interés superior del niño y la Corte Interamericana de Derechos Humanos “. Estudios Constitucionales, vol. 6, núm. 1, 2008, pp. 223-247 Centro de Estudios Constitucionales de Chile Santiago, Chile. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/820/82060110.pdf>
- Alzate Piedrahita, Maria Victoria. (2003). La Infancia: Concepciones y Perspectivas. Editorial Papiro. Colombia .Obtenido de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?squence=1&isAllowed=y>
- Antonori, Eduardo. (2006). “Conceptos Básicos de Derecho”. Extraído de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/208/conceptos-basicos-del-derecho.pdf
- Alvares, Luciana. (2017). “Algunos problemas que caracterizan las prácticas contemporáneas de producción de conocimiento jurídico”. Obtenido de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2017000300268
- Astete Tapia, Luz María., Orihuela Salazar, Galoys. (2011). “Factores determinantes del trabajo infantil en el área urbana de la provincia de Huancayo en el año 2011”. Universidad Nacional del Centro del Perú. Extraído de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/2299>
- Astete Artica, Diana Lizeth. (2015). “Pequeñas y microempresas familiares y el trabajo infantil: Evaluación programa Proniño - Idel, Huancayo, 2010 – 12”. Universidad Nacional del Centro. Extraído de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/1401>

- Barrera Dávila, Soledad. (2014). “De la Doctrina de la Situación Irregular a la Doctrina de la Protección Integral en el Perú”. El caso de los hogares del INABIF. Universidad Nacional Mayor de San Marcos .Obtenido de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3651/Barrera_ds.pdf?sequence=1
- Blas Vásquez, Gispert Alberto, Príncipe Romero, Levi, Santillán Rodríguez, Wilder. (2016). Calidad de vida en niños y adolescentes trabajadores en el mercado modelo de Huánuco periodo- 2015. Universidad Nacional Emilio Valdizan. Huánuco. Extraído de: <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/803>
- Berru Chinchay, Eddy. (2016). Trabajo infantil y rendimiento académico en los estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la institución educativa Multigrado N° 00878 – Tamboyacu de Rioja, 2013. Extraído de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/13861>
- Cardoso, Gisela y Alejandro Michalewicz. (2017). “El paradigma de la Protección Integral de los derechos de Niñas, niños y adolescentes: en la búsqueda de la plena implementación”. Publicado en derecho de Familia. Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia. Número 82. Noviembre 2017. Obtenido de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Paradigma%20de%20la%20Protecci%C3%B3n_0.pdf
- Claudia Cecilia Miranda Huayamares. (2018).” Trabajo Infantil: Aspectos positivos de las labores realizadas por los niños”. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú. Extraído de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13719>
- Centeno Huamani, Sara Beatriz Huamani Salhua, Irene. (2016).” Condiciones socio-laborales y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas trabajadores en la calle del programa Yachay, Cercado - Arequipa 2016”.

- Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.
Extraído de:
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3679>
- Chachi Montes, Lizardo & Ale Núñez, Haydeé Aurelia. (2018).”
Trabajo infantil en estudiantes del nivel primario de la
comunidad campesina "La Esperanza Chanca" Chupuro -
Huancayo-2018. Extraído de:
<http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2215>
- Callaca Díaz, Karen Stephany., Yen Iriarte, Lorena del Rocío.
(2016). “El diseño social en la concientización del trabajo
infantil en la ciudad de Chiclayo”. Universidad Señor de
Sipán. Trujillo. Perú. Extraído de:
<http://repositorio.uss.edu.pe/handle/uss/4325>
- Castro Aguirre, Fiorella María (2015). “Condiciones de pobreza
del hogar y el trabajo infantil en las zonas urbana y rural
del Perú”. Extraído de:
<http://repositorio.unac.edu.pe/handle/UNAC/194>
- OIT. (2019). “Eliminar el Trabajo Infantil: 100 años de acción”.
Ginebra. Suiza. Obtenido de:
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/--ipecc/documents/publication/wcms_709734.pdf
- OIT. (2017). “C138 - Convenio sobre la edad mínima, 1973
(núm. 138). Obtenido de:
https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C138
- OXFAM (s/f). ¿Qué Es un Trabajo digno? Extraído de:
<https://blog.oxfamintermon.org/sabes-que-es-un-trabajo-digno/>
- OIT (2019). El Trabajo Decente. Extraído de:
<http://www.oit.org/global/topics/decent-work/lang--es/index.htm>
- Giles Rivera, Julfer George. (2018). “El trabajo infantil frente al
derecho a la educación en el asentamiento humano Año
Nuevo del distrito de Comas”. Universidad Cesar Vallejo

- Lima. Perú. Extraído de:
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/20103>
- Héctor Orlando Arica Clavijo (2017). El trabajo infantil y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de 5º y 6º grado de educación primaria de la I.E N° 15406 “La Greda Nueva” Tambogrande, 2017. Universidad Cesar Vallejo de Piura. Extraído de:
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/28844>
- Orna Sánchez, Oswaldo. (2016). “¿Qué es el derecho? ¿el derecho es una ciencia?”. Obtenido de:
file:///C:/Users/GPDS_DELL_02/Documents/DOCTORADO%20UCSM/CICLO%20II/PROBLEMÁTICA%20DE%20LAS%20CIENCIAS%20JURÍDICAS_OSCAR%20URVIOLA/538-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1085-1-10-20161126.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (1999). Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999. Extraído de:
<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ChildLabour.aspx>
- Peña Vargas, Ada Lizbeth. (2018).” El trabajo infantil y el derecho a la educación de los niños y adolescentes en el Distrito de Carabayllo en el año 2015 -2016”. Universidad Cesar Vallejo. Lima. Perú. Extraído de
[:http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/19958](http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/19958)
- Pavez soto, Iskra (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, N° 27 (2012) pp. 81-102 Extraído de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>
- Quispe Paz, Silvia Margoth. (2017).La vulneración del Interés Superior del Niño, Niña y Adolescente frente al Trabajo Infantil en el Distrito de Comas. Extraído de:
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/15290>
- Rivas Lagos, Emilia. (2015). “La evolución del interés superior del niño: hacia una evaluación y determinación objetiva”.

- Universidad de Chile Facultad de Derecho Departamento De Derecho Privado. Obtenido de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135615/La-evoluci%C3%B3n-del-inter%C3%A9s-superior-del-ni%C3%B1o.pdf;sequence=1>
- Rojas Arangoitia, Vanessa. (2015). “El rol del Estado para los niños, niñas y adolescentes de cuatro localidades rurales y urbanas del Perú: una mirada a los servicios de educación y salud”. Pontificia Universidad Católica. Lima. Obtenido de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6711/ROJAS_ARANGOITIA_VANESSA_ROL_DEL_ESTADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santa Cruz Isidro, Daymer Gregorio., Andrade Sanches, Víctor. (2017) “La explotación del trabajo infantil y el impedimento del pleno desarrollo del niño y adolescente en el distrito de Callería año 2016”. Extraído de: <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/803>
- Soledad Torrecuadrada García-Lozano. (2016),” El interés superior del niño”. Mex. Der. Inter vol.16 México ene./dic. 2016. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-46542016000100131&script=sci_arttext
- Tarifeño Ramírez, Marco Antonio. (2015). “Trabajo infantil y escolaridad en zonas rurales. Caso valle Huarmey. Extraído de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4625>
- Tribunal Constitucional. (2014). Sentencia Constitucional. Exp. N^o 01665-2014-PHC/TC C.F.A.P Representado(a) por Juan Temístocles García Córdova – Abogado. Obtenido de: <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2015/01665-2014-HC.pdf>
- Tribunal Constitucional. (2005). Sentencia del pleno del Tribunal Constitucional. Caso Juan José Gorriti y más de cinco mil ciudadanos (demandantes) c. Congreso de la República

- (demandado). Resolución del 12 de agosto de 2005. EXP. 0008-2005-AI/TC. Obtenido de: <http://tc.gob.pe/jurisprudencia/2005/00008-2005-AI.html>
- Valencia Ipanaque, Luceli Sarita. (2018) “Diagnóstico y determinantes del trabajo infantil en el distrito de Catacaos 2016: caso centro poblado de Simbila”. Universidad Nacional de Piura. Extraído de: <http://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/1504/ECO-VAL-IPA-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villegas Valdivia, Maryu Yesi (2017). “El trabajo infantil doméstico y la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Extraído de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/15382>
- UNICEF. (2018). “El Trabajo Infantil”. Extraído de: <https://www.unicef.es/noticia/el-trabajo-infantil>

CAPÍTULO 102

CUSTODIA COMPARTIDA Y DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA)

Elena Goñi Huarte

-Profesora de Derecho Civil de la Departamento de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad Europea de Madrid. Faculty of Social Sciences and Communication-

Introducción

Con este capítulo analizaremos la protección de los Derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (NNA) cuando en España se atribuye la guarda y custodia compartida.

En los últimos años, han aumentado los casos en los que, tras la ruptura de la pareja, se opta por el modelo de custodia compartida con los niños. Según el Instituto Nacional de Estadística, en el año 2017 la custodia fue compartida en el 30,2% de los casos, frente al 28,3% del año 2016¹⁴⁰.

Además, de la jurisprudencia del Tribunal Supremo y de las Audiencias Provinciales en materia de custodia

¹⁴⁰Y frente al 24,7% del año 2015.

https://www.ine.es/prensa/ensd_2016.pdf.

http://www.ine.es/prensa/ensd_2017.pdf.

compartida (92.8 Código Civil, en adelante CC) puede extraerse que en pocas sentencias se tiene en cuenta la opinión de los NNA. Esto solo puede obedecer a dos causas:

- No se realizan las exploraciones. Entonces, España no cumple con el artículo 12 de la de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 (CDN), ni con el artículo 9 de su Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor (LOPJM).
- Se les realiza la exploración, pero no se tiene en cuenta a la hora de atribuir o no la custodia compartida. Entonces, España tampoco cumple con el artículo 2 LOPJM ni con las indicaciones de la Observación General N^o. 14, donde el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, subraya que el interés superior del niño es una norma de procedimiento y que la evaluación y determinación de este interés requieren garantías procesales.

Custodia compartida en España

Desde la reforma del Código Civil llevada a cabo por la Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio, la custodia compartida puede otorgarse por solicitud de mutuo acuerdo de los progenitores (art. 92.5 CC) o a petición exclusiva de uno de ellos “Excepcionalmente, aun cuando no se den los supuestos del apartado cinco de este artículo, el Juez, a instancia de una de las partes, con informe favorable del Ministerio Fiscal, podrá acordar la guarda y custodia compartida fundamentándola en que sólo de esta forma se protege adecuadamente el interés superior del menor” (art. 92.8 CC).

El Tribunal Supremo ha aclarado que la excepcionalidad debe interpretarse de la siguiente manera: «La redacción de dicho artículo no permite concluir que se trate de una medida excepcional, sino que al contrario, debería considerarse la más normal, porque permite que sea efectivo el derecho que los hijos tienen a relacionarse con ambos progenitores, aun en situaciones de crisis, siempre que ello sea posible y en tanto en cuanto lo sea» (Entre otras: SSTs de 29 de abril de 2013, 15 de abril de 2014, 16 de febrero de 2016, 22 de octubre de 2014, 15 de octubre de 2014, 16 de febrero de 2015, 17 de marzo de 2016, 12 de abril de 2016).

El inciso «favorable» ha sido declarado inconstitucional por Sentencia del Tribunal Constitucional de 17 de octubre de 2012: “Precisamente porque una custodia (...) debe obligarse a los progenitores a ejercerla conjuntamente sólo cuando quede demostrado que es beneficiosa para el menor, de modo que dicha decisión no puede quedar sometida al parecer único del Ministerio Fiscal, impidiéndose al órgano judicial valorar sopesadamente el resto de la prueba practicada” De forma que, para que el juez pueda valorar si la es favorable al interés superior del menor, el Tribunal Constitucional neutraliza la aplicación de una norma imperativa que era clara, pues exigía el informe favorable del Ministerio Fiscal (Torres, 2016).

Protección del menor en España

Es cierto que a nivel legislativo se ha reforzado el respeto por la opinión del menor con la modificación del artículo 9 de la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, que regula el derecho del niño a “ser oído y escuchado sin discriminación alguna por razón

de edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia, tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo, judicial o de mediación en que esté afectado en función de su edad y madurez. Para ello, el menor deberá recibir la información que le permita el ejercicio de este derecho en un lenguaje comprensible, en formatos accesibles y adaptados a sus circunstancias”.

De la jurisprudencia menor de las audiencias provinciales, puede extraerse que en la mayoría de las ocasiones se escucha la opinión del menor. Así en ocasiones, su opinión favorece el otorgamiento de la custodia compartida porque: manifiesta su deseo de relacionarse con ambos progenitores (SAP Murcia Sección 4º de 24 de abril de 2014. Rec. 134/2014) (SAP Murcia Sección 4º de 21 de marzo de 2014. Número de Recurso 994/2013) (SAP Murcia Sección 5 de 13 de junio 2013. Rec. 113/2013); está igual de cómodo en los dos domicilios (SAP Palma de Mallorca Sección 4 23 diciembre 2015. Rec. 263/2015); quiere estar por igual con los dos (SAP Palma de Mallorca Sección 4 7 mayo de 2013. Rec. 724/2012). (SAP Donostia-San Sebastián 22 julio 2013. Rec. 3258/2013); presenta vinculación y demanda afectiva hacia ambas figuras parentales (SAP Bilbao Sección 4 22 enero 2014. Rec. 527/2013; SAP Bilbao Sección 4 24 noviembre 2014. Rec. 477/2014;) (Bilbao Sección 4 3 febrero 2014. Rec. 587/2013); o no o muestra rechazo por la pareja de su padre (SAP Murcia Sección 4º de 24 de abril de 2014. Número de Rec.134/2014).

Pero en otras ocasiones, la opinión del menor no favorece la atribución de la custodia compartida, por ejemplo, si manifiesta: el desinterés del padre por todo lo relacionado con su cuidado y educación (SAP Murcia Sección 4 de 12 de junio de 2014. Rec. 979/2013); que, aunque está bien con los

dos, prefiere vivir con su madre (SAP Murcia Sección 4 Murcia 3 de enero de 2014. Rec. 734/2013). SAP Donostia-San Sebastián Sección 2 22 diciembre 2014. Rec. 2290/2014 SAP. Vitoria-Gasteiz Sección 1 22 abril 2014. Rec. 99/2014); que están bien como están ahora y no quieren cambiar (SAP Palma de Mallorca Sección 4 28 octubre 2015. Rec. 157/2015). No quiere estar con las maletas de un lado para otro SAP San Sebastián Sección 2 27 noviembre 2014 Rec. 2308/2014; que tiene más confianza con la madre (SAP Donostia-San Sebastián Sección 2 9 julio 2013. Rec. 2166/2013); o que desea mantener una relación positiva con la actual compañera sentimental del padre y sus hijos. Aunque ésta sea su voluntad, se mantiene la custodia a favor de la madre porque dicha afirmación se hace en un contexto de régimen de guarda y custodia con la madre y visitas con el padre (SAP Donostia-San Sebastián Sección 2 18 julio 2013. Rec. 2193/2013).

Sin embargo, a veces, no se concede importancia a la voluntad del menor. Por ejemplo, cuando se trata de una voluntad no reflexionada del menor si no es la expresión de una convicción pausada y reflexionada, sino la exteriorización de quien sin duda desea ver más a su padre (SAP Palma de Mallorca Sección 4 26 noviembre 2015. Rec. 188/2015). Así, la SAP Bilbao Sección 4 17 julio 2015. Rec. 107/2015 mantiene la custodia compartida porque no llegó el menor a expresar razones de peso en contra del régimen de guarda y custodia compartida. Tampoco se atiende a la voluntad poco clara del menor, si por ejemplo existe un conflicto de lealtades ya que “quiere ver más a su padre, pero quiere vivir con su madre porque no quiere verla triste” (SAP Oviedo Sección 5 16 junio 2014. Rec. 210/2014). A veces se considera que el deseo de los menores no puede, al menos siempre, equipararse con lo que es más beneficioso para ellos, debiendo tenerse

presente, para valorar tal deseo, su edad, las razones que ofrecen sobre su "preferencia" (SAP Vitoria-Gasteiz Sección 1 3 abril 2014. Rec. 542/2013). Así, la SAP Vitoria-Gasteiz Sección 1 3 diciembre 2014. Rec. 219/2014, mantiene la custodia compartida y no atiende el deseo del hijo, señalando que los problemas de relación padre-hijo se dan igualmente con un régimen de custodia exclusiva con la madre en los momentos de visita y permanencia junto al padre; y señala, que no puede afirmarse que el problema sea consecuencia o se agrave con la custodia compartida.

Pero en los últimos años, la jurisprudencia del TS parece que empieza a mostrarse más partidaria de atender a la voluntad del menor.

En un primer momento, la STS 551/2015, de 9 de octubre de 2015 (Rec.2842/2014), acordó que aunque los menores expresaron su deseo de irse con su padre poco tiempo después de que se asignara a la madre la custodia exclusiva, dicha opinión no era conforme al interés del menor: “la decisión de quién debe ejercer la guarda y custodia no depende únicamente de la voluntad del menor, al cual se le debe oír, pero no vincula su deseo a lo que al final se considere más adecuado para él”. También señala el TS que “el menor no fue objeto de exploración, por falta de petición de ambos progenitores” (Auto del Tribunal Supremo de 14 Septiembre 2016; “las menores al dictar sentencia cuentan con 5 y 8 años, es por ello que la juez acuerda tan solo la exploración de la mayor (Auto del Tribunal Supremo de 14 Septiembre 2016); “que si bien en la exploración de la menor ésta puso de manifiesto la ajenidad respecto a la situación de conflicto de los padres y su deseo de que continúe todo igual, ha de puntualizarse que la niña en tal momento contaba con siete años de edad” (Auto del Tribunal Supremo de 6 Julio 2016); o

mantiene la custodia a favor de la madre “desoyendo el deseo del hijo mayor, quien manifestó en la exploración que le gustaría ver más a su padre” (Auto del Tribunal Supremo de 22 Junio 2016).

Sin embargo, la STS de 11 de febrero de 2016 (Rec. 891/2015) revoca la sentencia recurrida cuando afirma que “el hecho de manifestar dicho menor que quería o prefería vivir con su padre está más bien relacionado con la comodidad que le supone la circunstancia de que el domicilio en que reside el padre está situado en el centro de la ciudad de Almendralejo, lo que permite más libertad para realizar sus actividades tanto escolares como de ocio”. Por eso concluye que debe atenderse a la voluntad del menor, como pone de manifiesto el Ministerio Fiscal al solicitar la estimación del recurso, pues “es claro el interés del menor en el sentido de que se adopte el sistema de custodia compartida, pues así le conviene por razones de localización, lo que hay que tener en cuenta pues aunque no se trate de un criterio que predetermine la resolución judicial, sí ha de concedérsele especial relevancia cuando no concurren otros datos que hagan pensar en que la custodia compartida llevará consigo algún efecto negativo para dicho menor”.

En el mismo sentido, la STS de 29 de marzo de 2016 (Rec. 2392/2014) resalta la importancia de la opinión manifestada por el hijo y desestima el recurso porque “no se entiende que, frente a la sentencia recurrida que valora el interés del menor con expresa atención a la opinión del propio hijo, se pretenda un régimen de visitas y comunicaciones del padre con el hijo, bajo la cobertura legal de la guarda y custodia compartida”

Consideramos con el TS que para proteger el interés superior del menor resulta esencial escucharle. En este sentido, el juez debería intensificar su actuación indagadora a través de la exploración judicial.

En realidad, debería conseguirse que todas las personas involucradas en el procedimiento de atribución de la custodia (jueces, abogados, peritos, ministerio fiscal, psicólogos y padres) pudieran llegar a la misma y mejor solución para cada niño. Porque la protección del interés superior del menor hace referencia a que cada menor tiene un interés único que es el que más hay que proteger, y que la decisión sobre la custodia compartida o exclusiva debe respetarlo en todo caso. Así, todas las personas involucradas en el proceso deberían intentar encontrar ese único interés superior para protegerlo. De forma que existe un único interés superior exclusivo de cada menor, y, por tanto, la decisión sobre custodia compartida o exclusiva si pretende proteger este interés no debe ser la misma para todos los menores. En consecuencia, hay que lograr encontrar la mejor solución acerca de su custodia, para proteger el interés superior de cada niño. Pero no todos los niños ven protegido su interés superior con la misma decisión sobre la custodia (compartida o exclusiva) (Cardona, 2014). Hay que adaptar la decisión a cada menor en concreto; por eso, las decisiones sobre la custodia pueden ser muy diversas, porque cada niño es un mundo.

Porque, además, la mayoría de la doctrina entiende que la protección del interés del menor es un derecho fundamental, ya que, en definitiva, la finalidad de proteger el interés superior del menor es la de proteger sus derechos fundamentales.

Así, el interés superior del menor debe identificarse con la protección de los derechos fundamentales, derechos que han de ser garantizados en todas las esferas, esto es, dentro del marco familiar, tras la ruptura de los progenitores (De la Iglesia, 2014). El menor es titular de derechos fundamentales porque tiene personalidad jurídica desde el momento de su nacimiento (de acuerdo con el art. 29 CC). El principio de protección del interés superior del menor se identifica así con la protección de los derechos que el ordenamiento atribuye, con la categoría de fundamentales, a las personas. Su finalidad es asegurar la efectividad de los derechos fundamentales de los menores, que, por sus condiciones de madurez, no pueden actuar por sí mismos de forma independiente, para reclamar su efectividad (Ravetllat, 2015). Es esta falta de capacidad para actuar defendiéndose, la que hace que se trate de un interés prevalente, por encima del interés legítimo de sus progenitores. Se trata de procurar que los derechos fundamentales del niño resulten protegidos de forma prioritaria y preferente sobre las demás partes implicadas (Berrocal, 2014). El menor es una persona con derechos, debe protegerse (De la Iglesia, 2014). Para ello, “habrá que tomar en consideración las características y circunstancias de cada menor en las diversas situaciones prácticas en que puede encontrarse (Nuñez, 2014).

Además, el actual artículo 2 LOPJM señala que “Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado. En la aplicación de la presente ley y demás normas que le afecten, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los Tribunales, o los órganos legislativos primará el

interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir”. La disposición final cuarta de la LO 8/2015, de 22 de julio, dota de carácter orgánico a todos sus artículos, incluido el artículo primero que es el que modifica el concepto del interés superior del menor en la LOPJM. Porque si “son leyes orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas (Art. 81 CE)”, parece que el derecho del menor a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial, tendrá también el carácter de fundamental. Esta técnica legislativa de modificar a través de una Ley orgánica el principio del interés del menor fue criticada por el CGPJ que consideraba que el desarrollo del principio de protección del interés del menor no afectaba, en esencia, a ningún derecho fundamental. Así, el CGPJ en su Informe al Anteproyecto (BOCG. Congreso de los Diputados», serie A, número 130-1, de 27 de febrero de 2015, Número de expediente 121/000130 señalaba que el Artículo 2 LOPJM (denominado principios generales), proclamaba la primacía del interés superior de los menores; principio que el Anteproyecto Ley Orgánica de Modificación del Sistema de Protección a la infancia y a la adolescencia procede a desarrollar, pero sin que su desarrollo afecte, de modo esencial, a un derecho fundamental.

Sin embargo, consideramos que no podemos entender que la protección del interés del menor no conlleve de forma ineludible la protección de sus derechos fundamentales. Porque al regularse en el artículo 2 LOPJM como derecho y señalarse que primará su interés superior cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir, se proclama no solo como principio general, sino también como derecho fundamental (Muñoz, 2014). Incluso puede relacionarse con la protección del libre desarrollo de su personalidad del menor, de tal modo que no es una protección

estática: la protección cambia a medida que el hijo crece. Porque proteger el interés superior del menor o actuar en su beneficio se identifica con la protección de sus derechos fundamentales, favoreciendo el pleno desarrollo de su personalidad (Viola, 2015). El interés superior del menor se refiere al desenvolvimiento libre e integral de su personalidad, a la supremacía de todo lo que le beneficie más allá de las apetencias personales de sus padres, tutores, curadores o administraciones públicas, en orden a su desarrollo físico, ético y cultural (Castillo, 2010). De forma que, si identificamos el interés superior del menor con el libre desarrollo de su personalidad, debería prevalecer sobre cualquier otro interés en la atribución de la guarda y custodia. Los padres pueden decidir, hasta ciertos límites, por los hijos. El libre desarrollo de su personalidad, derecho fundamental reconocido en el artículo 10 de la Constitución Española, en adelante CE, representa una de esas limitaciones (Esquivas, 2016).

Además, el artículo 159 CC señala: "Si los padres viven separados y no decidieren de común acuerdo, el Juez decidirá, siempre en beneficio de los hijos, al cuidado de qué progenitor quedarán los hijos menores de edad. El Juez oír, antes de tomar esta medida, a los hijos que tuvieran suficiente juicio y, en todo caso, a los que fueran mayores de doce años". Las decisiones que tome el Juez en interés del menor siempre deberán ir dirigidas a buscar evitar las carencias del menor, tanto en el plano afectivo como formativo, de forma que se favorezca el desarrollo íntegro de su personalidad (Castillejo, 2007: 395). No parece ninguna opinión antojadiza entender que esa expresión alude a lo que la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (Art. 3.1) y la Ley Orgánica de Protección de los Derechos del Menor de 1996 llaman "interés superior del niño", que debe prevalecer sobre cualquier otro

interés legítimo (Art. 2). Tampoco parece necesario violentar esas expresiones para entender que ese interés del menor, de acuerdo con su personalidad, comprende la libertad emergente, germinal y en proceso de formación del niño y, por tanto, su derecho a la libre formación de su conciencia. Es decir, el interés del menor deber ser puesto en relación con el art. 10.1 CE, es decir, con el principio del libre desarrollo de la personalidad (Rocha, 2015: 80).

Así, el hecho de que el interés superior del menor tenga la consideración de derecho fundamental según el nuevo Artículo 2 LO 1/1996 ha provocado, como se explica en la Exposición de Motivos de la Ley que la modificación de este artículo se haya incluido en el anteproyecto de ley orgánica de modificación y no en el anteproyecto de ley ordinaria, ya que la regulación de los derechos fundamentales exige ley orgánica (Cardona, 2014: 17).

Conclusiones

La opinión de los NNA no puede ser el criterio determinante a la hora de atribuir la custodia compartida, porque puede no coincidir con la protección de su interés superior. Pero que no sea el criterio determinante no significa que no deba tenerse en cuenta, sobre todo porque solo de esta manera se protegen sus derechos fundamentales, y en concreto, el libre desarrollo de su personalidad (art. 10.1 Constitución Española)

Toda resolución judicial sobre custodia compartida debería hacer referencia y valorar de forma primordial la exploración de los NNA para cumplir con la Ley Orgánica 1/1996, con la CDN y con la Observación general N° 14.

Referencias bibliográficas

- Berrocal, A. (2014). Los criterios para la atribución del régimen de guarda y custodia compartida, *LA LEY Derecho de familia*, Editorial LA LEY [LA LEY 4561/2014], (3).
- Cardona, J. (2014). El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial en toda medida que le concierna a los XXV años de la Convención», ponencia presentada en *la Jornada sobre el interés superior de la niña y el niño en el sistema judicial, celebrada en Bilbao el día 18 de noviembre de 2014*, 17-18.
- Castillejo, R. (2007) Guarda y custodia de hijos menores. Las crisis matrimoniales y de parejas de hecho, La Ley, Madrid (pp. 395-396).
- Castillo, C. (2010) Cuestiones previas, *La privación de la patria potestad. Criterios legales, doctrinales y judiciales*, edición nº 2, Editorial LA LEY [LA LEY 5072/2011].
- De la Iglesia, M. (2014). Reflexiones en torno a los nuevos derechos y el principio del interés superior del menor (Su evolución en los Tribunales de Justicia), *Diario La Ley*, Nº 8395, Sección Doctrina, Año XXXV, Ref. D-310, Editorial LA LEY [LA LEY 6658/2014].
- Esquivias, J. (2016). Guarda y custodia compartida y protección jurídica del menor: otra forma de verlo», *LA LEY Derecho de familia*, Editorial LA LEY [LA LEY 5718/2016], (11).
- Muñoz, C. (2014). Anteproyecto de Ley de Protección a la infancia: mejorar la situación de la infancia y adolescencia y garantizar una protección uniforme, *Diario La Ley*, Nº 8342, Sección Tribuna, Año XXXV, Ref. D-214, Editorial LA LEY [LA LEY 4261/2014].

- Núñez, M. (2014). La imposibilidad del ejercicio de la guarda y custodia de los menores por sus progenitores: su concesión a abuelos u otros familiares, *LA LEY Derecho de familia*, Editorial LA LEY [LA LEY 4570/2014], (3).
- Ravetllat, I. (2015). El interés superior del niño a la luz del nuevo Artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, *LA LEY Derecho de familia*, Editorial LA LEY [LA LEY 6043/2015].
- Rocha, M.. (2015) «La persona del menor, su interés superior, su autonomía y el libre desarrollo de su personalidad», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, Instituto de Derecho Iberoamericano, Valencia, (2) (pp. 80-81).
- Torres, J.M. (2016). Estudio de la función atribuida al interés del menor como cláusula general por una relevante línea jurisprudencial, *Diario La Ley*, N° 8737, Sección Doctrina, Ref. D-147, Editorial LA LEY [LA LEY 1863/2016].
- Viola, I. (2015). La titularidad y el ejercicio de la potestad parental en el Derecho Civil de Cataluña, *Estudios jurídicos en homenaje al profesor Manuel García Amigo*, edición n° 1, Editorial LA LEY [LA LEY 2898/2015].

CAPÍTULO 103

A DOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS E O MUNDO DO TRABALHO

Marília Rovaron

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e
Ação Comunitária, CENPEC.

Introdução

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto, faço uso de uma orientação teórico-metodológica no campo do marxismo. Entendo que esse referencial é o que melhor corresponde aos objetivos analíticos de considerar a totalidade dos fenômenos a serem analisados, isto é, entendo que a relação entre o todo e as partes possuem uma conexão que deve ser devidamente mediatizada, considerando-se sua universalidade, singularidade e particularidade.

A escolha por este tema é justificada pelo trabalho que desenvolvo com essa população há oito anos. Atualmente sou coordenadora técnica de um projeto de arte e cultura desenvolvido pelo CENPEC, uma organização da sociedade civil situada em São Paulo, que mantém um contrato há dez anos com a Fundação CASA (antiga Febem) para execução de oficinas de arte e cultura para os adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação em 23 centros de internação das cidades de São Paulo, Santo André, São Bernardo do Campo, Franco da Rocha, Osasco e Sorocaba. Sou responsável pela coordenação da equipe que

realiza esse trabalho e todas as atividades que desenvolvemos geram uma análise crítica, enquanto profissionais de diversos campos.

O trabalho junto ao adolescente em conflito com a lei é exigente em razão das múltiplas questões que nos coloca o objeto – os sujeitos: quem são, qual a história anterior, o local de retorno após a internação, o acesso (ou a falta de) à justiça, a faixa etária, dentre outras questões sobre as quais somos obrigados a pensar uma vez que não optamos pela imparcialidade e nos colocamos enquanto possíveis agentes de transformação de uma realidade social que ininterruptamente se mostra inadequada e ineficaz na real inclusão de seus atores. Ainda assim, carregamos a tranquilidade da certeza de que as perguntas não se esgotam, mas que a abordagem do tema possibilita o acesso possível e próximo aos sujeitos com os quais trabalhamos.

A crise do Capital e a produção dos indesejáveis

A partir do final do século XX, o modo de produção social passou por grandes mudanças, que foram consequências das estratégias do capital que buscava responder à crise estrutural de valorização e rentabilidade no início da década de 1970. Tal crise teve início a partir da incapacidade de continuidade da expansão capitalista sob o modo de produção taylorista-fordista, que teve seu auge entre as décadas de 1940 e 1960, período chamado por Eric Hobsbawm de “Era de Ouro” do capitalismo. Como forma de responder à crise vigente, o capital desenvolveu o complexo de reestruturação produtiva, que se pautava, sobretudo, na formação da classe trabalhadora.

A reestruturação produtiva é o desenvolvimento de formas inéditas de gestão da produção, das novas tecnologias, do trabalho flexível e da formação do tipo ideal de trabalhador. No bojo de suas ações, ela apresenta novas ideias e teorias sobre a nova ordem do mundo do trabalho. Nesse contexto, surgem termos como sociedade da informação, sociedade de conhecimento, empregabilidade, sociedade cognitiva, competências, entre outros. Destacamos que, no centro da reestruturação produtiva está o toyotismo, como forma de produção que atende às demandas do sistema econômico para superar a crise e criar mecanismos de rentabilidade e superação do capital.

No Brasil, a reestruturação produtiva teve início na década de 1980, quando começam a ser implantadas no país algumas técnicas e princípios organizacionais do toyotismo. No entanto, tal reestruturação só é intensificada na década de 1990, principalmente pela política neoliberal do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Neste período ocorreram diversas reformas que visavam à reestruturação do Estado, entre elas a da educação em termos gerais e também a da educação profissionalizante.

As flexibilizações são medidas que visam ampliar a ofensiva neoliberal que se estendeu para a América Latina a partir de 1989, com o Consenso de Washington, que trouxe consigo, como palavra de ordem, o termo “flexibilização”. Flexibilizam-se os contratos, os postos de trabalho, os salários, os direitos trabalhistas, educacionais e sociais e, como não poderia deixar de ser, flexibiliza-se a educação. Tais flexibilizações são medidas que visam ampliar o lucro em escala mundial.

Este cenário ameaçador e permanentemente em mudança impõe a exigência de um novo perfil de trabalhador: um padrão de “trabalhador ideal” para a sociedade do conhecimento. Trata-se de um trabalhador “polivalente”, “multifuncional” e “qualificado”, que seja, dentre outras coisas, proativo, espontâneo, autônomo, criativo, comunicativo, aberto a novidades, empreendedor e que tenha um excelente relacionamento interpessoal.

Contraditoriamente, a noção de competências e o novo perfil do trabalhador ideal desenvolvem uma forte concorrência entre os indivíduos no mercado de trabalho. Isso significa uma fragilidade das relações e nenhuma solidariedade de classe, pois para sobreviver neste mercado, o sujeito vê o outro como concorrente, como uma ameaça e não como companheiro de trabalho, no mais amplo sentido que este termo possa ter. Dessa forma, ao contrário do que prega, a nova ideologia é um discurso voltado para o indivíduo e não para a coletividade.

Tal contexto reforça a noção de criminalização da pobreza e segundo a historiadora Vera Malaguti Batista (2003), reduz à culpabilização dos pobres por sua situação social, o que gera a naturalização da pobreza e atinge, de forma cruel, a juventude. A vulnerabilidade social¹⁴¹ da camada pobre da juventude brasileira não permite que a qualificação

¹⁴¹ Vulnerabilidade social é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

profissional avance e restitua ao trabalhador a possibilidade de se transformar e se desenvolver através do trabalho.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a taxa de desemprego no Brasil no ano de 2019 (12,3%) é a mais alta dos últimos sete anos, atingindo 28,5 milhões de brasileiros. Os jovens com idade entre 18 e 24 continuam sendo os mais afetados pelo desemprego. Segundo o levantamento, 41,8% da população com idade entre 18 e 24 anos fazia parte do grupo de subutilizados – isso significa que estavam desempregados, desistiram de procurar emprego ou tinham disponibilidade para trabalhar mais horas durante a semana. Esse contingente compreende aproximadamente 7.337 milhões de jovens brasileiros.

Em momentos de crise, os jovens são historicamente os mais vulneráveis no mundo do trabalho, devido ao menor tempo de experiência e baixa qualificação profissional. Comparando o desemprego entre os jovens com os adultos, essa diferença é gritante: entre 2012 e o primeiro trimestre de 2019, a taxa de subocupados na economia brasileira passou de 20,9% para 25%, enquanto entre os jovens a taxa passou de 30,1% para 41,8%. Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT – o desemprego no Brasil é: juvenil, feminino, negro e metropolitano.

Em 2016, dados do IBGE¹⁴² apontam que o Brasil tem 10 milhões de jovens que não estudam nem trabalham, chamados de geração “nem nem”. Isso representa 16% dos brasileiros com idade entre 17 e 22 anos. Ainda de acordo com

142

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm, acessado em 31 jul. 2019.

o IBGE, 30% desses jovens não completaram o ensino fundamental e, entre os jovens que chegam até o ensino médio, 55% abandonam a escola antes de completarem o terceiro ano. Os jovens de baixa renda representam 70% da geração “nem nem” e estão entre os 40% mais pobres do país, residindo em domicílios com renda per capita de até meio salário mínimo.

As meninas representam a maioria da população denominada “nem nem”: a cada 10 pessoas de 15 a 29 anos de idade que se encontram nessa categoria, sete são mulheres e 58,4% delas já tem um ou mais filhos. Por esse motivo, normalmente abandonam os estudos para procurar trabalho e se ocupar de alguma forma, a fim de garantir o sustento da família.

Nosso panorama é: de um lado, temos um mercado de trabalho globalizado, com necessidades específicas e, de outro, a fragilidade de um sistema educacional totalmente excludente, com altos índices de analfabetismo, que resulta na acentuação das desigualdades sociais e na forte restrição dos horizontes de vida.

Em São Paulo, polo industrial do Brasil, a herança da crise significou mudanças significativas nos territórios (aumento gigantesco das áreas periféricas consideradas irregulares) e nas famílias, que foram diretamente afetadas pela ausência de trabalho e de horizontes de ascensão.

O número de postos de trabalho foi radicalmente reduzido, principalmente pelo número de empresas que fecharam ou migraram para regiões fora de São Paulo, onde o custo com mão de obra e impostos fossem menores. Muitas pessoas se viram, de repente, desempregadas. Para dar conta

de gastos já estabelecidos para a manutenção da vida familiar, mães que estavam acostumadas a cuidar dos filhos e do lar, passaram a trabalhar fora para complementar a renda familiar. O sonho da formação acadêmica de muitos jovens foi adiado ou interrompido e a estabilidade de trabalho e renda já não era mais garantia para essa geração.

O setor de serviços aparece então como alternativa de empregabilidade e a precarização do trabalho é um fato que toma, a partir de então, dimensões que não podem ser ignoradas. Jornadas exaustivas, condições de trabalho duras e ausência de reconhecimento e ascensão social são traços que marcam a experiência produtiva da geração de jovens da década de 1990 e anos 2000, aliados a um sistema educacional público também precarizado, que ainda hoje não dialoga com essa juventude que compõe o grande contingente de trabalhadores do tráfico e pessoas em privação de liberdade no Brasil, hoje.

Os jovens autores de atos infracionais se enquadram perfeitamente no que Bauman (2004) chamou de “população supérflua”, descartáveis no modelo capitalista contemporâneo. Sem acesso aos meios de produção ou com acesso precário ao trabalho lícito, são considerados “fora-da-lei”, indesejáveis, estigmatizados que são, por sua condição, punidos. Segundo o autor, esses sujeitos, impossibilitados de vivenciar a sociedade do consumo, constituem o grupo que chamou de “eles”, aqueles cujo caráter é tido como maléfico: são os bandidos, os maus, os que estão sempre à espreita e prontos para a violência, enquanto os chamados “cidadãos de bem”, constituem o outro grupo, o “nós”, cuja moralidade é um exemplo que deveria ser seguido por todos. Os consumidores (“nós”) são os principais atores da sociedade de consumo, enquanto “eles”, os consumidores falhos, são os custosos, os

indesejados, sobretudo por ameaçarem simbolicamente a segurança daqueles que consomem e que são dignos de liberdade e direitos.

A emergência de novos horizontes laborais para a juventude

P principal público alvo da cultura de consumo e, ao mesmo tempo, parcela destituída de condições materiais de aquisição dos objetos de desejo, a juventude nascida entre as décadas de 1990 e 2000 não mais se reconhece na ideologia das gerações anteriores, que tinham o trabalho formal como horizonte moral, onde o operário de chão de fábrica tinha respeito enquanto sujeito e contava com a estabilidade da carteira assinada e a promessa de um futuro seguro. Os movimentos sociais perdem legitimidade junto a essa população e os jovens da periferia, sobretudo pela ascensão do PCC como instância normativa da justiça nesses territórios, têm facilidade de contato com o ilícito, que surge então como possibilidade de ganhos financeiros e reconhecimento social para esses jovens.

É importante destacar que “periferia” é um conceito polissêmico e multifacetado. Inicialmente pensado como espaço urbano marcado pela falta, pela carência, na década de 1980 passa a ter novas leituras, com casas em diferentes níveis de consolidação e bairros mistos, no ponto de vista dos residentes – onde há a presença de casas estruturadas e “barracos”, por exemplo. Algumas regiões periféricas foram valorizadas e podemos observar a expulsão de uma população que não mais podia arcar com o aumento do custo de vida

local, migrando para outras regiões ainda mais afastadas do centro.

A periferia e a juventude que a compõe deixam de serem vistas como espaços de dormitório da classe trabalhadora e passam a configurar como território onde as ilegalidades imperam, ganhando clivagens reconhecidas por estigmas e estereótipos. A juventude pobre, *indesejável*, mais do que nunca, passa a ter sua imagem associada ao medo. O estatuto do conflito urbano não está mais na ascensão pelo trabalho e no apaziguamento das relações.

Segundo Feltran (2011), as tensões produzidas pelo mundo do crime estão presentes nos espaços familiar, escolar, religiosos e do mundo do trabalho, além de constarem, sobretudo, nas relações de poder estabelecidas pelas normas vigentes que regulam a produção do legal e do ilegal, a produção do crime e dos criminosos.

A maioria dos jovens que encontramos nas unidades de internação colabora em casa cuidando dos irmãos, buscando formas de contribuir financeiramente (legalmente ou não) e, em muitos casos, se tornam pais desde cedo.¹⁴³ O imperativo da necessidade os faz escolher o trabalho e não a escola para assegurar a sobrevivência pessoal e da família ou, então, “escolher” outras estratégias de sobrevivência, como o delito, por exemplo. Dessa forma, para esses jovens, a escolha pelo mercado de trabalho ilegal se dá por variadas formas e é atravessada por escolhas pessoais, marcadas ou não por

¹⁴³ Relatório produzido pelo CNJ (Conselho nacional de justiça) em 2012 apontou que 14% dos jovens entrevistados, em internação, possuíam pelo menos um filho.

processos de indução, coerção ou por uma espécie de ‘tradição familiar’.

Isso significa dizer que há uma nova forma de relação social vivenciada por essa geração, que vive intensamente a ideia de “vida loka”¹⁴⁴ e é atravessada por situações de adrenalina e risco, prazer e dor, em um espaço onde a morte é presente o tempo todo. Sem condições de concorrer a vagas no mercado de trabalho formal que exige certa formação escolar e qualificação profissional, e sem expectativas em um futuro marcado por longas jornadas de trabalho assalariado em que realizam atividades em que não veem sentido, submetidos a quase nenhuma chance de ascensão a curto e médio prazo, a opção desses jovens é pela possibilidade de tornar-se parte de um grupo instituído, que possui reconhecimento social e prestígio local.

A inserção dos jovens no denominado ‘mercado paralelo’ está relacionada à ausência da efetivação de seus direitos, à desresponsabilização do Estado nessa garantia, sendo presente em suas vidas apenas como forma de ‘exclusão’ e punição, atribuindo-lhes uma *cidadania*

¹⁴⁴ A expressão “vida loka” é uma das mais recorrentes nas interações das juventudes com o crime. Possuindo múltiplos significados, adotaremos na pesquisa um deles. Dentre os jovens autores de ato infracional, a expressão designa principalmente quem tem algum tipo de envolvimento com o mundo do crime e vive a adrenalina de uma rotina agitada e cheia de riscos, ainda que, de forma geral, a “vida loka” seja comum aos jovens moradores das periferias. O termo ganhou popularidade com a música do grupo de rap Racionais MC’s (2002), que leva o mesmo nome.

*negativa*¹⁴⁵, que restringe o acesso dessa população ao conhecimento e exercício de seus direitos pelos limites da lei, na “trincheira auto defensiva” da opressão e intervenção coercitiva do Estado, através do sistema penal.

É através das relações estabelecidas com este universo ilícito que muitos adolescentes da geração nascida nas duas últimas décadas se sentem valorizados, incluídos, em condições de se impor, seja através do dinheiro ou da violência, e reivindicam para si o status de consumidores. Em tempos onde o consumo estabelece identidade e visibilidade, esses jovens não querem continuar à margem e sua inserção neste espaço criminalizado permite que seus desejos sejam realizados, ainda que temporariamente e com alto custo. Sua busca por prestígio e reconhecimento social é a mesma de jovens de outras classes sociais, tendo como diferencial a forma de obtenção dos objetos de desejo.

Tal situação influi diretamente nas escolhas que este jovem poderá fazer ao buscar sua inserção no mercado de trabalho; é nesse contexto que tende a se dar a vinculação do adolescente ao ilícito. Fefferman (2009) aponta pesquisa realizada com jovens atuantes no tráfico de drogas por meio do qual muitos afirmavam o reconhecimento social importante para construção da identidade – nesse sentido, o trabalho no tráfico confere aos jovens um lugar de destaque que dificilmente seria alcançado de outra forma quando consideramos o nível de escolaridade que conseguem atingir e as ofertas de trabalho: “pode-se dizer que o mercado ilegal se

¹⁴⁵ Nilo Batista. “Fragmentos de um discurso sedicioso”, in *Discursos Sediciosos – crime, direito e sociedade*, nº 1. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1996, p. 71.

constitui como resposta à marginalidade econômica” (FEFFERMAN, 2009, p. 63).

Nos últimos anos, tem sido veiculada a ampliação do número de adolescentes e jovens, de regiões e condições mais favoráveis economicamente, com envolvimento em atos infracionais. Ainda que se constatem alguns casos excepcionais nessa direção, acreditamos que o fenômeno tem se espalhado. É certo, porém, que a grande maioria dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas ou restritivas de liberdade são oriundos das camadas mais empobrecidas da população brasileira. Tal fenômeno vem se repetindo historicamente no Brasil em escala progressiva e geométrica, como uma herança de pais para filhos, como um destino inexorável de reprodução de um modelo excludente e injusto.

Para essas famílias mais vulneráveis é comum que o fenômeno da institucionalização atinja mais de uma pessoa do núcleo familiar. Contribuem para esse contexto fatores de risco presentes na família e na sociedade, como violência doméstica, alcoolismo e uso abusivo de drogas, doença mental, pobreza, inserção precoce no mercado de trabalho, entre outros fatores que são apontados como determinantes para o aumento da vulnerabilidade social a que essas pessoas estão submetidas. Outros aspectos, como a instabilidade social, ausência do mínimo necessário para um bom desenvolvimento e as lacunas no processo formativo escolar, além do empoderamento de valores e comportamentos oriundos do senso comum, contribuem para a falta de perspectivas e crenças no futuro.

Ressaltamos que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nessas relações, as famílias não podem ser

consideradas o único fator responsável pela prática de atos infracionais dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, sobretudo por compreendermos que elas estão inseridas em um contexto altamente vulnerável, frequentemente sendo obrigadas a escolher entre a garantia da sobrevivência de seus filhos e o acompanhamento sistemático da educação das crianças e adolescentes, como forma de “blindá-los” de determinadas relações e atividades.

É difícil mensurar a delinquência e a violência urbana em estatísticas precisas, pois parte dos dados nacionais disponíveis diz respeito unicamente aos homicídios registrados. Esse fator é muito importante e deve ser levado em consideração nas análises sobre a delinquência juvenil, sobretudo no sentido de apontarmos quais são os mitos e as realidades presentes nos discursos acerca do tema.

Conclusões

A associação juventude-violência segue sendo uma constante no imaginário da nossa sociedade, com centralidade nas reportagens midiáticas que destacam as ações violentas cometidas por jovens, quase sempre negros ou pardos, provenientes de comunidades de baixa renda, reforçando assim as associações entre pobreza e criminalidade.

Parte da sociedade considera que as medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente são brandas e não punem esses jovens na mesma proporção dos delitos que cometeram, reivindicando ampliações da punição, como as várias propostas de redução da maioridade penal e maior tempo de internação, por exemplo. Segundo pesquisa do Instituto Datafolha publicada

em 15 de agosto de 2015¹⁴⁶, 87% dos brasileiros eram favoráveis à redução da maioria penal de 18 para 16 anos. Apenas 11% eram contrários à redução e 1% não soube responder.

Neste sentido, os clamores de grande parte da sociedade encontram eco nas ações dos governos estaduais, sobretudo no Estado de São Paulo, que acolhem (e fomentam) a pressão pública por mais punição e dispensa um tratamento cada vez mais duro e violento aos jovens que cometem algum tipo de ato infracional, optando pela implementação de medidas austeras (regime de internação) em detrimento de investimentos na infraestrutura de medidas que vislumbrem outras formas de interação dos jovens que cometem atos infracionais com suas famílias, comunidades e equipamentos públicos.

Esse cenário, completamente desfavorável aos adolescentes e jovens a quem se atribui a autoria de atos infracionais, exige mobilizações e práticas que reconfigurem as estruturas postas. Ações de profissionais e pesquisadores do campo social que, comprometidos com a garantia de direitos, deem saltos no sentido de romper com velhos paradigmas que não garantem qualidade das políticas e tampouco trabalho decente para essa população criminalizada. É, portanto, nosso compromisso e dever assegurar que esses jovens tenham condições de trilhar novos caminhos, pautados no que lhes é de direito e desejo.

¹⁴⁶ Dados disponíveis em <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2015/04/24/maioridade-penal.pdf>. Acesso em 28 jul. 2019.

Referências bibliográficas

- Batista, Vera Malaguti. *Difíceis ganhos fáceis – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Revan, 2003.
- Bauman, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- Batista, Nilo. Fragmentos de um discurso sedicioso. In: *Discursos Sediciosos – crime, direito e sociedade*, n 1. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1996.
- Fefermann, Marisa. *Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- Feltran, Gabriel de Santis. *Fronteiras de Tensão: política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo. Ed. UNESP. CEM Cebrap. 2011.

CAPÍTULO 104
CLASSE HOSPITALAR E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES CRONICAMENTE ADOECIDOS:
A INTERSETORIALIDADE COMO PONTO DE
PARTIDA PARA A SUA EFETIVAÇÃO.

Bárbara Menezes Silva Santos

-Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira,
Universidade Federal do Rio de Janeiro-

Introdução

O presente artigo versa sobre o direito a escolarização de crianças e adolescentes que passam por rotinas hospitalares frequentes, especificamente por conta do adoecimento crônico. O objetivo geral deste estudo é a publicizar a modalidade de ensino especial que atende a crianças e adolescentes no ambiente hospitalar, operacionalizada por meio da classe hospitalar. Já os objetivos específicos tratam de problematizar a sua incipiente implementação no Brasil e ressaltar a intersetorialidade como pressuposto para a efetivação deste serviço com qualidade.

A partir da observação como profissional de um hospital pediátrico da frequência de reinternações e internações de longa permanência de crianças e adolescentes

cronicamente adoecidos, se levantou a preocupação com a escolarização deste público e o interesse de estudo pelo tema.

Sendo assim, o artigo está dividido em duas partes, a primeira apresenta conceitos preliminares necessários para o entendimento do assunto, elucida o que é uma classe hospitalar no Brasil, realizando um breve levantamento de dados sobre a realidade do país; já a segunda parte se propõe a problematizar a necessidade do planejamento intersetorial das políticas sociais para a efetivação com qualidade do serviço de classe hospitalar.

A Classe Hospitalar no Brasil

Conceitos preliminares

Inicialmente, se faz necessário compreender que as políticas sociais se constituem como estratégias de enfrentamento das expressões da questão social por parte do sistema capitalista em sua fase monopolista, são respostas às demandas da classe trabalhadora viabilizadas pelo Estado de formas diferenciadas a depender da correlação de forças da época. Porém, essas também exercem a função de estimular a economia do país e atenuar as desigualdades sociais, apaziguando os conflitos de classe.

“É a política social do Estado burguês no capitalismo monopolista (e, como se infere desta argumentação, só é possível pensar-se em política social *pública* na sociedade burguesa com a emergência do capitalismo monopolista), configurando a sua intervenção contínua, sistemática, estratégica sobre as sequelas da “questão social”, que oferece o mais canônico paradigma dessa indissociabilidade de funções

econômicas e políticas que é própria do sistema estatal da sociedade burguesa madura e consolidada. Através da política social, o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da “questão social” de forma a atender às demandas da ordem monopólica conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes.” (Netto, 2006: 30)

Sendo assim, a educação se constitui enquanto uma política social brasileira, garantida na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado de oferecê-la de forma gratuita, no que abrange o ensino básico, sendo obrigatória a matrícula e frequência na faixa etária de quatro a dezessete anos. O processo de construção da Constituição Federal de 1988 teve participação atuante de movimentos sociais organizados pela ampliação dos direitos a serem garantidos, visto que o Brasil retornava ao Estado Democrático de Direito, após anos do regime ditatorial.

A luta dos movimentos também culminou na aprovação de outras leis complementares, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que redefine o status jurídico das crianças e adolescentes no Brasil, incorporando a Doutrina da Proteção Integral como norteadora dos direitos. Esse entendimento revolucionou o direito da criança no país, transformando-as em sujeitos de direito a serem protegidos de qualquer mal que possa atrapalhar o seu desenvolvimento físico, espiritual, social, mental e moral, atribuindo responsabilidades à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao Estado de garantir sua proteção integral. (Brasil, 1990)

Uma dessas garantias é o direito a educação, abrangendo também a educação especial para crianças e adolescentes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Todavia, somente em 1995, com a Resolução Nº 41, do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que a educação hospitalar foi citada pela primeira vez.

“Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados:
9. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.” (Brasil, 1995)

História da classe hospitalar no Brasil

Apesar da Resolução Nº 41/1995 ser o primeiro marco legal que cita a educação hospitalar, a primeira classe hospitalar no Brasil foi inaugurada em 1950, no Hospital Municipal Jesus, na cidade do Rio de Janeiro. Todavia, a iniciativa não serviu como incentivo para os demais hospitais pediátricos pelo país.

O primeiro levantamento sobre as classes hospitalares realizado no Brasil foi desenvolvido por Fonseca entre os anos de 1997 e 1998. A época havia 30 classes hospitalares em funcionamento no país, divididas em 11 estados da federação (incluindo o Distrito Federal), equivalente a 41% do total de unidades federadas brasileiras, atendendo a cerca de 2.000 crianças e adolescentes por mês (Fonseca, 1999: 121).

Mas somente em 2002 foi publicada uma cartilha regulamentando normas de operacionalização da classe hospitalar, definindo-as como: “o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.” (Brasil, 2001: 13)

Em novo estudo também realizado por Fonseca, foram constatadas 155 escolas em hospitais no Brasil no ano de 2014, localizadas em 20 das 27 unidades federadas (Fonseca, 2015: 18).

Mesmo após as regulamentações específicas referentes a este direito, os dados apresentados mostram que as classes hospitalares ainda não se popularizaram enquanto uma modalidade de atendimento pedagógico a crianças e adolescentes cronicamente adoecidos e não estão presentes em todo o território nacional, se concentrando nos grandes centros urbanos, especificamente nas regiões sudeste, sul e centro-oeste, onde todos os estados possuem o serviço.

Já nas regiões norte e nordeste que representam a maioria dos estados brasileiros (16), a realidade é um pouco diferente. Nem todas as unidades federativas possuem o serviço, somando 36 classes hospitalares, o que representa 23% do total.

Portanto, mesmo com a legislação sobre o assunto datando de 1995, o direito a educação das crianças e

adolescentes hospitalizadas não é efetivado de forma plena no Brasil.

A Organização da Classe Hospitalar no Brasil

O atendimento educacional hospitalar se faz extremamente necessário para crianças e adolescentes cronicamente adoecidos que, por questões específicas de saúde, passam por rotinas hospitalares frequentes, com consultas ambulatoriais, internações prolongadas e recorrentes, exames, que dificultam o acompanhamento do currículo escolar no ensino regular.

Esta modalidade de ensino, portanto, possibilita ao aluno o acesso efetivo ao direito a educação e a continuidade do aprendizado, compreendendo as necessidades especiais impostas pela condição de saúde.

Dessa forma, as normativas prevêm uma flexibilização na estrutura do serviço, entendendo que as aulas podem ocorrer no leito, na enfermaria ou em quarto de isolamento de acordo com a possibilidade de saúde de cada criança. Todavia, são requisitos mínimos para o funcionamento da classe hospitalar uma sala própria com mobiliário e uma bancada com pia (Brasil, 2002).

Pressupõe-se também para a efetivação do serviço uma articulação entre a classe hospitalar e a escola de origem da criança, com vistas a proporcionar sua reintegração e continuidade do ensino no momento da alta hospitalar.

Entretanto, o que se percebe a partir dos estudos sobre o tema é que a responsabilidade da operacionalização da

classe hospitalar recai quase que unicamente à política de educação, contrariando o que está previsto em normativas e a perspectiva intersetorial das políticas sociais.

A Intersetorialidade como Aspecto Fundamental à Efetivação da Classe Hospitalar

A perspectiva intersetorial é indissociável do conceito atual de política social, visto que diversas expressões da questão social permeiam o mesmo fenômeno, necessitando da articulação das diferentes áreas para se conseguir dar uma resposta efetiva, conforme explicita Pereira: “a intersectorialidade tem sido considerada como: uma nova *lógica* de gestão, que transcende um único “setor” da política social; e/ou uma *estratégia* política de articulação entre “setores” sociais diversos e especializados. Além disso, relacionada à sua condição de estratégia, a intersectorialidade também é entendida como: *instrumento* de otimização de saberes; *competências e relações sinérgicas*, em prol de um objetivo comum; e *prática social* compartilhada, que requer pesquisa, planejamento e avaliação para a realização de ações conjuntas.” (Pereira, 2014: 23)

Não diferente, a classe hospitalar foi planejada de forma intersectorial, ao menos no ponto de vista legal, abrangendo as políticas de saúde e educação em uma atuação conjunta e integrada entre os profissionais de saúde, educação e gestores.

Todavia, na definição das atribuições no documento de orientação sobre as classes hospitalares (Brasil, 2002) à política de saúde compete a solicitação do serviço e a disponibilização de um local para as aulas. Os demais insumos, como recursos humanos (capacitação e contratação),

práticas pedagógicas, provisão de recursos financeiros e matérias recaem sobre a política de educação.

Na forma como esta organizada atualmente, as maiores responsabilidades ficam a cargo da política de educação, no que tange a operacionalização do ensino hospitalar, porém em nenhum momento dos atos normativos há a previsão da pesquisa, do planejamento e da avaliação conjunta do serviço, que se entende como intersetorialidade de acordo com o conceito de Pereira (2014).

No mesmo documento (Brasil, 2002) se entende a necessidade da ação conjunta, mas quando há a especificação do que seriam essas ações, a intersetorialidade se restringe mais as formas de operacionalização, dependendo dos profissionais inseridos na execução dos serviços de saúde e educação, não no planejamento enquanto política pública.

De todo modo, há um entendimento de que somente de forma articulada que é possível estruturar com qualidade o atendimento educacional hospitalar: “Considerando a complexidade do atendimento pedagógico-educacional realizado em ambientes hospitalares e domiciliares, faz-se necessária uma ação conjunta dos Sistemas de Educação e de Saúde, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, na perspectiva de melhor estruturá-los” (Brasil, 2002: 27).

Outra política não explicitada na legislação vigente sobre o assunto, nos documentos normativos ou na literatura é a assistência social, que tem um papel de extrema relevância neste contexto.

A política de assistência social inclui em sua estrutura os Conselhos Tutelares e o Conselho de Direitos das Crianças e Adolescentes (em âmbito municipal, estadual e federal). O Conselho Tutelar é o órgão criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes. Já os Conselhos de Direitos são órgãos deliberativos e controladores das ações dos três poderes voltadas ao público infanto-juvenil.

Assim, a articulação com a política de assistência social facilitaria a implicação de outras instituições na defesa da escolarização das crianças e adolescentes hospitalizados no sentido de cobrar a sua implementação e universalização no Brasil de forma a atender aos direitos das crianças e adolescentes cronicamente adoecidos garantidos por lei.

Por exemplo, os Conselhos de Direito da Criança e Adolescente poderiam fazer um mapeamento dos hospitais de atendimento pediátrico que não oferecem o serviço de classe hospitalar, de forma conjunta as políticas de saúde e educação, repassando os dados ao Conselho Tutelar que poderia acionar o Ministério Público e a Defensoria Pública para forçar a implementação do serviço nas unidades de saúde que violam o direito a educação de crianças e adolescentes.

Portanto, aqui se defende a intersetorialidade como determinante para o planejamento e execução da educação hospitalar, porém de forma mais ampla do que é previsto hoje na legislação, implicando além das políticas de saúde e educação, a assistência social, no sentido de dar visibilidade a esta questão e cobrar do Estado que a efetive, garantindo o direito de crianças e adolescentes cronicamente adoecidos.

Conclusão

O artigo se propôs a publicizar o serviço de atendimento educacional de crianças e adolescentes hospitalizados no Brasil, problematizando a intersetorialidade como ponto fundamental para a sua implementação e execução com qualidade.

A classe hospitalar se apresenta como um serviço essencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes cronicamente adoecidos, por ser, muitas vezes, a única forma de acesso a escolarização, visto que a condição de saúde é deveras limitante ao ponto de impedir a frequência no ensino regular (Santos, 2017).

Em alguns casos, a modalidade do ensino domiciliar também não atende a essas crianças, tanto pela forma como se organiza no Brasil, quanto pelas crianças e adolescentes não estarem sempre dispostas fisicamente para cursá-las.

Entretanto, as classes hospitalares não são amplamente discutidas ou mesmo conhecidas, haja visto a incipiente bibliografia sobre o assunto e alguns estudos que confirmam que profissionais de hospital que prestam este atendimento desconhecem o serviço (Ramires, 2013).

Dessa forma, o primeiro passo é a publicização desta modalidade de ensino, para que se mobilizem forças em prol da garantia pelo Estado da educação para crianças e adolescentes hospitalizados em todo o país.

Referências Bibliográficas

- Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil. (1990) *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Brasília.
- Brasil. (1995) *Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Resolução nº. 41, de 13 de outubro de 1995*. Brasília.
- Brasil. (2002) *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações para sua implantação e implementação*. Secretaria de Educação Especial do MEC. Brasília.
- Fonseca, E. S. (1999) A Situação Brasileira do Atendimento Pedagógico-Educacional Hospitalar. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, Jan.-Jun.
- Fonseca, E. S. (2015) Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. In: *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 4, n.1, p. 12-28, Jan.-Jul.
- Netto, J. P. (2006) *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 5. ed. São Paulo. Editora Cortez.
- Pereira, P. (2014) A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: *A Intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. Almeida, N. L. T. Monnerat, G. L. e Souza, R. G. Editora Papel Social.
- Ramires, C. (2013) *Representações sociais de trabalho docente por acompanhantes e equipe de saúde em um hospital pediátrico*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro.
- Santos, B. (2017) *A Articulação de Políticas Sociais na Efetivação dos Direitos de Crianças e Adolescentes Hospitalizadas: Uma Reflexão sobre a Classe Hospitalar*. Trabalho de Conclusão de Residência Multiprofissional em Saúde da Criança e do Adolescente. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 105
(RE)ENCONTROS COM A NATUREZA
NO BRINCAR: DESVELANDO
POSSIBILIDADES COM AS CRIANÇAS

Ana Cristina Corrêa FERNANDES
Coluni/Educação Infantil/UFF/RJ

Andréa Relva da Fonte G.ENDLICH
Coluni/ Educação Infantil/ UFF/ RJ e ProPEd / UERJ

Juliana Nascimento de Medeiros MOTA
Coluni/ Educação Infantil/ UFF e FFP/UERJ

Introdução

Este trabalho partilha reflexões referentes à ação e pesquisa docentes desenvolvidas em uma instituição universitária de Educação Infantil, que ancora suas ações no tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido a unidade educativa constitui-se como lugar privilegiado de formação inicial no ensino superior de estudantes de diferentes cursos da universidade, especialmente de licenciaturas. Esta referência torna-se fundamental para a compreensão de onde falamos: trata-se de um contexto único, não apenas para a formação docente inicial de estudantes de diferentes graduações, mas também da formação profissional continuada reflexiva na qual a proposição de práticas inovadoras constitui-se como

oposição à normatização e padronização dos grupamentos por idade, conteúdos e currículos legitimados por um modo de compreender escola de Educação Infantil.

A instituição tem aproximadamente 60 crianças matriculadas, entre 18 meses e cinco anos e 11 meses, divididas em quatro grupamentos: um grupamento com crianças de 18 meses a três anos e os demais com as de três a cinco anos. A organização dos grupos por multi-idade constitui a busca por novos caminhos e currículos na Educação Infantil, buscando contemplar as crianças em suas diferenças (MATA, 2015). Destaca-se, ainda, que a matrícula inicial na Educação Infantil ocorre por meio de sorteio público, quando se excede o número de vagas oferecidas à comunidade; dessa forma, os grupamentos são formados por diferentes realidades sócio-econômico-culturais.

Dentro do panorama descrito, as crianças são compreendidas enquanto sujeitos ativos que aprendem e se desenvolvem na relação com seus pares, e na relação com diferentes contextos vividos. Dialoga-se com o entendimento exposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), quando a criança é compreendida enquanto

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, pág. 12).

Dessa forma, um processo pedagógico que respeita a criança em sua singularidade pode ser construído por diferentes caminhos. Não há como se prescrever a escolha por uma metodologia que dê conta da riqueza de possibilidades que podem ser produzidas quando professora/es e crianças, crianças e crianças, crianças, professora/es e natureza se encontram envolvidos em interações coletivas profundas. Interações datadas e localizadas em tempos e espaços específicos.

Para além da riqueza de um trabalho pedagógico que advém da promoção e valorização da relação constante entre pares (crianças e adultos) através da brincadeira, percebe-se a potência e as possibilidades que o brincar na natureza proporciona.

Estudos realizados indicam a escola enquanto importante lugar para incentivar o contato da criança com a natureza (BARROS, 2018; TIRIBA, 2006, 2010). Tal compreensão convoca à reflexão sobre a ação docente, uma vez que o cenário social vigente indica a necessidade de urgentes transformações no âmbito do pensar, sentir, educar e cuidar as crianças na relação com a natureza. Compreende-se que a Educação Infantil, de forma especial, pode contribuir para um olhar sensível e comprometido com esse processo. Observa-se, assim, que a vivência do brincar ao ar livre possibilita a construção de uma outra visão de mundo, pautada no respeito a toda forma de vida (BARROS, 2018). O brincar em ambientes externos, em meio a elementos naturais, é aqui compreendido como fundante para a vivência do educar e cuidar as infâncias em uma relação de interdependência ser humano e natureza. Busca-se em Vigotski essa compreensão, quando afirma

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. E, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas específicas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que estão, em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente. No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio. (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

Frente ao exposto, de forma intencional, a prática pedagógica é comprometida com a promoção de ações de integração entre pares, constituídas a partir das múltiplas formas de relação com o outro e com o meio. O trabalho

educativo assume assim caráter dialógico, por valorizar as relações entre os sujeitos e deles com os ambientes, os equipamentos e outros artefatos/ferramentas culturais imbricados nas investigações (VASCONCELLOS, 2015). Entende-se que as relações são datadas e localizadas em um tempo e espaço específicos. O cotidiano vivido configura-se, portanto, como um meio.

Coloca-se em tela o lugar da Educação Infantil na promoção de experiências relativas à infância e remonta-se aos eixos das interações e brincadeiras como basais para a elaboração das propostas pedagógicas para esta primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, as brincadeiras ao ar livre são afirmadas enquanto proposições que

[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais [...] (BRASIL, 2010, p.26).

A apropriação do espaço, no decorrer da aproximação e conseqüente identificação afetiva, atribui à espacialidade o status de lugar: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (TUAN, 2013).

Nesse sentido, a vivência de experiências ao ar livre conduz à crescente aproximação e intimidade das crianças com o meio natural. Estabelece-se o foco desta investigação: a valorização do brincar na relação com a natureza.

Ambientes externos: lugares de brincadeira, de encontros com a natureza – tempos para as infâncias

“[...] gosto de borboletas, gosto de flores.”
(Caderno de campo Andrea – julho de 2019)

A edificação em foco conta com diferentes áreas externas. Essas áreas ocupam destaque enquanto ambientes de encontro entre crianças e adultos, bem como com a natureza – representada pelos pequenos animais e vegetação diversa, e também por elementos já separados da vida, mas que carregam a propriedade do que é natural (como galhos, sementes e folhas entregues ao chão). As diferentes configurações apresentadas nesses ambientes permitem múltiplas vivências de apropriação do lugar pelas crianças.

Antes de um pequeno portão de entrada que abre o caminho para a unidade educativa, há uma área gramada com sombra de árvores, povoada por pássaros que habitam o campus e chamam atenção principalmente pela diversidade de tamanhos e plumagens. Na sequência, após a transposição do portão, há o pátio das pedrinhas, assim chamado por crianças e adultos. Nesse pátio, a presença de árvores e grama continua, mas há também uma superfície com britas, proporcionando aos atores que o habitam a relação com uma textura diferenciada. Há também uma casinha de alvenaria que abriga diferentes enredos de faz de conta. No início do dia, momento anterior à entrada, o pátio das pedrinhas funciona como uma

“sala de estar”, onde a brincadeira começa a ganhar a visibilidade da jornada iniciada.

Na parte interna do prédio¹⁴⁷, há dois outros pátios ao ar livre: o pátio da casinha e o pátio do balanço. O primeiro é amplo e gramado. Nele está presente um brinquedo de madeira imponente, que desafia as crianças ao movimento. Ainda nesse pátio há também uma segunda casinha de alvenaria que, mais do que uma construção, reitera a centralidade do desenvolvimento da imaginação infantil em diálogo com a vivência de movimentos amplos.

O segundo pátio também conta com um grande brinquedo de madeira, constituído por balanços, escorrega, ponte e tramas de corda. Subir a escada, atravessar a ponte e arriscar o caminho das tramas são ações desafiadoras vividas entre as crianças na busca por novas conquistas. Do solo do lugar, as crianças visualizam parte do campus universitário e o cotidiano que lá pulsa – estudantes passando, trabalhadores exercendo suas funções e até familiares em deslocamento.

A presença da natureza nos ambientes favorece a movimentação motora e o brincar livre da criança. Pedras e folhas vão parar em panelinhas e se transformam em deliciosos pratos de refeição; terra e água, em uma maravilhosa massa de bolo. Gravetos se transformam em colherinhas e/ou animais que correm na floresta, reproduzindo a cadeia alimentar. Árvores abrigam monstros terríveis, ou servem de abrigo, com seus galhos, para fugitivos. Pássaros e borboletas encantadores aparecem e voam livres pelos parques.

¹⁴⁷ Entendido como o prédio construído, a edificação.

Processos criativos, vividos na relação com a natureza, acontecem no brincar. As possibilidades de escolher, de desenvolver a autoconfiança, vivenciar diferentes interações e tomar iniciativas são fomentadas nesses momentos. Ao brincarem ao ar livre as crianças têm a oportunidade de se conectar consigo mesmas, com os espaços naturais e com seus pares, produzindo culturas.

Como apontado por Tiriba (2006) o que as crianças aprendem na relação com a natureza, em contato direto com o mundo, não se resume ao que pode ser previamente planejado e organizado de forma racional. Há uma concepção de conhecimento que atravessa as experiências infantis que não permite que se estabeleça, com a natureza, uma relação instrumental. Conhecer é também sentir, dito por Tiriba:

Trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende. Assim, as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois (TIRIBA, 2006, p.10).

Todo esse processo é capaz de proporcionar um rico aprendizado a crianças e adultos, que exige a ruptura com uma concepção de conhecimento simplista e fragmentadora da

realidade. Aponta-se para uma Educação Infantil sustentada por uma ética do cuidado, respeitosa para com as diferentes formas de vida e culturas.

Nesse contexto, as crianças sinalizam, na relação com os ambientes naturais, a possibilidade que esses locais possuem para acolher a sua pulsão expansiva, de movimento ou interação, bem como sua necessidade de introspecção e solidão; crianças em suas diferenças (BARROS, 2010). Um dos caminhos para se reconhecer as sinalizações das crianças e, dessa forma, atuar no desemparedamento das escolas e das infâncias é a sua escuta.

Atacando que as crianças se expressam, como aponta Malaguzzi (1999), pelas cem linguagens, a compreensão do sentido de escuta amplia-se. Considerar, então, a diversidade de linguagens com as quais elas se manifestam é fundante nesse processo.

As crianças expressam onde e como querem brincar. Observações e interpretações das ações infantis, quando compartilhadas e refletidas pelos adultos, potencializam olhares e compreensões de seus desejos e percepções. Esses ganham força, se (re)significados conjuntamente com adultos, incluindo, dessa forma, as crianças nas mudanças que se deseja ver acontecer. Nesse sentido, a valorização do brincar na relação com a natureza pode ser expandida, no cotidiano das escolas, sendo a escuta da criança instrumento principal.

Campos et al (2011) ao apresentarem dados de pesquisa realizada sobre qualidade na Educação Infantil, em seis capitais do Brasil, alertam para a necessidade de urgente reformulação de políticas públicas e práticas pedagógicas referentes à permanência das crianças na escola. Convocam,

assim, à reflexão sobre a frequência, extensão e qualidade do tempo vivido pelas crianças ao ar livre (BARROS, 2018). Com isso, apontam para o revisitar do lugar do brincar na/com a natureza na organização de suas jornadas, reconhecendo o valor da escuta da criança como legítima quando se trata de assuntos que a envolvem.

Considerações que não finais

Na relação cotidiana na Educação Infantil universitária, experencia-se o impacto positivo no desenvolvimento integral das crianças a partir do brincar em ambientes onde a natureza faz-se presente.

Percebe-se, no cenário apresentado, a ampliação de habilidades motoras, sociais, emocionais, físicas, cognitivas, dentre outras. Habilidades essas que são construídas nas relações cotidianas entre as crianças e entre elas e a natureza. Os sentidos se aguçam ao criarem espaços secretos, ao observarem folhas com diferentes tamanhos e texturas, ao descobrirem bichinhos como piolhos de cobra escorregarem no chão – bem como a sazonalidade com que aparecem tais bichinhos. Nesse contexto presenciar o movimento ordenado da natureza – como na observação de sementes se desenvolvendo, da lagarta se transformando em borboleta ou o ovo em mosquito – favorece a construção do olhar infantil voltado à complexidade e interdependência presentes no mundo, bem como o respeito e sensibilidade para com os diferentes ciclos de vida.

A partir do panorama descrito identifica-se que a percepção das crianças para o que é intrínseco à natureza foi

ampliada, possibilitando maior valorização do que lhe é próprio: a vida.

O brincar na natureza é pedagógico, pode-se afirmar. Ademais, para além de habilidades e descobertas, o oferecimento da natureza como lugar favorável ao brincar favorece a constituição de laços afetivos e a vivência partilhada do *lugarvida* (FERNANDES, FONTE, 2016).

Referências bibliográficas

BARROS, M. I. A. (Org). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.142 [cited 2019-08-01], pp.20-54. Available from:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>.

MALAGUZZI. L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, A.C.C.; FONTE, A.R. *Espaços habitados: infâncias e brincadeiras nos cotidianos da Educação Infantil*. Revista Brasileira de Educação em Geografia – Dossiê Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. , V.6, N.11, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/382/190>> Acesso em 20 jul.2017.

MATA, A. S. da. *Multi-idade na Educação Infantil*. Curitiba: Appris, 2015.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TIRIBA, L. *Criança, Natureza e Educação Infantil*. ANPED, 2006.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 2013.

VASCONCELLOS, V.M. R. Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 Anos. *Revista Fractal: Revista de psicologia* (Impresso) Rio de Janeiro, v. 27, s. 1, p. 68-73, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922015000100068&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 jun. 2016.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. In: *Psicologia-USP*, v. 21, n. 4, São Paulo, 2010. p. 681-701.

CAPÍTULO 106

MULTI-IDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COLABORAÇÃO E IMITAÇÃO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Adriana Santos da Mata

-Colégio Universitário Gerado Reis, Universidade
Federal Fluminense-

Introdução

O critério da idade cronológica tem sido determinante na composição de grupos de crianças tanto na Educação Infantil como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com base em determinadas concepções de criança, infância e educação. Em nossa sociedade, a faixa etária é defendida, por algumas perspectivas teóricas, como marcador de maturação individual que implica num tipo específico de organização da estrutura escolar.

A formação de turmas pelo critério da idade é uma das práticas da escola tradicional que visa à padronização, à normalização e à suposta homogeneização das classes; à definição de currículos e à avaliação dos resultados em função do nível de desenvolvimento, de maturidade, de prontidão, de

condições cognitivas, sensório-motoras e biológicas que todas crianças de determinada idade deveriam apresentar. Deste modo a escola tem se encarregado de disseminar o mesmo sistema de referência para todas, o que leva ao apagamento das identidades e dos diferentes processos históricos, transformando diferenças em desigualdades, e garantindo o controle e a dominação.

Novos estudos e pesquisas sobre crianças e infâncias têm colocado em xeque e rompido com as concepções etapistas e biologizantes que sustentam o projeto de escola vigente. Na contemporaneidade, novas abordagens da Psicologia, da Sociologia, da Educação, passaram a compreender as crianças como sujeitos de ações com direito a se colocar no mundo, tendo suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas respeitadas por meio de uma educação que assegure sua dignidade como pessoa humana.

Neste sentido, defendemos que as crianças, desde muito pequenas, vivenciam e reagem ao mundo sociocultural, se apropriam dele, (re) elaborando, (re) interpretando, sentindo, confrontando com o que sabem, estabelecendo conexões com os elementos que conhecem e, assim, vão ampliando suas possibilidades de ação e de resposta, de modo ativo e responsivo (Bakhtin, 2009).

Com o objetivo de propor um fazer pedagógico distinto daquele que está enraizado e naturalizado na maioria das escolas brasileiras, na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, as crianças participam de grupos multi-idade. A equipe docente tem se inspirado em referenciais teóricos histórico-culturais que propõem concepções de criança e infância, maneiras de ensinar, de aprender e de avaliar, que partem da compreensão dos

processos individuais e coletivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Colaboração e imitação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis

A Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF), localizada na cidade de Niterói (Rio de Janeiro, Brasil), atende 57 crianças de 2 a 5 anos e 11 meses, em horário integral. Elas estão divididas em 4 grupos: Azul, formado por crianças de 2 anos, e os grupos multi-idade Amarelo, Verde e Vermelho, compostos por crianças de 3, 4 e 5 anos.

A formação de grupos multi-idade, implementada na instituição em 2015, visa a promover e ampliar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de diferentes idades no mesmo grupo, acompanhando, avaliando e registrando as especificidades da inserção, da convivência, das interações, da imitação, da colaboração e do tempo de concentração nas atividades, bem como outros aspectos que se mostrem relevantes para a construção de novos caminhos e currículos para a Educação Infantil.

A convivência de crianças de diferentes idades no mesmo grupo movimentou e modificou as dinâmicas da instituição, desde a organização administrativa, o planejamento e o estudo dos docentes, a utilização dos tempos e espaços, enfim, as novas relações que se estabeleceram a partir dessa forma de agrupar os pequenos.

As relações entre crianças de diferentes idades têm proporcionado amplas oportunidades de aprendizagem, de

descobertas e de atuação no mundo. Tanto as maiores como as menores são favorecidas, pois as crianças mais velhas podem aguçar habilidades já aprendidas e refinar seu entendimento, enquanto as mais jovens são estimuladas a novos desafios. As crianças menores, ao conviverem e interagirem com as maiores, têm avanço surpreendente na linguagem oral, no desenho e na escrita de letras e números. As maiores, ao ajudarem ou explicarem uma atividade, reveem conceitos e ideias e os transmitem de maneira mais bem elaborada.

No trabalho com grupos multi-idades, a alteridade é ponto fundamental, pois é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem. O indivíduo humano se constitui e se altera, constantemente, nas relações que estabelecem com outros humanos e no meio que é social, ideológico, histórico, cultural.

Destacamos a dimensão alteritária nos processos de imitação e de colaboração, muito presentes nas dinâmicas com crianças pequenas. Segundo Vigotski (2006), a imitação não é um processo mecânico e sem sentido, e sim uma operação racional, intelectual da criança. A criança imita outras crianças ou algum adulto que realiza uma atividade humana que é social e cultural. Ao imitar, esta criança vai sendo inserida no mundo da cultura, vai se apropriando dos sentidos daquela atividade ou ação, vai ampliando seu universo de referências, de compreensão e atuação no mundo social.

A criança se relaciona com o outro a quem ela imita assim como se relaciona com o outro que colabora com ela. Em colaboração, os processos de aprendizagem e desenvolvimento são impulsionados pela troca de experiências entre os sujeitos, pela orientação, ajuda e construção coletiva.

A colaboração é primordial para a ampliação das possibilidades de realização, pois desperta processos internos de desenvolvimento que entram em operação quando a criança se relaciona com outras pessoas e tem a cooperação de seus companheiros.

Para Vigotski, imitação e colaboração são princípios do aprendizado humano de natureza social e meios pelos quais as crianças penetram na vida intelectual e cultural daqueles com quem elas convivem e se relacionam. A imitação e a participação em atividades coletivas com outras crianças e/ou adultos possibilitam que a criança execute várias ações que vão muito além dos limites de sua própria capacidade, ampliando suas condições de atuação. E nessa dinâmica, a criança se altera, se transforma, se desenvolve, se humaniza.

Os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis são impulsionados pela colaboração e imitação. A aprendizagem na escola baseia-se amplamente na imitação daquilo que a criança ainda não sabe fazer sozinha e que lhe é acessível em colaboração com seus pares: outras crianças ou adultos. Imitação e colaboração são condições indispensáveis para que a criança aprenda o novo.

No cotidiano da Educação Infantil do Coluni/UFF, as brincadeiras, as produções de desenho, pintura, montagem de cenas, entre outras atividades, não são feitas isoladamente, sempre há a participação de um colega ou de todo o grupo. Por exemplo, quando duas crianças estão sentadas à mesa e compartilham o material, que é coletivo, vão conversando sobre o que estão criando, comentando, interferindo, dando sugestões, criticando, copiando uma da outra e, nesta troca,

uma criança aprende com a outra e os trabalhos ganham novos detalhes, ficam mais completos.

Entre as várias situações que vivenciamos, destacamos a de um menino de 5 anos que desenhava uma casa com para-raios. Outro menino, de 4 anos, estava com ele à mesa e disse que também queria desenhar casa e para-raios. O mais velho foi explicando ao colega mais novo como fazer e ele conseguiu e ficou muito satisfeito. O interessante é que, quando tinha 3 anos, aquele menino mais velho fora auxiliado por um colega quando estava começando a aprender a desenhar! Ele passou pelo mesmo processo, aprendeu com uma criança que já sabia e chegou à condição dele mesmo poder ensinar ao amigo que ainda não sabe!

A criança reconstrói individualmente aquilo que observa nos outros a partir de suas possibilidades psicológicas, criando sempre algo novo a partir daquilo que percebe. Logo imitar não é simplesmente copiar um modelo.

Nas dinâmicas dos grupos multi-idade, os processos de aprendizagem começam com o que a criança já sabe, seus interesses, suas curiosidades e necessidades. As propostas de atividade são sempre contextualizadas e levam a criança a colocar-se acima de si mesma, a se sentir desafiada, a aguçar os sentidos, a ampliar os modos de compreender e agir sobre o mundo. Concordamos com Vigotski quando afirma que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1991:100).

Na escola, as crianças se expressam e trocam experiências, aprendem juntas, cooperando umas com as outras, tanto nas ações de educação e de cuidado.

O início do ano letivo é dedicado à acolhida e construção das rotinas e combinados dos grupos. Momentos de descobertas, ricos em interação entre as crianças de idades diferentes. As crianças de 2 anos do grupo Azul, recém-chegadas, muitas vezes choram devido a toda complexidade, ao estranhamento, aos sentimentos diversos, do período de inserção escolar. No dia a dia, observamos que, por diversas vezes, as crianças maiores, dos demais grupos, tiveram a iniciativa de procurar, acolher, acalantar e convidar as crianças menores para uma brincadeira.

Em uma ocasião, um menino de 2 anos, de forma um pouco acanhada, parou na entrada da sala de um grupo multi-idade. Então um menino de 3 anos, que estava no grupo Azul no ano anterior, disse à professora: *“Ele é pequeno, né? Agora eu sou grande, porque já estou no grupo dos grandes.”* E, dirigindo-se ao colega, convidou: *“Pode entrar amigo, vem brincar com a gente! Vou ajudar ele.”*. Os meninos ficaram juntos por um bom tempo brincando com as fantasias e demais brinquedos da sala. O mais novo foi ficando à vontade e pareceu se sentir acolhido pelo mais velho, que se preocupou em apresentar diversos brinquedos, além de falar de forma especialmente carinhosa, demonstrando cuidado com seu colega.

Tal situação leva-nos a refletir sobre a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender os papéis sociais que desempenhamos, de se solidarizar e receber o outro. Aos 3 anos, aquele menino foi uma referência importante no momento de acolhida na escola, ajudando o colega, que acabava de chegar, a se sentir seguro, protegido, bem-vindo àquele lugar.

Quando incentivamos a colaboração entre as crianças, contribuímos para a construção de um olhar sensível e para o senso de solidariedade.

Outro aspecto marcante nos grupos multi-idade são as relações de afeto, carinho e cuidado com o outro. Vale a pena ilustrar com um texto criado pelas crianças do Grupo Verde para o amigo de 5 anos que é autista:

“Ele é muito bonito e muito fofo. Ele gosta de letras. Ele está aprendendo a falar. Ele parece um príncipe. Parece um ursinho de pelúcia de tão fofo! Ele adora brincar no balanço e gosta de imitar sapo. Ele pula que nem canguru às vezes. Ele gosta de brincar com tinta e com água da privada, apertando várias vezes a descarga. Ele gosta de brincar com as letras no colchão e às vezes com os lápis. Ele gosta de brincar com todos os brinquedos. Nós amamos ele!”

Educação Infantil entrelaçada à vida

A troca de experiências, a imitação e a colaboração que caracterizam o trabalho com grupos multi-idade, favorecem o avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

A aprendizagem envolve criação e recriação dos sentidos, relação com o conhecimento que abre novas categorias para compreender e atuar no mundo. Os processos de aprendizagem se dão por meio da negociação dos significados entre crianças e adultos, num movimento que é tenso, instável, inacabado, dialógico, composto pela

multiplicidade de vozes que devem ser reconhecidas e legitimadas.

A dinâmica pedagógica implica a reorganização dos conhecimentos prévios e do universo de referência dos sujeitos de maneira problematizada e coletiva. Adentrando o mundo do conhecimento, com o auxílio do educador, as crianças terão mais condições de participar, atuar, escolher e viver com mais autonomia. Assim, as ações de ensinar e as ações de aprender se modificam na relação de alteridade entre professores e crianças, possibilitando o desvelamento e a transformação do mundo.

A proposta da multi-idade favorece o cumprimento da função social da escola ao se aproximar do que acontece nos espaços e tempos da vida, nos quais meninos e meninas, crianças mais velhas e mais novas, irmãos, primos, vizinhos, encontram-se nas brincadeiras de rua, nos parquinhos, nas pracinhas, na igreja, nas festas de aniversário, e se relacionam uns com os outros, conversam, brincam, entram em conflito e disputa, descobrem estratégias de comunicação, exercem atitudes de liderança, enfim aprendem muito sobre o mundo sociocultural.

Crianças de 3, 4 e 5 anos, convivem juntas, cada uma com suas vivências, histórias pessoais, diferenças, preferências, conhecimentos, necessidades, tornando mais ricas as interações, diversificando e movimentando os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, não basta colocar crianças de diferentes idades juntas e deixar que aprendam e descubram o mundo por elas mesmas. A proposta de formar grupos multi-idade leva-

nos a questionar, a partir da nossa posição e da nossa responsabilidade de profissionais de educação:

a) quais são as semelhanças e diferenças em se trabalhar com grupos de crianças de mesma idade e crianças de idades diferentes;

b) como os critérios de agrupamento interferem nos modos de agir e nas relações entre crianças-crianças e crianças-professoras;

c) como ocorrem os processos de desenvolvimento-aprendizagem das crianças de diferentes idades quando reunidas na mesma turma;

d) como atender as especificidades e necessidades de cada criança;

e) como propor atividades e fazer as interferências necessárias para que tanto as crianças maiores como as menores não sejam prejudicadas nem preteridas no processo de aprendizagem.

As respostas para estas questões vão surgindo nas reuniões de formação, por meio do estudo, do planejamento e do registro do processo. Os momentos de discussão e avaliação do trabalho docente levam à reflexão sobre os princípios, os procedimentos, as atitudes, a função da professora de provocar, instigar, problematizar, levar as crianças a falarem o que pensam e fazem para que elas organizem o pensamento e construam o conhecimento.

Na formação de grupos multi-idade, as diferenças entre crianças de idades diferentes e entre crianças da mesma idade aparecem mais ou talvez sejam mais percebidas pelas professoras. Isto faz com que elas olhem com mais atenção para cada criança, sem comparar umas com as outras, enfatizando o percurso que cada uma percorre e não somente o resultado a que chega. A partir dos elementos que as crianças

trazem, as professoras podem fazer intervenções que favoreçam o desenvolvimento particular de cada uma delas.

As crianças têm liberdade para se expressar oralmente ou por meio de outra linguagem, criar, argumentar, discordar, reivindicar, sugerir e respeitar as opiniões dos outros.

A mistura de crianças de diferentes idades na mesma turma reúne a diversidade e a singularidade de condições cognitivas, físicas, culturais em grupos heterogêneos. A heterogeneidade é fator potencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa das crianças. Desenvolvimento e aprendizagem não são processos lineares, cada pessoa apresenta condições particulares de experimentar e de aprender, a partir de suas preferências e necessidades.

A organização das turmas multi-idade oportuniza o convívio das crianças com parceiros de mesma idade e de idades diferentes, levando-as a terem experiências mais ou menos conflitivas, mais e menos cooperativas, concretizando as possibilidades delas estabelecerem relações etárias, além das de gênero, etnia, condição social.

Lembramos que não é a idade cronológica em si que (im) possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e sim uma conjugação de fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, históricos, psicológicos, ideológicos e pedagógicos que, por sua vez, determinam a qualidade das relações das quais elas participam. Entretanto, a idade como critério exclusivo para a composição dos agrupamentos das crianças remete a uma concepção de escola etapista, fragmentada, seriada, padronizada, homogeneizadora.

Considerações finais

Pensamos a multi-idade como possibilidade de construção de um currículo para a Educação Infantil, compreendendo as crianças como sujeitos participantes de um contexto histórico, cultural, geográfico, econômico e social específico.

Ao contrário do individualismo, da padronização e da normatização, preconizada pela escola tradicional, os grupos multi-idade favorecem a convivência de muitos sujeitos diferentes e singulares: nas idades, nos grupos culturais, nos conhecimentos, nas experiências, nas condições físicas e mentais. Não cabe a idealização da criança nem há a ilusão de uma suposta turma homogênea.

Por isso, precisamos debater e rever nossas concepções de criança, infância e escola; os objetivos da Educação Infantil pública; as práticas pedagógicas; as relações entre as crianças, crianças e professoras, entre as professoras. Fundar princípios de colaboração, solidariedade, respeito, companheirismo, na luta por um projeto de educação libertadora e por uma sociedade mais democrática e mais justa.

A mistura das idades das crianças pode ser muito significativa tanto para as crianças como para suas famílias, os profissionais de educação e a sociedade em geral, e se configurar como um caminho para reinventar convívios para educandos e educadores, a fim de criar uma dinâmica de trabalho mais humana e solidária.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Prefácio: Roman Jakobson; tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec.
- Mata, A. (2015). *Multi-idade na Educação Infantil*. Curitiba: Appris.
- Mata, A.; Rodrigues, A.(2019). Entrelaçando autonomia e cuidado na Educação Infantil. In: *Anais: As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível on-line em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR186.pdf> (último acesso em julho de 2019).
- Vygotski, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2006). El problema de la edad. In: *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil*. pp. 251-273. Traducción de Lydia Kuper; Napoleón Jesús V. Vargas; Irina Filanova. Madrid (España): A. Machado Libros, S. A.

CAPÍTULO 107

O AFETO COMO DIREITO FUNDAMENTAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PERSPECTIVA DAS CASAS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Paulo Ricardo da Rocha Machado

- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Instituto Três Rios

Introdução

O presente trabalho trata de uma série de artigos publicados que dialogam com o trabalho de conclusão de curso apresentado pelo autor para obtenção de título de bacharel em Direito.¹⁴⁸

Com efeito, trata de parte fundamental e elementar ao conferir interpretação conforme a Constituição Federal aos mandamentos previstos nas leis infraconstitucionais,

¹⁴⁸ O trabalho fora defendido no ano de 2018 e possui como tema “Reação de parlamentares religiosos face ao ativismo judicial no Supremo Tribunal Federal”. Ali, o autor trata das noções de ativismo judicial e como os parlamentares religiosos vêm reagindo em temas ligados aos direitos sexuais e reprodutivos e, conclui-se que, em geral, sempre se contrapõem às ideias progressistas manifestadas pelas cortes superiores e por grandes doutrinadores.

alicerçado na autonomia individual e conjugado à luz do princípio da dignidade humana.

Neste plano, o elemento do afeto vem sendo reconhecido como direito fundamental sendo utilizado como elemento jurídico nas relações de família. À luz de tal entendimento, os tribunais superiores vêm aplicando como forma de lei viva, tangencialmente, para aplicar condenações por abandono afetivo e reconhecimento da entidade familiar homoafetiva.

Se por um lado, trata de um direito fundamental e necessário para as relações de família, por outro lado, questiona-se acerca da entrada de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

O presente trabalho faz uma digressão ao afeto como direito fundamental e conclui analisando as relações travadas nos espaços de acolhimento institucional - os impactos da entrada em tais ambientes e o rompimento com tal elemento fundamental.

A conceituação do afeto e o reconhecimento como elemento jurídico

Ao observar o afeto como elemento fundamental no Direito de Família, a doutrina e jurisprudência brasileiras foram responsáveis por uma verdadeira revolução na construção e manutenção dos laços familiares. Por um lado, ele é o início, considerando que, ao contrário de tempos pretéritos, não há relação familiar sem a presença da patrimonialidade.

Diante de tal sistema, havia a submissão da mulher frente ao homem, forte hierarquização do homem diante de todos os outros integrantes da relação familiar, o que tutelava a traição e a violência física e psicológica (Dias, 2011). Ao realizar a releitura do Direito de Família à luz do princípio da dignidade humana, foi possível humanizar e observar o interior dos nichos familiares em suas particularidades, o que possibilitou a adoção de medidas com fundamento em manutenção dos vínculos existentes.

Do mesmo modo, ao destacar o afeto como elemento jurídico, é insculpida a criação de deveres anexos, como criação, cuidado, proteção e necessidade de observância do desenvolvimento dos descendentes e ascendentes – como ensina o Estatuto do Idoso. Barros (2006: 6-7) fortalece a premissa afirmando que “o afeto ingressa na dimensão difusa onde o direito é cimentado pela solidariedade. [...] Obriga todos os sujeitos no necessário a preservar com dignidade o gênero humano. O afeto tem compromisso com o gênero humano. [...] Se a organização da sociedade não assegurar à família condições básicas de existência, o Estado – cumprindo o dever de assistir a família na pessoa dos seus integrantes – está obrigado a suprir essa carência, especialmente para a criança, o adolescente e o idoso.”

Pelo afirmado, é possível consignar que se trata de cláusula jurídica de força cogente e que gera obrigações para aqueles que se encontram em tal relação, inclusive o Estado, na esteira de obrigação solidária. Destaca-se que, ninguém é obrigado a manter qualquer relação de afeto com outrem, sob pena de criação de uma situação de opressão e ferimento da autonomia individual, no entanto, a partir do reconhecimento de tal vínculo, é criada uma série de garantias e sujeições que

os indivíduos devem respeitar com aplicação de sanções no caso de ferimento.

Assim, afirma-se que o elemento do afeto é início para designação do conceito de família, bem como para o encerramento dos laços que ocorrem quando tal deixa de existir dentro dos arranjos que são compostos. Portanto, o afeto é início, meio e fim nas relações existentes dentro do âmbito familiar. Tal construção foi possível a partir da interpretação da Constituição Federal e da doutrina que há anos vem se inclinando para analisar tal mutação ocorrida no cotidiano.

Ressalte-se, no entanto, que mesmo não escrito e compreendido em textos legais, o elemento do afeto sempre esteve presente no âmbito das famílias, tanto no plano consciente como no inconsciente. Ou seja, as relações de família simplesmente ocorriam, mesmo sem a tutela estatal. Ocorre que, ao trazê-lo à baila da discussão dentro do campo jurídico, promoveu-se o fortalecimento de seu sentido, solicitando-se postura de promoção para atingir seu pleno desenvolvimento, inculcando, portanto, obrigações individuais.

Após tal narrativa, fundamental é a conceituação do termo com a finalidade de observar sua aplicabilidade e o modo como se prostrai diante da sociedade brasileira.

Assim, a inteligência de Pessanha (2011: 2) melhor se adapta para os propósitos do presente trabalho. A mestra assevera que: “Afeto significa sentimento de afeição ou inclinação para alguém, amizade, paixão, ou simpatia, portanto é elemento essencial para a constituição de uma família nos tempos modernos, pois somente com laços de afeto

consegue-se manter a estabilidade de uma família que é independente e igualitária com as pessoas, uma vez que não há mais a necessidade de dependência econômica de uma só pessoa”.

Portanto, o afeto permeia as relações que são travadas no plano individual e se ampliam no convívio social. Souza (2011: 116) acompanha tal raciocínio, afirmando que “[...] é possível visualizar a presença do valor afeto nas muitas manifestações humanas. Na construção de uma família, o afeto é imprescindível, tanto na relação intersubjetiva do casal ou dos pais quanto na relação desenvolvida destes para com sua prole. O afeto, ainda, pode ser encontrado nas relações sociais, pois sem ele o próprio Estado civilizado, calcado na perspectiva da repersonalização do direito, perderia um de seus fundamentos de existência e mergulharia na selvageria de outras épocas”.

De posse de tal entendimento e fortalecendo sua conceituação como elemento jurídico, os tribunais superiores passam a julgar e fundamentar suas decisões com base nessa cláusula geral. A interpretação constitucional facilita a construção jurídica e impõe uma nova ressignificação do princípio da dignidade humana, uma vez que esse entendimento lança o indivíduo ao centro do ordenamento jurídico, solicitando uma ação contínua do Estado para promover seu pleno desenvolvimento.

Assim, o indivíduo passa a ser observado dentro de sua intimidade e das relações que trava, solicitando uma ação estatal para promover e solidificar as garantias fundamentais sem qualquer impedimento, em especial, a autonomia individual no que concerne a construir seus desígnios de vida.

Nesse sentido, Barroso (2013: 112) nos traz grandes ensinamentos, afirmando que “A autonomia é, no plano filosófico o elemento ético da dignidade, ligado à razão e ao exercício da vontade em conformidade com determinadas normas. A dignidade como autonomia envolve a capacidade de autodeterminação do indivíduo, de decidir os rumos da própria vida e desenvolver livremente a sua personalidade. Significa o poder de fazer valorações morais e escolhas existenciais sem imposições externas indevidas. Decisões sobre religião, vida afetiva, trabalho e outras opções personalíssimas não podem ser subtraídas do indivíduo sem violar sua dignidade [...]”

Com tal narrativa – de respeito à autonomia individual e do afeto como elemento jurídico – colhemos julgados que destacam e fortalecem a ideia que sustentamos. Iniciamos pela decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), no ano de 2011, que reconheceu a união homoafetiva como entidade familiar. Ali, ultrapassando um preconceito histórico, o Poder Judiciário positivou que não existe hierarquia entre nichos familiares homo ou heteroafetivos. Na oportunidade, o Ministro Marco Aurélio asseverou com maestria que¹⁴⁹ “A afetividade direcionada a outrem de gênero igual compõe a individualidade da pessoa, de modo que se torna impossível, sem destruir o ser, exigir o contrário. Insisto: se duas pessoas de igual sexo se unem para a vida afetiva comum, o ato não pode ser lançado à categoria jurídica imprópria. A tutela da situação patrimonial é insuficiente. Impõe-se a proteção jurídica integral, qual seja, o reconhecimento do regime

¹⁴⁹ Voto do Ministro Marco Aurélio de Melo. Disponível em <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4277MA.pdf>. Acesso em: 25/10/2018.

familiar. Caso contrário, estar-se-á a transmitir a mensagem de que o afeto entre elas é reprovável e não merece o respeito da sociedade, tampouco a tutela do Estado, o que viola a dignidade dessas pessoas, que apenas buscam o amor, a felicidade, a realização”.

Momento seguinte, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) passa a impor a indenização por danos morais por abandono afetivo. O órgão do Poder Judiciário vem reconhecendo o abandono afetivo e convertendo em valores pecuniários, para aqueles responsáveis que possuem como incumbência o respeito ao desenvolvimento do menor.

A decisão da Ministra Nancy Andrighi (2012) observa que “3. Comprovar que a imposição legal de cuidar da prole foi descumprida implica em se reconhecer a ocorrência de ilicitude civil, sob a forma de omissão. Isso porque o *non facere*, que atinge um bem juridicamente tutelado, leia-se, o necessário dever de criação, educação e companhia – de cuidado –, importa em vulneração da imposição legal, exurgindo, daí, a possibilidade de se pleitear compensação por danos morais por abandono psicológico. 4. Apesar das inúmeras hipóteses que minimizam a possibilidade de pleno cuidado de um dos genitores em relação à sua prole, existe um núcleo mínimo de cuidados parentais que, para além do mero cumprimento da lei, garantam aos filhos, ao menos quanto à afetividade, condições para uma adequada formação psicológica e inserção social.”¹⁵⁰

¹⁵⁰STJ, REsp 1.159.242/SP, Terceira Turma, Rel. Min. Nancy Andrighi, j. 24/04/2012, *DJe* 10/05/2012. (com alterações no original).

A Ministra caminha ao lado do que preconiza palavras de Dias, *apud* Lomeu (2009: 6-7), que trata acerca das influências do afeto nas relações entre ascendentes e descendentes, vejamos: “A falta de convívio dos pais com os filhos, em face do rompimento do elo de afetividade, pode gerar severas sequelas psicológicas e comprometer o desenvolvimento saudável da prole. A figura do pai é responsável pela primeira e necessária ruptura da intimidade mãe-filho e pela introdução do filho no mundo transpessoal, dos irmãos, dos parentes e da sociedade. [...] A omissão do genitor em cumprir os encargos decorrentes do poder familiar, deixando de atender ao dever de ter o filho em sua companhia, produz danos emocionais merecedores de reparação. Se lhe faltar essa referência, o filho estará sendo prejudicado, talvez de forma permanente, para o resto de sua vida. Assim, a falta da figura do pai desestrutura os filhos, tira-lhes o rumo de vida e debita-lhes a vontade de assumir um projeto de vida. Tornam-se pessoas inseguras, infelizes”.

Assim, o abandono traz como consequência à pessoa, o efeito psicológico de sentir-se inferior em suas relações com a sociedade. Não se trata da inexistência de um dos ascendentes, mas da presença física – não por elo de família – que após a contenda jurídica, não se manteve firme em suas obrigações de pleno desenvolvimento. Acerca do abandono afetivo reconhecido pelo STJ, a matéria possui como elemento fático a lide ocorrida entre genitores que não formaram um arranjo familiar, mas que por uma situação ocasional geraram um descendente, o que fora levado ao Judiciário para registro e pagamento de verbas alimentícias. Destaca-se, porém, que o dever de cuidado não apenas se insere no campo do desenvolvimento material do indivíduo,

mas sim no plano do desenvolvimento psicológico e social, o que no caso narrado, gerou consequências para o menor.

Nos julgados apresentados, os temas tratados são do reconhecimento do afeto como fundamental para a tutela da igualdade entre os nichos familiares e o desenvolvimento individual dos descendentes. No entanto, remetemo-nos ao afastamento dos lares com a finalidade de recuperação dos laços que outrora foram rompidos, ou seja, a entrada de menores nos espaços de abrigo institucional.

O afeto na perspectiva de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional

Destaca-se, inicialmente, que o afastamento do menor do seio familiar é medida extraordinária e apenas se consolida após esgotamento de todas as vias possíveis de manutenção dentro da mesma entidade familiar, considerando família extensa ou ampliada.¹⁵¹ As motivações previstas no ordenamento jurídico são diversas, mas todas caminham para o reconhecimento de vulnerabilidade e são fundamentadas por questões de negligência, abandono, maus tratos, violência sexual, entre outras num rol que não se esgota - todas que caminham ao lado dos princípios do maior interesse da criança e do adolescente, bem como de seu pleno desenvolvimento.

¹⁵¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente observa no “Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.”

Assim, reconhecida a vulnerabilidade daquele arranjo familiar, o magistrado da Vara da Infância e da Adolescência defere a entrada do menor em casas de acolhimento institucional com objetivo de garantir seu pleno desenvolvimento psicossocial, fundamentado em garantia de direitos fundamentais.

O que se busca, para além da reconstituição da dignidade que fora solapada, é promover o pleno desenvolvimento individual a partir de um projeto de atendimento que se adequa à realidade daquele menor. O que se deve ter em mente, na ação dos profissionais que atuam nestes ambientes de afeto, é a reconstituição dos vínculos afetivos junto à família e junto à comunidade. Portanto, conforme narra Gulassa (2010: 24 – destaque da autora) “Embora a afetividade esteja na base do cuidado, este atendimento precisa ocorrer de maneira profissional e não só intuitiva. Não basta ‘gostar da criança’, é necessário construir com muita clareza um projeto de atendimento.”

É fundamental basear as ações que ocorrem no interior das casas de acolhimento no afeto e cuidado, elementares no processo de desenvolvimento individual e social do acolhido, isso porque os destinatários desconhecem ou assimilam tais elementos como negativos, uma vez que fora insculpido em seu inconsciente a inexistência destes. Ao sair do âmbito de seu ambiente familiar e ingressar em um novo local, algo foi rompido, não sendo possível, à princípio, se identificar como pertencente àquele meio. Benetti e Calcíng (2014: 565) pontuam com sabedoria “O rompimento vivido pela criança não se restringe aos laços familiares, mas inclui toda uma identidade, que é rompida e descontinuada a partir do acolhimento”.

A necessidade de reconstruir as relações de afeto é fundamental, uma vez que a família constitui uma das primeiras instituições formadoras do indivíduo, bem como é responsável pela socialização do ser humano. Portanto, as experiências positivas ou traumáticas trazidas ao desenvolvimento do menor farão parte do desenvolvimento do indivíduo, concluindo com suas posturas que serão assumidas no futuro (Ferreira, 2014: 144). Portanto, podemos asseverar que “o desenvolvimento do indivíduo durante todas as fases da vida é cumulativo, ou seja, carência de incentivos na infância e na adolescência pode acarretar maior dificuldade no desenvolvimento futuro”.

Confirmado tal premissa, Benetti e Calcings, em pesquisa realizada no ano de 2014, concluem que “[...] verifica-se que distintamente do que ocorre com crianças e adolescentes não institucionalizados, a experiência de vida de crianças acolhidas é marcada por vivências traumática. [...]. Por conseguinte, nas crianças, a separação familiar e o resultante impedimento de convívio caracteriza maior dependência afetiva, que, nos adolescentes, é traduzida pelo estresse de trocas de escola, fato que rompe com alianças e amizades entre o grupo de pares (Benetti e Calcings, 2014: 565).”

Portanto, a entrada nos espaços de acolhimento institucional solicita uma ação positiva de todos os profissionais que trabalham nestes locais e a busca constante de diálogo com o Estado para restabelecer os laços que outrora foram rompidos.

Conclusão

Discorreu-se acerca do afeto como direito fundamental alicerçando diversos julgamentos, no âmbito dos tribunais superiores brasileiros, para deferimento de pautas que garantem a conceituação e manutenção da entidade familiar em diversas frentes e aplicação de sanções para o caso da ausência e, conseqüentemente, ferimento do desenvolvimento de seu descendente.

Noutro giro, foi discutida a entrada de crianças e adolescentes em casas de acolhimento institucional, em função da necessidade de retirá-las de ambientes que não privilegiavam seu pleno desenvolvimento. Ocorre que, a entrada nas casas de acolhimento não é capaz de atar os laços que foram rompidos no passado, em especial, pela construção por acumulação a que se refere a Psicologia.

Portanto, solicita-se, cada vez mais, que as crianças e adolescentes não sejam apenas retirados do seu seio familiar com fundamento em vulnerabilidade – o que trata de um rompimento com todos os ditames de construção afetiva – e transferidos para espaços que aguardam uma maior observância e investimento por parte do poder público, com fundamento. É necessário que haja um forte investimento em qualidade dos espaços de acolhimento institucional, profissionalização dos funcionários das casas, bem como a criação de uma rede de proteção do desenvolvimento da criança e do adolescente, através de serviços de saúde, educação, cultura, todos que confluem para melhor qualidade de vida e que proporcionem melhor desenvolvimento, ainda que afastados de sua família primária.

Na mesma toada, é fundamental um investimento nas famílias que sofreram tal rompimento, buscando dar condições

para que passem a ter melhores condições de vida em diversas frentes, promovendo efetivo desenvolvimento de educação e tratamento com equipe de profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, para que possam propiciar melhores condições de vida para seus ascendentes e descendentes.

Referências bibliográficas

- Barros, Sérgio Resende de (2018). *A TUTELA CONSTITUCIONAL DO AFETO*. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/assets/upload/anais/42.pdf>. Acesso em 25.out..
- Barros, Sérgio Resende (2006). A tutela constitucional do afeto. Pereira, Rodrigo da Cunha (Coord.). In: *V Congresso brasileiro de direito de família: família e dignidade humana*. São Paulo: IOB Thompson.
- Barroso, Luís Roberto (2011). Diferentes, mas iguais: o reconhecimento jurídico das relações homoafetivas no Brasil, *Revista Brasileira de Direito Constitucional* – RBDC n. 17 – jan./jun.
- Barroso, Luís Roberto (2013). A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação. *Revista latino-americana de estudos constitucionais*, n. 12, p. 89-137, nov. 2011. Disponível em: https://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf. Acesso em 15 set. 2018.
- Benetti, Sílvia Pereira da Cruz e Calcini, Jordana. (2014). Caracterização da Saúde Mental em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 4, pp. 559-567, out.-dez. 2014.

- Brasil. Superior Tribunal de Justiça. TJ, *REsp 1.159.242/SP*, Terceira Turma, Rel. Min. Nancy Andrichi, j. 24/04/2012, *DJe* 10/05/2012).
- Brasil. Supremo Tribunal Federal (STF) – ADI 4277 e ADPF 132 – Rel. Ministro Ayres Britto. Data de Julgamento: 05 de maio de 2011 Tribunal Pleno, Data de Publicação: ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-198 DIVULG 13-10-2011 PUBLIC 14-10-2011 EMENT VOL-02607-03 PP-00341.
- Dias, Maria Berenice. *A família homoafetiva(s/d)*. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/44_-_a_fam%EDlia_homoafetiva.pdf> Acesso em 25 out. 2018.
- Dias, Maria Berenice. (2011) *Diversidade sexual e direito homoafetivo*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Dias, Maria Berenice. (2005) *Manual de direito das famílias*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed.
- Emmerick, Rulian. (2013) *Religião e direitos reprodutivos: o aborto como campo de disputa política e religiosa*. Rio de Janeiro. Lumem Juris.
- Ferreira, Frederico Poley Martins. (2014) Crianças e adolescentes em abrigos: uma regionalização para Minas Gerais. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 117, p. 142-168, jan./mar.
- Gulassa, Maria Lucia Carr Ribeiro (2010). *Novos rumos do acolhimento institucional*, São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente.
- Hogemann, Edna Raquel; Souza, Thiago Serrano Pinheiro de. (2013) *O direito fundamental ao feto*. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Bauru, v. 1, n. 1, p. 67-88, dez. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/artic le/view/155>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

- Lomeu, Leandro Soares (2009). *Afeto, abandono, responsabilidade e limite: diálogos de ponderação*. p.5. Disponível em <http://www.ibdfam.org.br/impressao.php?t=artigo&n=569>>. Acesso em: 22 jun.2018.
- Oliveira, Euclides (2006). *A escalada do afeto no Direito de Família: ficar, namorar, conviver, casar*. In: Família e dignidade humana/V Congresso Brasileiro de Direito de Família. São Paulo: IOB Thomson.
- Oliveira, Nayara Hakime Dutra (2009). Família Contemporânea. In: OLIVEIRA, NHD. *Recomeçar: família, filhos e desafios* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, Disponível em: <http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365-03.pdf>.> Acesso em: 21 ago. 2018.
- Pessanha, Jackelline Fraga. (2011) *A afetividade como princípio fundamental para a estruturação familiar*. Disponível em http://www.ibdfam.org.br/_img/artigos/Afetividade%2019_12_2011.pdf.> Acesso em 25 out. 2018.
- Petchesky, Rosalind Pollack (1999). *Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional*. In: BARBOSA, Regina Maria.; PARKER, Richard. (Org). *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34. In: LEMOS, Adriana. *Direitos sexuais e reprodutivos: percepção dos profissionais da atenção primária em saúde*.
- Souza, Thiago Serrano Pinheiro de (2011) O direito ao afeto como direito da personalidade. *Revista da Faculdade de Direito - UFPR*, Curitiba, n.54, p.109-125.

CAPÍTULO 108

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO NA AULA: PROTAGONISMO E SUCESSO

Renata Pimenta da Cruz Dutra

- Colégio Odete São Paio e Colégio Jean Piaget -

Introdução

O presente artigo surgiu a partir de reflexões e questionamentos sobre o que levava alguns alunos a não querer participar das aulas de educação física e sobre essa relação com os conteúdos trabalhados nesta disciplina, nas turmas com crianças do ensino fundamental I. É um relato de experiência, com base no projeto denominado “Esse é o meu talento”, realizado para estimular a participação dos alunos durante as atividades da disciplina. O objetivo do artigo é descrever como a execução de um projeto possibilitou o protagonismo de crianças na escola.

O projeto foi desenvolvido e aplicado em duas escolas: o Colégio Odete São Paio, localizado no bairro do Colubandê, e o Colégio Jean Piaget, no bairro Jardim Catarina, ambos na cidade de [São Gonçalo](#), estado do [Rio de Janeiro](#), no [Brasil](#).

De acordo com o último censo, realizado no Brasil em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de São Gonçalo contava à época com 999.728 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro, ficando atrás apenas da capital. O bairro do Colubandê, segundo a mesma pesquisa, possuía 30.781 habitantes e o bairro do Jardim Catarina, o maior e mais populoso da cidade, contabilizava 73.042 pessoas¹⁵². É nesse contexto, que o projeto foi desenvolvido no ano de 2018 nos dois colégios.

Após uma década de prática docente, com a percepção da resistência de alguns alunos em participar das aulas de educação física, iniciou-se uma pesquisa junto às turmas para mapear o principal motivo pelo desinteresse nas atividades propostas em aula. Várias inquietações e questões surgiram. Seria um problema de conteúdo? Seria o universo digital invadindo cada vez mais o mundo infantil? Seria o medo de errar na frente dos colegas? Problemas de socialização? Por mais diversificada e atualizadas que as aulas fossem, sempre havia um ou outro aluno sentado, negando-se participar das atividades. Os questionamentos não paravam de surgir e então, neste contexto, foi concebido o projeto que buscou entender o que estava acontecendo durante as aulas de educação física nos dois colégios.

A criança em sua integralidade

¹⁵² Informações obtidas e disponibilizadas em <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1309#resultado> [acesso em 30 jul 2019].

Para melhor entendimento do que estava desencadeando a falta de adesão dos alunos nas aulas, iniciou-se um estudo com objetivo de compreender o universo da criança e entendê-la como um todo. Segundo João Batista Freire (1991: 9), “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um só organismo”. Ao focar na totalidade do sujeito, com seu pensar e agir, de acordo com Silva e Pozzi¹⁵³ (2014 *apud* SILVA, 2015: 11), é possível “garantir não somente algo intencionado para uma formação do corpo, mas em algo que seja relevante para sua respectiva formação crítica, criativa e lúdica”.

Neste sentido, compreender um pouco desse desenvolvimento infantil requer também entender melhor o meio social em que essa criança está inserida, as interferências de ordem afetiva, cultural e econômica. Nos dias atuais isso retrata o comportamento que essa criança apresenta dentro e fora da escola. O tipo de educação, orientação e estímulo recebido em casa reflete muito no adulto que ela irá se tornar no futuro. O estudo teve como base teórica as teorias psicogenéticas de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Para entendermos o indivíduo, Jean Piaget (interacionista construtivista) afirma que é preciso analisar o espaço social em que a pessoa vive, o desenvolvimento intelectual e a inteligência, que inclui ainda observar se o indivíduo está integrado a sociedade, absorvendo cultura, em socialização e que isso promove seu desenvolvimento. O autor menciona ainda que o desenvolvimento cognitivo e afetivo se dá em estágios que são: sensorio motor (até 2 anos inteligência

¹⁵³ SILVA, A.; POZZI, M. L. B. Olhares Sobre o Corpo: Educação física escolar. São Paulo: All Print Editora, v.1, 2014.

individual e sem socialização), pré-operatório (de 2 a 7-8 anos egocentrismo, contradição na fala e sem autonomia), operatório concreto (7-8 a 11-12 anos personalidade e trocas com diálogos) e inteligência formal (12 anos, com a consolidação da personalidade). Em acréscimo, Piaget diz que a socialização na perspectiva ética (igualdade, liberdade, diversidade) é um processo e o indivíduo adquire a cooperação, autonomia, compreensão e resolução de conflitos, aquisição de competências (Cavicchia, 2010).

Para Piaget (*apud* Cavicchia, 2010), o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais, que mesmo sendo orgânicas, não estão, entretanto, programadas no genoma, mas, aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo.

Em outra abordagem com visão sócio interacionista, Vygotsky¹⁵⁴ (1998 *apud* Duarte e Batista, 2015) explica o processo de desenvolvimento a partir de 2 níveis: o que considera real - aquilo que a pessoa já conquistou; e aquele denominado de potencial – aquele que a pessoa pode chegar com a ajuda do outro, pela interação social. É um processo que se dá na apropriação da experiência histórica e cultural.

Por último, a visão de Wallon (sócio interacionista), que, segundo Daniela Faria (2015), não estuda a criança como um ser fragmentado, mas, sim, como um ser completo. Wallon

¹⁵⁴ VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

indica a existência de três campos funcionais: a emoção, a psicomotricidade e a inteligência. Para Wallon a educação é um fato social (Faria, 2015).

O currículo de Educação Física no contexto educacional brasileiro

Mesmo com um vasto conteúdo que abrange teorias, métodos e metodologias disponíveis na área de educação física, o profissional com esta formação ainda se depara com problemas e situações adversas, como o cenário de ter de lidar com o fato de a aula proposta não agradar a todos os alunos.

Os conteúdos trabalhados na educação física estão dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, os conteúdos a serem trabalhados de acordo com os PCN são: esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998) são diretrizes elaboradas no âmbito do governo federal, cujo objetivo é orientar o processo educacional e distinguir as disciplinas direcionadas a cada fase específica. No que diz respeito à educação física, o documento trata de toda a perspectiva curricular sob uma abordagem construtivista, na qual o aluno é construtor do seu próprio conhecimento (o aluno pensa, age, fala, resolve problemas) e o professor faz a mediação desse conhecimento. O PCN menciona que a educação física escolar tem o dever de ofertar “oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu

aprimoramento como seres humanos” (Brasil, 1998: 19). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente direcionados para a disciplina de educação física e datado do ano de 1997, complementa que os processos ensino-aprendizagem “devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social)” (Brasil, 1997: 24).

Uma possível hipótese sobre o motivo do aluno se negar a participar das aulas de educação física envolvia o cenário deste possuir insegurança ou “medo de errar” durante as atividades propostas diante de seus colegas. Tal situação é prevista no PCN, da seguinte maneira:

“o receio ou a vergonha do aluno em correr riscos de segurança física é motivo suficiente para que ele se negue a participar de uma atividade, e em hipótese alguma o aluno deve ser obrigado ou constrangido a realizar qualquer atividade. As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno, e como essa medida varia de pessoa para pessoa, a organização das atividades tem que contemplar individualmente esse aspecto relativo a segurança física” (Brasil, 1998: 29).

Tomando como base tal situação e em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais vigente no país, o professor deve então criar cenários que inclua esse aluno inseguro de maneira que este aprenda, mas também que possa sentir-se confortável com aquilo que está fazendo. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem será muito mais produtivo e prazeroso.

A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017)

é um outro documento de caráter normativo, elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil, com objetivo de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens. As práticas corporais tematizadas envolvem brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Sobre a educação física, a BNCC preconiza que esta disciplina oferece:

“uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola” (Brasil, 2017: 213).

EM relação às atividades desenvolvidas pelo professor de educação física, que envolvem brincadeiras, danças, jogos, prática de esportes, ginásticas ou atividades de aventura, a BNCC salienta que, mesmo tendo como pano de fundo a ludicidade, existe uma apropriação das chamadas lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.). Assim sendo, os alunos “trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos” (Brasil, 2017: 220). Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimentos: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário.

Metodologia e Desenvolvimento do Projeto “Esse é o meu talento”

No âmbito da aplicação prática, observa-se que existem atividades que são preferidas, em detrimento de outras, pelas crianças. Como consequência, verifica-se um distanciamento do aluno de certas práticas na aula de educação física, muitas vezes, por não se considerar “habilidoso” em sua realização. Nesta situação, cabe ao professor estimular, incentivar e valorizar a participação do aluno, mas, sem que isso implique ou configure como uma obrigação. Assim sendo, objetiva-se estimular a criança a aprender e também interagir e socializar os demais.

Infere-se que o avanço tecnológico, crescente nas últimas décadas, contribuiu para um alto índice de desinteresse por parte de algumas crianças nas atividades de educação física. Tais crianças optam por seus jogos eletrônicos como passatempo, provocando, na maioria das vezes, o isolamento, ao invés, do possível divertimento que a atividade lúdica evoca.

Outro fator que desfavorece as vivências corporais é a ausência de espaço físico e ambiente seguro para as crianças brincarem em seu ambiente social. Devido ao alto índice de violência nos centros urbanos, como na cidade de São Gonçalo, os pais das crianças optam por não permitirem que seus filhos brinquem em locais abertos e públicos. Isso resulta em maior acesso aos computadores, tablets e celulares, em geral, estimulados pelos próprios pais, de modo que seus filhos tenham uma forma de distração dentro de casa. A situação em questão gera consequências como o sedentarismo infantil, que

apresenta as crianças como futuras candidatas aos problemas de saúde relacionados a tal condição.

De depois de meses de reflexão e alguns estudos sobre o assunto, elaborou-se um planejamento com a finalidade de despertar e incentivar a participação de todas as crianças da classe nas aulas de educação física. O projeto denominado “Esse é o meu Talento” teve por objetivo enfatizar a autoestima das crianças, tornando-as protagonistas de suas vidas e de suas histórias, dando-lhes oportunidade de demonstrar aquilo que realmente gostavam de fazer. E, ao mesmo tempo, possibilitando que conhecessem um pouco mais sobre os demais colegas.

Este projeto foi desenvolvido com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que compreende a faixa etária de 5 até 11 anos de idade, em dois colégios da rede particular de ensino: o Colégio Jean Piaget e o Colégio Odete São Paio, ambos localizados no município de São Gonçalo, cidade da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Embora pertencentes a escolas da rede particular de ensino, muitos alunos não tem a possibilidade (por indisponibilidade financeira da família, de acesso em seu bairro ou por falta de disponibilidade de tempo) de praticar atividades extras curriculares (como judô, natação, balé, futebol, entre outros). Nestas escolas existem alunos que estudam por meio de bolsas de estudos e outros que os pais se esforçam para possibilitar ao seu filho um estudo de qualidade.

O projeto foi realizado nas duas escolas no ano de 2018. Foi desenvolvido e aplicado em 29 turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Participaram do estudo um total de 845 alunos. As aulas foram quinzenais e com duração de 50

minutos. Antes de se iniciar o projeto, foi questionado aos alunos o que cada um gostaria de fazer no dia da apresentação. Muitos mostraram-se indecisos, enquanto outros foram precisos no que queriam fazer. À parcela de crianças indecisas, foram dadas orientações de forma a esclarecer as dúvidas surgidas. A todo momento esclareceu-se que eles eram livres para escolher as suas apresentações, que não precisariam necessariamente estar relacionadas com a área de educação física, e que poderiam ser realizadas de forma individual ou coletiva. As apresentações coletivas foram possibilitadas devido a similaridade de temas. As atividades propostas pelos alunos foram: ballet, futebol, judô, ginástica rítmica, dança, leitura, canto, desenho, capoeira, taekwondo, jiu jitsu, basquete, vôlei, handebol, artesanato, culinária, natação, basquete, handebol, peça de teatro, dublagem, artesanato, patinação, música, apresentação de ciclismo e até plantar sementes de flores. Os alunos foram estimulados a se sentirem à vontade e livres para se expressarem. Isso ajudou a entender o universo em que cada um deles estava inserido, o que cada um trazia consigo para além dos 50 minutos de aula de educação física.

No dia da realização do projeto a aula era só alegria. A energia demonstrada por cada um dos alunos contagiou a todos no ambiente escolar. Eles puderam trazer roupas, adereços e objetos que caracterizassem a sua apresentação. Cada uma das apresentações se mostrava mais bela e encantadora que a outra. Cada um, dentro do seu universo, fazendo aquilo que sempre fez ou sonhou fazer um dia. Quando um não possuía a roupa ou adereço para se apresentar, o amigo emprestava, e, ali estava uma criança com um lindo sorriso estampado no rosto. Ao fim de cada uma das apresentações, resultavam aplausos e mais aplausos. Um amigo elogiando e incentivando o outro, entendendo o que

aquele outro gosta, ou gostaria, realmente de fazer. Percebeu-se assim a realidade que cada criança carrega dentro de si, a essência de ser criança.

Conclusão

Como produto de um projeto, que envolveu estímulos, interação entre crianças, escola e famílias e, ainda, uma metodologia que abarcou conversas e observação, foi implementado um novo planejamento. Ou seja, um planejamento de educação física que ensejasse atividades muito mais lúdicas e prazerosas, que pudesse atingir a todos de uma forma geral, e não só os mais habilidosos com a bola, corda ou bambolê. Um planejamento que possibilitasse também se transformar e se emocionar ao ouvir uma boa música, se divertir imitando um ídolo, cantar para expressar seus sentimentos.

A realização do projeto possibilitou uma ampliação da visão sobre e acerca do aluno/criança. As respostas para os questionamentos iniciais, que inquietavam a educadora física e sua prática profissional, foram sendo respondidas. Com o projeto, os alunos puderam desenvolver questões relacionadas a valores, amizade, respeito e criatividade, ampliando seus conhecimentos e relacionamentos.

Hoje o processo de ensino-aprendizagem é uma ação compartilhada entre alunos e professor de educação física. Durante o projeto as crianças puderam perceber que faziam parte daquele contexto, daquela história. Houve também relatos de outros profissionais da escola sobre como os alunos passaram a se sentir prestigiados ao realizar e criar sozinhos aquilo que mais gostavam de fazer.

A criança precisa se sentir estimulada e valorizada ao realizar atividades. O estímulo para que a criança possa “ser corajosa e ter força de vontade” pode vir de qualquer lugar, de casa ou da escola. A criança estimulada e encorajada sente que pode ir além. As características individuais de cada aluno e o meio social no qual está inserido permeiam as atividades desenvolvidas e aquilo que realiza. A superação de dificuldades e o enfrentamento de obstáculos pode ser fonte de conhecimento, com os quais se aprende a identificar limites e construir meios de superá-los.

Na experiência lúdica a criança cultiva a felicidade e vivencia ações baseadas nos valores de fraternidade, amizade e respeito. É desejável que o educador reconheça a essência da felicidade na educação, gerando uma aprendizagem significativa (Silva, 2015: 7).

Referências bibliográficas

- Brasil (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.
- Brasil (1998) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF.

- Brasil (2017) Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Cavicchia, C. D. (2010) O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>. [acesso em 30 jul 2019].
- Duarte, B. S. y Batista, C. V. M. (2015). Desenvolvimento Infantil: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil. *Anais da XVI Semana da Educação - Desafios atuais para a Educação (20 a 22 de outubro de 2015)* (pp. 292-306) Londrina: Universidade Federal de Londrina.
- Faria, D. (2015) Contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon à Educação Infantil. En: XII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE, XII Anais. (26 a 29 de outubro de 2015) (pp. 26.012-26.024) Curitiba-PR: PUCPR.
- Freire, J. B (1991). Educação de Corpo Inteiro. São Paulo : Scipione.
- Silva, T. A. da C. Jogos e brincadeiras na escola. 1. ed. São Paulo : Kids Move Fitness Programs.

CAPÍTULO 109

MENINAS BONITAS – UM ESTUDO SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Rosa Maria Noronha Dias

-Programa de Pós Graduação em Ensino de Educação
Básica / Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da
Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

No período de junho de 2017 a maio de 2019, integrei como mestranda, o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este é um mestrado de modalidade profissional e foi dentro deste programa que realizei a pesquisa que apresento, em retrospectiva, compartilhando reflexões, resultados, respostas para algumas perguntas e outras tantas inquietações suscitadas por estas mesmas respostas. Longe de apresentar conclusões definitivas, entendo este trabalho como mais uma ação de educação antirracista em direção a uma sociedade mais igualitária.

A pesquisa teve como objetivo principal estudar de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras,

duplamente discriminadas pela cor e pelo gênero. Ao longo do artigo destacarei as motivações pessoais e profissionais que definiram o campo de estudo a ser pesquisado, o seu balizamento teórico e quais foram os passos metodológicos seguidos para a execução da pesquisa, além da discussão acerca dos resultados observados e da apresentação dos produtos educacionais desenvolvidos, quesito necessário para a obtenção do título de mestre num mestrado profissional.

Desenvolvimento

Sou professora da rede pública da cidade do Rio de Janeiro e trabalhando como educadora há mais de duas décadas – sendo professora regente de Sala de Leitura nos últimos sete anos - observo as relações que se estabelecem entre os alunos e alunas nas escolas. Relações que classificam e hierarquizam pessoas pela cor da pele, pela textura do cabelo, por traços fenotípicos. Mais ainda, observo que este pensamento racializado também está presente entre professores e outros membros da comunidade escolar, negros ou não, interferindo no julgamento e na relação que mantém com os estudantes.

É sobre isso que fala Gomes (1996) no artigo Educação, raça e gênero, onde relata a pesquisa que realizou com 17 professoras do 1.º segmento do ensino fundamental: “enquanto professora, a mulher negra se vê reproduzindo discursos que ouviu quando criança na própria escola, no curso de magistério e também no de pedagogia. Em todos estes espaços não se discute sobre a diversidade étnico-cultural, as diferenças de gênero e nem se lança um olhar sobre a mulher que atua na educação, que vai além do papel de mãe, esposa ou tia. Através desta pesquisa notamos que o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade são os mais usados.

Um novo círculo vicioso se perpetua. A então criança negra, agora, professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua.” (1996: 76)

Porém, ao mesmo tempo em que reconhecemos o caráter reprodutor da escola, que repete em suas relações as atitudes racistas estruturais encontradas para além dos muros escolares, é também nela que podemos reconhecer valiosos recursos para a discussão e o enfrentamento dessas mesmas atitudes. Por isso, escolhi pesquisar que impactos as vivências discriminatórias podem ter sobre as crianças negras dentro do contexto escolar numa dimensão de educação antirracista. Mais especificamente, que impactos essas vivências podem ter sobre as meninas negras, pois a ditadura da estética embranquecedora sobre elas atua com mais violência, como aponta Carneiro: “dentre as violências experimentadas pelas crianças negras, está a negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a autoestima das meninas negras, o seu efeito mais danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade”. (Carneiro *apud* Henrique, 2002)

Além de estudar esses impactos, a pesquisa buscou apontar a literatura infantil – mais especificamente a literatura infantil afro-brasileira – e suas ressonâncias no leitor como alternativa de enfrentamento ao preconceito racial. Ou seja, o texto literário foi o recurso utilizado não só para refletir sobre o racismo presente no cotidiano, como também, para através dele, as meninas – sujeitos da pesquisa – ressignificarem percepções e apontarem mudanças.

Foi possível observar que a criação da lei 10.639/03 foi um marco na luta contra o racismo e apagamento da contribuição dos povos africanos à formação cultural do nosso país: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira. [...] § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

A criação dessa lei não aconteceu de forma casual ou “dada”; ao contrário, é fruto de décadas de reivindicações e resistência do Movimento Negro ao silenciamento imposto pela História oficial. No entanto, também vimos que ainda há uma longa caminhada entre a obrigatoriedade da lei e sua real implementação, pois muitos são os percalços no meio do caminho, como aponta Souza (2009): o desinteresse ou o despreparo de alguns profissionais para discutir o tema com seus alunos/alunas e com a comunidade escolar; a resistência de grupos ultraconservadores às manifestações culturais vindas na Diáspora Africana, entre outros motivos.

Diante do exposto, se observa que a cultura branca europeia é tomada como modelo a ser seguido pela nossa sociedade. Modelo com o qual devemos nos identificar para conseguir algum tipo de aprovação social, seja na estética, na religiosidade, nos gostos. O padrão eurocêntrico para muitos de nós é uma meta inquestionável a ser atingida, corroborada por uma mentalidade eugenista de limpeza racial da população brasileira, movimento que ganhou força no Brasil após a extinção da escravatura. A busca do embranquecimento da população foi um objetivo perseguido por gerações, até que se

mostrou inviável e profundamente preconceituoso. No entanto, práticas eugenistas sutis ainda persistem entre nós, seja nas tentativas de abrandamento dos traços fenotípicos de ascendência negra, seja nas vantagens que a população branca usufrui – melhores escolas, melhores salários, melhor tratamento por parte da polícia etc, como bem descrevem, por exemplo, Cardoso (2010, 2014) e Carneiro (2011). Cardoso analisa o conceito da branquitude, definindo-o como “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo.” (2010: 611 – destaque do autor)

Carneiro (2011) defende que muitas vezes a discriminação racial é confundida com a discriminação social, camuflada em vários setores de nossa sociedade, invisibilizada, naturalizada, tornando mais difícil o combate às ações racistas. Entre nós, o racismo é estrutural e está presente nos pilares que formam nosso aparato jurídico, que vê com naturalidade que a maior parte do contingente carcerário seja negro; em nossa economia, que não estranha ser pobre a maioria da população negra; nos espaços de poder, onde encontramos pouquíssimos negros exercendo cargos importantes; nos veículos de mídia, onde os negros são sub-representados tanto quantitativamente - aquém da proporção na sociedade brasileira - quanto qualitativamente - em personagens e/ou situações estereotipados que passam longe de um olhar crítico; na escola, onde o silêncio é a tônica diante do desconhecimento acerca da África pré e pós colonial e do despreparo dos educadores para lidar com a discriminação racial.

O conceito de raça foi questionado e derrubado pela ciência através do projeto Genoma Humano. Realizado em 2013, esse projeto rastreou o sequenciamento genético de 94%

do DNA humano e concluiu que as diferenças genéticas entre dois indivíduos não chegam a 1%, portanto não existem raças humanas, e, sim, a espécie humana. Apesar disso, muitos pesquisadores têm consciência de que os reflexos de uma concepção racializada de mundo ainda são muito fortes e prejudiciais. É impossível simplesmente abandonar o conceito de raça e seguir em frente. Mesmo que muitos estudiosos não se reportem mais a ele, preferindo o conceito de etnia, por ter uma concepção mais social, ao reunir povos que compartilham de uma origem e história em comum, ainda assim as separações, os estigmas derivados de um passado de segregacionismo se mantêm, independente da nomenclatura.

Ao final do século XX, o conceito de interseccionalidade foi cunhado por Kinberlé Crenshaw para abarcar o reconhecimento das várias formas de desigualdade que se interpõem. Ele foi gestado por feministas negras, que reconheciam diferenças entre suas reivindicações e as reivindicações das mulheres brancas, as quais não sofriam sob o peso da discriminação racial. Segundo Crenshaw, “da mesma forma, quando mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais às sofridas pelas mulheres dominantes, devem ser protegidas, assim quando experimentam discriminações raciais que as brancas frequentemente não experimentam. Esse é o desafio da interseccionalidade”. (2012: 9)

Esse conceito foi absorvido pela pesquisa, ao reconhecer o duplo preconceito aos quais as meninas negras são submetidas - pela raça/etnia e pelo gênero - o que não significa que a posição dos meninos negros seja confortável. Porém, pela necessidade de delimitação da pesquisa e por escolhas pessoais/profissionais, opto pelo estudo do racismo a partir das vivências do que é ser mulher e negra - a *sister*

outsider, como afirma Lorde *apud* Ribeiro (2017), aquela que por vezes se encontra à margem das reivindicações dos movimentos negro e feminista. Destaco, portanto, o recorte interseccional desta pesquisa, pois cruzou dados de etnia/raça e gênero.

A pesquisa também trabalhou com o conceito de empoderamento, que surgiu na década de 70, nos Estados Unidos, com a luta pelos direitos civis, através dos embates do Movimento Negro e que começou a ser utilizado pelas feministas na década de 80. O ato de empoderar-se, a partir da perspectiva do estudo acadêmico, engendra dois movimentos, o individual e o coletivo, correspondendo este último ao reconhecimento e ao enfrentamento das relações de poder que procuram manter a vivência de exclusão de grupos sociais considerados inferiores. Destaco a definição da professora feminista norte-americana Nelly Stromquist para o conceito de empoderamento: “O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria para levar as mulheres para atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente) (Stromquist *apud* Berth, 2018: 26-27).

Tomando esta conceituação como base, penso que a pesquisa teve como foco principal o empoderamento a partir das dimensões psicológica e política, no sentido de buscar contribuir para que as meninas se aceitem como são e não vejam a marca da ancestralidade em seus corpos como algo negativo, além de mobilizar – através da literatura infantil - para o entendimento do racismo, para o conhecimento dos

saberes africanos e para o compartilhamento dessas descobertas.

Além da utilização dos conceitos de interseccionalidade e empoderamento, penso que a fundamentação teórica escolhida – as Pedagogias Decoloniais, movimento intelectual e cultural criado por pensadores da América Latina, contrário à colonialidade do ser, do poder e do saber e à dominação eurocêntrica, que persistem após as independências - permitiu uma boa identificação entre o objeto de estudo e tais postulados, ao defender a importância de retirar da invisibilidade sujeitos que foram subalternizados ao longo da História e reconhecer o protagonismo dos mesmos. Em texto de 2016, Bernardino-Costa e Grosfoguel afirmam que a “decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492.” (17)

O recurso utilizado na execução da pesquisa foi a roda de leitura, que é uma prática de leitura compartilhada e, desta forma, foram lidas para as meninas histórias que apresentavam de forma positiva a estética e a cultura negras. É de conhecimento do senso comum, mesmo entre aqueles que não trabalham como educadores, a importância que a literatura tem na formação das crianças e jovens; como aquilo que ela destaca ou omite tem reflexos profundos na construção do leitor e, por consequência, do cidadão. Ao lançarmos nosso olhar sobre o desenvolvimento da literatura infantil brasileira, podemos observar desde a ausência de personagens negros e/ou a apresentação caricata ou negativa destes, até o questionamento de obras literárias desse teor e o aumento de histórias que discutem o racismo e apresentam personagens

negras, femininas ou masculinas, empoderadas e livres. Se a literatura por muito tempo foi branca, hoje ela pode ter outras cores, através de mãos negras que escrevem. Inclusive, é possível falar de uma literatura infantil afro-brasileira, preocupada em discutir e valorizar nossa herança africana, com um cunho artístico e literário, sem se perder numa escrita pedagogizante e panfletária. Opto por utilizar a denominação literatura afro-brasileira, no sentido empregado por Souza, Lisboa de Sousa e Pires (2005: 3-4). Segundo as autoras, esta literatura “possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra; propõe (e se propõe como) uma releitura da história de nosso país; traduz uma ressignificação da memória do povo negro brasileiro; realiza fissuras nos textos que representam o discurso hegemônico da nacionalidade brasileira; se caracteriza por um processo de reterritorialização da linguagem, ocupando lugares e desmontando estereótipos; se configura como narrativa quilombola, porque realiza verdadeiras manobras de resistência: é pouco disseminada e sofre boicote de editores e distribuidores; no entanto, sua produção é constante e bem extensa”.

A pesquisa

Foi desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-ação, uma modalidade de pesquisa participante na qual o grupo é chamado à mudança, à ação. Foram selecionadas como sujeitos de pesquisa alunas do quinto ano, com a faixa etária entre 9 a 11 anos, da escola pública carioca onde trabalho como professora regente de Sala de Leitura. Das duas turmas convidadas, treze demonstraram interesse em participar da pesquisa. Os encontros aconteceram entre os meses de março a maio de 2019, somando ao todo catorze

encontros com duração aproximada de uma hora, numa média de dois por semana. A frequência foi muito boa e apenas uma aluna saiu logo no início do desenvolvimento da pesquisa, pois seus pais se mudaram para outro município. Apesar de ter delimitado os sujeitos da pesquisa por gênero e a justificativa para esta escolha ter sido explicitada anteriormente, não foram utilizados raça, fenótipo, auto declaração ou afins como critérios de delimitação dos sujeitos. Parti do princípio de que seria proveitoso participarem da pesquisa meninas negras, mestiças e brancas para que, afetadas ou não diretamente pelas questões, pudessem estabelecer diálogos entre suas vivências e enriquecessem o processo de pesquisa-ação. Das doze meninas que permaneceram do início ao fim da pesquisa, três eram negras muito pigmentadas, três eram brancas e as outras meninas compunham a miscigenação que caracteriza a população brasileira, a perigosa miscigenação racial tantas vezes utilizada para silenciar o racismo: umas de pele morena e olhos claros, outras de pele clara e cabelos crespos, outras de cabelos claros e cheios... De todas as meninas, durante o processo da pesquisa, apenas duas se declararam negras e compunham a parcela de meninas mestiças.

Na primeira parte do desenvolvimento da pesquisa, realizamos as rodas de leitura, onde, a cada encontro, uma história era lida e as meninas eram convidadas a conversar sobre o que acharam da história, do que gostaram ou não, se a história lhes trazia lembranças e tanto a pesquisadora quanto as meninas destacavam determinadas falas ou situações presentes no texto. As histórias selecionadas atendiam ao critério de apresentarem positivamente a cultura e a estética negras a partir de suas protagonistas. Foram elas: O cabelo de Lelê, de Valéria Belém; O mundo começa na cabeça, de Prisca Agustoni; O cabelo de Cora, de Ana Zarco Câmara; Os tesouros de Monifa, de Sônia Rosa; Oiá e o búfalo interior e

Oxum e seu mistério do livro Omo Obá – histórias de princesas, de Kiusam de Oliveira e O mundo no black power de Tayó, também de Kiusam de Oliveira.

Encerrado o ciclo de rodas de leitura, as meninas participantes da pesquisa foram provocadas a materializar todo o processo de reflexões que desenvolvemos – o que vai ao encontro de uma das características principais da metodologia escolhida, a pesquisa-ação, que é a execução de uma ação que visa à melhora de uma prática. Sendo assim, elas criaram a história “O amor impossível de Juliana?” - a qual conta a saga de dois jovens vivendo um amor interracial - e participaram de todas etapas do processo, do roteiro ao lançamento do livro, que aconteceu na escola, diante de seus pares. Esta foi uma ação de intervenção e empoderamento que teve início nas leituras, quando entraram em contato com a negritude de uma forma enriquecedora através da literatura.

Como pesquisadora do mestrado profissional, além da dissertação, construí um produto educacional, cuja finalidade é ser utilizado por outros educadores. Na verdade, podemos considerar que foram feitos dois produtos. Um foi o livro escrito pelas meninas participantes da pesquisa. O outro foi um roteiro para educadores em que compartilho o passo-a-passo de todo o processo pedagógico, com objetivo de que possa servir como recurso educativo na luta contra a discriminação racial no ambiente escolar.

No entanto, anteriores aos produtos educacionais, observações foram realizadas, situações foram problematizadas e serviram de base para as conclusões destacadas ao término da pesquisa, conclusões estas que têm o caráter de continuidade reflexiva e não de verdades definitivas.

Resultados

De acordo com as análises realizadas a partir das falas das meninas e na observação de suas interações e de seus silêncios, tendo como pano de fundo o arcabouço teórico das Pedagogias Decoloniais, é possível destacar determinados temas que emergiram ao longo dos encontros, sendo eles:

- A postura ambivalente entre a aceitação da identidade e da estética negra e a introjeção do discurso eurocêntrico;
- a importância das ilustrações na potencialização do texto literário para o público infantil;
- a família como instrumento importante para reforçar ou combater o racismo, colaborando ou não na construção da autoimagem;
- o valor que os cabelos têm na estética feminina e o quanto ela ainda está submetida ao modelo de beleza branco;
- o pouco conhecimento em relação à África e à cultura que nos chegou através dos africanos escravizados;
- o preconceito religioso que tem como um dos pilares o desconhecimento da cultura africana;
- a possibilidade de observar o cotidiano e relacionar com o que foi discutido nas rodas de leitura.

Esse último aspecto foi bastante positivo, pois atingiu exatamente o que a pesquisa, em sua perspectiva decolonial se propôs: aprender a desaprender, desnaturalizar o olhar, problematizar o que é dado como posto, como certo, como natural e pensar outras formas de entendimento do mundo.

Conclusão

Após a apresentação do panorama sobre o qual a pesquisa foi construída, uma sociedade racializada que escamoteia seu racismo estrutural, o qual se faz presente inclusive na escola, silenciando as vozes e as memórias dos descendentes da Diáspora Africana e desqualificando sua cultura e sua estética, retomo a questão motriz que sustentou a investigação - de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras? Hoje, respondo que: através da escrita que valoriza a diversidade étnica e cultural de nossa sociedade, que respeita os diversos saberes e as diversas formas de expressão, que entende as questões históricas que justificam o contexto atual, que dialoga com os que por muito tempo foram excluídos.

Penso que essa pesquisa, ao ser replicada com outros grupos – e para isso, o produto educacional, a partir da perspectiva pedagógica, pode ser bem útil – poderá apresentar outras reflexões e desdobramentos. Considero muito proveitoso, pelo crescimento pessoal e acadêmico que proporcionou, ter realizado esta pesquisa, mais uma ação que se agrega a outras tantas na luta por uma educação antirracista.

Referências bibliográficas

- Bernardino-Costa, J. e Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 15-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-310100015.pdf>. Acesso em: 27/04/2019.
- Brasil. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

- diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 21/04/2019.
- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianzacindeumz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf> Acesso em: 27/04/2019.
- Cardoso, L. (2014). Branquitude acrítica revisada e branquidade. *Revista da ABPN*, 6(13), 88-103. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revisataabpn1/article/view/152> Acesso em: 19/04/2019.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.
- Crenshaw, K. (2012). *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/KimberleCrenshaw.pdf> Acesso em: 19/04/2019.
- Gomes, N. L. (1996). Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, nº 6-7, 67-82. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983> Acesso em: 19/04/2019.
- Henriques, R. (2002). *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação*. Brasília: UNESCO.
- Lorde, A. (2013). Mulheres negras: As ferramentas do mestre irão dismantelar a casa do mestre apud Ribeiro, D.

- (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Justificando.
- Souza, A. L. S.; Pires, R.; Lisboa de Sousa, A. (2005). *Afro-Literatura Brasileira: O que é? Para que serve? Como trabalhar?* Subsídio - uma ideia para o dirigente municipal de ensino. São Paulo: Gruhbas.
- Souza, M. E. V. (org.) (2009). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10. 639/03*. Rio de Janeiro: Rovelte.
- Stromquist, N. P. (2002). Education as a means for empowering women. In: Parpart, J. L.; Shirin, R. M.; Staudt, K. (org.) Berth, J. (2018). *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento.

CAPÍTULO 110
RODA DE CONVERSA E PLANEJAMENTO
PARTICIPATIVO: LUGAR DE ESCUTA,
LIBERDADE DE EXPRESSÃO E DIREITO
DAS CRIANÇAS

Ana Paula de Oliveira Medina Cunha
Daiana Pereira das Chagas
Giovana Isabela Peres Buzzo Vila Chã

-Sesc - Serviço Social do Comércio -

Introdução

O presente artigo surgiu a partir das observações acerca da integração que acontece entre as crianças durante a roda de conversa do Projeto Sesc+ Infância, no Rio de Janeiro, Brasil. Tal momento resulta em um planejamento participativo e democrático, lugar de escuta onde existe o direito de buscar e comunicar-se em meio a um ambiente de liberdade de expressão e brincadeira.

O Serviço Social do Comércio, Sesc, é uma instituição que foi criada em 1946, estruturada por lideranças empresariais em meio às transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas após a segunda guerra mundial.

Desde o nascimento dessa instituição de direito privado, sem fins lucrativos, administrada pelos empresários

brasileiros através de um Conselho Nacional, houve um olhar atento ao bem-estar das crianças, abrangendo os aspectos assistencialistas, educacionais e a sua efetiva contribuição para o estabelecimento de uma cultura de paz e respeito às infâncias e seus direitos.

Dentre os muitos programas educacionais desenvolvidos pela Instituição, o Sesc+ Infância é um espaço de referência que acontece no turno inverso por meio de atividades que valorizam o direito ao brincar como fundamental nas culturas infantis, que proporciona inúmeras aprendizagens.

O público-alvo são os dependentes de comerciários e as crianças entre seis e doze anos de idade das comunidades próximas, onde a prioridade é o Programa de Comprometimento de Gratuidade que atende a famílias que apresentam renda mensal de até três salários mínimos.

O funcionamento do Projeto acontece com dois grupos de 25 crianças cada, nos turnos matutino e vespertino, na Unidade Sesc Madureira, no bairro que tem o mesmo nome e que existe há 405 anos, conhecido por ser o segundo maior polo comercial e econômico da cidade.

Suas riquezas históricas fazem parte da rotina das famílias e contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das atividades e das diversas aprendizagens.

O presente artigo objetiva partilhar, por meio de um relato de experiências, tais aprendizagens e o crescimento das crianças, que, fortalecidas pela apreciação das trocas de saberes, reconhecem a roda de conversa e o planejamento

participativo como lugar de disseminação e concretização das suas pesquisas e práticas brincantes.

Importância da roda de conversa

Existem várias formas de ensinar e aprender. Cada uma tem sua contribuição significativa para a construção do conhecimento, que é algo intrínseco de cada indivíduo.

Quando o tipo de aprendizagem estabelecida é proposto com base na estrutura, mobiliários, divisões dos grupos em tempos e idades, alinhados uns atrás dos outros, repetindo a mesma lição segundo os padrões tradicionais de ensino, pouco se preocupa com a construção e contribuição vinda da criança e não se promove a interação.

A esse tipo de abordagem o educador Antônio Nóvoa (2006) faz a seguinte afirmação: “Falta um pensamento novo, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos” (Nóvoa, 2006:111).

Em todas as sociedades, o constante diálogo é um momento singular de partilha, um exercício de escuta e fala. Para Vygotsky, apud Baquero e Castorina, “toda função psicológica superior foi externa por ter sido social antes de interna” (2008:158). Dessa maneira, a roda de conversa entre as crianças, pensada e planejada para construção de ideias, planejamentos ou apresentação de argumentos é um espaço de vivência, formação, confraternização e desabafos; muda caminhos, formula investigações e motiva opiniões. “É roda, é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz à produção de conhecimento – não de um conhecimento

qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, em toda a sua vida, tenha zero, cinco, dez ou oitenta anos de idade [...]” (Warschauer, 2017:20).

A roda de conversa é um momento de troca, que estimula a capacidade de produção de dados, cheios de significado para o desenvolvimento infantil, trazendo informações importantes à prática docente, à apropriação de conhecimento, à formação do pensamento crítico e, sobretudo, ao estabelecimento de caminhos para o aprendizado.

Em sala, com o grupo das crianças do Sesc Mais Infância, construímos esse ambiente que muitas vezes é aberto com temas geradores, textos ou reflexões do cotidiano que as próprias crianças trazem. Essa experiência de se deixar conduzir pela fala da criança, permite que o professor se afaste da postura de centralizador do saber, fortalecendo ainda mais a ideia de mediador.

Um dos princípios de estar em roda surge como uma forma de valorizar essa interação, esse diálogo. Entender o quanto é necessário valorizar as ideias, pensamentos ou opiniões torna a criança confiante e autora da sua história.

A participação de cada criança é construída a partir da interação com o outro, seja para complementar, discordar, concordar ou abrir a possibilidade para investigar. “Mas, sobre o que se fazem as investigações? Não são elas organizadas pelas teorias? Mas o que são teorias, se não arquiteturas linguísticas do mundo?” (Rubem Alves, 2000:76).

Em uma das plenárias realizadas foi levantada a questão sobre o canteiro que no ano anterior, durante as brincadeiras ao ar livre, aproveitando o espaço maravilhoso que temos como extensões de nossa sala, muitas vezes, aconteciam tropeços, e algumas crianças se machucavam, sofriam quedas e acabaram demonstrando interesse por essa questão na nossa roda.

O risco que vivenciamos ao brincar e cair, é muito significativo no desenvolvimento biológico infantil, é algo inevitável que surge na convivência, na adversidade dos espaços, todavia, leva as crianças a superar seus limites, conhecer seu próprio corpo e desenvolver a coordenação motora. Levantamos as possibilidades propostas pelas crianças do que poderíamos fazer naquele espaço, com aquele canteiro e foi nesse contexto que muitas crianças sugeriram plantar, fazer daquele lugar vazio e que era um obstáculo para as brincadeiras, uma horta, o que nos daria uma nova organização e possibilitaria novas vivências com ambos os grupos.

Sempre que surgem questões assim, faz-se necessário uma observação das ideias das crianças antes da construção de um projeto que, nesse caso, estava gerando a maior preocupação. Essa experiência trouxe muita riqueza e aprendizagem relacionadas a o respeito pelas liberdades de fala e escuta de todos.

Portanto, a roda de conversa auxilia a criança a formalizar e organizar suas ideias, ampliando seu vocabulário. Tem como elemento a memória despertada pelos pares, que favorece diversas descobertas, mudanças de atitude ou uma nova brincadeira. É o olho no olho, a compreensão, a reflexão,

a ponderação, no sentido de melhor percepção, de um livre compartilhamento.

Construindo um ambiente de escuta e livre expressão

Segundo a Convenção Sobre dos Direitos da Criança de 1989, Artigo 13, parágrafo 1º: “A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá a liberdade de buscar, receber e transmitir informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio da escolha da criança”.

Cada criança é capaz de construir o seu caminho de uma forma única, histórica, pessoal e emocional. É preciso que se respeitem as etapas desse desafio. Descobrir conceitos, aprender com o outro, compartilhar os recursos numa atividade livre de pintura, ou na construção de um brinquedo são essenciais.

As opiniões, ideias e argumentações das crianças que participam do Projeto Sesc+ Infância estão sempre abertas ao debate, são tratadas com importância, através de uma abordagem afetuosa, clara e democrática. “Por um lado, a ação da escuta, de todos e de cada um dos alunos, com a riqueza de serem pessoas únicas e diferentes, a começar pelo enorme respeito à cultura da infância, pela forma natural de ser e de expressar das crianças; escutar o outro com o coração e olhar com bons olhos a quem temos diante de nós” (Bardanca, 2018:18).

Viver essa experiência é muito importante e consolida a cada dia a conquista da autoria, que é algo processual, natural e de acordo com os desejos de cada um.

Por meio da interação livre entre as variadas idades, logo, diferentes maturidades se constroem e se dão conta que existe liberdade para a fala.

Uma vez que crianças são ouvidas com um olhar de confiança, atenção e respeito se torna possível a formação de um vínculo sólido de segurança e afeto que contagia o grupo, e que potencializa as aprendizagens.

Ao longo deste processo, as crianças vão apresentando posturas carregadas de autonomia e responsabilidade. “Porque escutar é muito mais do que ouvir, e o respeito e a riqueza da diferença não são apenas palavras bonitas sobre o papel, e sim algo que se aprende desde pequeno e no pequeno de cada dia, na coerência do fazer cotidiano” (Bardanca, 2018:20).

Na observação, na escuta sensível das conversas em roda e na liberdade da fala se revelam as potencialidades das crianças. Este é o princípio dos questionamentos a serem discutidos juntos.

No coletivo e com vivacidade os assuntos vão ganhando corpo, tomando direcionamentos e sendo enriquecidos com novas propostas, das regras até os limites. Levando à reflexão acerca dos seus direitos e deveres.

Em grupo, se desenvolve autoconfiança, que deve existir em cada um, na construção própria de cada grupo que segundo Madalena Freire (2017), “se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas” (Apud Wharshauer 2017:73).

Planejamento participativo: uma realização democrática

Para contribuir na construção de uma sociedade mais ética, humana, solidária e justa é preciso uma prática educativa que se preocupe com as questões sociais, que possibilite a construção de cidadãos capazes de julgar a realidade e interferir nela de forma crítica e consciente.

O planejamento participativo como prática educativa no cotidiano do projeto Sesc+ Infância, envolve uma análise no contexto onde a criança vive (realidade local), através das suas posições, opiniões e participação ou não nas reflexões.

Garantir a atuação das crianças na construção e elaboração do planejamento parte da necessidade de integração. A riqueza desse processo está no entendimento e disposição de socializar ideias que estimulam o pensamento livre e a conquista do seu lugar de fala.

Através de tais discussões, é possível observar que para a construção desse planejamento participativo se faz necessário compreender “a realidade global do mundo em que vivemos” (Gemerasca, 2002:17).

Por isso, planejar é construir a realidade desejada. Não é apenas organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento. É necessário maior contribuição do grupo nas decisões para que ocorra efetivamente uma transformação.

Integração e pertencimento infantil

É através da relação que se estabelece com o outro que as crianças podem se organizar e planejar. Um planejamento participativo é algo processual e democrático, construído com base no direcionamento do grupo.

Segundo Bordenave, “Na participação, o grupo é criado pelos próprios participantes, que definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho” (Bordenave, 1994:28).

O processo de construção de uma participação espontânea, baseada no interesse e pertencimento da criança estimula o desenvolvimento das suas dimensões cognitiva e afetiva promovendo autonomia e protagonismo. “Se alguém for atirado em alto-mar para aprender natação, provavelmente morrerá; se ficar numa piscina com água pelos tornozelos nada aprenderá; o melhor modo de aprender a nadar é exercitar-se em águas com profundidade tal que, ao mesmo tempo, obrigue ao esforço e permita o descanso quando necessário” (Danilo Gandin, 2013:120).

Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam, ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e suas produtoras. “Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca

pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro...” (Kramer, 2003:83).

Essa concepção implica em percebê-las como sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade ao seu redor. Suas ações são as maneiras de elaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função de mediação.

A relação entre aprendizagem, desenvolvimento e o meio em que a criança vive também é levada em consideração durante o momento de interação. É através de suas ideias e colocações sobre determinados temas que passamos a observar o seu processo de organização, planejamento e desenvolvimento de ideias, que segundo Vygotsky, os ciclos do desenvolvimento sempre antecedem os ciclos da aprendizagem (2004, p. 468).

É uma integração baseada na premissa de valorização do grau de maturação individual, respeitando a mistura das idades e suas experiências particulares oriundas da escola ou do convívio familiar.

Conclusão

Segundo José Pacheco, “a educação deveria formar as pessoas para serem poetas a vida inteira. Pessoas (porque as escolas são as pessoas que nelas vivem o drama educacional) que, não somente saibam fazer versos, mas que vivam em poesia, que percorram o curso da existência a poetizar os seus gestos.” (José Pacheco, 2012:4).

O ser humano se constitui na relação que estabelece com o outro. Cabe observar que a interação social é um processo no qual as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas.

As crianças podem e devem ser consideradas autores sociais participantes para que possam exercer dentro do ambiente educativo a sua cidadania, o que exige uma preparação prévia que se constitui através de rodas de conversa, assembléias, plenárias e demais atividades que possibilitam o desenvolvimento da livre expressão.

De acordo com Cortela, “é preciso ter esperança, mas tem de ser do verbo esperar, porque tem gente com esperança do verbo esperar, e, aí, não é esperança, mas pura espera.” (Cortela, 2015:22). Diante disso, nossas práticas colaboram para o desenvolvimento de uma sociedade mais atuante, participativa e crítica.

Referências bibliográficas

- Alves, Rubem. (2000) *Conversas com quem gosta de ensinar (+ qualidade total na educação)*. Campinas, SP. Papirus, 2000.
- Bardanca, A.A. Bardanca, I.A. (2018) *Os fios da Infância*. Trad. Tais Romero. São Paulo. Phorte.
- Baquero, R.J. Castorina, J.A. (2008). *Dialética e Psicologia do Desenvolvimento. O pensamento de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre. Artmed.
- Cortela, Mário Sérgio. (2015) *Educação, convivência e ética: audácia e esperança*. São Paulo. Cortez.

- Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acessado em 05 de junho de 2019.
- Diaz, Juan Bordenave E.(1994) *O que é participação*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Gandin. Danilo. (2013) *A prática do planejamento participativo*. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gandin. D. Gemerasca. M. P. (2002) *Planejamento Participativo na Escola. O que é e como se faz*. 6ª ed. Edições Loyola. São Paulo, SP.
- Kramer, Sonia. (2003) *Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- Moura, A. F. Lima. M. G. A (2014) *Reinvenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível*. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan. -Jun. 2014.
- Pacheco, José.(2012) *Dicionário de valores em educação*. Porto Alegre, 1ª Edição, 2012.
- Pereira, H. M. S. Vieira, M.C. *Entrevista pela educação, com Antônio Nóvoa*. (2019) Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Desktop/ARTIGO%20CONGRESSO%20MUNDIAL%202019/ANT%C3%94NIO%20N%C3%93VOA.pdf> Acessado em 30 de maio 2019.
- Santos, Adriana (2017). *Documento Norteador do Projeto Sesc Mais Infância*. Rio de Janeiro: SESC.
- Santos, Antonio (2012). *Carta da Paz Social*. Rio de Janeiro: SESC.
- Vygotsky, Lev. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Warschauer, Cecília. (2017) *A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5ª edição revista e ampliada.* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.* (2017). 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Anexos



Foto 1: Roda de conversa sobre as decisões acerca do canteiro à direita.



Foto 2: Roda de conversa para leitura do planejamento participativo sobre as atividades acerca dos direitos da criança.

CAPÍTULO 111

IVAN CRUZ: O ARTISTA DAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇA

Yuri da Silva Vasconcellos
Ana Luiza Cordeiro de Moraes Barbosa

-Projeto Feito pra Brincar-

Introdução

A trajetória de vida de uma pessoa influencia em seus valores, suas criações e sua forma de interagir com o mundo. No caso do artista plástico Ivan Cruz Vasconcellos Filho, as vivências da infância nos quintais e ruas do subúrbio do município do Rio de Janeiro, inspiraram um relevante e reconhecido conjunto de obras de arte iniciada na sua quarta década de vida: a “Série Brincadeiras de Criança”. As obras de Ivan Cruz, retratando as brincadeiras, circulam por todo o Brasil e o exterior, por meio de livros didáticos, gravuras, esculturas, objetos utilitários, pinturas e desenhos. O artista, que até hoje, no campo artístico, continua pintando e esculpindo inspirado por essa temática, circula também no campo educacional em visitas a vários estados brasileiros, encontrando crianças e professores das mais diversas escolas que desenvolvem ações e projetos pedagógicos a partir da sua obra.

O público fruidor do trabalho de Ivan Cruz é bastante diversificado, pois o tema abordado nas suas obras é universal e atemporal, abrangendo o interesse de diferentes perfis,

classes sociais e faixas etárias. Ainda assim, os admiradores mais expressivos do artista são o público infantil e os profissionais da educação. Destacam-se também os pais e responsáveis que buscam estimular seus filhos à ludicidade e à infância cada vez mais saudável, de acordo com os hábitos e as brincadeiras que eles próprios vivenciaram em sua infância.

A obra de Ivan Cruz tem grande relevância cultural, artística e sócio-educativa. Contudo, não há registros e sistematização em uma base de dados das obras e das ações artísticas e pedagógicas de Ivan Cruz. Dessa forma, faz-se necessária a realização de pesquisas sobre sua produção artística, bem como desdobramentos e repercussões, o que motivou os pesquisadores deste artigo, sendo um deles, o arte-educador Yuri Vasconcellos, filho do artista.

O presente artigo discorre sobre os primeiros resultados de uma pesquisa que está sendo realizada pelo Projeto Feito pra Brincar¹⁵⁵ sobre o Ivan Cruz, cujo objetivo é fazer uma abordagem biográfica do artista e caracterizar o contexto atual da sua produção artística e da sua interface com profissionais e alunos das escolas que o estudam. Também são pontuados aspectos do alcance da “Série Brincadeiras de Criança” no mercado da arte e nos processos educativos.

A análise é feita a partir de entrevistas realizadas pelo Projeto Feito pra Brincar com o artista Ivan Cruz, seus familiares e profissionais que conviveram ou convivem com o artista. Igualmente são considerados documentos, fotos, obras

¹⁵⁵ A referida pesquisa está em andamento. Foi iniciada em 2017 pelos autores deste artigo, por meio do Projeto Feito pra Brincar (Disponível em: <http://www.feitoprabrincar.com>).

e vídeos pertencentes ao acervo do artista, e produzidos por outras instituições que estão disponíveis na internet.

O intuito dessa pesquisa é registrar e refletir acerca dos momentos de vida que influenciaram sua obra e mostrar sua eterna militância pela valorização da arte e das brincadeiras infantis de outrora. Também tem como objetivo a divulgação de dados atualizados sobre o artista.

O menino “Tuca”

O artista plástico Ivan Cruz nasceu no dia 25 de junho de 1947, tendo seu registro oficial na rua João Torquato, no bairro de Ramos, no município do Rio de Janeiro. Relatos de sua mãe, Nathália Lübe, diziam que ele nasceu na cidade vizinha, Nova Iguaçu, seu local de batismo, na Catedral de Santo Antônio de Jacutinga.

Ivan viveu sua infância na casa dos avós paternos, no bairro de Vigário Geral, mais especificamente na rua Gregório de Matos, na cidade do Rio de Janeiro. As casas tinham vastos quintais e toda a rua era o espaço do brincar de Ivan, junto a seus 9 irmãos e todas as crianças da vizinhança. Um aspecto singular, e que marcou sua memória, era a rua possuir uma ladeira, característica ímpar para se andar de patinete e de carrinho de rolimã apenas com o uso da gravidade.

“Boa parte da infância que eu brinquei muito, foi em Vigário Geral na casa da minha avó. Foi lá que aprendi carrinho de rolimã, pião, patinete, bolinha de gude...” - lembra Ivan Cruz em sua entrevista.

A rua Gregório de Matos, assim como as ruas vizinhas, na década de 1950, era sem calçamento, com chão de terra batida, e com casas de amplos quintais repletos de árvores, em sua maioria frutíferas, que serviam de espaço para brincadeiras e alimentação da garotada que vivia no lugar, proporcionando energia suficiente ao longo de todo o dia.

O menino Tuca, que ganhou esse apelido da sua avó paterna Anita, que o chamava de “Tutuca”, valorizava esse encontro permanente com a natureza: “[...] uma das coisas que eu gostava de lá, era dormir na esteira de palha no quintal, e ficar vendo um pássaro chamado “tesoura” passar voando...” - narra o artista.

Tudo era transformado em brincadeiras, seja no fazer do capim navalha uma espécie de mini flecha, de se desafiar a subir em uma mangueira e só descer após chupar uma manga, até o simples jogar de água nos amigos, com o pé mesmo, nas poças d’água de chuva acumuladas nas ruas. Brincavam todos juntos, meninas e meninos, sem problema algum, seja “passando o anel” ou numa roda com cirandas. Nas cirandas, Ivan sempre aguardava o trecho final: “como ele vem todo requebrado, parece um boneco desengonçado”, o menino Tuca “fazia a maior zoeira e nessa hora acabava com a roda!” - diz Ivan, com sorriso de criança.

Sua principal relação com normas e horários, era ditada pelo sonoro chamado de sua mãe: “Tuca, Nem¹⁵⁶, Davi!” - convocando os três irmãos como se fossem só uma criança. Ivan era o irmão mais velho. “Levava muita bronca!

¹⁵⁶ “Nem” era o apelido do seu irmão Franz.

Quando no final do dia minha mãe chamava os três, era bronca para todo mundo!” - relata Ivan.

Suas tias Ivete, Ivonete, e mais ainda sua tia Ivone, carinhosamente chamada de “Voninha” pela família, foram influências definitivas na vida de Ivan. Essas tias tinham forte formação religiosa na Igreja Católica, o que recheou a infância do artista com imagens de santos, orações e horários marcantes, como o das 18 horas, hora da oração do Ângelus na tradição católica. “A Igreja tocava no alto falante, às seis horas da tarde, tocava a música Ave Maria de Gounod. E a gente ficava o dia inteiro na rua, nem almoçava, comia fruta o tempo todo. Mas tinha uma tia chamada Ivone, mas quando tocava a Ave Maria, saía a mil por hora para tomar banho, e ficar pronto para a chegada dela, que era jogo duro mesmo, graças a Deus...” - disse Cruz em sua entrevista.

A prática do desenho, mais especificamente o desenho geométrico, vinha desde sua infância, assim como sua sensibilidade para a arte e sua expressividade. “Quando eu estava no primário, logo depois do primário, o primeiro desenho que eu lembro de ter visto foi um geométrico do Portinari, através de um livro, na escola. Sempre desenhei, o que eu mais gostava era de desenhar” - relata o artista.

Sua transição para a adolescência foi marcada pela mudança para o bairro da Penha Circular, no Rio de Janeiro, onde continuou a ter novas experiências no mundo do brincar: “Depois da infância, a adolescência foi na Penha Circular, o lugar da pipa, da bola...” - diz Ivan.

Da juventude ao Direito

A juventude de Ivan Cruz foi marcada por muita liberdade. Preferia atividades ao ar livre, como ir à praia, praticar esportes e acampar. Continuava desenhando e iniciando suas pinturas, como percebemos no relato do seu irmão Davi Lübe: “Fomos muito traquinas, e ele gostava muito de acampar, de jogar frescobol, e vivia na praia, e fazia umas pinturas que só ele entendia [...] tudo dentro de uma técnica dele”.

No final dos anos 1960 houve a ampliação do interesse do artista, agora mais voltado para os estudos e as atividades políticas. Cruz relata assim essa mudança: “Existiam os alienados e os conscientes, e eu era alienado! [...] Até que conheci um grupo de estudantes que eram conscientes, que faziam parte da vida política mesmo, e eu comecei a estudar... Era ativista mesmo e cansei de pichar: Abaixo a Ditadura!”

O país vivia o período da ditadura militar, e Ivan Cruz, ao perceber o quanto a ditadura era prejudicial ao país, se envolveu com o movimento estudantil: “Eu era da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas. Tinha uma participação muito ativa no 'Calabouço'¹⁵⁷. Lembro do Edson Luiz¹⁵⁸ [...] e que estávamos nos preparando para sair em passeata. [...] e não demorou muito, eu lembro da gente

¹⁵⁷ Restaurante Central dos Estudantes que, durante as décadas de 1950-1960, servia refeições a baixo custo para os estudantes.

¹⁵⁸ Ativista do movimento estudantil, foi assassinado durante confronto dos estudantes com polícia militar, no mesmo dia relatado por Ivan Cruz (28 de março de 1968). Nesse dia, os estudantes estavam se preparando para uma passeata contra o aumento do valor das refeições do restaurante.

carregando o corpo do Edson Luiz. Tem uma foto minha, eu levantando a camisa dele ensanguentada.”

Mesmo nesse período conturbado politicamente, continuou sua busca pela arte, e foi aluno da Sociedade Brasileira de Belas Artes, no Rio de Janeiro - o primeiro lugar onde estudou artes fora do ambiente escolar tradicional.

Foi nessa fase que sua vida mudou radicalmente por influência de sua tia Ivone Vasconcellos, que relutava em aceitar os riscos das atividades estudantis de seu sobrinho Ivan, e o motivou a buscar novas formas de lutar e expressar seus ideais, através da profissão de advogado. “O que você ama e sempre quis fazer, nasce contigo. A advocacia aconteceu! [...] Eu era subversivo e minha tia Ivone disse que se eu queria mudar o mundo, eu deveria subir num banquinho: ‘Estuda cara! Estuda alguma coisa que te dê respaldo’. E o Direito era uma coisa que me dava respaldo, para poder brigar...” - pondera Ivan.

Ivan Cruz inicia seus estudos no curso de Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no início dos anos 1970. Enquanto cursava Direito, conheceu e se casou com Vera Lúcia Paes da Silva, em 1973, amiga de trabalho. Tiveram seu primeiro filho: Ivan Cruz Vasconcellos Neto, nascido no ano de 1975; tendo em seguida seus outros filhos: Yuri da Silva Vasconcellos (1976) e Ludmila da Silva Vasconcellos (1978), todos nascidos no bairro da Tijuca/RJ.

A “Região dos Lagos”, área costeira do estado do Rio de Janeiro, era apreciada pelo casal Ivan e Vera Lúcia, por ser local da sua lua-de-mel, e por causa do encanto provocado por essa região, o casal se muda com os três filhos em 1978 para Cabo Frio.

Consolidou sua carreira como advogado criminalista em Cabo Frio, tendo em 1989 exercido a função de Procurador Geral do município, com reconhecimento profissional e sucesso financeiro dentro da profissão.

“Queimando a gravata”

Mesmo durante sua carreira na advocacia, a paixão pela arte e pela criação nunca o abandonaram. Ingressou no final dos anos 1980 na Escola Nacional de Belas Artes (EBA), da UFRJ. Sua proposta era a busca por estar mais próximo de quem faz arte, e não necessariamente concluir a graduação: “Eu frequentava as aulas de Mestrado, de História e Crítica da Arte. [...] queria adquirir vocabulário, trejeitos...”.

Com o conflito entre os valores cristãos e sua prática vivida no Direito Criminal, Ivan Cruz decide, de forma radical, abandonar a carreira de advogado para se dedicar exclusivamente às artes plásticas. Era o ano de 1989. Fez o gesto simbólico de queimar uma de suas gravatas em sua primeira exposição individual nessa nova fase da vida!

“Quando abandonei o Direito, eu comecei a fazer aquilo que todo mundo não estava acostumado a me ver fazer. Já não usava terno, não usava gravata, e comecei a pintar uma série chamada ‘Denúncia Colorida’, [...] primeira exposição nessa era pós-advogado. Sempre gostei de fazer séries, da ideia de séries no processo de criação” - conta Ivan Cruz. E foi em tom de denúncia das mazelas vividas na carreira anterior que ele criou obras como: “Pau-de-arara” (instrumento de tortura militar), “Quartel da PM” (expondo a corrupção nos meios policiais) e “Ferrovia Norte-Sul”.

Ivan Cruz produziu diversas séries e instalações ainda nos anos 1980 e início dos anos 1990, com obras repletas de sua personalidade livre e questionadora. Citamos algumas de suas instalações e séries do período: “Sarampo”, “Pulmão”, “Plástica Profana”, “Caixa Preta”, “Tri-bi-tri”, “Barata sobre tela”, “Inverno”, entre dezenas de outras obras.

A volta ao brincar!

O ano de 1991 marcou definitivamente sua trajetória nas artes plásticas, com início da série de quadros retratando brincadeiras da infância do pintor. Ao se referir ao primeiro quadro dessa fase, relata: “Eu era preso no figurativo, mais especificamente na figura humana, mas de repente surgiu essa solta, que surgiu depois de uma série abstrata, série chamada Inverno”. Esse primeiro quadro tinha cores escuras, com a presença do ocre, pois o artista relata que utilizou as tintas da mesma paleta de cores da série anterior. A obra retratou crianças em várias brincadeiras, com técnica mista sobre uma tela de 1,2 x 1,0 metro. Quando fala da forma com o retratou as crianças, diz: “Eu não me preocupei mais com rigidez da forma humana, tanto que tem erros grosseiros em termos físicos humanos”.

As características anatômicas das figuras impressas nessas obras são uma assinatura do autor, que foi encontrando essas formas e plasticidade no intuito maior de expressar o movimento e a energia do brincar.

Cores vibrantes, crianças plenas de movimento e torções, fundo abstrato (que com o passar do tempo foi ganhando a representação de casas, referência forte das

simples construções da suas lembranças de criança), tons de ocre na mimese dos terrenos diversos dessa infância tão apropriada do uso do chão como extensão do brincar – características de sua nascente série, Ivan Cruz enfrentou a rejeição dos artistas que com quem convivia em seu cotidiano das artes em Cabo Frio, por apresentar traços menos rígidos e sem seguir a escola figurativa predominante entre eles.

Ao final dos anos 1990, Cruz já havia pintado mais de 200 quadros, retratando mais de cem brincadeiras.

Com o objetivo de ampliar o alcance de sua temática artística, Ivan desenvolveu aplicações gráficas de suas imagens em camisetas, gravuras, ímãs, bonés, etc., para dar acessibilidade, popularizar e divulgar sua obra.

Quanto à representação escultórica, começou com esculturas em bronze, de tamanho médio de 20 cm de altura, e, logo em seguida, criou esculturas de crianças em “tamanho natural”, com cerca de um metro de altura. Desenvolveu posteriormente também em tamanho de 2 a 3 cm de altura, em estanho, todas pintadas a mão. Ivan Cruz sempre pintou suas esculturas, pois para ele: “são extensões dos meus quadros, são crianças e precisam de cor”.

Análise plástica da Série Brincadeiras de Criança

O tema lúdico e a memória afetiva dessas brincadeiras criam essa atmosfera universal na obra de Ivan Cruz, que ultrapassa as barreiras sociais e temporais. A característica da ausência de traços no rosto das crianças representadas em suas obras deixa espaço para que o fruidor complete a obra em sua imaginação. Porém o artista completa:

“Quando falam das teorias do meu trabalho, sobre universalidade dele, que então eu criei um trabalho que a proposta era dar universalidade à forma, à criança, para qualquer criança se olhar ali... Não é nada disso. É simplesmente porque eu vim de um trabalho abstrato, e eu fiquei então, como eu digo, no limiar do abstrato e da forma fechada figurativa. É um limiar entre um e outro!”

O mercado de arte

Desde sua primeira exposição da série de brincadeiras, a aceitação do público se deu de várias formas, uma delas foi o imediato interesse em adquirir as obras produzidas pelo artista, e se iniciou assim sua inserção em um mercado de arte mais amplo, de alcance nacional e internacional.

Quando ocorreu sua primeira exposição da série, em 1998, no Espaço Cultural Charitas em Cabo Frio/RJ, houve o desejo do marchand Armando Braga de adquirir toda a coleção exposta, mas só em 2003 o colecionador de arte fechou um contrato com o artista Ivan Cruz, levando-o para pintar e expor em Portugal nos anos de 2003 e 2004. Braga possui hoje o maior acervo da série que ultrapassa 300 obras entre quadros, gravuras e esculturas.

Em 2001, o artista realiza uma exposição nos salões da Unidade Chile da Caixa Econômica Federal (Rio de Janeiro/RJ), sendo um sucesso de visitação e crítica, dentre outras exposições nacionais. Há um importante acervo público no município de Cabo Frio, com 18 conjuntos escultóricos em bronze com “crianças” de aproximadamente 1,2 metro de altura.

A Educação abraça sua arte

A utilização das imagens das obras da série “Brincadeiras de Criança” em livros didáticos e projetos pedagógicos foi crescendo desde os anos 2000, e através da multiplicação de seu alcance, diariamente, o artista recebe e-mails, correspondências e ligações de educadores que realizam atividades e projetos educacionais com a arte de Ivan. São educadores de diversas regiões brasileiras, podendo-se concluir que a receptividade das obras do artista é assimilada por toda a diversidade cultural que o país possui.

Ivan Cruz também teve suas obras e sua história reproduzida em 287 publicações¹⁵⁹ de diversas editoras brasileiras (dados de julho de 2019), predominando, nesse caso, livros didáticos dos segmentos de ensino infantil e ensino fundamental. Somando as tiragens chega-se ao um número de mais de 500 mil livros impressos que estão hoje nas mãos de estudantes brasileiros. Entre as editoras estão: Editora Brasil, Editora Moderna, Editora Ática, Editora Saraiva, Sistema Positivo, FTD, Instituto Piaget, além da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Uma das ações mais valorizadas por Ivan Cruz atualmente é a realização de visitas a essas comunidades escolares. O artista já percorreu escolas no Rio de Janeiro, Piauí, São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Maranhão. Foi homenageado no IV Seminário Nacional de Educação Infantil, realizado em 2015 pela OMEP (Organização Mundial para a

¹⁵⁹ Dados de um levantamento preliminar feito pelo artista. Uma análise mais aprofundada dos documentos é necessária para confirmação.

Educação Pré-escolar) em Santos/SP. Destacam-se também a criação de salas de leitura, salas de aula e bibliotecas escolares com o nome do artista em São Paulo/SP e no interior do Rio de Janeiro.

A esposa Vera Lúcia Vasconcellos, que acompanha Ivan Cruz nas visitas às escolas, enfatiza a importância desses momentos: “A maioria das crianças trabalha um artista que já se foi, e quando descobrem que ele está vivo, se encantam mais! [...] Teve outra visita, em uma cidadezinha, que as crianças ficavam puxando o cabelo, a barba dele pra ver se era de verdade!”.

A educadora Cláudia Martins, professora de alfabetização da Escola Municipal Lopes Trovão, no Rio de Janeiro nos relata: “Quando comecei em uma escola municipal em 2014, peguei uma turma do 3º ano, que era um desafio, de crianças que não eram alfabetizadas ainda [...]. Procurei um tema que fosse atraente pras crianças, que usasse o lúdico como carro chefe, e pensei em trabalhar brinquedos e brincadeiras [...] encontrei o Ivan Cruz. [...] fizemos o alfabeto do Ivan Cruz com as brincadeiras, rimas, palavras, quebra-cabeças, jogos, palavras-cruzadas, perguntas, pinturas, releituras, tudo ligado à obra dele. Ele foi o disparador da alfabetização dessas crianças”.

Uma das premissas do artista, em todos os contatos com alunos, jovens e professores, é sua mensagem em prol do brincar, e a frase final da entrevista com a professora Cláudia Martins demonstra essa prática: “Vale ressaltar que fizemos tudo isso brincando muito, como ele sempre fala: 'Brinquem muito!'. Todas essas atividades foram realizadas com muita brincadeira”.

A ferramenta atualmente mais utilizada pelo artista é a de pintura coletiva de murais nas escolas que visita, onde alia seu fazer artístico à ludicidade, interação e integração da comunidade escolar, convidando membros de todo o corpo docente e discente a participar dessa pintura.

A obra em números

Desde os anos 1990 Ivan Cruz retratou mais de 100 brincadeiras, em mais de 800 diferentes obras, entre quadros, esculturas, desenhos, gravuras e pinturas em murais localizados em espaços públicos e privados. No ano de 1999, oito de suas pinturas foram reproduzidas em cartões de telefone público da TELEMAR, com tiragem de 200 mil cartões por obra, totalizando 1.600.000 reproduções, com estimativa da empresa de alcance de cinco milhões de pessoas.

Conclusão

O artista atualmente reside no município de Arraial do Cabo, no bairro de Monte Alto, em uma casa que ele mesmo projetou: “Arte é paixão, não tem como se afastar dela, você vê que eu crio o tempo todo, quando eu fiz essa cabana (a casa atual onde mora), eu fiz a casa dos meus quadros pra morar...”. E seu espírito inquieto e criativo o impulsiona a continuar criando: “Minha proposta de vida é essa, levar ludicidade pra esse mundo tão cinza, trazer cor pra esse mundo!”. Espírito voluntário movido pela sua fé, que tem em Santa Teresinha sua devoção.

Ivan Cruz demonstra preocupação quanto ao seu acervo, sua história, sendo inexistente qualquer ação de

catalogação e inventário de sua produção artística. Inclusive já teve perdas inestimáveis, como o seu primeiro quadro da série “Brincadeiras de Criança”, pela ação de cupins. Até a presente data não havia nenhum artigo ou estudo mais sistemático sobre sua vida e obra.

O intuito desse artigo, primeiro passo de um estudo que está sendo desenvolvido de perto por seus autores, a família do artista e o próprio Ivan Cruz, é de ampliar ainda mais o alcance de tão importante obra, assegurando-a para as demais gerações e dando acesso a todos do acervo, história e memória desse grande artista.

“A criança que não brinca não é feliz. Ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração” - Ivan Cruz.

Referências bibliográficas

- MULTI RIO - Entrevista Ivan Cruz. (2014) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tz1vUetSeSg>. (último acesso em 6 de julho de 2019).
- IVAN CRUZ. Site Ivan Cruz. (2010) Disponível em: <https://www.ivancruz.com.br>. (último acesso em 2 junho 2019).
- CULTURA. Mapa de Cultura RJ. (2014) Disponível em <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/ivan-cruz>. (último acesso em 9 de junho de 2019).
- VASCONCELLOS FILHO, Ivan Cruz. “Minha vida”. Entrevista concedida a Ana Luiza Barbosa e Yuri da Silva Vasconcellos. Junho, 2019.

CAPÍTULO 112

TERRITÓRIOS DO BRINCAR: CONTEXTOS CRIATIVOS, LÚDICOS E DE VALORIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Andréia de Moraes Silva

- Sesc Departamento Nacional-

Criar contextos educativos, lúdicos e provocativos. Essa é a proposta do Projeto¹ Território do Brincar que parte do princípio de não atribuir apenas aos brinquedos e jogos industrializados a fonte de inspiração para aprendizagem lúdica, mas avançar em contextos educativos que têm o intento da provocação e da intencionalidade educativa por meio do brincar.

¹ O Projeto Território do Brincar faz parte da realidade das escolas Edusc do Distrito Federal no segmento da Educação Infantil desde o início do ano de 2019. A partir de contextos criados, as crianças fazem exploração do espaço e dos materiais de forma autônoma. Para melhor compreensão acessem os links a seguir:
<http://www.edusc.com.br/atividades-pedagogicas-ed-infantil-2019-taguatinga/>
<http://www.edusc.com.br/atividades-pedagogicas-ed-infantil-2019-ceilandia/>

Entende-se por contextos criativos o espaço elaborado, organizado e planejado de acordo com a

intencionalidade do Território², com elementos pré-definidos que ficam à disposição das crianças.

Para Dubovick (2018) o propósito dessas experiências de construção como linguagem torna-se: “Imprescindível a necessidade de ampliar as experiências que oferecemos às crianças, proporcionando-lhes uma variedade de contextos e de materiais para realizar jogos de construção que lhes permitam recriar, com alguma intencionalidade, ações vinculadas com o fazer, como projetar, explorar, provar, construir, modelar, desenhar, reconhecer diferentes tipos de materiais, outorgando às crianças um papel protagonista nas criações de espaços construtivos.”(Dubovick, 2018:16)

A criação de contextos educativos na Educação

² A equipe conceituou o termo Território da seguinte forma "É um espaço provocativo com a finalidade de gerar curiosidade e produções relevantes para o aprendizado".

Infantil é um convite à aprendizagem significativa para as crianças, pois são esses espaços que primam pela estética, materiais e oportunidades de criação, elementos fundamentais para a construção dos Territórios.

Para Vygotsky (1984), o ato de brincar é de fundamental importância na idade da pré-escola, pois tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil.

Os Territórios apresentados a seguir consideram as seguintes proposições lógicas: intencionalidade educativa, espaço físico, materiais, brincar, estética e infância.

PPP do território: provocar, planejar e protagonizar.

Os Territórios foram planejados partindo do interesse e da necessidade da equipe gestora em refletir, nos momentos formativos da Coordenação Pedagógica, que o direito a infância vai além do que poder-se-ia oferecer enquanto ludicidade com brinquedos industrializados, era necessário avançar e desemparedar essa infância que passava a maior parte do tempo dentro da sala de aula.

Barros (2018) clarifica o termo desemparedamento da seguinte forma: “Assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação” (Barros, 2018:45).

O processo formativo durante a Coordenação Pedagógica foi um momento primordial para acreditarmos em uma infância que se alegra com caixas, folhas, cones, galhos e não somente uma visão de playground ou brinquedos de última geração.

Todas as professoras, juntamente com a equipe pedagógica, planejaram, projetaram, pesquisaram e encontraram materiais que puderam compor o primeiro território, mas tendo plena convicção que na execução do Território toda a equipe ocuparia um espaço de mediação, ouvintes, observadores e aprendentes. Essa visão coaduna com Bruner (1997) ao explicar o processo de *scaffolding*: “Refletir e emergir no espaço cultural da sala de aula na perspectiva de

aprendente, mediador do processo, é o que chama de scaffolding, processo em que um adulto auxilia a criança para construção de novas possibilidades, portando-se assim como um mediador e não detentor do saber.” (Bruner, 1997 apud Pontecorvo, 2005:49).

A ideia do professor pautado em uma educação dialógica, formativa, que prima pelo protagonismo infantil e que estabeleça uma escuta sensível para os estudantes remetem ao foco central dos Territórios.

Após o momento de planejamento, projetou-se o calendário de execução dos Territórios, considerando que o espaço escolar é um grande educador, e todas as escolhas, elementos/objetos que podem ser proporcionados as crianças possuem uma dimensão educativa.

Quadro 1. Planejamento de execução dos territórios.

TERRITÓRIO A SEREM REALIZADOS-ANUAL
Água
Elementos naturais e não- estruturados
Metal
Tinta
Natureza
Terra

Fonte: Silva (2019).

Optou-se, em coordenação³, repetir os Territórios para que as crianças tivessem outras oportunidades de experimentação e vivência com os elementos dispostos. As professoras de cada turno ficaram responsáveis por gerenciarem e organizarem o formato e o local em que seriam montados os Territórios, porém todo corpo docente se responsabilizou pela busca de recursos/objetos, organização dos materiais e condução da proposta no dia da execução.

As montagens dos Territórios foram organizadas por turno e desmontadas posteriormente, uma vez que o espaço físico da escola não contemplava a permanência de todos os Territórios fixos, visto a limitação estrutural dos espaços/escolas.

Desse modo, apresenta-se os resultados do Território Água e Elementos naturais e não estruturados para maior compreensão da abordagem feita até o momento acerca do enfoque do projeto.

Território água

“É preciso lembrar e permitir espaços de construção e encantamento.”

Contexto: Ambiente organizado fora da sala de aula com materiais recicláveis, garrafa pet, potes transparentes, bacias, bolas coloridas (para flutuarem), balões, espelho d'água,

³ Coordenação Pedagógica é o momento em que todos os professores do segmento reúnem-se, por 3 horas semanalmente, no contraturno do trabalho para planejarem e

estudarem as ações pertinentes ao pleno desenvolvimento dos trabalhos da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental I

circuitos com mangueira, canos, cubos de gelo, funis, balança, água e flores, brinquedos e folhas congeladas.

Aimersão das crianças no Território oportunizou um movimento cíclico de valorização da infância, de acesso a diferentes linguagens e de aprendizagens diversas. Compreenderam o que é leve, pesado, fino, grosso, alto, baixo e quente e frio. Manipularam materiais diferentes e experienciaram que nem sempre o balão estoura ao ser jogado no chão. Perceberam que alguns materiais afundam e outros boiam, entenderam que se assoprarem a bandeja de plástico ela se distancia cada vez mais. Compreenderam que as vezes temos limitações e por isso precisamos pedir ajuda, segurar um balde cheio com água é o limite para alguns e uma facilidade para outros. Parar, olhar, ver o colega encher o balde e tentar compreender porque um lado da balança desce e o outro sobe!

Achar um meio para utilizar um funil e compreender que a força da água vai depender do material que você usa para enchê-lo: um potinho ou um balde, uma mangueira ou uma bacia, e daí perguntar: Por que a água não desce?

Não se interessar pelo balão, mas se encantar com o gelo! Não ligar para a balança, mas se impressionar com a mangueira! Não querer o espelho d'água, mas ficar vidrado com o funil! Não querer molhar o pé na bacia, mas preferir as poças da rampa. Enfim, escolhas, protagonismo, autonomia, aprendizagem com liberdade.

Acreditamos que quanto mais linguagens e oportunidades proporcionarmos às crianças, mais as ajudaremos a se (re) conhecerem em suas limitações, forças e

desejos, desenvolvendo por meio dos espaços de partilha sua imaginação, criatividade e novas ideias.

Brunner (2016) descreve no prefácio da obra "As cem linguagens da criança"⁴ a importância da imaginação da seguinte forma: "Cultivar a imaginação é a primeira coisa, mas ler contos de fada não é o bastante. É a imaginação que nos salva do óbvio e do banal, dos aspectos comuns da vida. A imaginação transforma fatos em conjecturas. Até uma sombra projetada no chão não é uma sombra: é um mistério." (Brunner, 2016:17).

O espaço escolar deve se transformar para acolher as crianças e suas inúmeras potencialidades, independente do espaço físico, é possível (re) criar experiências marcantes.

As crianças são capazes e competentes e se beneficiam de oportunidades que geram autoria e significado no ato de brincar.

Nesse sentido, o trabalho realizado em uma pequena rampa e pátio escolar, permitiu a construção do Território Água de forma inovadora.

Território dos elementos naturais

A natureza é fascinante, ela é cheia de perguntas e coisas a explorar, discutir, conversar e compartilhar.

⁴ Conheça o poema "De jeito nenhum. As cem estão lá" de Loris Malaguzzi.

Contexto: O espaço utilizado foi o pequeno jardim da escola, sendo disposto os seguintes elementos: Galhos, caroços de pequi, pedras, folhas, frutas, sementes, esponjas naturais e cabaças. As crianças tiveram a oportunidade de escolha. Cada turma com uma essência! Cada criança uma curiosidade! Cada escolha uma vivência.

Os ambientes naturais oferecem maior diversidade lúdica para as crianças, aguçam a curiosidade e permitem a troca entre os pares. Os estudos mais recentes mostram a importância da natureza e do brincar ao ar livre como essenciais para formação integral da criança.

Para Barros (2018): A reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas, pois quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender, no sentido sensorial e motor, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento. (Barros, 2018:74)

O simbolismo percebido nas ações dos estudantes a partir dos contextos criados no Território da natureza oportunizou que a folha seca da bananeira virasse balanço, o caroço do pequi virasse bola, o cacho da banana nanica transformasse em comidinha no cesto, o galho virasse ferramenta, o morro de grama ... Ah, o morro de grama! Esse virou um belo escorregador.

Juntas, crianças maiores e menores puderam observar a movimentação uma das outras, desenvolvendo

atitudes de cuidado mútuo e de experimentação de novas capacidades motoras.

Segundo o sociólogo Corsaro (2011), a interação tem papel fundamental, o contato das crianças uma com as outras é algo essencial para o desenvolvimento. As crianças precisam de liberdade para brincarem e (re) criarem os contextos lúdicos que quiserem.

É nessa perspectiva que o Território existe, para possibilitar escolhas, gerar conhecimento, favorecer a interação, o faz de conta, a liderança, ou seja construir um terreno fértil para o protagonismo infantil.

Conclusão

A Educação Infantil da Educação do Serviço Social do Comércio - Edusesc cumpre tanto com o seu papel primordial de valorizar a infância e construir espaços não formais, quanto ao proporcionar aos discentes evoluírem cognitivamente a partir de experiências da própria prática e situações provocativas que estimulam a criatividade, a relação interpessoal e o conhecimento de mundo.

A escola é hoje lugar em que a diversidade de espaços deveriam ser contemplados e, onde, intencionalmente, deverão ser organizados ambientes ricos de trocas sociais e culturais.

Desse modo, os Territórios organizados passaram a mostrar as marcas e vestígios de uma infância reconhecida, por direito, com espaços para as crianças se aventurarem a cada

território, indicando uma presença viva e legítima de novas práticas e contextos educativos que fazem a diferença.

Pensar na organização dos Territórios e demais espaços da escola, é antes de tudo, abrir-se para a magia e o encantamento das crianças, como diz o poeta Barros (2000) mede o tamanho das coisas com a intimidade que têm com elas.

É importante considerar a organização do espaço não somente como pano de fundo de um cenário, mas sim como parceiro pedagógico. É nesse contexto que o brincar e a interação emergem como eixos estruturantes dos Territórios do Brincar, destacando o momento da brincadeira como necessidade, fruto de uma proposta pedagógica que valoriza a infância.

Referências bibliográficas:

As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação/Organizadores, Carolyn Edwards, Lella Gandini, Goerge Forman, Tradução: Marcelo de Abreu Almeida, revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa - Porto Alegre: Penso.2016

Barros, *Maria Isabel Amando (2018). Desemparedamento da infância. A escola como lugar de encontro com a natureza.* Rio de Janeiro, 2ª ed. Rio de Janeiro.

Barros, Manoel de (2000), *Exercício de ser criança:poesias.* São Paulo: Editora Salamandra.

Corsaro, W (2011). *Sociologia da infância.* Porto Alegre: Artmed.

Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção/Alejandra Dubovik e Alejandra Cipptelli, tradução de Bruna Heringer de Souza Villar- São Paulo:Phorte, 2018.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo: Paz e Terra, coleção leitura.

Pontecorvo, c.; ajello a. m.;& zucchermaglio c. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Artemed, 2005

Vygotsky, L. S (1984). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*.São Paulo: M. Fontes.

CAPÍTULO 113
BRINQUEDOS DO BRASIL: UMA
INVENÇÃO DE MUITAS MÃOS! UMA
PROPOSTA DE RESGATE DA
CULTURA LÚDICA QUE VALORIZA A
INFÂNCIA

Anna Paula Jannuzzi Gasparri
Gilvania Ferreira Porto

-Sesc Departamento Nacional-

Introdução

O uso da palavra brincar tem se desgastado nos últimos tempos. O que antes era intrínseco e natural, passou a ser visto como algo menor, sem valor, destituído de sentido. Ao ponto de precisarmos retomar as discussões sobre brinquedo, brincadeira e brincar para torná-los ações que façam parte dos direitos das crianças.

Mas será por que a ação de brincar, algo tão natural em outrora, foi perdendo sua importância e valor na sociedade atual?

É preciso refletir sobre alguns pontos importantes que modificaram nossa sociedade nos últimos tempos. O primeiro deles é que com a entrada da mulher no mercado de trabalho, as famílias começam a diminuir o seu número de integrantes, restringindo a pai, mãe e um filho. Com isso, as

famílias que eram recheadas de irmãos, primos, tios foram se reduzindo, tornando a infância das crianças mais solitárias.

O outro fator importante é a violência que tem assolado nosso país, fazendo com que as famílias não se sintam seguras em levar seus filhos à praça, à rua ou a espaços de brincadeira ao ar livre, ficando cada vez mais confinadas em seus apartamentos e casas.

Hoje, a escola, talvez, seja o primeiro espaço de coletividade que as crianças frequentam. Isso aumenta muito a responsabilidade das instituições de ensino, pois as brincadeiras que conhecíamos nas ruas, nas praças, nos clubes estão deixando de existir, uma vez que eram transmitidas oralmente de geração a geração. Aprendíamos com os amigos aquela brincadeira que não dominávamos tão bem, experienciávamos na ação até que fôssemos capaz de brincar para valer, a exemplo dos denominados café com leite. Podíamos não saber jogar bem a queimada, mas estávamos ali, no meio da rua, correndo com os amigos mais velhos, até que pegássemos o jeito da brincadeira.

Buscamos em Vygostsky (2006) fundamentação para ancorar nossa observação: “[...] [brincar] cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. [...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, [o brincar] contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 2006: 134)

Diversidade de brinquedos

É importante que pensemos também na diversidade de brinquedos que ofertamos para as crianças atualmente, pois além dos brinquedos industrializados, que enriquecem o imaginário infantil, como as bonecas, carrinhos, bolas, dentre outros, há ainda um universo de brinquedos artesanais que possibilitam às crianças perceberem como foram produzidos e quais materiais foram utilizados, pela sua simplicidade de produção. Ao longo da história, a produção do brinquedo ligava pais e filhos, pois eram confeccionados em materiais relacionados ao ofício dos pais: “Caminhões feitos de lata de óleo, bonecas de pano ou de palha, animais de argila ou madeira entre outros ainda são encontrados em alguns locais do Brasil, produções artesanais que mantêm algumas características dessas práticas antigas em que os restos de materiais eram usados na confecção de brinquedos para as crianças.” (Sesc, 2015: 13)

Há ainda os brinquedos de largo alcance, conceito de Leontiev, que são aqueles transformados pela imaginação criadora, por exemplo, um pedaço de graveto pode se transformar em um avião, uma espada, um cavalo, uma colher ou mesmo um graveto!

Buscamos apoio no diálogo com Smole, Diniz e Cândido para ratificar a importância do brincar como um dos principais eixos para os processos de aprendizagem: “(...) brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribuir para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir, preservar; aprender a perder

percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar.” (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2000: 14)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2010), as escolas infantis devem organizar suas práticas cotidianas calcadas em dois eixos importantes: as interações e as brincadeiras.

Partindo desses princípios, o Serviço Social do Comércio – Sesc¹⁶⁰, juntamente com a assessoria de Adriana Klisy¹⁶¹, organizou uma pesquisa nacional em suas escolas por todo o território brasileiro, buscando evidenciar quais os brinquedos artesanais representavam fortemente a cultura e memória local sobre brinquedos e infâncias. Após a pesquisa, organizaram-se dois materiais que dialogam e são fundamentais para ampliação de repertórios nas escolas: o livro *Brinquedos do Brasil: invenção de muitas mãos!* e a

¹⁶⁰ Serviço Social do Comércio – instituição de caráter privado, presente em todos os estados brasileiros, que tem por missão promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática.

¹⁶¹ Adriana Klisy é Diretora da Caleidoscópio Brincadeira e Arte. Autora de inúmeras publicações sobre brincar, brincadeira, jogo e arte. Colunista do jornal O Estadinho de S. Paulo e de vários artigos publicados em revistas e periódicos: Criança-MEC, Avisa lá, Pátio – Artmed, Nova Escola – Abril Cultural, Carta Fundamental, Folhinha de S. Paulo. Criadora de jogos para o Instituto Ricardo Brennand (Recife, 2003) e editora Moderna e idealizadora da série Primeiros Jogos e Mapa Lúdico da Dados e Jogos. Palestrante, conferencista e ministrante de cursos para temáticas sobre a questão lúdica.

exposição que leva o mesmo título e itenera pelas escolas do Sesc, desde 2017.

Os brinquedos foram selecionados considerando sua identidade local, de maneira a favorecer a experiência estética com a diversidade de materiais que os compõem: fibra natural, palha, bambu, tecidos, madeira, ferro, porcelana, miriti etc. E, sobretudo, que sejam modelos que inspirem a criação, aqueles com os quais as crianças pudessem observar o seu processo de produção e criar novos brinquedos a partir de tal análise. Segundo Klisys: “Ao olharmos atentamente um grupo de crianças, veremos que elas estão o tempo todo inventando brinquedos. Cabe a nós, educadores, valorizar esses gestos criativos e dar condições de ampliá-los, seja disponibilizando materiais, compartilhando saberes ou possibilitando que os diversos informantes da cultura lúdica – artesãos, adultos, crianças – possam se unir para estimular a criação de brinquedos.” (SESC, 2018: 25)

Brinquedos do Brasil

Como a Mostra representa os brinquedos de todas as regiões do Brasil, o nosso desejo é que os professores de toda a rede de escolas do Sesc, inspirados na experiência ao lerem o livro e visitarem a exposição, incluam no acervo lúdico das escolas brinquedos artesanais da sua região e de demais estados do Brasil, ampliando as possibilidades do brincar e a construção de brinquedos por eles, pelas crianças e pela comunidade educativa.

Se a escola é lugar de aprofundamento da cultura, cabe ampliar a oportunidade de realizar atividades lúdicas com brinquedos de norte a sul do país, feitos com uma diversidade

de materiais, texturas, cores, cheiros e a especial qualidade de trazer fortemente a marca de quem os produz.

O livro e a exposição foram organizados em 13 categorias, abaixo discriminadas, constituindo-se em um convite ao brincar, ao resgate às memórias da infância e ao universo dos brinquedos artesanais brasileiros:

- Faz de conta: mundo miniatura da realidade
- Faz de conta: mundo miniatura da ficção
- Faz de conta: mundo miniatura para se locomover na terra, na água e no ar
- Faz de conta de mamulengos, marionetes e fantoches
- Faz de conta que corremos o mundo por muitas léguas
- Brinquedos de habilidade e destreza
- Sobre rodas
- Brinquedos de Miriti
- Engenhocas
- Engenhocas de empurrar
- Brinquedos para ver o belo
- Antigamente brincava-se assim, hoje também!
- Piões do Brasil

Como uma das vertentes de atuação do Sesc é a formação de professores, o livro, além de trazer um descritivo de cada brinquedo e contar sobre o artesão que o produziu, oferece uma diversidade de propostas lúdicas que o professor poderá incorporar em seu planejamento para aprofundar as experiências das crianças com o brincar na escola e com seus pares. Além de incentivar a parceria com as famílias no resgate de suas memórias afetivas e produção de brinquedos artesanais. É, de acordo com Klisys: “Um convite a refletir sobre a escolha do acervo lúdico e propostas de criação de brinquedos pelas crianças, considerando o seu potencial cultural, educativo e relacional. Do mesmo modo que um bom leitor lê bons livros, um bom brincante conhece boas

brincadeiras, bons jogos e bons brinquedos. E neste ponto bem servidos no Brasil!” (SESC, 2018: 13).

Conclusão

A exposição já passou pelos estados do Rio de Janeiro, Alagoas, Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco, Piauí e Paraná. Ainda em 2019 estará no Paraná, Mato Grosso e Tocantins. E no próximo ano continua sua itinerância por outros estados do Brasil. O livro foi distribuído para todos os professores do Sesc, escolas públicas e particulares, além de bibliotecas e salas de leitura.

Para o Sesc, é papel da escola propiciar experiências de contato com brinquedos dos mais variados tipos, ampliar propostas nas quais as crianças aprendam brincando, favorecendo a criação e a produção de brinquedos que incentivem o imaginário infantil.

Além disso, a formação continuada em serviço é um dos eixos principais de atuação da instituição. Neste sentido, a exposição traz fortemente um viés formativo com estudos que se referem à infância, ludicidade, aprendizagem significativa e organização de tempos e espaços, tendo como premissa básica a reflexão sobre a prática docente. Importante não perder de vista o brincar como eixo da ação pedagógica.

Referências bibliográficas

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

- Leontiev, A. N. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L.S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone.
- Sesc. Departamento Nacional. (2018). *Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.
- (2015). *Proposta pedagógica da educação infantil*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.
- Vygotsky, Leontiev, Luria. (2003). Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, Leontiev, Luria. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

CAPÍTULO 114
O TRABALHO COM ESPAÇOS DE
APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DE
2 A 10 ANOS NAS ESCOLAS SESC DE
ARAGUAÍNA – TOCANTINS

Deborah Franco Valadares Marinho
Fabya Martins Silva
Francisca Nunes de Lima

- SESC – Serviço Social do Comércio- DR/TO

Introdução

A escrita do artigo pretende estabelecer uma abordagem acerca do trabalho com Espaços de Aprendizagem com crianças de 2 a 10 anos de idade, nas escolas Sesc de Araguaína, no interior do estado do Tocantins, que tem como implicação pedagógica criar possibilidades para o estudante aprender de forma significativa e contextualizada. O trabalho com Espaços sugere ações mediadas pelos professores e pelos estudantes.

Alguns aspectos são determinantes para o espaço se constituir como terceiro educador. São eles: o propósito didático implícito em sua organização, a escolha dos elementos que compõem o espaço, a qualidade estética da organização e a escuta atenta do professor. Espaços que carregam, em seus elementos, o respeito aos interesses e ritmos de cada estudante, favorecendo a autonomia dos

mesmos para escolherem os materiais que poderão auxiliar no trabalho com as diferentes áreas de conhecimento.

Contexto histórico do trabalho com Espaços de Aprendizagem

Um novo contexto surge com documentos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2016). Os mesmos garantem não apenas a oferta de vagas, mas a qualidade do trabalho nas instituições de ensino, a valorização da formação dos professores e a importância de concepções pedagógicas que valorizem as estruturas cognitivas, físicas, motoras, sociais e afetivas dos estudantes, assim como suas experiências. O trabalho com estudantes da Educação Básica passa pela formação dos educadores. Tal formação deve ser pautada na reflexão, na análise e documentação da prática pedagógica.

Teóricos como Piaget (1978), Wallon (1989) e Vygotsky (1984) trazem discussões acerca do desenvolvimento humano, da linguagem, cognição e afetividade. Ambiente com estímulos e grupos sociais são essências para a aprendizagem, desenvolvimento e consciência dos estudantes. A forma como o espaço da escola é constituído e organizado impacta fortemente na aprendizagem dos estudantes.

O trabalho com espaços de aprendizagem nas salas de aula deve favorecer aprendizagens, interações, brincadeiras, pesquisa e investigação. A intencionalidade pedagógica destes espaços é algo planejado e pensado pelo professor, e necessita ser construído com uma dimensão

pedagógica, pois expressa as concepções de organização da Escola.

Desde a implantação da Escola Sesc de Educação em Araguaína, em 2003, temos desenvolvido um trabalho voltado para os espaços na sala, anteriormente conceituados de Cantos. Conforme afirma Horn (2004:85) “a organização do espaço em cantos temáticos [...] possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças.”

Ao longo dos anos da escola, a reflexão sobre o Espaço como terceiro educador instiga a percepção de novos saberes e fazeres. Antes, os cantos de trabalho, conceitos trazidos pela Proposta pedagógica do Sesc, necessitavam de identificação pela criança como um espaço seu e de sua turma. Tais cantos eram recomendados para um local específico e para exposição de trabalhos, assim, viabilizavam a socialização dos conhecimentos.

As salas eram organizadas com cantos classificados de acordo com os projetos desenvolvidos pelos grupos, áreas de conhecimentos ou temas trabalhados com os estudantes. As crianças movimentavam-se pelos espaços de maneira que o sentimento de coletividade era primordial, pois priorizavam a cooperação e afetividade. No entanto, ao deparar-se com os cantos, viam-se, nitidamente, as mãos dos adultos nos detalhes e acabamentos. O espaço era tratado como um cenário onde o professor desenvolvia sua atividade, desconectado do fazer pedagógico. Tais reflexões eram frutos das formações de professores que constantemente ocorriam nas escolas do Sesc no Tocantins.

Os registros e observações dos estudantes, realizados durante a exploração dos espaços, contribuíram para o professor pensar, refletir e criar novos espaços. Outro desafio, encontrado durante o processo de formação de professores, era estender as reflexões da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Enquanto para o primeiro, os espaços são determinantes para o trabalho pedagógico, ou seja, a concepção de ensino de criança depende do trabalho com os espaços para se consolidar na prática; no segundo, a concepção de ensino é explicitada no planejamento e organização das atividades de rotina, ou seja, o trabalho com os espaços influencia no trabalho pedagógico.

Planejamento dos espaços de aprendizagem: propósito didático, escuta atenta do professor, organização dos elementos e qualidade estética

Na perspectiva de Gandini (1995:157) sobre o trabalho com os espaços realizados nas escolas de Reggio Emilia, o ambiente é visto como algo que educa o estudante; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”. O ambiente precisa ser flexível, deve permanecer atualizado e sensível às necessidades das crianças de serem protagonistas na construção de seu próprio conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Nesse contexto, compreende-se o espaço como um elemento primordial da abordagem educacional e como provocador de aprendizagens. Para que o espaço se constitua como terceiro educador, é determinante considerar quatro

elementos na construção deste planejamento: o propósito didático implícito em sua organização, a escolha dos elementos que compõem o espaço, a escuta atenta do professor e a qualidade estética do ambiente.

NO que se refere ao propósito didático, o professor precisa ter clareza da intencionalidade educativa no planejamento e organização deste espaço. Os ambientes de aprendizagem devem ser definidos em função das expectativas, dos objetivos e dos conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais) específicos de cada turma (espaços internos) ou segmento (espaços externos).

De acordo com Sesc (2015:40), planejar boas atividades contribui para a melhor atuação docente, porque lhe permite um conhecimento mais eficaz das variáveis do processo de ensino e aprendizagem; uma observação mais rigorosa das atividades propostas, seu valor ou mesmo a necessidade de mudanças ou introdução de outras estratégias pedagógicas.

Neste âmbito, é possível observar, ainda, que a clareza dos critérios no trabalho diversificado com os ambientes possibilita ao professor criar possibilidades de aprendizagem para seus estudantes de forma autônoma, criativa, inventiva, pesquisadora e investigativa. Ao pensarmos na intenção de aprendizagem deste espaço, precisamos considerar, ainda, o que afirma Gandini sobre o olhar dos educadores das escolas de Reggio Emilia “uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas ” (Gandini, 1955:151).

Neste sentido, o planejamento do espaço de aprendizagem tem como objetivo central o respeito aos interesses e ritmos de cada criança, favorecendo a autonomia de forma que o estudante tenha a autoria de seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Loris Malaguzzi (1990), citado por Gandini (1995:151), “Temos [...] uma fé inabalável no potencial e nas capacidades das crianças e [...] uma pronta disposição para pensar e discutir o que fazemos.”

Para o educador ter clareza da intencionalidade educativa na construção do espaço, é necessário aprofundar suas pesquisas e estudos sobre os conteúdos próprios da turma e estratégias pedagógicas no âmbito das metodologias ativas. Nesta perspectiva, de acordo com Lüdke (2005:8), as pesquisas propiciam aos educadores “problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares”.

Como parte do propósito didático, temos, ainda, a pesquisa sobre a escolha da temática do espaço. Neste contexto, a perspectiva Malaguzziana relata que “na Escola Diana, como em outras, existe um espaço principal comum que chamamos pelo mesmo termo usado para uma praça da cidade (piazza). Aqui, está um exemplo claro de uma escola como reflexo da sociedade em torno dela. Nesse caso, o conceito e o nome do espaço central comum vieram do elemento fundamental nas estruturas urbanas da Itália”(Gandini, 1995:152).

Dessa forma, a criação de uma temática para o espaço planejado propicia à criança a compreensão do uso social daquele lugar. O estudante passa a perceber os

ambientes que o cerca como algo real que vai além dos muros da escola. Além disso, a escolha da temática proporciona, ao educador, a ampliação de melhores escolhas dos materiais que irão compor aquele ambiente, amplia o olhar para inspiração de elementos inusitados e favorece a participação das famílias na construção do espaço.

Tendo clareza da intencionalidade educativa, parte-se então para organização e escolha dos materiais que irão compor o espaço. Na concepção do Método Montessoriano, Kramer (1993:27) o planejamento adequado na escolha dos elementos e mobiliário isolam as dificuldades e promovem a aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento.

Assim sendo, a escolha dos materiais e mobiliário que irão compor o ambiente precisa considerar e expressar a concepção de educação que a escola acredita. Ao pensar no planejamento de um espaço de aprendizagem, propõem-se materiais que permitam ao estudante: formular questões, diagnosticar e propor soluções reais, colocando em jogo os diversos conceitos das diferentes áreas de conhecimento. Elementos que permitam descobertas a partir de observação, registro, pesquisa e que considerem as potencialidades das crianças e suas diferentes linguagens.

Na elaboração dos espaços, é primordial a presença das marcas de pertencimento da criança (suas construções, pesquisas e produções). Os espaços da escola precisam dar ênfase e valorizar as produções e pesquisas realizadas pelos estudantes. Estas marcas contam a história e exprimem a cultura valorizada naquele lugar. É possível aproveitar cada parte do ambiente escolar para construção de um espaço de aprendizagem. Nesta perspectiva, Gandini discorre sobre as

escolas italianas de Loris Malaguzzi, afirmando que “nada é considerado como espaço marginal”.

De acordo com Sesc (2015:29) “é importante perceber que a constituição de um ambiente não diz respeito apenas ao seu aspecto espacial. O modo como as crianças utilizam a escola como campo de exploração e de criatividade, e como cada criança a considera – um ambiente de alegria ou de medo, de inibição ou descoberta, de amizades ou rivalidades -, também constituirá seu ambiente.”

Desta forma, no planejamento dos ambientes de aprendizagem, ao pensarmos nos materiais e mobiliário, listamos o que é possível ser adquirido pelas famílias, o que será providenciado pelo professor e o que entrará como marcas de pertencimento das crianças. Neste âmbito, Gandini (1999:150) afirma que “essas impressões vêm do modo como o ambiente é cuidadosamente organizado e especialmente de se ver como as crianças, professores e famílias movem-se nas escolas”.

Consideramos a escuta atenta do professor fator determinante na constituição do espaço como terceiro educador. Segundo a concepção Malaguzziana, Rinaldi (1999:114) afirma que a comunidade escolar deve sustentar os valores de interação e comunicação, desde os auxiliares de serviços gerais, de cozinha, secretária, diretor, porteiro e demais. Todos são sujeitos que aprendem, e a função do professor é promover a interação participativa, valorizar as certezas e provocar estranhamentos.

Nesta perspectiva, a consciência de que a escola é lugar de se fazer pergunta: os espaços favorecem a autonomia e movimentação dos estudantes? Em quais momentos os

estudantes são acolhidos e escutados? Há qualidade e quantidade de materiais disponíveis para exploração e conquista do aprendizado? Como acontecem os diálogos entre os pares na articulação entre o real e o imaginário durante as brincadeiras e atividades? Quais hipóteses levantam diante das propostas de pesquisa e investigação? Quais conexões são feitas pelos estudantes enquanto grupos sociais?

Nesse sentido, a documentação pedagógica exige do professor um olhar atento e sensível sobre o cotidiano da escola. É preciso conectividade com o outro, tempo para ouvir, produzir perguntas e buscar respostas. Registros como fotografias, vídeos, anotações, áudios dos processos de pesquisa e exploração dos objetos pelos estudantes são bons exemplos de como materializar a escuta sensível.

Por fim, vale dizer que a escuta atenta do professor é um processo de ressignificação da prática pedagógica e necessita de reestruturação constante, desde um olhar sensível sobre seu papel, as estratégias que utiliza, ao movimento e aprendizagens de outros agentes da escola, enfim, repensar novas estruturas de fazer educação.

O trabalho com os espaços de aprendizagem exige planejamento e o olhar sensível do educador, fatores determinantes para a composição do material utilizado e qualidade estética do ambiente. A forma como é organizado e gerido desperta interesse e amplia as possibilidades de exploração, favorecendo a interação, brincadeira, pesquisa e a investigação. Conforme discorre Barros (2018:74) “a qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, pelos materiais com os quais foi construído e pelo conjunto de percepções sensoriais (iluminação, cores, clima,

sons, texturas, cheiros, sabores) oferecidas pelos elementos e materiais disponíveis. ”

Para assegurar essa qualidade estética e obter um ambiente que favoreça a aprendizagem, é preciso pensar em elementos que dão vida ao espaço e instigam a ação de querer explorar ou estar neste lugar. A disposição dos mobiliários, acomodação confortável, organização dos materiais, harmonização das cores, temperatura, quantidade e durabilidade dos materiais e especialmente a possibilidade que ele oferece de interação entre os pares, são condições decisivas neste processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa vertente, o espaço deve ser um lugar para pausar, acolher e inspirar. Espaços que inspiram o brincar, o diálogo, a leitura, o protagonismo e as interações. Esses ambientes dialogam com os ambientes do mundo real e permitem possibilidades de descoberta e aplicação do conhecimento. Dessa forma, os espaços de aprendizagem planejados são construídos de forma interconectada com cuidado e o afeto; organizam-se de forma provocativa. A partir dessa perspectiva, a sensibilidade faz toda a diferença, pois, “a estética é desta forma, uma dimensão que viabiliza a confrontação. Da possibilidade de desocultar, rebelar, descobrir” (Hoyuelos, 2006:33).

As experiências realizadas nas Escolas Sesc de Araguaína, com ambientação de espaços de aprendizagem, permitem afirmar que eles se constituem por meio das relações e interações. Diante disso, deve-se considerar a faixa etária dos estudantes e adequação dos móveis que irão compor o mesmo, colocando-os com uma intencionalidade, elencando o que é necessário para o grupo, o que mais interessa e quais linguagens precisam desenvolver. De acordo com Gandini

(1999:155), o cuidado para com a aparência do espaço favorece a interação social. Esse cuidado para com o belo é possível enxergar nos pequenos detalhes, desde a luz do sol que entra pelas pequenas brechas, até os elementos naturais como plantas, jarros e ramos de flores que fazem parte da composição.

Barbosa e Horn (2008:51) afirmam que “um ambiente rico e instigante suscita muitas interrogações às crianças, o que é ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos”. A forma de organizar o espaço quebra um paradigma muito importante de uma escola inspirada em um ensino tradicional, em uma prática educativa centrada no adulto.

Avaliação

A avaliação é um ato permanente e se inicia no planejamento, ao pensar em que espaço elaborar o que vai compor, qual a faixa etária, que propostas poderão surgir, quais experiências já tiveram e etc. Desse modo, é importante saber quem são os aprendizes e a história de cada grupo, pois, não tem como pensar no planejamento sem antes avaliar, visto que “o olhar avaliativo deve abarcar as singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas se ajustem a cada um” (Hoffmann, 2011:16).

Conforme citado acima, o processo avaliativo dos espaços de aprendizagem deve partir do propósito educativo, da escuta atenta e olhar sensível do educador com ênfase na observação e reflexão sobre as narrativas dos estudantes que são seres curiosos, ativos, que criam hipóteses e são atuantes nesse processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com Hoffmann, (2014:251) não se pode denominar de “avaliação”

apenas a observação e o registro, mas o processo como um todo refletindo de forma crítica sobre as ações pedagógicas.

A utilização de diferentes instrumentos de registros como: fotos, vídeos, áudios, pauta de observação, fichário e portfólio são essenciais para avaliar e enxergar o que os estudantes expressam ao longo da exploração de cada um dos espaços disponíveis na escola. “Devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores” (Barros, 2018:40).

A partir da escuta atenta e dos registros, outros recursos podem ser acrescentados com o propósito de ampliar a pesquisa, a investigação e as relações. A avaliação é um acompanhamento do planejamento e serve para refletir se os objetivos estão sendo alcançados. Sendo assim, ela se constitui como o ponto de parada, o modo de escuta do professor e do estudante, necessitando de uma continuidade e acompanhamento da construção do conhecimento. Dessa forma, o educador observa, introduz outras ações e redireciona o planejamento.

Conclusão

Muito mais que conhecer e compreender o contexto histórico de como o trabalho com Espaços surgiu dentro da história da educação e legislação brasileira, é refletir sobre como se constitui na condição de terceiro educador. A caminhada das escolas Sesc de Araguaína, em relação aos Espaços de Aprendizagem, envolve formação de professores e a crença de que os mesmos favorecem a autonomia, brincadeiras, interações, pesquisa e investigação na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as reflexões fomentadas através dos estudos foram essenciais para compreender que os espaços são determinantes para as ações pedagógicas, estão diretamente ligados à concepção de ensino e criança, e, ainda, revelam o trabalho pedagógico, o planejamento, as atividades da rotina e sua organização.

Os espaços devem ser pensados e planejados considerando as características das faixas etárias e os conhecimentos prévios dos estudantes. A constituição dele como terceiro educador exige aspectos importantes como: o propósito didático implícito em sua organização, a escolha dos elementos que compõem o espaço, a qualidade estética da organização e a escuta atenta do professor.

Cabe ao educador avaliar, cotidianamente, as intenções pedagógicas dos espaços, planejando, refletindo e documentando sobre as interações entre os pares, a pesquisa, as brincadeiras, diálogos, hipóteses e investigações dos estudantes. Tal documentação abrange vídeos, áudios, registros escritos, fotografias, que dão ao professor elementos para uma análise atenta e sensível às aprendizagens provocadas nos espaços, pois, os mesmos são construções sociais que devem estimular, promover brincadeiras, criação, despertar interesses, participação, aconchego e desafios.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, Maria Isabel Amado. *Desemparedamento da infância*. A escola como lugar de encontro com a

- natureza. Rio de Janeiro: CRIANÇA E NATUREZA, alana, 2018.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora na Educação Infantil*. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. de. (Orgs.). Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 243-256.
- HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- HORN, Maria da Graça de Souza. *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.
- KRAMER, Sonia (coord.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 6.ed. São Paulo: ática, 1993.

- LÜDKE, M. et al. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, vol. 22, n.74, p. 77-96, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. A *Epistemologia Genética*; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. In: Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p. (Os Pensadores).
- SESC. Proposta Pedagógica Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2015.
- SESC. Proposta Pedagógica Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2015.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação sócia da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.

CAPÍTULO 115

SESC: UM ESPAÇO DE TODOS!

**Adriana Santos
Amanda Montenegro
Priscila Pincos**

- Serviço Social do Comércio Sesc RJ -
B - Modalidade Presencial (Rio de Janeiro)

Introdução

O Serviço Social do Comércio – Sesc foi criado em 1946 com o objetivo de contribuir para reconstrução econômica e social do nosso país diante do pós-guerra. Sua missão foi e é dedicada ao desenvolvimento de ações voltadas à Educação, Lazer, Cultura, Assistência e Saúde.

Tem por público preferencial, os trabalhadores do comércio e os seus dependentes, inserindo ainda, estudantes da rede pública e a população em geral, elegíveis ao Programa de Comprometimento e Gratuidade – PCG, ou seja, todos aqueles que comprovem renda familiar bruta de até 3 salários mínimos nacionais. Portanto, a atuação do Sesc se torna cada vez mais ampla e extensiva à sociedade, pela oferta de serviços que colaboram para o desenvolvimento e transformação da qualidade de vida.

No que diz respeito ao programa Educação, com grande capilaridade pelo Brasil afora, destacamos as

atividades direcionadas ao turno inverso que acontecem desde a década de 80. Relatos, depoimento e/ou avaliações dos responsáveis e das escolas regulares, o número crescente de matrículas, dados estatísticos de frequência e permanência, atestam a relevância e o alcance desta atuação em 23 Estados.

No Regional do Rio de Janeiro, o turno inverso é representado pelo projeto Sesc+ Infância, voltado às crianças e às suas famílias. O projeto tem como premissa básica dedicar ao brincar um lugar fundamental nas culturas infantis, por compreendermos, assim como postula Borba (2005) “a noção de infância como uma construção social”.

Nessa perspectiva, o direito de brincar ocupa o lugar central por reconhecermos a importância das brincadeiras como oportunidades de aprendizagem, uma vez que, nesse contexto, a criança é autora de conhecimentos.

Com a ampliação e repercussão do trabalho, percebemos a crescente procura de famílias que buscam espaços como o nosso, onde suas crianças sejam acolhidas, independente de suas especificidades. Neste sentido, somos reconhecidos como um ambiente de múltiplas oportunidades, organizado de forma que todos possam se expressar livremente, interagir, construir conhecimento, enfim, protagonizar a própria história.

A partir deste contexto, o presente artigo tem por objetivo, apresentar o projeto Sesc+ Infância, uma proposta de educação não formal, que legítima, através do brincar, da inclusão e da inserção social, as diferentes infâncias. Uma abordagem que favorece a inclusão de todas as crianças, bem como o cumprimento da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990,

capítulo II, que garante a liberdade de expressão, o respeito e a dignidade.

O cotidiano do Sesc+ Infância

Atualmente o Sesc+ Infância está presente em 7 das 22 unidades instaladas no Estado do Rio de Janeiro, totalizando aproximadamente 400 participantes entre 6 e 12 anos.

Os momentos de conversa e debates, criados por meio de rodas/assembleias, nos quais as crianças aprendem a ouvir e entender umas às outras, são uma constante. A escuta fundamenta a tomadas de decisões, sendo tão importante quanto a fala. Logo, os compartilhamentos de opiniões e sentimentos são essenciais. Motta (2009:1083) afirma que “*O eu existe a partir do diálogo com os outros, precisando deles para poder tomar forma e consciência de si mesmo*”.

Neste sentido, o brincar é primordial, pois as crianças têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma integral e a reconhecer o valor da opinião do outro por meio da construção coletiva. Isto é empoderamento: falar, ouvir e ser ouvido, tanto pelos seus pares, quanto pelos adultos que valorizam suas vozes. A mediação não é papel somente do professor, mas das crianças, das famílias, dos territórios e nenhuma diferença é vista como limitação.

Vale ressaltar que, essas mediações são observadas e registradas, gerando reflexões e novas atividades a partir da realidade de cada Unidade.

Entre Nós - As Famílias no Sesc

Constantemente, recebemos as famílias nas salas de referência do Sesc+ Infância. Consideramos essa proximidade um ponto positivo para o estabelecimento de relações de confiança e uma oportunidade de compartilhar expectativas, necessidades e desejos. Por meio dessa dinâmica, promovemos o encontro “Entre Nós”, planejado para acolher e integrar, adultos e crianças, às vivências que permeiam o nosso cotidiano. O encontro permite valorizar o prazer da convivência com os filhos, o fortalecer laços por meio do brincar e acessar momentos que marcaram a própria infância. Podemos afirmar ainda que, contribui para o envolvimento dos responsáveis em diálogos que destacam a importância de estarem presentes na vida das crianças e do brincar como potencial de desenvolvimento.

Essa possibilidade, agrega ao projeto o sentimento de pertencimento, de escuta e de trocas. O convívio com as diferenças se torna algo natural, uma vez que se coloca em prática um direito que é constitucional: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, artigo 5, capítulo 1).

Como registro, mencionamos alguns relatos sobre as mudanças e aprendizagens das crianças após a participação no Sesc+ Infância.

“**S**ó queria parabenizar a toda equipe do Sesc+ Infância. Vocês nos envolveram e temos o prazer em dizer que o Sesc é nossa segunda casa. Me emociono com os passos largos que meu filho com autismo vem apresentando depois

de ingressar no projeto” (Mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista - Sesc São João de Meriti).

“**P**reciso agradecer todo carinho e dedicação com que receberam minha filha, procurando entender e ajudá-la em suas dificuldades, incluindo-a em todos os momentos” (Mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista - Sesc São João de Meriti).

“**S**ob a sua mediação, através da socialização com crianças mais experientes e da dinâmica do Sesc+ Infância, meu filho vem mostrando avanços em todos os aspectos de seu desenvolvimento. Posso afirmar que essa parceria escola e projeto é um sucesso. Meu filho está feliz e foi incluído no grupo, porque vocês acreditam na inclusão” (Mãe de uma criança com a Síndrome de Cri Du Chat - Sesc São João de Meriti).

“**H**á diferenças e há igualdades e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza” (Mantoan, 2004, p. 7-8).

I Fórum de Educação Inclusiva: Nossas vivências para além do Sesc

Desde o início, em 2017, o Sesc+ Infância de São João de Meriti começou a ser reconhecido pelas próprias famílias como um espaço de inclusão, o que resultou em um aumento significativo do número de matrículas, principalmente de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

No fazer cotidiano, surgiu a necessidade de repertoriar, de ampliar os conhecimentos dos profissionais da unidade, desde a equipe que cuida da limpeza, segurança, até as áreas administrativas e técnicas. Por meio de um pequeno vídeo explicativo, apresentamos as características do TEA, conversamos sobre a importância de não minimizar o momento de crise que, eventualmente, as crianças pudessem apresentar.

Uma rede de compreensão e debate que nasceu de dentro do projeto para a unidade, ganhou forças para além dos nossos muros e estimulou o desejo de estabelecer um espaço de discussão na Baixada Fluminense, não apenas para educadores e escolas, como também para muitas famílias que, até então, não encontravam esclarecimentos para as suas necessidades.

Concomitante a essas iniciativas, os relatos de famílias comparando o desenvolvimento de habilidades das crianças no projeto com as dificuldades enfrentadas na tentativa de inclusão no ensino regular, fortaleceram as ideias para a criação de um Fórum de Educação Inclusiva com o objetivo de trazer à luz as leis que garantem a educação para todos os indivíduos, sem exceção.

O Fórum contou com a adesão e o envolvimento dos demais programas da unidade e, por meio de um trabalho feito a muitas mãos, aconteceram palestras ministradas por professores que têm como linha de pesquisa a Educação Inclusiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, participaram pessoas com Transtorno do Espectro Autista-TEA, famílias, crianças e profissionais das escolas do entorno.

A princípio, a proposta – que se resumia a dois encontros – ganhou expressão, e originou o I Fórum Inclusivo: Conversando sobre o autismo. Dedicamos uma semana (02 a 06 de abril) de programações teórico-práticas gratuitas, que contou com palestras, rodas de conversa, bate-papo com a autora do livro “Meu amigo autista”, sessão de cinema inclusiva e oficinas com jogos cooperativos, materiais adaptados e espaço sensorial.

“**D**escobri que falar do autismo não doía mais. Que essa era minha vida e que dividir um pouquinho poderia ajudar muita gente” (Depoimento da palestrante M^a. Juliana Prata - pesquisadora da área e mãe de uma criança com TEA).

Como já explicitado, o Sesc+ Infância é feito para e pelas crianças. Logo, não havia sentido em realizar esta ação, se elas não pudessem expressar seus entendimentos. Através de um vídeo, falaram o que sentem sobre inclusão e, ainda, deixaram um recado para o público, esclarecendo que é essencial ajudarmos e incluirmos a todos.

O Fórum ganhou proporções para além do esperado. Um momento muito significativo foi a abertura, pois recebemos aproximadamente 200 pessoas, dentre elas, o presidente do Sesc RJ, a gerente de educação, gestores de outras áreas e representantes da Comissão Estadual da Pessoa com Deficiência.

As programações do evento tiveram um público expressivo, caracterizando o Sesc São João de Meriti como um lugar de reflexões acerca do processo de inclusão. Começamos a receber muitos convites de instituições para colaborar com a

formação continuada dos professores, pois há uma dificuldade em incluir as crianças com deficiência.

Essas iniciativas trazem a certeza de que a educação é uma constante aprendizagem, importante para mudança de visão e reconhecimento dos diversos “Eus” que constituem cada um de nós. Como afirma o grande mestre Paulo Freire (1979:84): “A educação não transforma o mundo. A educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Conclusão

O intuito deste artigo, é demonstrar a importância de um espaço em condições de reunir instituições e representantes de universidades e a sociedade civil para fomentar e promover o diálogo em estratégias fundamentais na luta pela inclusão.

A construção desse lugar de todos não é um desafio que se estrutura da noite para o dia. Se faz necessário muita pesquisa, avaliação, observação e registro.

Esperamos que os relatos compartilhados aqui, sejam um incentivo, que inspirem mais práticas inclusivas.

Neste contexto, o Sesc+ Infância se constituiu e vem se mantendo a partir de relações de afetividade, cooperação, inclusão e inserção social. Uma referência de atuação que por sua essência não deixa ninguém de fora. Acreditamos que, desta forma, é possível construir e reconstruir histórias e expectativas de vida. Vez, voz, cidadania de fato e de direito. Essas são as premissas que vivenciamos.

Referências bibliográficas

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico.
- Freire, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Lisboa: Revista da Educação, volume. XVI, nº1, 2008
- Freire, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. (2004). *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Mitler, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- Motta, Flávia. *Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica*. Paraná: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE: III Encontro Sul brasileiro de psicopedagogia,2009.
- Mouzinho, Renata; Schmid, Evelyn; Mesquita, Fernanda; Pereira, Juliana; Mendes, Luciana; Sholl, Renata; Nobrega, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Revista de Psicopedagogia, 2010.
- Werneck, Claudia. *Manual sobre desenvolvimento inclusivo para a mídia e profissionais de comunicação*. Realização e organização Escola de Gente – Comunicação em Inclusão para o Banco Mundial. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

Anexos

- Arte visual do evento:



- Programação:

02 DE ABRIL - ABERTURA

14h - Palestra com a Dr.^a Mara Monteiro da Cruz (Fonoaudióloga, Mestre e doutora em Educação Especial).

16h - Degustação de Alimentos sem Glúten e sem Lactose / Oficina de Pote da Calma e visita na sala de referência do Projeto Sesc+ Infância.

03 DE ABRIL - VIVÊNCIAS

9h - Jardim Sensorial: Atividade voltada à interação com o meio ambiente com o intuito de desenvolver os sentidos.

14h - Bate-papo com a autora do livro "Meu amigo autista", Maria Eduarda Loureiro Grund. Ao receber um amigo com autismo na sua turma, Maria Eduarda escreveu o próprio livro para ajudar a divulgar informação.

16h - Oficina de Materiais Adaptados.

04 DE ABRIL - PALESTRAS

9h - Tecnologias Assistivas: Apresentação de recursos, capazes de proporcionar mais autonomia, às pessoas com deficiência.

10h - O Meio Ambiente em Você (Prof. Valéria Ramos - Arteterapeuta). Terapia floral e suas contribuições enquanto tratamento complementar para pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

05 DE ABRIL – EU, VOCÊ E O AUTISMO

9h - Sessão Inclusiva de Cinema: O Serviço de Entrega de Kiki.

13h - Jogos Cooperativos: Atividades lúdicas e recreativas, estimulando a socialização dos participantes.

14h - Palestra para educadores: Refletir o processo de ensino e aprendizagem com foco no Desenho Universal para Aprendizagem - DUA (Prof. Ms. Carla Marçal).

15h - Palestra: Eu, Você e o Autismo (Pedagoga Andressa Leal). A ótica de uma pedagoga com autismo, com apresentação de autobiografias nacionais e internacionais de pessoas nos diversos graus do espectro do autismo e opções de materiais para desenvolvimento da aprendizagem.

06 DE ABRIL - ENCERRAMENTO

10h - Da Casa à Universidade: Considerações de uma mãe e pesquisadora sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (Prof. Ms. Juliana Prata).

11h - Roda de Conversa: O Brincar como Agente de Inclusão - Prof. Priscila Pincos e mães do projeto Sesc+ Infância.

13h - Tenda Sensorial: Instalação com abordagem lúdica com objetivo a estimular os diferentes sentidos.

- Fotografias:



CAPÍTULO 116

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E DIREITOS

DA CRIANÇA:

COMO EQUALIZAR AUTORIDADE E

AUTONOMIA?

Claudia Tona

-Sesc – Serviço Social do comercio do Rio de Janeiro-

Introdução


Diante das inúmeras situações que afetam as relações das crianças com suas famílias, bem como destas com a escola, o presente trabalho propõe uma reflexão em torno do equilíbrio entre limites a serem estabelecidos e liberdade de expressão a ser respeitada como direito universal.

Esta pesquisa tem como referência o Centro de Educação Sesc Niterói, escola que atende crianças de três a cinco anos de idade na Educação Infantil e, no contraturno escolar, acontece o Projeto Sesc Mais Infância, trabalho de educação complementar para crianças na faixa etária de seis a doze anos, estudantes das escolas de Ensino Fundamental – públicas ou privadas.

O Centro de Educação Sesc localiza-se no entorno do Morro do Estado, no município de Niterói, Estado do Rio de

Janeiro. Trata-se de uma comunidade habitada por pessoas de realidade socioeconômica menos favorecida, em constante situação de vulnerabilidade social. Cerca de 95% dos estudantes são oriundos dessa localidade, e são atendidos pelo Programa Comprometimento e Gratuidade (PCG) do Serviço Social do Comércio (Sesc), desenvolvido para levar qualidade de vida a famílias de baixa renda. Os demais estudantes são provenientes de outras áreas da mesma região, onde se situam centros culturais e de lazer, museus, praias e parques.

Tal desenho territorial permite uma combinação bastante peculiar. Essas crianças e suas famílias, de diferentes configurações socioeconômicas e culturais, apresentam um imenso potencial evolutivo, pois compõem um interessante mosaico, o que corrobora a concepção sociointeracionista da escola, cuja premissa é o respeito à diversidade em todas as suas dimensões, entendendo que o ser humano não é separado do todo que o rodeia – mas parte dele – o que proporciona uma abertura a inúmeros pontos de vista, sejam biológicos, filosóficos, psicológicos, cognitivos, afetivos, sociológicos, educacionais, culturais ou econômicos; levando diretamente à ideia de Cidadania Planetária, sobre a qual se refere Edgar Morin em diversas de suas obras, e que tem como foco a superação das desigualdades.

 instituição família, na contemporaneidade, é muito diversificada, sendo mais apropriado, portanto, usar o termo no plural – “famílias” – a fim de demonstrar que estas, há tempos, já não são apenas compostas pelo núcleo tradicional pai-mãe-filhos. As famílias das crianças que frequentam o Centro de Educação Sesc não fogem a esse retrato atual. Há crianças cuidadas por seus avôs e avós, inclusive bisavós. Outras, por tias, tios, padrastos ou madrastas somente; ainda há aquelas cuidadas pelos vizinhos. Até mesmo dentro do núcleo tradicional (pai, mãe e irmãos), há

formações diversas de pais muito jovens ou mais idosos, irmãos da mesma faixa etária de um dos pais, com grandes diferenças de idade, crianças que já são tias de sobrinhos mais velhos que elas ou vice-versa, famílias de múltiplos núcleos. Existem, ainda, crianças cuidadas por dois pais ou duas mães e, também, por mães ou pais solteiros. Enfim, configurações familiares que conferem novas cores e novos padrões à pluralidade social que vem se desenvolvendo nas últimas décadas.

Embora a diversidade familiar venha quebrar o núcleo estereotipado, onde o pai era o mantenedor, a mãe a responsável pela educação das crianças e os avós eram coadjuvantes, surgem em seu rastro – como é comum em qualquer momento de adaptação – as inseguranças e as dicotomias daquilo que é novo, mas que ainda sofre influência do velho.

Um fenômeno que surge em função dessas dicotomias é a incapacidade das famílias de exercerem a autoridade sobre as crianças. Mesmo sendo estas as dependentes, é possível observar a inversão de papéis. Crianças dominam seus pais ou tutores e estes, por sua vez, apartados de suas funções, tendem a duas atitudes equivocadas: transferir a responsabilidade de educar as crianças para a escola, ausentando-se de reuniões e encontros ou – ao contrário – tentar interferir nas atribuições escolares, sugerindo que a escola permita que as crianças (bem como as famílias) dominem a situação. Ambos os comportamentos nem sempre são propositais, porém causam desgastes dos dois lados; da escola, por se tornar muitas vezes sobrecarregada de responsabilidades que não são dela, e da família, por não conseguir conviver harmoniosamente nem com a criança, nem com a escola. A mais prejudicada, entretanto, é a criança, que

crece à mercê das inconstâncias e desconhecimento dos adultos com os quais convive, incluindo aqueles presentes na escola.

A instituição escola também sofreu mudanças ao longo do tempo. Particularmente, a Escola Sesc, presente no Brasil desde 1947, leva em conta os contextos sociais e culturais de cada época, ao promover o desenvolvimento integral das crianças. Uma de suas premissas é a integração com as famílias, para as quais as portas estão sempre abertas ao acolhimento, convívio e compartilhamento de ações. Assim sendo, é possível observar e descobrir as inquietações, as angústias, os desejos e as necessidades das pessoas que circundam os estudantes. E são inúmeros! Tanto pela insegurança dos tempos contemporâneos, quanto pela herança psíquica deixada pelos tempos passados.

É fundamental pesquisar a história da educação e da família na humanidade (e há inúmeros estudos a este respeito). Todavia, faz-se necessária a intervenção no agora, a fim de possibilitar um porvir mais seguro e livre de estereótipos, onde autoridade e autonomia – sincronizadas e equalizadas – possam embasar a educação das crianças.

Tendo em vista os temas autoridade e autonomia surge a questão: qual é o papel da escola em sua relação com a família e desta, em sua responsabilidade para com a criança, na formação de sujeitos cientes de seus direitos e deveres na construção da cidadania planetária?

Autoridade X Autoritarismo

“**A** Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, [...] também, [...] se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo [...], preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 1990:247).

Faz-se necessária a interlocução entre os dois autores, aqui selecionados, que discursam sobre autoridade: Alexandre Kòjev, cujos estudos afirmam a autoridade como a possibilidade de um agente atuar sobre outro, sem que estes reajam contra ele, apesar de serem capazes de fazê-lo (Kòjev, 2016) e Hannah Arendt, que assegura que a responsabilidade de conduzir as crianças por caminhos que elas desconhecem é do adulto (Arendt, 2001). Ambos concordam que a autoridade, seja política, educacional ou trabalhista, que assume sentidos de poder por hierarquia, mas não deve ser confundida com o domínio do mais forte sobre o mais fraco.

O grande desafio consiste em agir sobre a criança, conduzindo-a de forma segura por caminhos da vida que ela desconhece (autoridade), sem desrespeitar o seu lugar de infância, onde ela deve ser livre (autoritarismo).

Ser criança, segundo a escritora Tatiana Belinky:

“Ser criança é dureza-
Todo mundo manda em mim-
Se pergunto o motivo,
Me respondem “porque sim”.

Isso é falta de respeito,
“Porque sim” não é resposta,

Atitude autoritária
Coisa que ninguém gosta!

Adulto deve explicar
Pra criança compreender
Esses “podes” e “não podes”,
Pra aceitar sem se ofender!

Criança exige carinho,
E sim! Consideração!
Criança é gente, é pessoa,
Não bicho de estimação!”

A simplicidade do poema de Belinky (2007:10) ilustra a reflexão de que o adulto é aquele que orienta, mas deve dar explicações sobre suas razões, como forma de respeito à criança cidadã que tem direitos e deveres e, por isto, precisa compreender os caminhos pelos quais será conduzida, a fim de que incorpore aos seus conhecimentos uma atitude de autoridade responsiva e possa, no futuro, conhecer e optar conscientemente por outras trilhas.

“**O** que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra”, afirma Freire (1996:41)

As crianças da Escola Sesc Niterói são, em muitos casos, filhas de trabalhadores do comércio e prestadores serviços. No entanto, pelas características da comunidade, a maioria dos pais realiza serviços informais, como vendedores

ambulantes, diaristas, entre outros não regularizados. Desta forma, nem sempre a pessoa responsável por elas pode estar presente no cotidiano de suas vidas – sobretudo o escolar, como seria desejável, o que desafia a busca de soluções mediadoras.

A construção da Autonomia

Donald Winnicott atribui o seguinte sentido à autonomia: "transitar da dependência para a independência" (Winnicott, 1993:14). Contudo, esse transitar envolve uma série de fatores, desde o desenvolvimento físico, psicomotor, até o amadurecimento emocional.

As crianças iniciam, na Escola Sesc, por volta dos dois ou três anos de idade, fase que Winnicott denomina Primeira Maturidade - quando o bebê se torna capaz de viver o sonho ou o jogo adulto, com os instintos apropriados e as ansiedades e conflitos resultantes destes. Essa capacidade só pode ser adquirida num contexto familiar saudável e estável, ou seja, quando os adultos que cercam as crianças estão aptos a orientá-la para a autonomia. "Trata-se de um período curto pelos padrões adultos, mas é duvidoso se todo o restante da vida chega a ser tão longo quanto esses três anos, no decorrer dos quais a criança torna-se uma pessoa inteira vivendo em meio a outras pessoas inteiras, amando e odiando, sonhando e brincando", assevera Winnicott (1993:89). Porém, esse é um momento em que, não raro, os pais estão mais ligados às crianças do que estas a eles, tendo em vista o seu natural desejo de viver entre os pares, que surge nessa época. E é justamente aí que começam as dissonâncias entre a autoridade e a construção da autonomia, pois os adultos tendem a prolongar a dependência entre eles e a criança, por apego.

Ao chegarem com suas crianças à escola, as famílias estão, de modo geral, ainda muito inseguras com a possibilidade de seus pequenos estarem confortáveis longe delas. Sobretudo as mães – embora não sejam raros os casos de pais – sentem-se desamparadas pelo fato de seus bebês desejarem o convívio com outras pessoas, além do seu. Surgem então, ciúmes, preocupações excessivas no tocante à segurança e alimentação, altercações com outras famílias por pequenos embates entre as crianças, por estas também estarem experimentando, pela primeira vez a vida escolar, entre tantas outras situações resultantes de uma só fonte: a dor da separação, o corte do cordão umbilical emocional. Há que se ter muita sensibilidade para compreender um período tão delicado para todos, especialmente se a família não sabe exercer o seu poder de autoridade em relação à criança. E a escola representa um papel fundamental na resolução desses conflitos.

É necessário considerar outro – mas não menos importante – fator de perda ou transferência da autoridade em relação à criança, que é a não priorização do tempo dedicado a ela. Neste sentido, o mundo digital ganha adeptos cada vez mais jovens, já que as famílias deixam as crianças expostas aos recursos tecnológicos (telefones celulares, ipads, tablets etc), enquanto os adultos também se entregam aos encantamentos midiáticos. Assim, a criança, em seu característico plano imaginário, passa a ser guiada por personagens desse mundo da tecnologia, o que é especialmente prejudicial ao seu desenvolvimento integral.

Sendo a escola, normalmente, o primeiro meio de contato da criança longe da família, ainda que por poucas horas diárias, é ali que ela adquire a autonomia necessária para

transitar pelo mundo. Por isso, a escola, a criança e a família devem estar em sintonia para construir caminhos que levem a uma saudável e proativa atuação no mundo real.

Vínculos entre Família e Escola e os direitos da criança

O Princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), afirma: “Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.”

“Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.” Assim, a escola à qual a família confia a educação de suas crianças precisa estar aberta à integração, pois apenas conhecendo de perto o contexto particular de cada núcleo, é possível traçar estratégias para desenvolver de forma coletiva os seres que farão diferença no mundo, como “membros úteis da sociedade”.

A Escola Sesc de Niterói recebe de forma afetiva e respeitosa cada família, pois a criança não se dissocia da mesma quando chega até lá. Desta maneira, são desenvolvidos alguns projetos para consolidar essa parceria. Além disso, os familiares são bem-vindos a qualquer momento para conversar e se informar sobre a vida escolar da criança.

Na ocasião da matrícula, a equipe gestora está disponível para esclarecer e acolher os anseios e dúvidas das famílias, organizando esquemas de atendimento e visitas às dependências da escola. Antes do início do ano letivo, com as

matrículas efetivadas, são criados grupos em redes sociais, como WhatsApp e Facebook – privados – para as famílias correspondentes a cada turma de crianças, com o único objetivo de facilitar a comunicação. Os grupos possuem regras específicas sobre o que deve ser publicado, afinal, nesse momento, a educação já está cumprindo também o seu papel.

O primeiro dia letivo é um evento especial. Programado para um horário que permita a participação de todos os responsáveis – geralmente ao anoitecer – a recepção calorosa é feita por todos os integrantes da equipe escolar, com exibição de vídeos do ano anterior, apresentações artísticas, coquetel, além dos comunicados costumeiros. Uma verdadeira festa para receber as crianças e suas famílias.

Mensalmente, acontece o *Entre Nós*, um projeto em que as famílias vivenciam um dia na escola com oficinas e atividades de integração, planejadas pelas crianças e professores, de forma participativa, nas quais trocam experiências práticas acerca do que está sendo trabalhado nas turmas e os projetos futuros. Juntos, equipe escolar, familiares e crianças ouvem e contam histórias em rodas de conversa, brincam, lancham e fazem muita arte!

A cada semestre, são realizadas reuniões com os professores das turmas, sem a presença das crianças, para análise de relatórios de desenvolvimento e atividades realizadas na escola, a fim de avaliar o período anterior para planejar o posterior.

As turmas têm autonomia para convidar membros das famílias que desejem compartilhar suas habilidades. Dependendo dos projetos realizados, pais, mães, irmãos e irmãs, avôs e avós, tios e tias se tornam protagonistas de

alguma *performance*, que pode ser artística, literária, culinária, jardinagem e horticultura, dentre tantas outras.

Além dos projetos regulares, existe a rotina de atendimentos individuais das famílias pela equipe gestora, nos quais são realizadas escutas e orientações sobre assuntos específicos de cada núcleo, que tenham ligação direta ou indireta com o desenvolvimento escolar da criança. Crianças com necessidades educacionais especiais são acolhidas como as outras, recebem o atendimento educacional especializado por uma orientadora habilitada, mas – sobretudo – são parte da escola sem quaisquer obstáculos. Os conflitos que ocorrem nas turmas são solucionados por meio de assembleias, onde as crianças decidem o que fazer. Quando tais conflitos extrapolam os limites habituais – o que é raro – as famílias são convidadas a participar de uma assembleia extraordinária, junto com as crianças, professores e equipe pedagógica e, de forma coletiva, buscam soluções. Para além de seus muros, a escola procura firmar parcerias com instituições de proteção à criança como mais uma maneira de apoio à família.

Outros projetos estão sendo delineados para uma abrangência ainda mais efetiva: formação de grupos com famílias, em diferentes horários, para tratar de temas como meditação, desenvolvimento infantil, a importância do brincar, a educação afetiva e não violenta, entre tantos que despertam o interesse geral; organização de passeios e visitas a centros de cultura com crianças e famílias para ampliar o repertório de vida de ambas as partes; ou, simplesmente, a criação de momentos de lazer nas praças e jardins, para que todos se apropriem dos territórios dos quais fazem parte e, muitas vezes, sequer sabem disso. São projetos pensados tendo em vista as avaliações feitas com as famílias no decorrer dos


anos em que a escola funciona; afinal, são elas que, na realidade, procuram a escola para suas crianças.

Conclusão

Equalizar autoridade e autonomia sem resvalar para o autoritarismo ou seu extremo – a licenciosidade – não é tarefa fácil. Trata-se de uma atitude a ser construída, dia a dia, através da observação atenta e da escuta sensível.

Hannah Arendt afirma que “os pais humanos não apenas trouxeram os seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento” (Arendt, 1992:135). Isto significa que há uma série de fatos históricos e culturais que impactam no nascimento de uma criança. Então, seja qual for o formato da família, cabe a ela a tarefa de assumir os filhos que ali nascem, cercando-os de todos os cuidados que implicam em sua educação, sobrevivência, desenvolvimento e inserção plena no mundo. Porém, fatores como desigualdades sociais, imaturidade dos adultos (e seu conseqüente despreparo), fazem com que a participação da escola como mediadora entre as relações da criança e sua família, no que tange ao estabelecimento de regras para uma educação mais efetiva, seja imprescindível e premente.

De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral: “a Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.” (Arroyo, 2013).

 Escola Sesc tem buscado incessantemente repertoriar os estudantes para que experienciem a vida em sua plenitude e se tornem cidadãos transformadores, na perspectiva da Educação Integral. E isto não se dará sem a participação ativa das famílias, pois elas são o começo do sistema que nutre, protege e garante os direitos das crianças.

Bibliografia

- Arendt, H. (1990). *Entre o Passado e o Futuro*, São Paulo : Perspectiva.
- Arroyo, M. (2013). *O que é Educação Integral?* Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> (último acesso em julho de 2018).
- Belinky, T. (2007). *Um caldeirão de poemas 2*, Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Pedagógica*, São Paulo : Paz e Terra.
- Kojève, H. (2006). *La Noción de Autoridad*, Buenos Aires : Nueva Visión.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. |Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> (último acesso em julho de 2018).
- Padilha, P. R., Favarão, M. J., Morris, E. e Marine, L. (2011). *Educação para a Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Winnicott, D. (1993). *A Família e o Desenvolvimento Individual*, São Paulo : WMF Martins Fontes.

CAPÍTULO 117

ESCUTA SEM MEDO!

Rafael Coutinho Neri

- SESC - Serviço Social do Comércio RJ -

Introdução

Este trabalho destaca os medos apontados pelos participantes do Projeto Sesc + Infância durante uma Roda de Conversa (atividade habitual que marca o início de nossa rotina no projeto). Além de evidenciar os pavores da infância, o presente artigo abordará o quanto esse fenômeno pode ser parceiro da criança, uma vez que aquilo que assusta pode também sinalizar que algo não está indo bem na sua vida. Essa discussão foi permeada por experiências brincantes em que o medo foi o condutor dos trabalhos desenvolvidos durante a realização do Projeto *Escuta Sem Medo* com a turma Criativos em Ação (crianças de 6 a 12 anos) do Sesc + Infância da Unidade Sesc (Serviço Social do Comércio) Niterói (RJ).

Escutando os medos

Dialogar é uma necessidade existencial (Freire, 1987). Já nos alertava Freire sobre a importância da comunicação entre os seres. O diálogo pode ser considerado como o caminho que conduz os indivíduos às repostas e aos sentidos de sua existência.

Para Freire, o diálogo é a base do ato de educar. E como componentes fundamentais o ouvir e falar não podem estar desassociados. É impossível pensar num processo educacional em que o professor seja o detentor exclusivo do conhecimento.

Baseado nessas contribuições, procuro fundamentar o meu trabalho enquanto professor do Sesc, estabelecendo o diálogo constante com as crianças, compreendendo que todos somos sujeitos do aprendizado.

No Sesc+ Infância, o diálogo está presente desde o início de nossa rotina, ou melhor, é justamente nesse momento que ele ganha força e permite, ao participante, a compreensão de que no projeto ele tem vez e voz. Durante a Roda de Conversa, as crianças trazem seus assuntos favoritos, apresentam seus dilemas, expõem seus anseios e até resolvem seus conflitos, além de possibilitar ao professor o direcionamento para um trabalho significativo a ser desenvolvido com a turma.

E foi durante uma Roda de Conversa que os integrantes da turma trouxeram um tema que nos chamou a atenção: os medos! Uma das crianças apresentou um fato de repercussão nacional para discussão com o grupo: o suicídio de uma adolescente. De acordo com os fatos levantados, a adolescente estava em depressão devido à perda de alguns familiares próximos. E essa depressão, lamentavelmente, resultou no seu suicídio. Dentre tantos comentários e opiniões um se destacava entre eles: o medo que as crianças têm de perder seus familiares.

Após todas as explicações e opiniões possibilitadas através da Roda de Conversa, fiz uma pergunta ao grupo, que desencadeou na construção do projeto pedagógico a ser apresentado neste artigo: “Vocês já conversaram com seus familiares sobre esses e outros medos”? A resposta foi rápida e clara: “Não”!

Tal afirmação demonstrou que muita das famílias dos participantes do Sesc+ Infância não estão exercendo esse ato que é inerente à condição humana: não estão dialogando! Pelo menos, em relação aos medos de suas crianças. E devido falha ou falta de comunicação, outras questões envolvendo os infantes podem não vir à tona e com isso não receber a necessária intervenção e apoio por parte de seus responsáveis.

Sendo assim, abriu-se a cortina, para o diálogo sobre os medos. Ouvir e conhecer os receios do grupo era necessário e urgente. Identificar até que ponto esse medo faz parte do imaginário infantil e logo deixará de ter tamanha importância, ou se esses medos se transformarão em traumas e trarão sérios danos a sua vida.

Projeto Escuta Sem Medo! Ouvindo, discutindo e trabalhando os medos apresentados pelas crianças do Sesc + Infância

Segundo Freire (1987), tanto professor quanto o aluno caminham lado a lado. São sujeitos de um processo em que aprendem juntos. O que educa, ao mesmo tempo é educado e assim, vice-versa. Essa concepção de relação (professor/aluno) é percebida com muita clareza como uma das propostas prioritárias do Sesc+ Infância. É de extrema

importância levar em consideração a participação da criança na construção do trabalho que com ela e por ela é desenvolvido. Em nosso trabalho pedagógico, a criança é protagonista e sujeito de sua própria história. Respeitar o interesse dos participantes do projeto é fundamental para a realização de uma proposta significativa ao desenvolvimento educacional de seus integrantes. Sendo assim, escutar e estar atento aquilo que é levantado pela criança na rotina do projeto é o primeiro passo para um processo significativo e eficaz.

Foi mediante a utilização desse princípio, concebido por Freire (1987) e adotado pelo SESC, que descobri o quanto os medos fazem parte do dia a dia dos pequenos, como também percebi as dificuldades que têm em lidar e enfrentar aquilo que traz pavor e provoca sensações desconfortáveis. Sendo assim, demos início a um projeto chamado *Escuta Sem Medo*, em que no primeiro momento se buscou identificar os principais pavores da infância; em seguida, discutir sobre como lidar diante das situações de medo e, por fim, observar se esses receios podem indicar futuros traumas a serem vividos pelas crianças.

Almofadas dos medos

É muito comum que os medos apareçam com mais evidência no turno da noite. Muitas crianças, na hora de dormir, não se sentem confortáveis por estarem sozinhas e é justamente nesse momento que os seus principais pavores começam a rondar o seu imaginário, transformando o simples e importante ato de dormir num grande tormento para si e um desafio para os seus responsáveis.

Como nesta etapa do projeto buscávamos escutar e conhecer os principais medos das crianças da Turma Criativos em Ação do SESC + Infância Niterói, solicitamos aos

participantes que elaborassem uma almofada (representando o momento de dormir) e nela desenhasse seu principal medo, decorando esse objeto com aquilo que lhe traz pavor, provoca susto, até mesmo tira o seu sono.

Ao escutar as crianças relatando sobre seus medos, além de conhecê-los, estávamos possibilitando que o grupo falasse, sem receios e confiantes, sobre a temática em questão.

Essa atividade possibilitou trabalhar o medo das crianças de maneira bem lúdica, tirando aquele peso e proporcionando aos participantes lidar com seus algozes de maneira até divertida. Logo, as crianças já falavam e retratavam seus medos sem dificuldades.

Os principais medos apresentados nas almofadas foram: da morte dos familiares; do escuro; de animais nocivos; de seres das histórias de terror

Por fim, as crianças assistiram a um filme agarradas a sua almofada, sem se darem conta que já começavam a se familiarizar com aquilo de que buscavam manter distância.

Medo em cena

Na atividade seguinte, as crianças tiveram a oportunidade de pensar sobre como lidar diante das situações aterrorizantes. Divididos em grupos, os integrantes da turma criaram um miniteatro utilizando sucatas. Nesse pequeno teatro contariam uma história bem criativa sobre o que podemos fazer diante das situações em que o nosso principal medo estará presente. Uma vez que seus medos já foram

relatados, chegava a hora de pensar sobre como agir diante deles?

As crianças conseguiram unificar seus medos numa apresentação, mesclando personagens reais com os imaginários e apontaram diversas possibilidades para o enfrentamento e superação de seus principais medos. Elas já não apenas falavam sobre seus pavores, mas também como enfrentar e como lidar com eles.

Jogando com os medos

Como para o Sesc+ Infância o brincar é fundamental ao desenvolvimento da criança e precisa estar em evidência na rotina do projeto, a próxima atividade proporcionou as crianças a interação brincante com o seu medo. O grupo foi desafiado a recriar tradicionais jogos tendo os medos como tema central. Recriaram jogo da memória, quebra-cabeça, entre outros. A turma já conseguia, nesse momento, brincar com aquilo que na maioria das vezes queriam distância.

O projeto *Escuta Sem Medo* estava avançando e apresentando resultados fantásticos: as crianças foram ouvidas, falaram, pensaram, indicaram possibilidades e até mesmo já conseguiam transformar seus medos em brincadeiras.

Contando os medos

Como a turma tem uma forte veia artística, surgiu a ideia de criar uma peça de teatro com o tema em questão. Após a contação de história do livro *Bruxa, Bruxa venha à minha*

festa (Druce, 1995) que narra à história de uma menina que convida para sua festa uma bruxa e outros seres apavorantes da literatura infantil, porém no final o leitor percebe que os convidados são na verdade crianças fantasiadas. O grupo propôs montar essa história de maneira teatral e apresentar para as crianças da Educação Infantil, compartilhando a proposta com os pequenos. O resultado foi fantástico, pois além de uma apresentação bem divertida, as crianças usaram efeitos especiais com sombras dos personagens e compartilharam com outras crianças a ideia de que elas podem ter medo sem ter vergonha, como também a certeza de que um dia esse medo dos seres assustadores dos contos infantis terá fim.

Lanche do terror

A turma participou da oficina Cozinha Divertida. As crianças transformaram seus medos em deliciosos lanches. Fizeram pizzas com cara de múmias e *cupcake* decorado como fantasma. Os principais medos da primeira infância ganharam um tom saboroso. Os medos, nessa altura do projeto, já eram retratados e contados tranquilamente, podendo até serem devorados pelos integrantes da turma.

O Bom Dinossauro

Encerramos essa primeira etapa do projeto exibindo a animação *O Bom Dinossauro*, que retrata a história de um dinossauro e seus medos. O filme mostra a relação com os pavores e como podemos enfrentar e vencer aquilo que nos assusta e nos faz sofrer.

O medo

De acordo com Winnicott (1982), o medo não é de origem nata, não nasce com o ser humano. O medo surge das experiências do sujeito com o mundo. Na maioria das vezes, essas experiências são possibilitadas pelas pessoas que os cercam e têm por responsabilidade garantir os cuidados básicos. Diferente da fome, do frio e da sede, o medo não é um instinto, inicialmente, não é uma resposta a uma necessidade que precisa ser atendida de imediato. Com base na contribuição de Winnicott sobre o tema em questão, pode-se afirmar que o ser humano não nasce amedrontado por nada, ao se desenvolver, ele precisa de experiências que o estimule e o possibilite aos mais diferentes aprendizados. O incentivo ao medo, nessa etapa da vida, não se configura como uma das necessidades fundamentais à sua existência.

Ao adquirir novas experiências conforme vai crescendo, a criança passa a se familiarizar com o medo. Ao ser apresentada aos componentes que provocam esse fenômeno, passa a ter o medo como uma espécie de recordação sobre algo que já conhece e que não foi uma boa experiência vivenciada. Nesse sentido, Winnicott (1982) apresenta que a base do choro de medo é a dor e essa dor faz parte das recordações daquilo que o infante não deseja reviver. Ao chorar por estar amedrontada, a criança indica o receio de reviver uma situação dolorosa, mesmo que essa lembrança seja de algo imaginário e inexistente ao mundo real. O medo passa a fazer parte da vida humana como uma espécie de alerta.

Esse fenômeno social acompanha todo o crescimento de um indivíduo. Ora, um componente do imaginário, ora, uma ameaça, ora, um alerta. O medo vai tornando-se, com o tempo, parte integrante do ser humano.

Num determinado momento da vida, o medo (até então desconsiderado como estímulo ou experiência relevante nos primeiros anos de uma criança) torna-se fundamental a sua sobrevivência. Pode-se dizer que ganha um *status* de defesa, transformando-se num fator de proteção existência humana. É natural, nessa etapa da vida, que as crianças tenham medo, pois funciona como um sinalizador de que algo ameaçador pode acontecer e com isso evita que sejam expostas a riscos desnecessários. Mexer com fogo, subir em lugar alto e sem proteção, atravessar uma rua entre outras atitudes, faz parte de uma série de experiências que a criança contará com o auxílio do medo para que não sofra danos nem tenha sua vida ameaçada. O medo, nesse sentido, tem fundamental importância, passa a ser visto como um recurso defensivo diante de determinadas ameaças.

De acordo com Mlynarz (2001), o medo torna-se fundamental para proteger os infantes contra qualquer tipo de ameaça e é preciso, nesse caso, ser tratado como natural. Com o passar do tempo, as pessoas crescem e carregam consigo seus pavores como componentes permanentes da vida humana. Os personagens imaginários, assustadores da infância, logo serão substituídos pelos temores reais do cotidiano da vida em sociedade. O escuro, que assombrava a infância, não trará tanto medo quanto a violência que cerca os indivíduos. Porém, o medo sempre será medo e se configurará através de características e efeitos específicos a cada fase da vida.

O medo e sua função sinalizadora

Ao discutir sobre essa delicada relação entre medo e infância, o que não nos falta são vivências enquanto

educadores e pessoas que convivem constantemente rodeados por crianças. E percorrendo esse processo de construção do indivíduo e suas relações com os pavores, chego a um ponto em que o medo pode até salvar uma vida. O medo pode ser reconhecido como fundamental, pois ele, muitas das vezes, funcionará como um indicador de que algo não está indo bem em sua vida.

Winnicott (1982) nos aponta para a compreensão de que o medo pode funcionar como um anunciante, que traz relevantes mensagens e por isso é preciso levar em consideração o que uma criança pode expressar através de seus receios e assim estabelecer um diagnóstico preciso das origens de seus pavores.

É muito importante levar a sério os medos apresentados pelas crianças, pois podem indicar que violações, desrespeitos e até mesmo de que seus direitos não estão sendo garantidos. O choro, a recusa, a birra nem sempre vêm acompanhados de questões sem fundamentos. A criança está em constantes aprendizados e muitas vezes não saberá lidar diante daquilo que provoca dor e a assusta. Dificilmente, conseguirá sozinha apresentar os motivos de tudo que o apavora, precisará contar com o apoio de um adulto diante dessa experiência apavorante que possa estar vivendo.

Não dialogar e jogar fora os medos

Conforme já explicitamos anteriormente, quando iniciamos o projeto *Escuta Sem Medos*, uma pergunta foi direcionada às crianças: Se eles conversavam sobre seus medos em casa com seus familiares. Como fora apontado por

eles: Não! E esse fato pode ser comprovado no contato com uma das responsáveis pelas crianças da turma. Ao término do encontro, fui abordado por uma mãe que me informou ter jogado fora a almofada feita pelo filho na atividade Almofadas dos Medos, pois, segundo ela, o desenho era muito estranho e sombrio, o que fez com ela jogasse fora o trabalho tão bem feito pelo seu filho. Não perdi tempo, e lancei a mesma pergunta para ela: “Você conversou com seu filho sobre o que era aquele trabalho que havia jogado fora”? De imediato, ela me devolve a mesma resposta fornecida pelas crianças: “Não”!

A falta de diálogo, talvez, tem refletido na dificuldade que muitas crianças têm em lidar com os seus medos, como também na busca por apoio necessário para o seu enfrentamento. Mais ainda, a falta de escuta sensível pode ser a grande responsável pela violação de direitos das crianças e dos adolescentes, uma vez que não tendo com quem falar, em quem confiar, como expressar e revelar que algo negativo possa estar acontecendo?

Já nos alertou Rubem Alves ao destacar que todo mundo gosta de falar, difícil é querer ouvir. Aquele tradicional embate da oratória x escutatória. Como seria mais fácil resolver o pavor da mãe com a almofada feita pelo filho, se houvesse dialogado sobre o que era o trabalho e escutado o que a criança tinha por falar, abrindo com isso um importante diálogo sobre os medos que assolam seu filho.

Considerações finais

É muito normal que uma criança tenha medos. Como discutimos ao longo deste texto, eles podem representar questões importantes para o seu crescimento e sobrevivência. Precisamos levar em consideração os receios e pavores que

aparecem na infância. Enquanto pais e educadores, devemos estar preparados para conviver e lidar com situações angustiantes e traumatizantes apresentadas pelas crianças, mesmo que aos nossos olhos sejam simples é preciso respeitar, compreender e intervir quando necessário for.

Os medos que não são devidamente trabalhados e tratados podem se agravar e transformar uma pequena vivência em grandes traumas, fobias ou distúrbios, fazendo com que a criança carregue por boa parte de sua vida os efeitos daquele medo, precisando até mesmo de uma ajuda profissional.

Necessitamos olhar as experiências vivenciadas pelos infantes, dando atenção àquilo que expõem e que trazem como dilemas. Ouvir, atender e auxiliar são atitudes fundamentais que devemos manter nas relações estabelecidas com as crianças. Dar segurança e apoio na infância é possibilitar a formação de um indivíduo bem resolvido e confiante diante dos dilemas que enfrentarão em sua vida.

Muito mais do que necessidades, as crianças têm direitos e precisam ser respeitados. Toda criança tem direito ao respeito, à dignidade, à liberdade, à saúde, à educação e à convivência familiar. Quando se fala em respeito, por exemplo, é de extrema importância valorizar e garantir a criança vez e voz, possibilitando condições seguras e confiáveis para que sempre que as mesmas estejam vivenciando situações de violações de direitos, sintam-se aptas a falar e expressar o que acontece.

Não podemos lidar com os medos, em especial nesse momento da vida humana, como uma espécie de parceiro do processo de educar. Não é bom transformar os medos infantis

em objeto de barganha para obter o atendimento de uma ordem dada. O medo imposto é uma violação e fere os direitos das crianças.

Quando as crianças apresentaram que seu maior medo é perder os seus pais, questiono-me se esses mesmos pais estão preparando seus filhos para esse inevitável momento da vida. Provavelmente, não estão! Talvez pelo desconforto que o assunto morte traz, como também o medo de estarem antecipando tal fato, ou outro motivo que seja. Por fim, o que foi possível perceber através da realização do projeto com esse grupo específico de crianças é a que o maior medo da infância pode estar sendo a falta de escuta, a carência de diálogo com seus familiares. Talvez, se as crianças estivessem recebendo o devido apoio, se sentissem seguras para expor, falar e opinar, muitas situações de violações de direitos não estariam perpetuadas por tanto tempo. É preciso escutar! É preciso apoiar! É preciso proteger nossas crianças e adolescentes.

Viver com medo é normal! Lidar com o medo é preciso! Vencer o medo é possível! Observe uma criança! Escute uma criança! Ajude uma criança a enfrentar, conviver e vencer seus medos.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1981). *A História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Druce, A. (1995). *Bruxa, bruxa venha à minha festa*. Ilustrado por Pat Ludliw. Editora Brinque Book.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. (2019) – Edição Atualizada .

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Mlynarz, M. *Medos Infantis*. Disponível em <https://www.alobebe.com.br/site/revista/reportagem.asp?texto=115> (último acesso em julho de 2018).
- Ramos, D. *O Medo na Infância* em: <https://www.deborahramos.com/artigos/o-medo-na-infancia/> (último acesso em julho de 2018).
- Rocha, R. (2002). *Os Direitos das Crianças segundo Ruth Rocha/ ilustrações de Eduardo Rocha* – São Paulo: Companhias das Letrinhas.
- Vygotsky, L.S. (2007). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W (1982). *Por que os bebês choram*. In D. Winnicott (1982/1964a), *A criança e seu mundo* (6ª ed., pp. 64-75). Rio de Janeiro: LTC Editora.

CAPÍTULO 118

PROJETO “ASTRONOMIA SOBRE RODAS”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA COM UM PLANETÁRIO MÓVEL

Demetrius dos Santos Leão

-Sesc Do Distrito Federal-

Introdução

*“Observe as estrelas, e aprenda com elas”
Albert Einstein*

Imagine um céu noturno carregado de estrelas cintilando, como pequenos diamantes. Existe paisagem mais bela e, ao mesmo tempo, tão encantadora? Um céu bastante estrelado, privilégio dos locais mais afastados das luzes dos grandes centros urbanos, é aquilo que os planetários procuram reproduzir. Eles são locais para visitação, na forma de uma cúpula, que têm a finalidade de exibir uma simulação do movimento aparente dos astros no céu, quase sempre o céu noturno, ou animações variadas sobre o Universo em geral. Em seu interior escurecido, os expectadores assistem a demonstrações sobre Astronomia, de forma semelhante ao que

ocorre em uma sessão de cinema. São vários os tipos de planetários e sistemas de projeções (Leão, 2011).

Os planetários fixos são construções de alvenaria, quase sempre na forma de uma grande cúpula, devidamente equipados com cadeiras reclináveis para receber o público visitante. Os planetários móveis são geralmente utilizados em atividades itinerantes e possuem estrutura mais simples, restrita ao formato de uma meia abóbada celeste onde se realizam as projeções. Estes são fabricados em lona não inflamável, podendo ser inflados rapidamente com o auxílio de um ventilador adequado, possibilitando a acomodação dos expectadores em seu interior. Quanto à projeção, ela pode ser tanto digital, utilizando software apropriado e um sistema de projeção semelhante a um datashow, quanto feita por cilindros, acionados mecanicamente. Nos projetores de cilindros, as constelações estão perfuradas em sua superfície. Uma pequena lâmpada no interior do cilindro permite que a luz atravesse os furos e seja projetada dentro da cúpula (Leão, 2011:1).

Em comum, qualquer planetário carrega consigo o potencial de encantar inúmeras pessoas, seja ela criança, adolescente ou adulto, envolvidas ou não com o universo da astronomia. Diante das potencialidades pedagógicas dos planetários para divulgação e popularização da Astronomia, o Sesc do Distrito Federal implementou o projeto itinerante *Astronomia Sobre Rodas*, cujo objetivo principal é a divulgação das ciências astronômicas e espaciais em escolas do Distrito Federal. (Leão, 2011:1).

Justificativa

De uma forma geral, o conhecimento científico é uma modalidade de saber no qual o grande público, infelizmente, tem pouco esclarecimento, entendimento e proximidade. Muito dessa distância entre o cotidiano das pessoas e o saber científico pode ser resultado de experiências escolares deficitárias e, em alguns casos, até mesmo traumáticas, ao terem vivenciado em seu ensino básico, práticas pedagógicas ruins em Física, Química, Biologia e Matemática. Nesse sentido, ações planejadas, consistentes e estruturadas para divulgação e popularização científica tornam-se bem-vindas.

Particularmente se falando das ciências espaciais, como a Astronomia, a Cosmologia e a Astronáutica, tratam-se de temas pouco explorados na educação básica mas que, sabidamente, são muito ricos como ferramenta para o despertar do interesse científico dos estudantes e do grande público devido à grande influência que o cinema, TV, livros, revistas e internet exercem, principalmente.

Colaborando com essa necessidade, até mesmo em documentos nacionais oficiais da educação brasileira a exploração de conhecimentos astronômicos está especificada, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, (Brasil, 1996) de 1996 que regulamenta que os alunos devam ter “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para a Física (PCN+EM) e na recente Base Nacional Curricular Comum, BNCC, (Brasil, 2018).

A dimensão Pedagógica do trabalho com o planetário

“[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” (Freire, 1983: 15)

Popularizar a Astronomia é uma das maiores intenções dos trabalhos do projeto *Astronomia Sobre Rodas*.

Quando se fala em popularizar, refere-se a um conceito mais profundo do que somente o de divulgar, de acordo com a revisão conceitual feita por Germano e Kulesza (2007). Segundo estes autores "popularização é o ato ou efeito de popularizar: tornar popular, difundir entre o povo" (Germano e Kulesza, 2007:19). Na visão de Mora (2003), citada por Germano e Kulesza (2007), "popularizar é recriar de alguma maneira o conhecimento científico" (Mora, apud Germano e Kulesza, 2007:20) e, levando o significado do termo popular às últimas conseqüências, Germano e Kulesza (2007), baseado nas idéias de Huergo (2001) e Lens (2001), popularizar é "colocá-la no campo da participação popular e sob o crivo do diálogo com os movimentos sociais" (Germano e Kulesza, 2007:20).

Ao se recorrer às ideias de Freire (1983), houve uma grande identificação nossa com a chamada educação dialógica, uma estratégia de ensino baseada no diálogo, na comunicação, na reciprocidade, na qual a conversação educador-educando se processa no mesmo nível, colocando os sujeitos envolvidos na comunicação no mesmo patamar (Freire, 1983). Em suas palavras, “o que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos

dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (...) É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação, de diálogo. (...) Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?” (Freire, 1983:34)

Vê-se, portanto, que do ponto de vista pedagógico, a perspectiva dialógica e libertadora de Freire propõe o rompimento da hierarquia tradicionalmente estabelecida no processo de ensino. Evidentemente que isso não significa uma desconsideração do papel do professor, mas sim o redimensionamento de sua postura no processo de ensino aprendizagem, afastando-o da função de mero transmissor de informação e colocando como participante ativo, juntamente com os educandos, na construção do conhecimento.

A dimensão Epistemológica do trabalho com o planetário

Ao se referir à construção do conhecimento, é indispensável que se revise as ideias de Bachelard (1996).

Ele declara que “Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.” (Bachelard, 1996:18). Portanto, para se fazer ciência e atingir uma finalidade última, é necessário se fazer os questionamentos corretos e quando Bachelard se refere à formação do espírito científico, é preciso que se compreenda que esta habilidade configura uma qualidade mais profunda que uma mera e ingênua curiosidade. Para o ensino de ciências, é fundamental que se compreenda esta estrutura de construção do conhecimento (dentro de uma teoria de aprendizagem ou alguém pressuporto pedagógico) e, inicialmente, é conveniente que se conheça duas noções importantes exploradas por este autor: a de *obstáculo epistemológico* e *ruptura*.

O obstáculo epistemológico constitui uma barreira ao conhecimento científico que, como o próprio nome sugere, configura um empecilho provocado com o “encanto” gerado pelas aparências. Esta é ideia presente nas frases citadas “Nada é evidente. Nada é gratuito”. Em Astronomia, essa noção fica clara por ela ser uma ciência, provavelmente, muito sedimentada nas imagens. Para que ela (ou qualquer ciência) avance, essas barreiras geradas pelas aparências e tendências (o senso comum, por exemplo) devem ser superadas (ruptura), ou seja, o conhecimento de ser criado, construído. Na história da Astronomia estes aspectos são sempre notados e esse processo pode ser aproveitado como uma relevante estratégia para a educação científica.

Alguns resultados do trabalho

O trabalho realizado pela equipe do projeto *Astronomia Sobre Rodas* nas escolas do Distrito Federal

consegue ir além do que somente a exibição de filmes 360°. A interação do público com os planetaristas é algo bastante estimulado. Ao final de cada sessão, os estudantes ficam à vontade para fazerem suas perguntas, comentários e saber mais sobre as ciências do espaço. Isso faz com que cada sessão do planetário se torne um evento único, dinâmico e uma experiência inesquecível tanto para o público quanto para quem conduz as sessões.

Um levantamento informal junto a alguns professores de escolas públicas que tiveram a visita do planetário apontou alguns resultados que colaboram para que este projeto se amplie e se consolide. Ao serem questionados sobre a repercussão que a passagem do planetário teve na escola, junto aos estudantes, foram obtidas as seguintes percepções: *Eles gostaram muito; Abriu um leque de curiosidades; Todos amaram; Resultados positivos, comentários, admiração e ilustração de momento vivido; Eles comentavam entre si o quanto havia sido bacana e curiosidades que não sabiam sobre o Sistema Solar; A experiência foi ótima, meus alunos gostaram bastante e eu também; Ficaram encantados; Ficaram alegres, despertou e curiosidade e perguntas sobre o tema; Eles ficaram encantados com as imagens; Eles amaram; Toda escola amou a visita! Alunos, professores, servidores; ficamos todos apaixonados! Parabéns aos envolvidos nesse projeto; Os alunos ser mostraram bem empolgados já na hora da montagem. E ao sair ficaram ainda mais encantados; Muito boa! Ficaram encantados em poder ver os planetas; As crianças entenderam bem todas as informações passadas; Eles gostaram e foram pesquisar mais sobre os planetas; Todos gostaram muito; Eles compartilharam o aprendizado através de discussão e desenho; Muito bacana, os alunos amaram;*

Em uma leitura e reflexão primeira sobre esses depoimentos, pode-se supor que a passagem do projeto nos locais onde foi instalado foi uma experiência significativa para despertar o interesse do público pelas ciências, em particular a Astronomia. O encantamento pelo conhecimento (bastante mencionado nas falas espontâneas dos docentes, acima colocadas), os aspectos emocionais e o despertar para espírito científico são elementos fundamentais para a divulgação científica e que são amplamente explorados por esse projeto.

Conclusão

Os resultados do trabalho desse planetário móvel, atuando prioritariamente em escolas públicas do Distrito Federal, têm-se mostrado muito satisfatórios, revelando, assim, as potencialidades agregadas a essa ação. Os depoimentos dos professores e as interações com os estudantes e o público em geral indicam o caráter dialógico-interativo como elemento de destaque deste projeto.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, G. *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 314p.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. PCN+. Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. *Popularização da Ciência: Uma Revisão Conceitual*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.24, n.1, p.7-25, 2007.

- FREIRE, Paulo. *Comunicação ou Extensão?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HUERGO, J. *La Popularización, mediación e negociación de significados*. In: Seminário Latino Americano: Estratégias para la Formación de Popularizadores en Ciencias e Tecnologia, 2001, Cono Sur, La plata.
- LEÃO, D.S. _____. *Mini-planetário: um projetor portátil de baixo custo*. Física na Escola, v. 12, n. 2, 2011.
- LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No . 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- LENS, J. L. *La pedagogia dialógica como marco teórico-estratégico para la formación de popularizadores en ciencia y tecnologia*. In: Seminário Latino Americano: Estrategias Para La Formación De Poopularizadoresen Ciência Y Tecnologia, 2001, Cono Sul, La Plata.
- MORA, A. M. S. *A divulgação da ciência como literatura*. Tradução: Silvia Perez Amato. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, UFRJ, 2003.

CAPÍTULO 119

DIREITO DAS CRIANÇAS

Roberta Izabel Correa Vianna

-Sesc – Serviço Social do Comércio do Estado do Rio
de Janeiro-

Introdução

A Educação Infantil é uma das etapas mais importantes para que a criança estabeleça a aproximação de valores sociais básicos e aprenda sobre seus direitos e deveres. Refletir sobre os direitos das crianças é considerar o conceito de infância como construção social, que possibilita ver o sujeito como ativo e capaz de transformar, desconstruir e construir as explicações que existem sobre ele e sobre seu mundo.

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridas, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas, segundo Corsaro (2011). Partindo desse pensamento, queremos refletir sobre a importância de a criança conhecer seus direitos e o que ela entende como seus direitos, e como essas questões podem ser trabalhadas no contexto escolar.

Considerando as crianças como sujeitos de direitos, com suas especificidades, com identidade pessoal e histórica, o que se traduz em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em leis nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é papel da escola defender esses direitos e introduzi-los em propostas educacionais que lhes deem força e expressão. Nas práticas educacionais desenvolvidas no Centro de Educação Infantil Sesc Niterói as crianças vêm aumentando seu repertório de valores éticos e sendo protagonistas de sua aprendizagem.

O Centro de Educação Infantil do Serviço Social do Comércio do Estado do Rio de Janeiro (SESC) Niterói localiza-se no entorno do Morro do Estado, que é a maior e mais importante comunidade (favela) do município, e que abrange em sua localização geográfica os bairros do Ingá, Centro e Icarai, regiões economicamente importantes. A maioria dos alunos reside nessa comunidade, que é uma região de vulnerabilidade social. O Sesc se preocupa com o que realmente é importante para nossas crianças, buscando integrar a comunidade, conhecendo o contexto histórico existente nas diversas áreas do Morro do Estado e aproximando as famílias do cotidiano escolar.

Qual a importância da criança conhecer os seus direitos?

Ao entrar na escola, e ter contato com o outro, a criança tem oportunidade de construir representações sobre a justiça – na vivência das regras, resolvendo conflitos, na

igualdade de condições; sobre o que significa compartilhar – no uso coletivo de objetos nas situações de jogo e brincadeiras com outro; sobre as diferenças individuais e a valorização de cada um – a partir das propostas de trabalho, do viver junto e da mediação do professor. São experiências como essas que contextualizam a necessidade de estabelecer normas em torno da convivência com pares e em função de uma tarefa comum, e o compartilhar de um conjunto de valores humanos, entre outras múltiplas noções relevantes para sua inserção no âmbito público.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 18 de julho de 1990 (Brasil, 1990), declara que “a criança e o adolescente têm direito à vida e à saúde, liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas [...] em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” e afirma, no artigo 16, que “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV- brincar, praticar esportes e divertir-se”. Tais documentos registram o brincar como um direito relacionado ao desenvolvimento infantil e como tal deve ser proposto pela Educação Infantil, “brincadeira é coisa séria”.

Os direitos das crianças devem ser garantidos por leis e respeitados, e como parte principal nesse processo as crianças devem conhecer quais são seus direitos e que existem documentos importantes neste sentido: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Constituição Federal de 1988 e a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social.

AO promovermos situações em que as crianças irão refletir sobre seus direitos, elas se conscientizam como sujeitos, para que saibam lidar com situações em que esses valores se aplicam, compreendendo as diferenças individuais e a ideia de objetivos comuns. É preciso que o compromisso com esse processo permeie as ações educativas da escola, por meio do seu posicionamento e da observação, mediação e intervenção cuidadosas do professor, tornando possíveis espaços de convívio em que as crianças possam, desde bem pequenas, ser parte ativa da vida coletiva, e ter sua opinião e voz como elementos fundamentais para construir modos de vida pautados na ética e direitos humanos.

Direito das crianças pelas crianças

O projeto *Direito das crianças pelas crianças* surgiu a partir da leitura do poema da escritora Ruth Rocha, *O direito das crianças* (2014). A turma dos Livros, formada por 15 crianças de 4 anos do Centro de Educação Infantil Sesc Niterói, vem aumentando a cada dia seu repertório literário.

Após a roda de leitura, exploramos o que as crianças absorveram do texto através de perguntas como:

- O que é direito? As crianças têm direitos? Quais são os direitos das crianças?

Dentre as respostas que obtivemos, algumas crianças associaram direito ao que é correto, o que pode ser feito, relacionando com os deveres, como:

- “Não bater no coleguinha”; “Não brigar”.

Outras usaram palavras do próprio texto:

- “Brincar”; “Estudar”.

Após a explosão de ideias, fizemos uma lista com as respostas delas sobre os direitos das crianças:

- “É direito das crianças ir à escola”; “Todas as crianças têm direito a lavar as mãos”; “Todas as crianças têm direito de falar”; “Toda criança tem que amar a titia do colégio”; “Toda criança tem direito de amar os livros”; “É direito das crianças ter uma professora”; “É direito das crianças amar o papai e a mamãe”; “É direito das crianças amar todos os amiguinhos da escola”; “É direito das crianças: amar”; “É direito das crianças escovar os dentes”; “Toda criança tem direito de brincar com terra”; “Toda criança tem direito de fazer descobertas”; “Toda criança tem direito de brincar de amarelinha”; “Toda criança tem direito de brincar no escorrega”; “Toda criança tem direito a desenhar”; “Toda criança tem direito à educação”; “Toda criança tem direito a andar”; “Todas as crianças têm direito a brinquedo”; “Toda criança tem direito a comer”; “Toda a

criança tem direito a uma família”; “Todas as crianças têm direito a carinho”; “Toda criança tem direito de brincar de bola”; “Toda criança tem direito de girar bambolê”; “Toda criança tem direito de brincar”; “Toda criança do mundo deve ser bem protegida”.

A partir da fala das crianças, pesquisamos no Estatuto da Criança e do Adolescente para que elas compreendessem que esses direitos são garantidos por lei e ampliassem o seu repertório de conhecimento. Foi apresentada a música: “É bom ser criança”, de Toquinho, cuja letra fala sobre os direitos das crianças. Após escutarem a música, viram a letra e expressaram suas opiniões e sentimentos sobre o tema.

Segundo Leite (1996), ouvir a fala das crianças é muito importante para que a criança exerça, de fato, seu direito à palavra, e se sinta escutada e valorizada. Somente ampliando o espaço da fala, de rememoração e possibilitando acesso aos diversos saberes, a escola possibilitará o não apagamento das diferenças, a não cristalização dos papéis, a não restrição aos conhecimentos formais; estará, assim, possibilitando mudar a história.

Em outra atividade, as crianças ilustraram os direitos das crianças, e depois compartilharam com os colegas, qual o direito que estava representado no desenho. Propiciamos um ambiente pedagógico que desenvolva a autonomia, a criatividade e o pensamento indagador, por meio de práticas dialógicas, que estimulem a produção individual e coletiva. Segundo Piaget (1924), o professor não ensina, mas arranja

modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas.

Outra brincadeira realizada foi a com balões dos direitos, onde as crianças desenharam seus direitos e os jogaram ao alto livremente, e ao comando da professora deveriam pegá-los e dizer qual direito desenhou no balão.

De acordo com Feil (2011), a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade. A cultura infantil é, pois produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem e que lhes é contemporânea.

Tivemos também a participação do pai de um aluno, que é conselheiro tutelar, e que apresentou para as crianças o Estatuto da Criança e do Adolescente, falou sobre sua profissão e descreveu situações práticas de defesa dos direitos das crianças.

Com a fala das crianças, foi produzido um minifilme, em que elas puderam participar da construção do conhecimento, compreendendo e reivindicando seus direitos, através de uma prática pedagógica significativa, de maneira lúdica e prazerosa.

Conclusão

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotado pela Resolução n. L.44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, irá completar 29 anos. Apesar de termos um avanço significativo, ainda precisamos de políticas públicas que garantam de fato que as crianças tenham seus direitos respeitados. Como profissionais da educação, acreditamos que temos um papel importante na defesa e garantia desses direitos, ao possibilitar aos nossos alunos a livre expressão de sentimentos, ideias, a autocrítica e a responsabilidade e estimulando a capacidade de opinar e o juízo de valores, estabelecendo vínculos entre os diferentes segmentos da sociedade, sobretudo a família, e entendendo o currículo como prática democrática.

Com base em tudo que foi lido e vivenciado, enfatizamos a importância da criança conhecer os seus direitos, colocando-a como protagonista do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo a aproximação de valores sociais básicos e refletindo sobre o seu papel como sujeito na sociedade.

Explicitamos algumas atividades que visaram a desenvolver a aprendizagem dos direitos das crianças na Educação Infantil, de maneira a integrar as diversas áreas do conhecimento.

Referências bibliográficas

Brasil. *Estatuto da criança e do adolescente*: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso

- eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº9394, de 20/12/1996, art.65.
- Brasil, Ministério da Educação (1997). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF.
- Corsaro, WA. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Feil, Iselda Sausen. In: Apostila de Infância e Educação Infantil – 3 a 6 anos. (2011).
- Leite, Maria Isabel Ferraz Pereira (2002). *Repensando a escola: Com a palavra a criança da Área Rural*. Proposições- vol.13, nº1.
- Organização das Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos das crianças*.
- Piaget, J. (s.d.) *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. [Le Représentation du Monde chez L Enfant, 1926]
- Rocha, R. (2014). *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. 2º Edição. Editora Salamandra.
- Sesc, DN (2015). *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. Rio de Janeiro,RJ.

CAPÍTULO 120
A LUDICIDADE E OS ESPAÇOS DE
APRENDIZAGEM – UMA PROPOSTA
PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Gilvania Ferreira Porto

- Analista de Educação Sesc Nacional e Mestre em Ensino -
UERJ -

*“O sentido da infância é atravessado, [...] pelas
dimensões do espaço e do tempo que, ao se
agregarem com o grupo social, produzem diferentes
arranjos culturais e diferentes formas de ser
criança”.*

Tânia Vasconcelos

Introdução

Quando a criança de seis anos ingressa no Ensino Fundamental¹⁶², muitos adultos anunciam: “acabou a brincadeira!”, “agora é sério!”, “chegou a hora de fazer muitas tarefas”; esquecendo-se, todavia que ainda há nesse educando

¹⁶² Este capítulo é parte integrante da Dissertação de Mestrado em Ensino, da autora, no Programa Programa De Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – Curso De Mestrado Profissional - UERJ, 2018: A formação de professores e a aprendizagem com significado: propostas lúdicas no ensino de Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental.

características da infância. Como o professor de primeiro ano do Ensino Fundamental pode olhar para essa criança e entrelaçar os conteúdos que são decorrentes do seu ano escolar, em um espaço que os eduque? Como esse espaço pode lhes propiciar a construção de novos conhecimentos a partir de situações lúdicas que favoreçam as aprendizagens com significado?

Wallon (1989) e Vygotsky (1984) discutem a importância do meio no desenvolvimento infantil. Baseada na perspectiva sócio-histórica, essa teoria relaciona afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais reais. Neste sentido, para ambos, o meio social é fator predominante para o desenvolvimento.

Entende-se que para a criança aprender é fundamental que haja um espaço convidativo para tal propósito. Para Horn (2004: 29), quando o educador organiza o espaço, suas escolhas não são neutras. O professor ensina, a criança ensina, mas o espaço também é um terceiro educador que pode favorecer e criar contextos significativos de aprendizagens autônomas.

É importante que o educador perceba o espaço como seu aliado em todo esse processo. Tudo que colocamos em nossa sala – a maneira como dispomos mesas e cadeiras, a forma como disponibilizamos objetos nas estantes, as paredes e o que colocamos nelas, o que ele pode ou não proporcionar – tem uma intencionalidade educativa. Desse modo, toda a organização do espaço precisa ser planejada, devendo ser levado em consideração as interações que esse local promoverá. Freire (1994) nos diz: “O espaço é retrato da relação pedagógica, nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento,

nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a maneira de viver esta relação.” Freire (1994: 96)

A organização de espaços de aprendizagem lúdica

Quando falamos em espaços que proporcionam aprendizagens autônomas, nos deparamos com diferentes conceitualizações sobre o tema. No campo da educação, Forneiro (2008) aponta que o termo “espaço” refere-se ao espaço físico, isto é, o local para atividade, caracterizado por objetos, materiais de ensino, móveis e decoração. Por outro lado, segundo a referida autora, o termo “ambiente” refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem (afetos, as inter-relações entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade como um todo).

Neste sentido, ao organizar o espaço que acolherá os seus estudantes, o professor deve idealizar um ambiente que favoreça a participação ativa e os vínculos que serão estabelecidos neste local, que considere a dimensão estética do ambiente como um fator preponderante e que a escola seja entendida como local de encontro com áreas de convivência que se conectam com a vida fora dela.

A professora do primeiro ano do Ensino Fundamental pode assegurar que a escola seja o lugar onde a brincadeira seja permanente e faça sentido, proporcionando contextos de aprendizagem com significado. Ela precisa perceber que a brincadeira pode ser potencializada em um lugar de descobertas, de interação, de socialização de saberes, de construção coletiva, ou seja, um local onde se evidenciam

dúvidas e certezas dos assuntos abordados no cotidiano escolar.

Assim, se o professor está atento a seus estudantes, percebe temas/problemas que emergem do grupo e que poderão se transformar em bons projetos de investigação. A partir das brincadeiras, ele pode planejar situações de aprendizagem de matemática que mobilizem novas aprendizagens. Por exemplo, muitas situações podem favorecer o trabalho com o sistema monetário se organizamos uma *pet shop* na sala. Será preciso que as crianças etiquetem os produtos que serão vendidos, discutir o que custa mais caro ou mais barato, registrar os valores numericamente, consultar tabelas para construir panfletos de venda de mercadorias. Assim, é possível que se trabalhe com os conteúdos matemáticos de forma muito mais lúdica, divertida e significativa. Muito provavelmente essas serão experiências que não serão esquecidas.

A partir de 1991, com o destaque do jornal norte-americano *Newsweek*, o modelo educacional de Reggio Emilia, cidade italiana, da região de Emília-Romanha, província de Régio da Emília, começou a ganhar destaque mundial e a inspirar escolas pelo mundo todo. O que diferencia essa escola das demais é sua proposta de pensar a criança como um sujeito de direitos, com potencial e possibilidades para o futuro em que o tempo e os espaços são compreendidos como aspectos fundamentais para os processos de aprendizagem. Assim, ao professor não cabe apenas o papel de ensinar, mas organizar os espaços escolares, garantindo que as crianças vivenciem experiências com significado.

Pensar em espaços de aprendizagens que favoreçam a construção de conhecimentos de forma autônoma tem sido uma das discussões e um dos desafios mais relevantes nos últimos anos para escolas que acreditam no potencial do indivíduo ao longo do período de sua infância. Professores têm buscado organizar o ambiente escolar de maneira que os estudantes possam viver experiências lúdicas de aprendizagem; valorizam, desta forma, o espaço escolar, entendendo-o como importante no processo de ensino. Malaguzzi (1999) o reafirma: “Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.” Malaguzzi (1999:157)

O ambiente deve se constituir como um espaço no qual as crianças ficarão em contato com os materiais impressos que estão presentes no nosso cotidiano e que possibilitam explicitar a função social da matemática, fazendo uso de gráficos, tabelas, informações numéricas diversas etc.

O espaço pedagógico do Ensino Fundamental precisa assegurar práticas que se inspirem na ludicidade, como discutido previamente, o aluno que frequenta este segmento ainda é uma criança. Neste sentido, cabe destacar aqui a necessidade de um olhar atento às características que são próprias da infância: “A criança de 6 anos de idade ainda tem

muito fortemente o brincar como parte inerente ao seu desenvolvimento. Isso traz consequências diretas para as práticas de sala de aula e os materiais didáticos a serem utilizados com ela e inclusive para os livros didáticos. (MAIA, 2017: 27)

O ensino de matemática e as práticas lúdicas

Ao tratamos de situações matemáticas, é importante que os alunos sejam agentes ativos no processo de aprendizagem, de modo que o conhecimento faça sentido. Assim, a aprendizagem por meio de situações-problema tem sido uma das possibilidades no trabalho com esta área de conhecimento.

As pesquisas realizadas por Gérard Vergnaud e Guy Brousseau nas décadas de 1979 e 1980 têm influenciado fortemente os estudos no campo da didática da matemática, possibilitando aos professores novas formas de ensinar a disciplina de maneira que os alunos percebam o sentido da aprendizagem e possam utilizar os conhecimentos adquiridos em novas aprendizagens. Assim, estratégias nas quais os alunos coloquem em evidência aquilo que já sabem – reutilizando os conhecimentos adquiridos confrontados com o raciocínio de outros colegas, justificando suas escolhas, e informando suas hipóteses e demonstrando autonomia em suas escolhas – são as mais adequadas no processo de ensino que entende o aluno como protagonista deste.

Nem todas as aprendizagens ou conteúdos podem ser trabalhados a partir de uma proposta lúdica. De fato, em algumas situações, caberá ao professor a sistematização daquele tema, assunto ou conteúdo. Isso não significa,

contudo, que não lhe seja possível buscar maneiras mais instigantes de convidar as crianças para a aprendizagem.

Ao brincar, a criança exercita sua capacidade de compreensão e de produção de conhecimento. Por que não usar as atividades lúdicas como princípio para novas aprendizagens?

Planejar situações nas quais a perspectiva lúdica seja a motivação para a aprendizagem de conteúdos matemáticos parece ser o novo desafio para o docente. É importante que a intencionalidade pedagógica do professor, quando da escolha de situações lúdicas, fique suficientemente clara, sabendo quais conteúdos de ensino deseja abordar. Se usamos como estratégia um jogo, por exemplo, buscaremos o desafio da partida, mas também a prática de determinados conteúdos matemáticos ali presentes.

O jogo sempre foi um excelente recurso didático. Mas para que se possam extrair do jogo situações que apoiem o ensino da matemática, o planejamento de estratégias que favoreçam o ensino dos conteúdos matemáticos é essencial. É preciso antecipar que conteúdo será desenvolvido, quais possíveis problemas serão propostos – assim como os procedimentos para resolvê-los por parte das crianças – quais propostas poderemos levar para o grupo analisar coletivamente, e, por fim, quais adaptações serão necessárias para complexificar o jogo, garantindo assim o progresso da turma em relação aos conteúdos matemáticos.

Enquanto propõe situações de jogo, o professor, durante a brincadeira de seus alunos, pode também desenvolver os seguintes conteúdos do primeiro ano do Ensino Fundamental: operar com dois ou mais dados realizando

contagem termo a termo; sobrecontagem ou cálculo; estabelecer relação entre o número obtido e a quantidade de casas a percorrer; controlar a contagem; reconhecer faces do dado; realizar contagem de pares na contabilização dos pontos; ler e interpretar números; comparar números e quantidades; pensar sobre o valor posicional; estabelecer relação entre o número obtido e a quantidade de pontos a marcar; realizar notações; operar agregando quantidades.

É preciso ter clareza quanto a quais propósitos didáticos serão extraídos da proposta para o trabalho com a matemática.

A criança possui um jeito peculiar de se apropriar de sua cultura, bem como de produzi-la. Por meio do brincar – uma atividade natural que lhe é inerente – o mundo vai se apresentando. Durante a brincadeira, as crianças se apropriam de conceitos, se socializam, experimentam e testam novas possibilidades.

Na Educação Infantil, a brincadeira é bem vista pelas famílias dos estudantes, visto que há uma interpretação errônea de que neste período da escolarização as crianças não aprendem e de que estão no espaço escolar, exclusivamente, para receberem cuidados básicos enquanto seus responsáveis trabalham.

O quadro se modifica ao ingressarem no Ensino Fundamental. Neste segmento de ensino, o brincar começa a ser entendido como perda de tempo, pois, como dito, a visão que a maioria das pessoas têm é de que a partir do Fundamental a criança precisa fazer muitas tarefas e preencher muitos livros, pois somente assim será possível medir o que aprenderam.

Consideramos dois pontos de tensão quando utilizamos a brincadeira e os jogos em sala de aula como estratégias de aprendizagem com significado. O primeiro, é convencer as famílias de que as crianças também aprendem quando submetidas à metodologia de jogos e brincadeiras. O segundo desafio é o estado em que se encontram muitas escolas nas quais há a escassez de materiais adequados para produção e confecção de jogos e a ausência de um horário próprio para planejamento e preparação de material por parte dos professores. De qualquer modo, é importante que o professor busque alternativas para tornar suas aulas mais interessantes; uma delas é utilizar-se da própria produção dos jogos junto aos estudantes como uma das estratégias para preparar o material didático.

Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. Portanto: “Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em práticas suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata” (BRASIL, 1998: 23).

A diferença entre os termos brincadeira e jogo é muito sutil. Diferentes pesquisadores não fazem distinção entre a aplicabilidade das duas terminologias. Negrine (1994), Friedmann (1996), Biscoli (2005) e Vygotsky (1991) utilizam as duas terminologias como sinônimos para designar comportamentos lúdicos. Para Brougère e Wajskop (1997) a

brincadeira é simbólica, está ligada ao faz-de-conta, assim, enquanto brinca, a criança pode ocupar diferentes papéis e estar em diferentes lugares que a sua imaginação permitir. O jogo, por sua vez, tem como característica o alcance de uma vitória, de um objetivo a ser alcançado ao final, o que evidencia o surgimento de regras pré-estabelecidas a serem alcançadas e cumpridas.

Conclusão

Ao me debruçar sobre as análises dos instrumentos de planejamento de professores e professoras do Ensino Fundamental, percebo um distanciamento entre as práticas que envolvem a ludicidade e os processos de aprendizagem com significado. Brincadeira é coisa séria. Ao brincar, as crianças aprendem muitas coisas: a criarem vínculos com o próximo, a dialogarem, a resolverem conflitos, a respeitarem quem pensa diferente, a socializarem-se, a terem atitudes solidárias, a adquirirem normas de comportamento, a colocarem-se de acordo com o outro, a cederem, a cooperarem, a serem constantes, a serem organizadas; dentre muitas outras. Também podem aprender conteúdos relativos ao ensino da matemática: antecipar, ler e registrar números, realizar estimativas, criar estratégias de cálculo. Enfim, potencializar o olhar do professor para as possibilidades que emergem das práticas lúdicas, é um dos desafios que se apresentam ao longo de processos formativos.

Parece urgente e necessário ampliar a discussão da construção de um currículo para as escolas do Ensino Fundamental que considere o jogo, a brincadeira e as atividades que lhes são decorrentes, em sua diversidade e riqueza de propostas: a interação, o espaço e os recursos lúdicos (brinquedos industrializados, brinquedos artesanais,

materiais não estruturados que se prestam a brincadeira). Incrementar a qualidade do brincar na escola e também cuidar do acervo lúdico disponível para a brincadeira são funções que cabem ao professor; afinal, o brinquedo é pretexto para a aprendizagem acontecer.

Os processos lúdicos estão presentes nos documentos que orientam a ação docente, dentre eles destacamos: as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental” (BRASIL: 2012), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos” (BRASIL: 2004) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL: 2010). Além do que orienta a “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL: 2016), no segmento destinado à Educação Infantil, a brincadeira é apontada como direito de aprendizagem. Aparecem no texto do segmento destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental os verbetes brincar e brincadeira, e nos anos finais do mesmo segmento, o termo dimensões lúdicas é citado. É preciso, no entanto, que as escolas se apropriem de tais orientações e comecem a planejar propostas nas quais o jogo e a brincadeira façam parte do cotidiano.

Concluo estas reflexões com apoio de Mário Quintana (2010): “As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade”.

Referências bibliográficas

- Barros, Manoel de. (2003) *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Record.
- Biscoli, Ivana Ângela. *Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. 2005. Dissertação de Mestrado, Programa de

- Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Brasil. Ministério da Educação. (2004) Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais*. 2 ed. Brasília.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. (2010) Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- _____. Ministério da Educação. (2017) *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, DF.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>> Acesso em 2 de julho de 2018.
- Brito, Anna Paula Avelar. (2006). 259 f. Tese de doutorado não publicada. *Contrato Didático e Transposição Didática: Inter-relações entre os Fenômenos Didáticos na Iniciação à Álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental*. Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife.
- Brousseau, Guy. (1980) *Os diferentes papéis do professor*. In: Didática da Matemática. Reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, Gilles; Wajskop, Gisela. (1997) *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, Madalena. (1994) *Dois Olhares ao espaço-ação na pré-escola*. In MORAIS, Regis de. Sala de aula: que espaço é esse? 7ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- Friedmann, Adriana. (1996) *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo: ABRINQ.
- Forneiro, Maria Lina Iglesias. (2015) *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. IN:

- Revista Iberoamericana de Educación. Número 47: Mayo-Agosto / Maio-Agosto 2008 Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie47a03.htm>> Acesso em 14/12/2015.
- Horn, Maria da Graça Souza. (2004) *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, Jader Jane Moreira; Vasconcelos, Tania. (2005) *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora, MG: FEME.
- Maia, Madeline Gurgel Barreto. Brião. (2017) Gabriela. *Alfabetização matemática: perspectivas atuais*. Curitiba: CRV.
- Malaguzzi, L. *Histórias, ideais e filosofia básica*. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (1999) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed.
- Negrine, Airton. (1994) *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto alegre: Propil.
- Quintana, Mario. (2010) *Para viver com poesia*. Rio de Janeiro: Globo Livros.
- Sesc Departamento Nacional. (2015) *Proposta Pedagógica da educação infantil no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.
- _____. *Proposta Pedagógica do ensino fundamental; anos iniciais*. (2015) Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.
- Vygotsky, Lev. S. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, Gisela. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. (1997). Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Wallon, Henri. (1989) *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.

CAPÍTULO 121

PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO: BRINCADEIRA, CURRÍCULO E IDENTIDADE NA PROPOSTA SESC DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Jessiara do Nascimento Teodoro

Fernanda Piler de Souza

-Serviço Social do Comércio Sesc RJ -

Introdução

O trabalho visa a apresentar a análise de fundamentos e práticas que viabilizam um espaço escolar mais democrático com intuito da promoção da igualdade. Práticas essas que proporcionam experiências lúdicas e que representam o contexto social, trazendo reflexões acerca dos padrões já estabelecidos. É principalmente sobre como as crianças produzem e/ou reproduzem conceitos de gênero sócio culturalmente construídos, entendendo gênero como um processo de percepção da identidade. Os espaços a serem analisados serão constituídos a partir da escola, das brincadeiras, em especial os jogos simbólicos, compreendendo essa forma de representação como um lugar de construção, reconstrução e aprendizagens significativas dos valores sociais. O trabalho dialoga com a Proposta Pedagógica - Educação Infantil Sesc- (Serviço Social do Comércio) que

entende a escola como um espaço potencial transformador, a partir da construção de conceitos de equidade e diversidade, ou seja, uma escola para todos.

Gênero: Construção social

Em seu livro mais conhecido e aclamado, Simone de Beauvoir, em uma perspectiva perceptivelmente existencialista e feminista afirma: “Não se nasce mulher, torna-se” (Beauvoir, 1949: 102). Trazendo essa afirmação para uma discussão mais ampla dentro da sociedade, o que se pode compreender é que para além do que já somos, grande parte do que nos faz ser é produto de uma constante construção dentro do nosso grupo sócio-cultural.

Segundo Davis e Oliveira (1990): Vivendo em sociedade a criança aprende a planejar, direcionar, e avaliar sua ação. (...) é também no convívio social, através das atividades práticas realizadas, que se criam condições para o aparecimento da consciência, que é a capacidade de distinguir entre as propriedades objetivas estáveis da realidade e aquilo que é vivido subjetivamente. (Davis e Oliveira, 1990: 17)

A construção da identidade, apesar de indiscutivelmente subjetiva, tem como base principal a vivência social. É com os pares que se aprende a perceber o mundo, o outro e a si mesmo. A personalidade, as ideologias, as crenças vão sendo moldadas conforme o contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido. O social tem interferência ativa na formação de qualquer indivíduo que viva em comunidade e é importante ter uma percepção clara sobre os padrões sociais que são sugeridos, que são perpetuados, na maioria das vezes de maneiras bem sutis, quase que imperceptíveis. São atitudes, falas e posturas adotadas no

cotidiano e que são vistas de forma tão comum, que passa despercebida a gravidade de tais coisas.

Meninas gostarem de rosa e meninos de azul não é mera coincidência do acaso, há toda uma crença social, sustentada, inclusive pelo capitalismo, que legitima as denominações de cada gênero por cores. E não se restringe somente a cores, é também sobre como agir, como se portar e como existir no mundo. Meninos e meninas, desde muito cedo, tem seus lugares definidos na sociedade, inicialmente no seu primeiro círculo social que é a família. Bonecas e coisas de casinhas para as meninas, para os meninos, carrinhos, jogos de construção, bolas, videogames, jogos lógicos, superheróis, entre outros variados brinquedos que proporcionam um desenvolvimento mais amplo do raciocínio lógico e psicomotor.

Em seu manifesto, *Para Educar Crianças Feministas*, Adichie relata: “Olhei a seção de brinquedos, também organizada por gênero. Os brinquedos para meninos geralmente são os “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” - trens, carrinhos-, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a enorme maioria bonecas. Fiquei impressionada com isso. Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina” (Adichie, 2017: 24-25).

Mesmo que indiretamente, essas pequenas ações, logo no início da infância, corroboram para distinções em o que é ser menino e o que é ser menina. Desde muito cedo, já são fixados os seus papéis e como deverão agir perante a sociedade. Então vem o segundo grande círculo social que frequentamos, e que vai construir bases para a vida toda: a

escola. É na escola que a maioria dos conceitos de sociedade são solidificados. Esse é um espaço de total importância na formação social e cultural, é a escola que vai definir a permanência dos padrões já pré-estabelecidos ou Confrontá-los e contribuir para uma formação de cidadãos coerentes, conscientes e participativos.

O currículo escolar na formação do indivíduo

A educação, em especial a escolar, para além dos saberes científicos, é fortemente uma ferramenta de propagação de saberes culturais. De reiteração dos padrões sociais, em que quase sempre se repete o que já está posto como o adequado. Compreender o currículo escolar como um dispositivo que claramente tem um propósito definido é de suma importância para se entender que tipo de educação está sendo transmitida, e a partir disso, fomentar questionamentos e práticas para torná-la mais democrática. O currículo nada mais é que um documento que norteia tudo o que é válido a ser ensinado e o que não é. É o currículo que determina o que pode ser aprendido ou não. Analisando a situação do Brasil, por exemplo, é fácil perceber ao longo da história da educação, um currículo totalmente eurocêntrico, e é viável também analisar como os indivíduos se constituíram socialmente a partir desta visão do conhecimento.

Ao longo dos anos, o currículo sofreu mudanças, porém, alterações mais significativas na forma como se percebe o currículo do que na sua estruturação, por exemplo. É a partir da perspectiva crítica da educação que o currículo passa a ser caracterizado como um documento que na sua essência tem uma intencionalidade. O que se aprende na escola não se aprende por aprender, tem objetivos concretos dependendo do que e como se ensina. Além dos

conhecimentos científicos e de mundo que se aprendem no espaço escolar, há ainda uma outra possibilidade, que é definida pelo currículo oculto.

Segundo Silva, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] Mas recentemente, nas análises que considerem também as dimensões do gênero, da sexualidade, ou da raça, aprendê-lo, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como uma identificação com uma determinada raça ou etnia” (Silva, 2011: 78-79).

De acordo com Larrosa, “a escola é (ou deveria ser) uma passagem entre o fato (a desigualdade) e um objetivo (a igualdade) ou, dito de outra maneira, a escola transforma (ou deveria transformar) a desigualdade presente na igualdade futura” (Larrosa, 2018: 224). Dentre todas as esferas sociais é a escola que tem como papel principal a formação de agentes transformadores, é papel da escola fazer um trabalho não somente para resultados imediatos, mas também com objetivos a longo prazo, objetivos que farão toda diferença na sociedade em um futuro não tão distante. Essas metas são tão importantes quanto a outra finalidade escolar que é o acesso ao conhecimento. Para ser mais justa, estas duas finalidades são intrínsecas. Uma só é verdadeiramente possível se combinada a outra.

Ainda segundo Silva, “a solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletissem de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina” (Silva, 2011: 94). Para pensar uma educação mais justa, é necessário propor um

currículo diversificado com propostas que façam repensar posturas e ideias impostas e que de alguma forma corroboram para desigualdades no âmbito social. É fundamental entender educação de qualidade e democrática como aquela que possibilita cidadãos críticos e pensantes, que questionam todas as imposições que não se adequam à realidade em que se articula, e principalmente, possibilitando a construção de novas realidades, novas formas de perceber o mundo e atuar sobre ele. A escola é a segunda grande instância social na qual somos inseridos e é a principal, e talvez a única, capaz de modificar realidades impostas, moldando, através da educação, uma sociedade mais igualitária possível.

Brincadeiras que reproduzem a realidade

A infância é o período em que ocorre a maior parte do desenvolvimento cognitivo. É de forma lúdica que as crianças aprendem, e é justamente nas brincadeiras onde as aprendizagens têm maior possibilidade de serem concretizadas. As brincadeiras que imitam a realidade, chamadas também de jogos simbólicos, têm papel importantíssimo nesse desenvolvimento infantil. É através dessas brincadeiras que as crianças expressam suas experiências de mundo, reproduzindo e reformulando a realidade.

De acordo com Borba, “ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social

são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (Borba, 2012: 66-67).

As brincadeiras de faz de conta, além de proporcionarem melhor desenvolvimento nas habilidades sociais, contribuem também para o desenvolvimento das habilidades motoras, e ainda, têm forte influência no desenvolvimento e apropriação da linguagem por parte das crianças. Conforme afirma Freire (1990), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso não significa que uma está alheia à outra, mas que são inerentes. A leitura de mundo possibilita um maior domínio, um empoderamento para posteriormente a leitura da palavra. Criar, recriar, recontar e ressignificar são conceitos que englobam os jogos simbólicos e que estimulam e estruturam a linguagem. A linguagem, dispositivo tão necessário no convívio social, que define e caracteriza determinados grupos sociais, vai ser responsável por propiciar a comunicação, que possibilita a transmissão dos valores, da cultura e do conhecimento.

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil destaca, “a educação infantil é uma das mais privilegiadas instâncias para que as crianças estabeleçam as primeiras aproximações de valores sociais básicos (justiça, solidariedade, respeito, entre outros)”. (Sesc Departamento Nacional Proposta Pedagógica [da] Educação Infantil, 2015: 20)

Proporcionar momentos e ambientes apropriados que estimulem essas brincadeiras simbólicas é de suma importância. É brincando que as crianças têm a oportunidade de se expressarem, de conviver com seus pares, de compartilhar as diferenças e de experienciar as adversidades. Propor essa vivência desde cedo, estimulando a

criticidade e o pensamento, de fato formará pessoas mais comprometidas com a democracia. Os meninos não podem brincar de casinha? E as meninas não podem jogar bola? Dito isto, é importante também ressaltar a importância de mais uma das faces da linguagem nesse processo, o diálogo. Dos educadores para com as crianças, em momentos em que se levantam questões pertinentes, mas, além disso, o diálogo de educadores com/para educadores.

Bell Hooks (2017), em seu livro, *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, salienta a importância do diálogo na construção de uma comunidade pedagógica, que visa atravessar as fronteiras, e ir além de tudo que já está posto, assegurando uma redefinição da realidade.

A prática do Sesc Educação Infantil para uma educação libertadora e que valoriza a cultura da infância

A interação social permeia o trabalho na Educação Infantil do Sesc, ou seja, a criança cria possibilidades através de experiências, situações de faz de conta e jogos simbólicos, onde têm a liberdade de serem o que quiser. E para que isso ocorra de forma lúdica, temos em nossos ambientes de aprendizagem cantos de trabalho. Nesses espaços, as crianças criam, constroem, recriam e reconstróem situações do cotidiano familiar e escolar de acordo com suas realidades. São cantos como casinha, canto das fantasias, dos fantoches, cantos de ferramentas, espelho. Todos esses, espaços que possibilitam e potencializam a criatividade, as descobertas, o autoconhecimento, e que proporcionam novas ressignificações de mundo.

Medeiros afirma: “Ao compreendermos que infância não significa um simples conjunto de crianças, mas uma categoria social, não podemos nos esquecer de que não se trata apenas daquilo que as instituições inventam para ela, mas sim, de que há algo naquilo que a criança faz de si e naquilo que se faz dela, como ser "criança" ou ser "aluno” (Medeiros, Proposta Pedagógica [da] Educação Infantil 2009: 17)

Com essa prática, que oportuniza a interação e a criança como protagonista, pode-se observar a fluidez natural e o respeito com o outro nesses espaços. É um momento de troca, e de atribuição de novos significados onde desconstroem que vestidos e saias rosas só são permitidos para meninas, enquanto ferramentas, super. heróis e bola de futebol servem exclusivamente para meninos brincarem.

Conclusão

Em vista dos argumentos apresentados, fica evidente a importância da escola na formação do indivíduo e consequentemente, do coletivo. Ressalta-se também o poder de transformação que a educação tem sobre a sociedade, principalmente neste momento delicado que a educação atravessa, onde representantes do governo cortam investimentos, incentivos e tentam impor que meninas vestem rosa e meninos azul. É neste quesito que o Centro de Educação Infantil SESC se destaca, promovendo uma educação integral, inclusiva e democrática onde a finalidade da escola, antes de tudo, é potencializar indivíduos pensantes, torná-los críticos e ativos no meio que os cercam. E não há melhor momento para começar esse trabalho que na infância. Estimular as crianças desde bem pequenas a refletirem sobre quem são, reforçando sempre a importância

da identidade, da autonomia. São questões que parecem pequenas, mas que aliadas a outros saberes são de uma magnitude imensa. As crianças têm um saber incrível, ingênuo, quase sempre livre de preconceitos.

Referências bibliográficas

- Adiche, C. N. (2017). *Para educar crianças feministas: Um manifesto*. São Paulo: Companhia das letras.
- Beavoir, S. (2009). *O segundo sexo* (2a ed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Borba, A. M., Guimarães D., Nunes, M.F.R., Moura, M.T.J. Corsino, Patrícia (org.) (2012). *Educação Infantil: Cotidiano e Políticas*. Campinas: Autores associados (Coleção Educação Contemporânea).
- Davis, C. Oliveira, Z. (1990) *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- Hooks, B. (2017) *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade* (2a ed). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Larrosa, J, Rechia, K.(2018) *[P] de Professor*. São Carlos: Pedro & João editores.
- Sesc. Departamento Nacional (2015). *Proposta pedagógica [da] educação infantil*. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional.
- Silva, T. T.(2011) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3a ed). Belo Horizonte: Autêntica.

CAPÍTULO 122

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO (2015-2024): REFLEXÕES SOBRE A DOCTRINA DE PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Maíra Marins da Silva

- Serviço Social do Comércio (SESC) -

- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) -

Introdução

O presente artigo propõe uma análise do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015-2024 (PMESG), segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro¹⁶³, à luz do Decreto nº 99.710 que promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança no Brasil. Para tanto, busca-se indiciar (Ginzburg, 1989) possíveis aproximações e distanciamentos entre algumas propostas apresentadas no texto ratificado em 1990 e o PMESG 2015-2024. O trabalho enfoca a temática de gêneros e sexualidades, intencionando refletir sobre a doutrina de proteção integral da criança e do adolescente.

¹⁶³ De acordo com o último censo realizado em 2010 pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível online em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama> (último acesso em 15 de julho de 2019).

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança após dez anos de debates, consultas e negociações. Esse documento descreveu a criança e o adolescente como sujeitos de direitos dignos de proteção especial, em conformidade com outros documentos internacionais anteriormente elaborados como a Declaração de Genebra (1924) sobre os direitos da criança e a Declaração dos Direitos da Criança (1959). O texto da Convenção sobre os Direitos da Criança estabeleceu condições a serem seguidas pelos seus signatários, denominados “Estados Partes”, visando assegurar “o direito de toda criança a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (Brasil, 1990: s/p).

Em 1990, esse documento foi ratificado pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, passando a integrar o ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, as determinações presentes no documento passaram a ter força de lei em todo território nacional, devendo orientar as políticas públicas, a ação dos governantes, da sociedade civil¹⁶⁴, das famílias, em suma, de todos os brasileiros.

¹⁶⁴ Sociedade civil é aqui compreendida na perspectiva de Gramsci, como lugar onde organismos privados e voluntários – como organizações sociais, partidos políticos, escolas, mídia, igrejas etc. – pensam, elaboram, propõem e disputam projetos de sociedade diversos, com diferentes valores e interesses éticos, econômicos, políticos e culturais; lugar “onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia” (Semeraro, 1999: 75).

Os temas abordados no documento da Convenção eram variados - como o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, ao registro, à preservação da identidade e nacionalidade, ao convívio com a família, à adoção, à liberdade de expressão, de pensamento, de consciência, de crença e de associação, ao acesso à informação, à proteção contra todas as formas de violência física ou mental e de exploração, além de tratar sobre os direitos das crianças refugiadas e das com deficiências físicas ou mentais - e compuseram uma rede importante para tencionar mudanças em prol de uma compreensão de infância e adolescência associada a uma doutrina de proteção integral¹⁶⁵.

A concepção da doutrina de proteção integral presente na Convenção sobre os Direitos da Criança mostrava-se alinhada à Declaração Universal dos Direitos Humanos e aos Pactos Internacionais de Direitos Humanos em que “toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição” (Brasil, 1990: s/p).

¹⁶⁵ “A proteção integral dispensada à criança e ao adolescente encontra suas raízes mais próximas na Convenção sobre o Direito da Criança, aprovada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas em 20.11.89 e pelo Congresso Nacional brasileiro 14.9.90, através do Dec. Legislativo 28. A ratificação ocorreu com a publicação do Dec. 99.710, em 21.11.90, através do qual o Presidente da República promulgou a Convenção, transformando-a em lei interna” (Cury, 2000: 12).

Essa doutrina teve um impacto importante na política pública brasileira em relação à infância, rompendo com um regime de verdade de controle social e vigilância que tinha sua fonte nos Códigos Menoristas de 1927 e 1979.

Foucault (2014, 2015) esclarece que ao longo da história cada sociedade elege e apoia certos discursos fazendo-os funcionar como verdadeiros. Essa predileção, segundo ele, seria motivada pela vontade de verdade da época, ou seja, o que se deseja saber, o que se valoriza ou o que se quer estabelecer como objeto de apreciação. Essa vontade de verdade constitui para Foucault (2014, 2015) um sistema de exclusão visto que valida alguns saberes em detrimento de outros. “Ora, essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e certo modo atribuído” (Foucault, 2014: 16-17).

Quando falamos em vontade de verdade é importante destacar, porém, que Foucault (2015: 52) não compreende a verdade como algo abstrato, para ele “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Assim, a vontade de verdade estaria mergulhada em um complexo jogo de saber-

poder¹⁶⁶, e seria materializada por um regime de verdade, compreendido como “tipos de discurso que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault, 2015: 52).

Os Códigos Menoristas de 1927 e 1979 fizeram o conceito de menor funcionar como verdadeiro na sociedade brasileira, mesmo após a revogação dos mesmos. Londoño (1996: 130) nos explica que, entre o final do século XIX e início do século XX no Brasil, o termo menor aparece frequentemente no vocabulário jurídico do país caracterizando crianças pobres percebidas pelo estado como em situação de abandono e marginalidade. “No fim do século XIX, olhando para seu próprio país, os juristas brasileiros descobrem o ‘menor’ nas crianças e adolescentes pobres das cidades, que, por não estarem sob a autoridade dos seus pais e tutores, são chamados pelos juristas de abandonados. Eram, pois, menores abandonados as crianças que povoavam as ruas do centro das cidades, os mercados, as praças e que por incorrer em delitos frequentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a serem chamadas de menores criminosos. [...] O menor não era, pois, o filho ‘de família’ sujeito à autoridade paterna, ou mesmo o órfão devidamente tutelado e sim a criança ou o adolescente abandonado tanto material como moralmente. Partindo dessa

¹⁶⁶ Esse saber-poder, no sentido que Foucault (2014, 2015) aponta, é uma construção histórica a partir de discursos estabelecidos, não sendo detido por uma única pessoa ou instituição apenas, mas existente em ação, operando de forma descentralizada, capilarizada, em todos os níveis da sociedade, macro e micro, sem uma direção específica.

definição, através dos jornais, das revistas jurídicas, dos discursos e das conferências acadêmicas foi se definindo uma imagem do menor, que se caracterizava principalmente como criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente pelos seus pais, seus tutores, o Estado e a sociedade” (Londoño, 1996: 134-135).

Essa distinção entre criança e menor em situação irregular só vai ser desfeita na política pública brasileira com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 que, inspirado em documentos internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁶⁷, rompeu com a visão *menorista*, intervencionista e estigmatizante, determinando a proteção integral a todas as crianças e adolescentes, compreendendo-os como sujeitos de direitos a ser garantidos com prioridade pela família, sociedade e Estado.

Decerto, apenas a existência da lei não assegura a imediata transformação das lógicas sob as quais a sociedade opera. Faz-se necessário um trabalho constante de conscientização da população, que passa necessariamente pela educação, combinado a ações de incentivo, apoio, monitoramento e punição que busquem manter o cumprimento da lei. Isso não é dito aqui no sentido de descredibilizar a legislação, mas de pensar que ela é importante e por isso

¹⁶⁷ “O espírito e a letra desses documentos internacionais constituem importante fonte de interpretação de que o exegeta do novo Direito não pode prescindir. Eles serviram como base de sustentação dos principais dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente e fundamentaram juridicamente a campanha Criança e Constituinte, eferescente mobilização nacional de entidades da sociedade civil e milhões de crianças, com o objetivo de inserir no texto constitucional os princípios da Declaração dos Direitos da Criança” (Cury, 2000: 12).

mesmo não pode significar acomodação. A análise das leis pode ser um marco propulsor de luta, seja pelas metas e propostas nelas presentes ou ausentes.

Nesse contexto, os planos de educação têm um papel importante para a garantia da continuidade da doutrina de proteção integral. Por serem documentos que tratam de um direito humano fundamental, a educação, orientando as práticas educacionais em todo território nacional, esses documentos precisam ser constantemente debatidos e revisados a fim de assegurar nenhum direito a menos às crianças e adolescentes do país.

A formulação do PME de São Gonçalo (2015-2014)

Atualmente, estamos na vigência do segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Os planos de educação são uma tentativa de organização da educação nacional, principalmente no que concerne às responsabilidades da União, estados e municípios. Os planos estaduais e municipais devem estar em consonância com o disposto no plano nacional em um prazo de um ano após a publicação do mesmo, conforme podemos perceber nos artigos 7º e 8º da Lei nº 13.005/2014, que dizem respectivamente: “Art. 7º- A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em *regime de colaboração*, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. Art. 8º- Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei” [grifo meu] (Brasil, 2014: s/p).

Assim, o município de São Gonçalo, situado no estado do Rio de Janeiro, elaborou o seu último Plano Municipal de Educação (PME) em 2015 buscando atender à exigência exposta no Plano Nacional de Educação (PNE). O processo de elaboração do mesmo foi iniciado com a instituição de uma equipe técnica e comissão organizadora¹⁶⁸ que posteriormente convidou diversas instituições da sociedade civil organizada a debater em seus espaços os planos nacional, estadual e municipal, naquele momento vigentes, a fim de pensar quais aspectos poderiam ser adequados e melhorados no novo PME de São Gonçalo, elaborando um registro escrito que seria enviado ao Conselho Municipal de Educação¹⁶⁹. A equipe técnica e comissão organizadora ficaram responsáveis por compilar as propostas mais recorrentes em um novo documento que serviu de base para uma futura discussão na V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG).

A V COMESG teve como tema “O Plano Municipal de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”, e, apesar de inicialmente prevista para ocorrer nos dias 26, 27 e 28 de maio de 2015, a conferência teve sua duração estendida em outros três dias (8, 9 e 12 de junho de 2015) para a conclusão dos debates. Sediada nas duas principais universidades do município - a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio

¹⁶⁸ Ver portaria Nº 029/SEMED/2015. Disponível em: <www.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_03_12.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

¹⁶⁹ Esta pesquisa constatou que a grande maioria das contribuições enviadas ao Conselho Municipal de Educação partiram de escolas e creches públicas.

de Janeiro (FFP-UERJ) e a Universidade Salgado de Oliveira (Universo) – a V COMESG contou com ampla participação, cerca de quatrocentas pessoas participaram da abertura do evento (Alves, 2015: s/p).

Nessa conferência, foi elaborado um texto final que serviu de documento-base para o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024). Esse documento foi submetido à análise da câmara de vereadores do município que após a supressão, modificação e adição de algumas informações aprovou-o como sendo o novo PME de São Gonçalo.

Gêneros e sexualidades no PME de São Gonçalo (2015-2024) e a doutrina de proteção integral: aproximações e distanciamentos

No que tange às temáticas de gêneros e sexualidades, o PME de São Gonçalo no campo “análise situacional” da meta 6 sobre educação integral, reconhece que “a consolidação de uma agenda pela qualidade da educação deve considerar o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens do alunado”, a ausência desse foco contribui para “ciclos intergeracionais de pobreza” (SÃO GONÇALO, 2015a: 10) e exclusão que impactam diretamente o acesso e permanência do aluno na escola.

Essa afirmação se relaciona diretamente com a perspectiva da proteção integral defendida na Convenção sobre os Direitos da Criança, ao afirmar que “Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de

raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais” (Brasil, 1990: s/p).

Essa perspectiva, presente em ambos os documentos, aponta para o direito da criança e do adolescente de “preservar sua identidade” (Brasil, 1990: s/p), e para a relevância da promoção de debates dessas temáticas nas escolas não sob uma ótica normatizadora dos corpos e mentes, mas sob a lógica de uma educação em direitos humanos. Essa normatização que devemos combater se quisermos assegurar o direito fundamental das crianças e adolescentes a suas identidades, é uma perspectiva que prioriza uma norma¹⁷⁰ heterossexual, branca, sexista, burguesa e eurocêntrica em detrimento da pluralidade. A educação em direitos humanos, ao contrário, parte de uma valorização das diferenças, buscando a compreensão da realidade do outro, sua história, ideias, conquistas, dores, experiências. Trata-se de uma proposta que transborda a mera exposição de conteúdos curriculares ou o aprisionamento do debate em uma ou outra disciplina, mas quer estar presente de forma ampla no ambiente educativo.

Segundo Candau (2012: 31), “a educação em direitos humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos sobre direitos humanos nos diferentes âmbitos educativos, se limitando à educação *para* os direitos humanos.

¹⁷⁰ Na perspectiva de Foucault (2010: 213), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”.

Esta perspectiva está bastante presente nos diferentes âmbitos educativos. Estamos desafiados a ir além, a criar ambientes em que os direitos humanos impregnem todas as relações e os componentes educativos. [...]. Nesse sentido, a promoção dos direitos humanos nos sistemas de ensino deve afetar a elaboração e a execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem, as condições de trabalho dos educadores, os sistemas de avaliação, o desenvolvimento curricular, as relações interpessoais nos ambientes educativos, as maneiras de tratar a disciplina e os conflitos na escola, a formação continuada dos educadores e educadoras, dentre outras práticas”.

Entretanto, o Plano Municipal de São Gonçalo (2015-2024) não menciona gêneros e sexualidades em momentos importantes do texto que tratam de iniciativas de combate a processos de violência e exclusões, o que é um indício de que o PME do município passou por disputas de saber-poder pró e contra o debate dessas temáticas nas escolas, e que a própria concepção de educação em direitos humanos não é um ponto de consenso entre aqueles que elaboram o texto-base finalizado na V COMESG e os vereadores do município que aprovaram o texto final.

O artigo 6.6, por exemplo, que trata da educação integral, foi inicialmente escrito contemplando gêneros e sexualidades, porém, após o crivo dos vereadores de São Gonçalo, as expressões “consciência de gênero” e “orientação sexual” foram retiradas. Conforme podemos verificar em um documento comparativo disponibilizado pelo Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo: “Garantir e ampliar a oferta de cursos para formação continuada dos profissionais da rede pública municipal, através de parcerias com instituições públicas e privadas, para atuarem nas oficinas de

educação integral que considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a religião, ~~a consciência de gênero, a orientação sexual~~, as idades e as origens geográficas, tendo em vista o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões; (emenda modificativa proposta pelos vereadores Alexandre Gomes, Diego Sampaio, Marcos Rodrigues e Marlos Costa) (São Gonçalo, 2015b: 35).

Ou quando no artigo 8.5, que aborda o tema da educação de jovens e adultos, retira-se, mais uma vez “gênero”, “raça” e “orientação sexual”. “Desenvolver políticas públicas, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, voltadas para a Educação das Relações Humanas e promoção da redução das desigualdades de ~~gênero~~, classe, ~~raça~~, etnia, geração, ~~orientação sexual~~ e deficiência [...] (emenda supressiva proposta pelo vereador Marcos Rodrigues do termo raça e supressiva dos termos gênero e orientação sexual proposta pelos vereadores Alexandre Gomes, Diego Sampaio, Marcos Rodrigues e Marlos Costa) (São Gonçalo, 2015b: 44).

Em ambos os casos há um silenciamento das questões de gêneros e sexualidades partindo dos vereadores do município. Esse apagamento sinaliza um alinhamento dos representantes eleitos com discursos e ideias conservadoras¹⁷¹ que fomentam processos de discriminação, exclusão e violência.

Conclusão

¹⁷¹ Discursos e ideias conservadoras são aqui entendidos como uma retórica que se empenha em “evitar qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para as classes trabalhadoras, ou para qualquer grupo minoritário” (Sepulveda; Sepulveda, 2016: 81).

Assim, podemos concluir que a existência de leis com validade em território nacional que apontem para a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, como é o caso da Convenção sobre os Direitos da Criança, não é sinônimo de aderência total das demais políticas públicas posteriormente aprovadas. Há uma constante disputa de saber-poder no que concerne os regimes de verdade em uma sociedade, por isso, é fundamental que a aprovação de uma legislação não signifique o fim dos debates que a geraram, mas sua continuidade.

Referências bibliográficas

- Alves, T. (2015). *Abertura de conferência municipal de educação reúne 400 pessoas. (São Gonçalo, 26 de maio de 2015)*. Disponível online em http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simple_s.php?cod=5538 (último acesso em 15 de agosto de 2018).
- Brasil. (1990) *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília. Disponível online em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm (último acesso em 10 de junho de 2019).
- _____. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*: Brasília. Disponível online em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm (último acesso em 10 de junho de 2019).

- Candau, V. M. (2012). Educação em direitos humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. Em Paiva, A. R. (org.). *Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas.
- Cury, M., Silva, A. F. A. (2000). Comentário Jurídico e Social ao art. 1º da Lei 8.069/90 (ECA). Em Cury, M., Silva, A. F. A., Mendez, E. G. (Orgs.). *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Malheiros Editores.
- Foucault, M. (2010). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- _____. (2014). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (2015). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. Em Ginzburg, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Londoño, F. T. (1996). A Origem do Conceito Menor. Em Priore, M. D. *História da Criança no Brasil*. (pp. 129-145). São Paulo: Contexto.
- São Gonçalo. (2015a). *Atos Oficiais da Prefeitura de São Gonçalo, de 8 de dezembro de 2015. Publica o texto oficial do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024*. São Gonçalo. Disponível online em www.pmsg.rj.gov.br/diario/2015_12_08.pdf (último acesso em 10 de junho de 2019).
- _____. (2015b). *Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015/2024) – V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo: Adequação do Plano Municipal para o decênio 2015 – 2024*. Documento

comparativo contendo as modificações dos vereadores do município. São Gonçalo: Conselho Municipal de Educação.

Semeraro, G. (1999). *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes.

Sepulveda, J. A., Sepulveda, D. (2016). Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. *Movimento Revista de Educação*. Niterói, (5), 76- 10

CAPÍTULO 123

SUPER HERÓIS E PRINCESAS: DESCONSTRUINDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Aline de Mesquita Martins
Lais Gabriele Lima de Oliveira
Mariana Brito dos Santos**

-Sesc – Serviço Social do Comércio do Estado do Rio
de Janeiro-

Introdução

Este trabalho pretende refletir sobre a desigualdade de gênero presente em alguns conteúdos que são apresentados às crianças durante os primeiros anos de escolaridade, tais como poesias, histórias, brincadeiras e músicas, que majoritariamente são abordados nos currículos escolares, sem que haja uma reflexão crítica sobre essa questão. Compreendendo que tal discurso nos ambientes escolares, contribui para reverberação da ideia da mulher enquanto ser frágil, delicado, que necessita e proporciona cuidados, enquanto o homem permanece retratado como herói, guerreiro e forte buscamos, tecer uma discussão que propõe a ruptura de

tais esteriótipos, tendo em vista a construção de uma sociedade igualitária em direitos, independente do gênero.

Diante disto, este trabalho traz os resultados finais da pesquisa que foi realizada no Centro de Educação Infantil Sesc Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. A escola está situada na cidade de Niterói, nas proximidades do Morro do Estado, região dominada pelo tráfico de drogas, que atende crianças com idades entre três e seis anos, na modalidade de Educação Infantil. Boa parte das crianças encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo a escola como um espaço de acolhimento, troca e pertencimento.

Sobre Educar Crianças Feministas

Chimamanda Adichie, em uma apresentação no programa de Tecnologia, Entretenimento e Design (TED Talks), de 2013, com o título “*We should all be feminists*”, definiu feminista como “uma pessoa que acredita na igualdade política, econômica e social entre os sexos”. Ela explica que seus conselhos, na prática, podem não sair como esperado, mas o importante é estar disposto a tentar segui-lo.

Como um dos principais referenciais teóricos utilizamos o livro *Para Educar Crianças Feministas*, de autoria de Adichie (2017). Das sugestões nele contidas, selecionamos quatro, que mais se destacaram:

- “Terceira sugestão: Ensine a ela que papéis de gênero são totalmente absurdos – a criança deve entender que suas ações e possibilidades neste mundo não se condicionam ao fato de ser uma mulher. Um exemplo bem claro que a autora coloca disso é o fato de que “cozinhar é algo para todos, não vem pré-instalado na vagina”; (Adichie, 2017:4).

- “Sétima sugestão: Nunca fale do casamento como uma realização – deve ficar claro para a menina que o matrimônio não é algo a que ela deva aspirar, como uma realização obrigatória. Homens não são condicionados desta forma. Mulheres são. Isso gera intenso desequilíbrio, e muitas vezes ainda as coloca umas contra as outras”; (Adichie, 2017:10).
- “Oitava sugestão: Ensine as meninas a não se preocuparem em agradar – as meninas são ensinadas a serem agradáveis, boazinhas, fingidas, mas nunca a serem elas mesmas. É imprescindível que as garotas sejam ensinadas a serem honestas, bondosas e, sobretudo, corajosas. Falar, expressar opiniões, saber que é digna de respeito é fundamental, pois ela não é um mero objeto de que gostam e desgostam. Ela é uma pessoa”; (Adichie, 2017:11).
- “Décima segunda sugestão: Converse com ela sobre sexo, e desde cedo – a menina deve se perceber como dona de seu corpo, conhecê-lo, não sentir vergonha dele. O sexo não pode se transformar em um tabu”. (Adichie, 2017:17)

Não é de se estranhar que questões como essas ainda estejam presentes em nossa sociedade e são reproduzidas de geração em geração. Desta forma, a obra de Adichie contribui para refletirmos sobre uma nova perspectiva de educar crianças, considerando o respeito e o direito à igualdade de gênero.

Sendo assim, surge a questão: é possível falar sobre gênero com crianças?

Por anos, ouvimos cantigas de roda – músicas consideradas inofensivas para crianças – mas que, na verdade, retratam a figura da mulher de forma retrógrada e pejorativa. Tanto as músicas, quanto os filmes e histórias infantojuvenis,

geralmente, configuram a mulher como esposa e dona de casa, ensinadas a serem princesas dóceis, frágeis e delicadas. Enquanto isso, os meninos são apresentados com a capacidade de liderar e de usar sua racionalidade para resolver problemas, sendo o herói das nossas histórias, que tendem a ter temperamentos mais dominadores.

A subalternidade da figura feminina e a estrutura patriarcal influenciaram, e ainda influenciam, na formação cultural da sociedade brasileira, sendo transmitida (in) conscientemente às crianças na sua formação. Quando induzimos nossos infantes a usarem uma determinada cor ou brincar com brinquedos considerados específicos a um gênero, reforçamos tais paradigmas.

Nesse contexto. Finco (2004:1), afirma: “As normas sociais prescrevem posturas, comportamentos e atitudes diferenciadas para homens e mulheres. Desde a infância, tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos”.

Sobre o direito de igualdade

Corroborando com o manifesto da autora supracitada, incluímos na discussão as legislações que asseguram os direitos de todos os seres humanos, principalmente as crianças enquanto sujeitos iguais, independente do sexo. A Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi ratificada e incluída no Estatuto da Criança e do Adolescente pelo Brasil explana que: “a criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação

por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família” (ONU, 1989).

Entendemos que a igualdade de gênero é um fator respaldado na Lei e que deve ser respeitado por todos. Por conta disto nós – educadoras e educadores – devemos estar sempre atentos aos fatores que envolvem a discriminação e desigualdade entre nossos educandos, visando a buscar a equidade para além da igualdade, utilizando práticas pedagógicas libertadoras e permitindo que nossos conteúdos, propostas e atividades sejam ferramentas que desenvolvam a identidade, autonomia e espontaneidade das crianças.

É imprescindível ressaltar que a Convenção da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal e traz alguns preceitos e orientações, quando falamos de educação. O artigo 29 enfatiza que, além de desenvolver a personalidade, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como o respeito por seus pais, sua própria identidade cultural, seu idioma e seus valores, o respeito ao meio ambiente é também necessário.

“Preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones.” (ONU, 1989). Para tanto, os profissionais da educação devem assegurar que meninos e meninas aprendam e, gradualmente, assumam responsabilidades relativas ao cuidado, à organização, além de tomar decisões, liderar iniciativas, expressar opiniões e resolver problemas apropriados para a sua idade, buscando

formar cidadãos conscientes, para que não compactuem com discriminações.

Além disso, é preciso que meninas e meninos compreendam que são sujeitos protegidos por direitos que garantem lazer, liberdade e respeito por quem eles são. Ainda que meninos brinquem de bonecas e meninas de carrinhos, usem rosa ou azul, ambos são indivíduos pensantes e conscientes, precisam ser ouvidos e estimulados. Legitimando essa concepção, o Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma no Art. 4º: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (ECA, 1990).

Sobre a Educação Infantil e o Discurso de Gênero

É nesse contexto de transformações sociais emergentes que as discussões sobre gênero surgem. Como afirma Louro (2007:6), “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. Contrapondo a veracidade única da ciência como detentora do saber e afirmando, cada vez mais, o caráter social dos personagens feminino e masculino.

O discurso patriarcal é reproduzido com facilidade pelas crianças. Ambos os sexos têm a tendência de sempre diferenciar o que foi tradicionalmente constituído como masculino ou feminino. Normalmente, tais discursos são enfáticos quando uma atividade que envolve cores é proposta, um esporte que requer força e agilidade é praticado; até mesmo, no simples ato de brincar com bonecas, os meninos

têm a tendência de justificar que não quer por ser coisa de menina. Exatamente sobre o que Adichie chama atenção na terceira sugestão, citada anteriormente.

É na infância que se forma o caráter e a personalidade da criança. Os adultos que estão envolvidos na formação desse sujeito – familiares e professores – devem ter todo o cuidado para que esses infantes não reproduzam comportamentos preconceituosos e segregadores, de maneira que o outro não seja rotulado, entendendo que vivemos em uma sociedade plural.

Contudo, de tão reforçadas ao longo do tempo, as pequenas atitudes dão a impressão de serem instintivas para homens e mulheres. Esse processo de naturalização é justamente um dos mecanismos centrais das construções sociais mais poderosas. É por isso que é tão difícil acabar com o machismo dentro das salas de aulas.

Metodologia

Durante o primeiro semestre de 2019, realizamos algumas atividades com o objetivo de analisar as perspectivas de um grupo de 20 crianças, com idade entre 4 e 6 anos, em relação ao papel da mulher e do homem na sociedade em que vivemos. No primeiro momento, fizemos uma roda de conversa para identificarmos os diálogos e visões de mundo que as crianças apresentavam, sem nenhuma interferência crítica. Diante disto, iniciamos a conversa com as seguintes perguntas: Meninos podem brincar de boneca? Meninas podem brincar de carrinho? Tais questionamentos deram origem a um interessante debate: “meninos não podem brincar de bonecas, porque é brinquedo de menina.” (L, 5 anos, menino); “carrinho sempre foi brinquedo de menino e boneca

de menina.” (A, 4 anos, menina); “eu acho que menino pode brincar de boneca sim. Eu vou ganhar uma LOL de aniversário.” (M, 5 anos, menino); “menino pode brincar de carrinho azul e verde e menina até pode, mas só se for rosa ou laranja.” (J, 5 anos, menino); “o pai deve lavar a roupa do menino e a mãe deve lavar a roupa menina.” (S, 5 anos, menina).

Dentre as falas, uma criança, timidamente, levantou o dedo e disse: “meu pai acha que menino não pode brincar de boneca, mas eu gosto.” (T, 6 anos, menino). Naquele momento, foi notória a divergência entre a opinião da família da criança. Nesse aspecto, cabe destacar brevemente a visão de John Locke sobre a mente humana ser uma espécie de tábula rasa, acreditando que as crianças nada sabem ao nascer e todo o aprendizado se dá por meio da experiência: “Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de ideias, que a ativa e ilimitada fantasia do homem nele pintou, com uma variedade quase infinita? De onde tira todos os materiais da razão e do conhecimento? A isto respondo com uma só palavra: da experiência” (Locke, 2010: 106).

Aproveitando o fato de que algumas crianças têm irmãos caçulas, indagamos se homens e mulheres podem cuidar igualmente de um bebê recém-nascido. Muitos silenciaram e refletiram, provavelmente analisando o seu próprio contexto familiar: “as mulheres têm os filhos e cuidam mais do neném, mas o pai também pode cuidar” (L, 5 anos, menino); “Os dois tem que cuidar, mas o pai tem que trabalhar” (S, 4 anos, menina). No meio dos diálogos, uma criança levanta o dedo e aborda a questão reprodutiva dos

cavalos marinhos, cujo desenvolvimento dos filhotes ocorre no interior do corpo do macho, fato diverso do que acontece nos mamíferos.

Em relação às cores preestabelecidas socialmente para homens e mulheres, a maioria das crianças respondeu que “as cores são para todas as pessoas e cada um pode usar o que quiser. Eu tenho uma blusa rosa e sou menino” (M, 5 anos, menino); “minha mãe tem um vestido azul e meu pai tem uma blusa rosa e a gente sai na rua assim” (P, 6 anos, menino). Naquele momento, uma delas levantou da roda e falou: “existe sim cor para menino e menina, rosa e laranja são de menina e verde e azul são de meninos” (G, 5 anos, menina). Observamos que a questão da cor é algo que já está bem desenvolvida entre as crianças, pois muitos acreditam que as cores não possuem gênero.

Conversamos ainda sobre alguns tipos de funções que homens e mulheres exercem. Inicialmente, priorizamos funções historicamente realizadas somente por mulheres e outras por homens. Perguntamos às crianças se existe a possibilidade de mulheres construírem prédios, dirigirem caminhão, ônibus, trator, jogar futebol e homens trabalharem com serviços domésticos ou como professores de crianças. Elas passaram um tempo pensando nas perguntas e algumas, um tanto reticentes, responderam: “Os homens podem até arrumar a casa, mas é a mãe que tem que fazer.” (G, 5 anos, menina); “Minha mãe não faz nada, só fica em casa arrumando.” (L, 4 anos, menino); “Mulher pode fazer casa, mas vai precisar de força.” (T, 5 anos, menina); “Mulher pode jogar futebol, mas só no gol” (L, 5 anos, menino).

Embasando a discussão, apresentamos imagens de mulheres exercendo trabalhos na construção, dirigindo ônibus,

trator, avião, caminhão e, aproveitando a influência da Copa Mundial de Futebol Feminino, que pela primeira vez foi televisionada, mostramos a imagem da Marta (artilheira da seleção brasileira, escolhida como melhor futebolista do mundo por seis vezes.). As crianças observaram atentas e com expressão de surpresa e não reconheceram a imagem da Marta prontamente. Em seguida, mostramos imagens de homens trabalhando na faxina da casa, do jogador de futebol Neymar (um dos mais famosos do mundo) e lembramos sobre os dois professores homens que trabalham em nossa escola. As crianças reagiram reconhecendo prontamente o Neymar como o melhor jogador, estranharam a imagem do homem em meio à faxina, mas alguns disseram que já viram o pai varrendo a casa.

Utilizamos também livros infantis para enriquecer as nossas reflexões, tais como: *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman, cujo objetivo é repensar sobre o estereótipo dócil, comportado e delicado imposto às princesas; *O menino Nito*, de Sonia Rosa, que visa repensar a ideia de que homens devem reprimir o choro para demonstrar uma atitude viril e corajosa.

O livro, *Até as princesas soltam pum* (Brenman, 2004), foi de difícil aceitação pelas meninas; primeiro, porque o estereótipo mostra princesas com comportamento totalmente diferente. O objetivo dessa leitura foi desconstruir a imagem da mulher como sinônimo de delicadeza, compreendendo como foi construído socialmente. Antes da contação da história, as crianças foram provocadas com uma pergunta: “É possível que princesas possam soltar pums?” De imediato, em sua maioria, as crianças responderam que não! Durante a leitura, ficaram supressas, porque não acreditavam que isso acontecesse até com “princesas”. Em seguida, perguntamos:

“meninas e meninos precisam ter comportamentos diferentes?”. Alguns alunos, após analisarem a pergunta, responderam: “sim, meninas não podem sentar de perna aberta e não podem gritar” (S, 4 anos, menina); “não, podem fazer as mesmas coisas que meninos fazem” (M, 5 anos, menino); “sim, menina tem que comer de boca fechada” (B, 5 anos, menino). Ao longo das respostas, conseguimos identificar como as construções sociais subjugaram a mulher para que ela tivesse um comportamento “perfeito” durante anos.

Ao finalizar o livro, as crianças se divertiram descobrindo os segredos gastrointestinais das princesas mais conhecidas: Branca de Neve, Pequena Sereia, Cinderela, entre outras. Para complementar, sugeriram criar uma lista de outros possíveis segredos que princesas poderiam ter: “não gosta de usar vestidos longos e cheios” (S, 4 anos, menina); “prefere ficar em casa do que ir a bailes” (W, 6 anos, menino); “gostam de comer muito” (G, 5 anos, menina); “acham príncipes chatos” (T, 5 anos, menina); “são guerreiras também” (C, 6 anos, menino); “têm superpoderes” (A, 4 anos, menina); “lutam” (M, 5 anos, sexo masculino); “amam dançar funk” (M, 5 anos, menino).

Na sequência, ao lermos o livro *O menino Nito* (Rosa, 2004), conversamos sobre o que elas e eles entenderam e se gostariam de contribuir com algum comentário. Prontamente uma das crianças falou bem alto: “a lágrima é feita de água de choro” e continuou: Por que choramos? (W, 6 anos, menino); e nós, enquanto mediadoras, devolvemos a pergunta a eles a fim de analisar as suas respostas: “choramos quando apanhamos” (T, 5 anos, menina); “minha mãe me apanha quando eu choro” (J, 6 anos, menino); “quando alguém morre” (T, 5 anos, menina); “quando estamos com saudade” (B, 5 anos, menino); “quando estamos dodói” (S, 4 anos, menina);

“quando estamos emocionados” (C, 6 anos, menino); “todas as crianças de todos os países choram, mesmo sendo meninos ou meninas” (C, 6 anos, menino); “quando fica triste” (G, 5 anos, menina); “quando a mãe chega em casa e vê o filho, ela chora” (M, 5 anos, menino); “minha mãe chora quando o meu pai briga com ela” (B, 5 anos, menino).

Investindo na discussão, levantamos a questão: Meninos/homens podem chorar? Nesse momento, todos silenciaram e o clima do ambiente se tornou um misto de dúvida, apreensão, negação e afirmação. Em um grupo de 20 crianças, 60% responderam que: “homem não pode chorar, porque é macho” (J, 6 anos, menino); “meninos crianças podem até chorar um pouco, mas adulto não” (A, 4 anos, menina); “meninas podem chorar, porque são mulheres” (P, 5 anos, menina); “o professor Rafael não pode chorar, porque é grande” (S, 4 anos, menina); Contestando as respostas anteriores, outras crianças se expressaram: “todos os meninos podem chorar, mas sem necessidade, não. Tipo, mas só se cair e machucar sim.” (C, 6 anos, menino); “pode chorar sim quando se machuca ou se emociona com alguma coisa feliz” (M, 5 anos, menino); “quando eu vou para a casa da minha mãe eu choro de saudade da minha avó” (B, 5 anos, menino).

Considerações Finais

A escola é um espaço de tantas vivências! Hoje, mais do que nunca, um local para troca e construção de conhecimentos, onde crianças e jovens passam mais tempo dentro do que em suas próprias casas.

Demandas aparecem. Principalmente quando a escola/professores observam que existe uma diversidade de

assuntos que não são trabalhados em família chegam em grandes escalas, dentro da escola.

É de extrema importância refletir os estereótipos, tratar como normal aquilo que entendemos como diferente, sem difundir pensamentos ingênuos, ancorados em uma formação fechada, presos ao senso comum e reproduzindo falas machistas ou discriminatórias que, por lei, não podem permear a educação e a formação da criança enquanto cidadãos pensantes e críticos de nossa sociedade.

Ações pedagógicas nos espaços escolares podem descobrir e evitar casos de abusos e desigualdade com as crianças, futuros jovens e adultos, que se tornarão mais conscientes e responsáveis para buscar uma equidade dentro de nossa sociedade. Enquanto profissionais da educação, não podemos nos omitir, sendo cúmplices de posturas discriminatórias em nossas salas de aulas. Partindo disso, percebemos a importância de realizar também um trabalho minucioso com as famílias, a fim de que as práticas pedagógicas tenham impacto, significado e continuidade no meio familiar.

Apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda não podemos dizer que a mulher se encontra socialmente em igualdade de condições com o homem. É inquestionável que houve conquistas e que o jugo do homem sobre a mulher diminuiu consideravelmente, mas, não se pode afirmar que homens e mulheres são vistos da mesma forma e igualmente respeitados.

Referências bibliográficas

- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 10/6/2019.
- BRASIL, *Decreto nº 99710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso 10/06/2019
- BRENNAN, I. (2008), *Até as Princesas Soltam Pum*, São Paulo: Editora Brinque book.
- ADICHIE, C. N. (2017) *Para educar crianças feministas: um manifesto*; tradução Denise Bottmann. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras.
- FINCO, D. (2004). *Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das naturalidades às transgressões*. São Paulo, SP
- LOCKE, J. (2010). *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- LOURO, G. L. (2007) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ROSA, S. (2004) *O Menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas.

CAPÍTULO 124

PEQUENOS INVENTORES:

CULTURA MAKER E A PRODUÇÃO DE

CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS NO SESC

MADUREIRA

Adriano Rocha

-Serviço Social do Comércio SESC Madureira-RJ-

Introdução

O presente trabalho apresenta algumas iniciativas socioeducativas relacionadas à ciência e tecnologia, do SESC – Serviço Social do Comércio, na unidade localizada no coração do subúrbio carioca, em Madureira, na cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, é necessário voltarmos ao tempo e analisarmos o surgimento do Serviço Social do Comércio em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial.

Em meio às incertezas sociais oriundas da guerra, com o objetivo de fomentar alguma esperança de reconstrução do desenvolvimento nacional, um grupo de empresários (do comércio, da indústria e da agricultura) se reuniu na cidade de Teresópolis (RJ) para debater os caminhos para reconstrução da sociedade brasileira frente aos desafios do pós-guerra. Naquele encontro, as autoridades discutiram com o Estado brasileiro, não somente os caminhos e os desafios para o

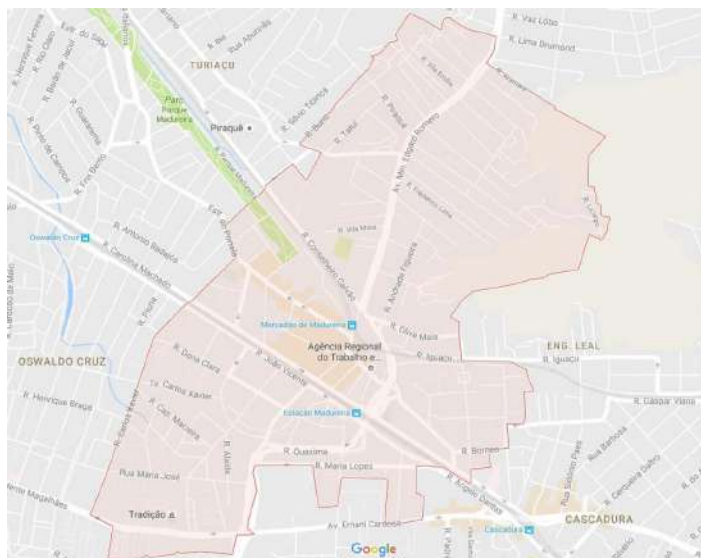
desenvolvimento econômico da época, mas, também, foi discutido como o empresariado brasileiro poderia contribuir para a promoção de políticas em atendimento ao bem-estar social, por meio da assistência social e da qualificação dos trabalhadores. Surgia, então, a Carta da Paz Social, um documento que norteia as ações do SESC. Nesse documento, podemos perceber uma nova consciência empresarial: os líderes empresariais defenderam a adoção de medidas concretas em atendimento ao bem-estar social e da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do comércio, de suas famílias e, por extensão, da sociedade brasileira: “com o objetivo de atender às necessidades sociais urgentes e de propiciar aos trabalhadores do campo e da cidade maior soma de bem-estar e igualdade de oportunidades, propõem-se os empregadores a criar um Fundo Social a ser aplicado em obras e serviços que beneficiem os empregados de todas as categorias, e em assistência social em geral, repartindo com os institutos existentes as atribuições assistenciais e de melhoramento físico e cultural da população. O objetivo do Fundo Social é promover a execução de medidas que, não só melhorem continuamente o nível de vida dos empregados, mas lhe facilitem os meios para seu aperfeiçoamento cultural e profissional” (Sesc, 1946:13)

O SESC completa, em 2019, 73 anos de atuação no cenário brasileiro, oportunizando o potencial criativo dos brasileiros por meio do acesso à programação de cultura, educação, esporte, lazer, assistência e saúde. São 580 unidades espalhadas pelo território brasileiro, atendendo à diversidade da população brasileira.

No Rio de Janeiro, as ações do SESC estão distribuídas entre as 21 unidades, chegando a lugares que o poder público não chega com efetividade em suas políticas

sociais, assim como ocorre no cenário nacional. Esse é o caso da unidade localizada no bairro de Madureira, lócus deste trabalho, situada no subúrbio carioca, zona norte da cidade, conforme mapa, a seguir

Fotografia 1- Mapa do bairro de Madureira



Fonte: Google Maps, 2019

Madureira, por estar localizado na zona norte da cidade, apresenta indicadores sociais medianos. É um bairro que cresceu em meio a um comércio popular e à boêmia carioca. Apresenta fortes influências das culturas africana e afro-brasileira, sedia três escolas de samba, é o berço do charme e do jongo. Ao caminhar pelas ruas do bairro, podemos perceber as manifestações das religiões de matriz africana, bem como as expressões da população e comunidade negra,

constituindo-se, assim, como um ponto de encontro e de convivência dessa população.

Como sabemos, territórios que não se localizam entre o eixo centro-sul, sofrem com ausência de políticas públicas. No âmbito das políticas públicas, levando em consideração a configuração do bairro de Madureira, não há políticas de valorização da cultura e identidade local, bem como políticas que fomentem o bem-estar social dos moradores e daqueles que transitam pelo bairro. É a partir desse vácuo, que o SESC Madureira busca contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população de seu entorno, por meio da oferta de programações inovadoras que valorizem a bagagem cultural dos usuários e, ao mesmo tempo, ampliem sua visão de mundo.

O programa Educação do SESC tem por desafio promover mudanças que favoreçam o crescimento pessoal e social, se concretizando por meio de ações e atividades de educação não formal. O princípio fundamental da nossa ação educativa é reconhecer e valorizar crianças, jovens, adultos e idosos como sujeitos de conhecimento, aqueles que pensam, elaboram, realizam, repensam e reconstruem. Desta forma, entendemos a educação como um processo contínuo e dinâmico, que estabelece relações com a realidade em vistas à transformação social, conforme nos ensina o grande educador Paulo Freire.

Educação em Ciências e Humanidades no SESC:

Nossas atividades em educação são destinadas a proporcionar a compreensão e a ampliação de conhecimentos, visões de mundo e formas de pensamento, explorando,

difundindo e popularizando conteúdos das ciências e humanidades em suas relações com a cultura e sociedade.

A ciência e tecnologia, assim como a arte, impactam na formação ética, no desenvolvimento humano e na reorganização dos valores de uma sociedade. Com a revolução da informação surgem diferentes possibilidades de nos relacionarmos com o outro e com o mundo, com cenários da educação, da produção e consumo, da produção intelectual, das realidades locais, estão profundamente transformados. Nesse sentido, uma atuação reflexiva, contextualizada historicamente, sobre o pensamento da ciência e a utilização das atuais tecnologias são pilares referenciais para planejamento de nossas ações. Consideramos que esse panorama reinventa novos olhares sobre o mundo, agora mais complexo em suas redes, compartilhado e horizontal. A nossa ideia é produzir processos socioeducativos e culturais, criando estratégias para promover e incentivar a reflexão, a difusão do conhecimento científico, estabelecendo ligações entre as ciências e as diversas linguagens da arte, entre as ciências e a cultura, produzindo novos conceitos de criação e conhecimento.

Tecnologias como direito ao conhecimento: por uma educação significativa

A revolução tecnológica que assistimos nos últimos anos tem impactado diretamente nossas relações sociais e a maneira que devemos estar no mundo. Toda esta revolução tem promovido deslocamentos e exigindo uma educação que dialogue e instrumentalize as pessoas com todo este aparato e inovação tecnológica, sob pena de exclusão social daqueles que não acompanham este processo. O desafio do processo educativo, nos dias atuais, é tornar-se mais significativo,

promovendo conexões com o mundo e das pessoas, por meio de pedagogias progressistas que buscam evidenciar o protagonismo dos aprendizes na resolução de problemas reais do cotidiano, rompendo com estruturas de poder tradicionais e contribuir para o empoderamento das pessoas para que elas tenham controle do seu processo de aprendizagem. Para Blikstein (2008) “ter em mãos múltiplas tecnologias aumenta e torna possíveis empreendimentos inerentemente humanizadores: criação, expressão e interação”.

A educação como um processo, não é o fim em si mesmo, ela precisa sofrer atualizações e ressignificações para o seu aprimoramento. E o emprego de tecnologias no âmbito das práticas educativas pode contribuir para a promoção da valorização da diversidade cultural, diminuindo distâncias entre as pessoas. Ao mesmo tempo, promove a inclusão digital e a social.

Cultura maker: um novo paradigma de educação?

“**A**s crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam e o que as ajudará a obter mais conhecimento” (Papert, 2008:135)

Papert (2008) acredita no potencial criativo que a tecnologia pode oferecer quando aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, o autor defende que o emprego de aparatos tecnológicos é decisivo no cotidiano da aprendizagem das crianças, de maneira que, a utilização desses

aparatos desencadeie o processo de aprender-fazendo, metodologia e filosofia da cultura maker.

Na educação, o movimento maker surgiu com pensamento do matemático sul-africano Seymour Papert, seguidor do construtivismo de Piaget. Trabalhando com crianças e observando como elas trabalhavam com programas de computadores e eletrônica, Papert desenvolveu a teoria construcionista, cuja principal diferença em relação ao construtivismo é a valorização do meio cultural no desenvolvimento, onde o aluno constrói o conhecimento a partir dos seus interesses, enfatizando a construção de objetos reais na produção deste conhecimento utilizando a tecnologia como recurso.

Neste sentido, a cultura maker nos proporciona trabalhar esta autonomia, pois fazendo uso da metodologia e filosofia cultura maker podemos trabalhar com a aplicação dos conhecimentos, utilizando a prática, partindo de uma situação ou desafio, de uma questão, levando o aprendiz a solucionar, criar, testar, desenvolvendo assim a criatividade e o senso crítico.

Os projetos maker do SESC Madureira

O resultado deste trabalho é de caráter qualitativo, através de uma abordagem participante, cujo objetivo é contribuir para formação do senso crítico e transformador das crianças participantes das nossas oficinas ligadas à cultura maker, sendo a participação desses sujeitos seu principal pilar metodológico. Esse método de pesquisa caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, ou seja, as crianças passaram a ser sujeito e deixam de ser o objeto da pesquisa.

Ao longo do primeiro semestre do ano de 2019 realizamos o projeto ArteC&T Produções Criativas, que foi idealizado para crianças usuárias da unidade SESC Madureira. Esse projeto, a partir do uso de ferramentas digitais e não digitais, integradas à educação e a cultura do “faça você mesmo”, que tem em sua base a filosofia do movimento maker - inclusiva, ecológica e inovadora, e que propõe adaptar, improvisar e encontrar soluções cotidianas simples e criativas. A partir dessa ideia, executamos a atividade Ateliê Maker: Oficinas de Criar Coisas, que tinha como objetivo aproximar e sensibilizar as crianças participantes da oficina aos conhecimentos da cultura maker e a possibilidade de criação com materiais acessíveis, *low tech*, ou baixa tecnologia. Disponibilizamos uma bancada com vários objetos, materiais, artefatos e dispositivos eletrônicos para que cada participante, com a mediação de um maker, pudesse criar, recriar, produzir, inventar, ressignificar objetos. A ideia era que cada criança participante fosse estimulada e desafiada a criar um prototipo. Ao final, nosso instrutor maker, estimulava os participantes a falarem sobre o processo criativo e os ensinamentos absorvidos durante a participação na atividade.

Fotografia 2 – Ateliê Maker: Oficinas de Criar Coisas



Fonte: Acervo Sesc Madureira, 2019

Ao iniciar as atividades, nossos instrutores faziam uma breve explanação sobre o movimento da cultura maker, apresentando seus pressupostos filosóficos e seu potencial criativo frente ao desenvolvimento tecnológico e a lógica de compartilhamento horizontal de conhecimentos. Falávamos para as crianças participantes que elas poderiam criar qualquer coisa a partir da curiosidade e o desenvolvimento de sua inventividade/imaginação, e a partir dessa criação, poderia compartilhar ou presentear com seus aprendizados, sua família, seus amigos etc.

Durante a realização das atividades, muitas crianças, ao construírem seus protótipos, recuperavam ou atualizavam seus conhecimentos acerca dos conteúdos estudados em sala de aula, como por exemplo, quando utilizavam a lâmpada de LED (diodo emissor de luz) com a bateria lítio, criando pequenos circuitos elétricos, empregando luz em suas criações. Pudemos perceber que as crianças ressignificavam e construíam novos saberes, deslocando-se para o centro do saber.

Fotografia 3 - Ateliê Maker: Oficinas de Criar Coisas



Fonte: Acervo Sesc Madureira, 2019

Ao longo do primeiro semestre, atendemos cerca de 600 crianças por meio das nossas oficinas. Todas produziram seus protótipos e puderam levá-los para casa. Desta forma, acreditamos que contribuímos para protagonismo dessas crianças no processo criativo e na obtenção e absorção de novos conhecimentos - as crianças aprenderam fazendo. Aprenderam que nem sempre é preciso ter acesso à alta tecnologia para produzir ou inventar alguma coisa. Aprenderam alguns conceitos da sustentabilidade, ressignificando objetos que seriam transformados em lixo. Assim, fizemos das crianças, protagonistas do seu desenvolvimento intelectual, por meio de atividades desafiadoras, estimulantes para a solução de problemas e que serão fundamentais para o futuro.

Atividades como as desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, tomada de decisão, bem como para o trabalho em equipe, a autonomia e o fomento à cooperação e à solidariedade, pois quando uma criança se vê como corresponsável na resolução de uma problemática, a sua visão de mundo se modifica, o seu horizonte é ampliado. Essa criança se sente capaz e produz conhecimento, intervindo e transformando sua realidade, subvertendo a ordem social estabelecida.

Considerações finais:

Entendendo a tecnologia como meio para o estabelecimento de uma educação emancipadora e significativa, os projetos do SESC Madureira ligados à cultura maker, têm contribuído para o processo socioeducativo das crianças, jovens e adultos que participam das nossas ações.

O século XXI tem apresentado novos desafios, juntamente com o desenvolvimento tecnológico. Saber decodificar e interagir de forma plena com todo esse arsenal tecnológico faz-se necessário para o exercício e expressão de nossa cidadania.

O protagonismo de pessoas comuns na produção de conhecimento e no desenvolvimento de novas tecnologias contribuem, também, para uma equidade e harmonia social, em última instância, diminui as distâncias entre os estratos sociais. E é exatamente neste sentido que as atividades educativas da unidade Madureira estão focadas.

Referências bibliográficas

- Blikstein, Paulo. (2008) *Travels in Troy with Freire: Technology as an agente for emancipation*. In: Noguera, Pedro; Torres, Carlos Alberto (Ed.). *Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam: Sense.
- Blikstein, Paulo. (2013) *Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention*. Stanford: Stanford University.
- Blinkstein, Paulo. (2016) *Educação mão na massa*. São Paulo, USP - Universidade de São Paulo. Entrevista para o site porvir durante a Conferência FabLearn Brasil. Disponível em:http://porvir.org/especiais/maonamassa/?gclid=Cj0KCQjwnNvaBRCmARIsAOfZq-3osMD1faI72ktI-caMXwySkVQsMnq3EBpDwHCJOg5Fa187ZpY-kk8aApqIEALw_wcB.
- Freire, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1997) *Pedagogia do Oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Papert, Seymour. (2008) *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Trad. Sandra Costa. Ed. Revista. Porto Alegre: Artmed.
- Sesc. (1946) *Carta da Paz Social*. Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 125

O DIREITO À BRINCADEIRA, SEUS CONTEXTOS E SUA RELAÇÃO COM AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO SESC

Rebeca de Castro

-Sesc, Serviço Social do Comércio do Estado do Rio de Janeiro-

Introdução

O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma entidade privada que promove ações no campo da educação, saúde, cultura, lazer e assistência, tendo por objetivo proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos comerciários, através de experiências nas respectivas áreas citadas anteriormente.

Desde o ano de 1947, o Sesc realiza ações e oferece atividades destinadas à infância, sendo sempre reconhecido pela qualidade do trabalho realizado. A visibilidade da proposta desenvolvida é nacional, já que a instituição possui diversas unidades de educação por todo o país.

Atualmente, a atividade Educação Infantil, parte integrante da Gerência de Educação do Departamento Nacional do Sesc, é desenvolvida nos Departamentos Regionais através de práticas destinadas ao protagonismo da

criança, orientados para que a ação docente dos professores acompanhe os princípios da Proposta Pedagógica da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, são destacadas a importância da escola como lugar de experimentações e a necessidade do brincar no cotidiano e da autonomia da criança. “Assim, a escola de Educação infantil precisa garantir o espaço para a brincadeira, organizar momentos na rotina para que as crianças possam escolher objetos e colegas” (Sesc, 2015: 26).

Além disso, no Sesc, a brincadeira também é tratada como uma forma de proteger a criança, pois é através dela que identificamos os contextos em que se encontram e, combinada ao diálogo, prevenimos, alertamos e refletimos sobre algumas situações que podem ocorrer em sua rotina.

Proposta Pedagógica

A concepção de criança que permeia o trabalho desenvolvido pelas escolas Sesc considera a criança como sujeito histórico (porque se constitui em um grupo), sujeito cultural (porque escreve e carrega marcas deste mesmo grupo) e construtor de conhecimentos, que ao mesmo tempo em que constitui o mundo, é constituído por ele.

Nesses espaços do Sesc, a criança não é apenas a que está na educação infantil, mas aquela do ensino fundamental e também os adolescentes envolvidos em todos os projetos desenvolvidos, como os que frequentam o Sesc Mais Infância. Na concepção da instituição e em suas propostas pedagógicas, até mesmo na do ensino fundamental, a criança deve ser tratada como tal. É seu direito ter tempo para lazer, bem como

ter sua cultura respeitada dentro da diversidade do grupo em que se insere.

Interações e brincadeiras – principais eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, SEB, 2010) - são experiências em que se constroem aproximações de conhecimento através das ações, presentes em lugares de uso comum, abertos à comunidade. Um espaço *kids* do shopping, por exemplo, é um espaço para consumo. Já os espaços oferecidos pelo Sesc, preconizam o brincar e o lazer extensivo aos adultos, na estrutura oferecida nos hotéis e clubes Sesc.

Um exemplo de trabalho desenvolvido no Regional do Rio de Janeiro é o espaço brincante, projeto da unidade de Niterói que, preparado com base nas propostas pedagógicas, possui objetivo de itinerar eventos de parceria com o Sesc, levando brinquedos, brincadeiras e atividades lúdicas de forma gratuita às crianças que estiverem presentes em praças, praias, assim como em outros locais públicos, tendo pedagogas como monitoras. Essa oferta permite que crianças de diversas condições sociais tenham um momento de lazer e um espaço pensado para elas dentro de muitos eventos que não são destinados a esse público. A experiência dá acesso a brinquedos de qualidade, brincadeiras com cunho pedagógico, mostrando aos responsáveis o quão importante é respeitar as necessidades das crianças nos diversos contextos.

Brincar é um direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como a educação. A brincadeira compreende mais do que apenas fantasiar, mas também é uma maneira de se expressar, de cuidar e de aprender, de forma que a criança se desenvolva como indivíduo e reflita sobre seus contextos. É dever da família que essa oportunidade

seja promovida e permitida no cotidiano, nas mais diversas situações possíveis.

Esses direitos devem ser proporcionados principalmente através da educação, oferecendo um processo educacional inclusivo, de forma respeitosa e livre, como é citado no artigo 58 do ECA “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990: 21).


Deve-se trazer às crianças o aprender a brincar, pois elas não brincam mais como se fazia alguns anos atrás, não conhecem muitas brincadeiras que foram consideradas tradicionais. A escola é o primeiro lugar de experiência coletiva das crianças, então, a ludicidade precisa estar presente nesse ambiente.


As brincadeiras das crianças podem ser diversificadas, sem proibições de práticas da atualidade. Não há como criar juízo de valor entre as brincadeiras da atualidade e as brincadeiras de antigamente. Ou seja, é preciso alargar outras possibilidades para a criança, apresentando a diversidade que existe - não só na região, mas por todo o país - resgatar e ampliar o repertório lúdico, proporcionando brincadeiras e interações, que são os eixos estruturantes da nossa Proposta Pedagógica. Diante disso, deve-se valorizar o que cada um conhece, realizando modificações e adaptando as brincadeiras.

É através dessas brincadeiras que a criança se expressa, podendo até mesmo mostrar a condição em que está vivendo, da mesma forma que o adulto encontra maneiras de

proteger a criança no brincar saudável e nessas expressividades. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, 5), em seu Capítulo II, no inciso IV do Art. 16, brincar é um aspecto que compreende o direito à liberdade.

Mostra

 A mostra *Brinquedos do Brasil* surgiu a partir da necessidade de trazer para discussão a importância da brincadeira e da ludicidade para a criança. Resgata os brinquedos artesanais das diferentes regiões do país, valorizando as tradições culturais, em consonância com a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc. Através da exposição de diversos brinquedos feitos por artesãos locais de cada estado do Brasil, busca mostrar a riqueza e a diversidade cultural que cada estado carrega em sua história, constituindo esse país. Optou-se em escolher brinquedos feitos com diversidade de matéria prima, como tecido, papel, madeira, evitando-se o uso do plástico. Além disso, devido a essa característica, possuem cheiros e texturas diferentes.

 A mostra é constituída por treze categorias, que são:

- Faz de conta: mundo miniatura da realidade
- Faz de conta: mundo miniatura da ficção
- Faz de conta: mundo miniatura para se locomover na terra, na água e no ar
- Faz de conta de mamulengos, marionetes e fantoches
- Faz de conta que corremos o mundo por muitas léguas
- Brinquedos de habilidade e destreza
- Sobre rodas
- Brinquedos de Miriti

- Engenhocas
- Engenhocas de empurrar
- Brinquedos para ver o belo
- Antigamente brincava-se assim, hoje também!
- Piões do Brasil

A proposta para os visitantes é que percorram a exposição e, ao mesmo tempo, interajam livremente, dando significado aos brinquedos que ali estão. Para os mais velhos, é uma oportunidade para que possam fazer uma viagem ao passado, relembrando os momentos mais marcantes de suas infâncias. Aos mais jovens, é uma forma de apresentar diferentes culturas, tradições e brinquedos que, atualmente, estão fora de uso comercial. Todas as categorias de brinquedos proporcionam a ampliação das possibilidades do brincar, inspirando professores, crianças, comunidade educativa e público em geral a construir brinquedos.

No inciso I do Artigo 28 do Estatuto da Criança e do Adolescente, está determinado: “[...] que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal;” (Brasil, 1990: 10).

A vivência permite uma reflexão sobre como as crianças brincam hoje e que tipo de brinquedos possuem à sua disposição. Se formos parar para pensar, a maior parte desses itens é feito de plástico, produzido em série por grandes indústrias e comercializados por grandes marcas internacionais. Não há mais a essência dos brinquedos artesanais, feitos com elementos da natureza ou materiais de

largo alcance – tais como: raízes, troncos, gravetos, tecidos, sem falar da tradição de cantigas e brincadeiras orais, que também estão sendo perdidas.

Livro

O livro *Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos* (Sesc, Departamento Nacional, 2018) é um dos desdobramentos da mostra, tendo sido produzido para levar a exposição em locais e momentos onde ela não pode estar presente, indo muito além de um catálogo informativo. O material é mais uma possibilidade de inovação e inserção das brincadeiras e dos brinquedos, tanto em sala de aula, como no ambiente familiar, potencializando de forma lúdica a utilização dos brinquedos. Além disso, ao final do livro, é informado o contato dos artesãos, para que os interessados possam adquirir as peças que os interessarem.

A diversidade apresentada na obra reforça o respeito às diferentes manifestações culturais, práticas e indivíduos inseridos nos diversos grupos sociais. Tal prática é um direito assegurado a todas as pessoas no primeiro tópico do artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (ONU, 1948: 6).

O livro, anteriormente citado, traz ainda possibilidades lúdicas para que os professores possam planejar situações análogas a partir da inspiração que o brinquedo produz em cada um de nós. Com a utilização e apoio dele como base, pude desenvolver na prática, com as duas turmas

em que atuo, uma das propostas trazidas, que é a de construção do próprio brinquedo a partir de materiais reutilizados.

A turma denominada Rock (referente ao projeto Sesc Mais Infância) na qual atuo, é composta por 14 crianças com idade entre 6 e 7 anos. Elas mostraram interesse pelas brincadeiras de antigamente e, a partir disso, desenvolvemos um projeto de construção dos brinquedos. Como ponto de partida fizemos petecas, utilizando pedaços de tecidos que já haviam sido cortados para outra finalidade e terra do espaço verde. Nossa segunda construção foram as três marias, confeccionadas a partir de retalhos de chita e areia. O resultado ficou incrível e, para registro do processo, decidimos criar um catálogo de brinquedos, escrito pelas próprias crianças.

Com a Turma dos Livros, que se caracteriza por 15 crianças com a idade de 4 anos, trabalhamos na confecção das bonecas Abayomi, também partindo dos conceitos abordados no livro, contextualizando o trabalho. Elas ficaram muito empolgadas e motivadas, preocupadas em executar o trabalho com a beleza e qualidade.

Durante ambos os processos de construção, foram respeitadas as opiniões das crianças e seus interesses considerados, conforme assegura o artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, “a criança tem direito à liberdade de expressão” (Brasil, 1990: 4).

Conclusão

O acesso a toda essa diversidade de brinquedos e a tantos conhecimentos a respeito das práticas que podem ser desenvolvidas com as crianças, ressignifica o brincar,

tornando-o uma experiência única para cada indivíduo. Pude perceber que um único brinquedo pode adotar diferentes significados, papéis e utilidades, tudo depende dos caminhos que serão percorridos através da imaginação.

A mostra, o curso de formação continuada *Perspectivas do Brinquedo e do Brincar*, voltado para profissionais da educação e desenvolvido a partir dela e o livro, funcionam como mecanismos de fortalecimento da brincadeira como prática pedagógica, enaltecendo as interações como relações fundamentais desse processo. Toda essa riqueza de conteúdo serve como aporte teórico e prático aos profissionais da Educação Infantil, em especial aos professores da Rede de Escolas Sesc, que participaram do curso e tiveram as vivências das práticas.

Na verdade, a brincadeira é formação, é pura aquisição de conhecimento, pois exige experimentações e envolve muita imaginação, o que leva a criança a colocar a realidade em suspensão, reproduzindo o que vê e percebe à sua maneira. Ela encena de forma nova, introduzindo as fantasias provenientes de sua imaginação e, além disso, traz à tona suas memórias (adaptado às suas características).

As crianças se expressam muito através das brincadeiras, por isso, não se deve direcionar suas ações. Ainda há preconceito sobre o brincar nas escolas, que é tratado como algo errado, perda de tempo e não é considerado uma forma de aprendizagem. Além disso, “Ao observarmos as crianças e os adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-los melhor, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se

naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam” (Borba, 2007: 35).

De acordo com os artigos 18-A e 18-B do ECA (Brasil, 1990, 5-6), as crianças e adolescentes têm direito a serem educados pelos cuidadores, responsáveis ou familiares de forma branda, sem castigos, punições ou tratamento de forma cruel para disciplinar.

As atividades lúdicas não podem ser desenvolvidas como forma de sistematização dos conhecimentos através do treino. Elas devem oferecer oportunidades de interações sociais que resultem na construção das culturas, pois o brincar é um direito, que deve ser exercido como uma experiência cultural. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (MEC, 2010: 17).

Deve-se pensar em escolas com espaços de aprendizagem que permitam o brincar livremente, pois esse envolve uma diversidade de aprendizados, principalmente o desenvolvimento da autonomia e organização, além de ser um direito de toda criança.

Referencias bibliográficas

Borba, A. M. (2007). *O brincar como um modo de ser e estar no mundo. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de*

- idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação Básica, 2. ed. Ed. Gráficas e Editoras, p. 33 a 46.
- Brasil (1990) *Convenção sobre os Direitos da Criança*, 1990.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010) *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- Brasil (1990) *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- ONU (1948) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.
- Sesc. (2018) Departamento Nacional. *Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos* / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.
- Sesc. (2015) Departamento Nacional. *Proposta pedagógica [da] educação infantil* / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional.
- Sesc. (2015) Departamento Nacional. *Proposta pedagógica [do] ensino fundamental; anos iniciais* / Sesc, Departamento Nacional. -- Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional.

CAPÍTULO 126
SESC EDUCAÇÃO INFANTIL NOVA
IGUAÇU: O ENCANTAMENTO COM OS
BRINQUEDOS-ARTE

Bianca Macedo de Oliveira

Roberta Sarmento Agra de Oliveira

- Serviço Social do Comércio Sesc RJ –

Introdução

Em um mundo tão tecnológico e extremamente adultizado, a criança encontra cada vez menos tempo de brincar e ser criança. Na Educação Infantil do SESC, a criança é a protagonista de suas ações; valoriza-se o brincar e a expressão criativa como formas plenas e essenciais ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto, o brincar e o brinquedo farão parte do presente artigo, que estará pautado no livro “Brinquedos do Brasil”, organizado pela equipe pedagógica do Departamento Nacional do SESC. Pretendemos demonstrar como os brinquedos-arte são capazes de fomentar a criatividade e favorecer o desenvolvimento integral, mesclando as tradições da cultura popular ao universo contemporâneo.

A primeira infância

*[...] afinal, se existe uma história humana é
porque o homem tem uma infância*
Kramar, 1997

A primeira infância acontece desde a gestação até os seis anos de vida. É uma etapa crucial para o crescimento e desenvolvimento humano, em que experiências, descobertas e afetos serão levados para o resto da vida, para que se torne um adulto saudável e equilibrado. É nesse período que o desenvolvimento mental, emocional, de aprendizagem e de socialização da criança é tão importante como o seu desenvolvimento físico.

Estudos apontam que é durante a primeira infância que o cérebro humano desenvolve a maioria das conexões entre os neurônios - uma rede complexa de informações que para ser criada precisa de vários estímulos de palavras, canções, afeto e proteção. Daí a importância de assegurar à criança condições favoráveis para seu pleno desenvolvimento.

Sem dúvida, são os primeiros anos de vida são os mais ricos para o aprendizado. É nessa fase que os bebês, totalmente dependentes, aos poucos vão crescendo, aprimorando seus movimentos, sua comunicação e sua interação com o meio, até que com seis anos de idade apresentam uma base estrutural para seu desenvolvimento futuro.

A importância dos brinquedos e das brincadeiras na primeira infância

Nessa fase, o brincar é a atividade principal. É através do brincar que a criança explora o mundo ao seu redor, utilizando os cinco sentidos para conhecer o objeto, o meio e representar a sua realidade. No Sesc Rio de Janeiro, o ato de

brincar acontece diariamente. O brincar é livre, surge a qualquer hora, é iniciado e conduzido pela criança e seus pares. A brincadeira relaxa, é prazerosa, envolve, ensina regras, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Segundo Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc¹⁷²: “É preciso respeitar a necessidade de brincar, considerando a brincadeira como um conteúdo de ensino e, ao mesmo tempo, equilibrar as diferentes oportunidades oferecidas às crianças na rotina escolar para que possam.

Sabe-se que ainda em algumas instituições há um caminho a percorrer para atingir a qualidade na educação infantil. É preciso mais conhecimento teórico para compreender como a criança se desenvolve, planejando cuidadosamente as atividades, materiais, espaço, tempo; observar e registrar os momentos das brincadeiras. O brincar não depende somente da criança, precisa da intermediação do adulto e faz toda a diferença nesse processo educativo.

A criança, nos espaços do Sesc, é vista como cidadã - tem o direito de brincar garantido; tem o poder de escolha onde e com quem quer brincar, quais jogos ou cantos quer participar, em qual personagem irá se transformar, sendo sempre incentivada à autoconfiança, a respeitar, saber ouvir e ser escutada para que se sinta segura em sua formação pessoal, emocional e social.

¹⁷² Documento elaborado pelo Departamento Nacional do Sesc com a colaboração efetiva e qualificada das equipes dos Departamentos Regionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, indicam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, as quais devem ser observadas, registradas e avaliadas”.

O brincar é o verbo que rege as ações das crianças do Sesc. Pensamos no seu desenvolvimento global, em que suas competências e habilidades são estimuladas e não nos pautamos num trabalho grafo motor. Respeitamos suas fases e suas respectivas expectativas de aprendizagem dentro das áreas de conhecimento.

“**T**oda criança brinca porque gosta. Para as que ainda não falam, brincar é uma forma de expressar o que estão sentindo, suas experiências e vivências interiores. Brincar, para a criança, é tão vital quanto comer e dormir.” (Pagani, 2003)

As atividades lúdicas infantis favorecem tanto na perspectiva psicológica quanto no ponto de vista sociológico. E principalmente propagam o conhecimento e a cultura.

O resgate dos brinquedos do tempo da vovó

As crianças dos dias de hoje vivem cada vez mais numa bolha, presas dentro de casa com seus aparelhos eletrônicos ou em frente à tv, seja por causa da violência ou por falta de espaços para lazer. Não obstante, até mesmo em muitas escolas essa situação permanece e elas ficam horas condicionadas ao ambiente de sala de aula entre cópias e

exercícios. Mas a escola entre vários papéis tem o papel de fomentar o conhecimento sistematizado pela humanidade e a nossa própria cultura. No entanto, quando se refere ao conhecimento das tradições populares, esbarramos nas escolhas político-pedagógicas e é isso que o Sesc acredita e luta para que não desapareça e perpassa gerações.

“**B**rincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfiados em salas de ar, enfileirados com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana. (Andrade, Carlos Drummond)

Assim como as lendas, canções, vestimentas, festas, comidas, língua etc , o brinquedo, as brincadeiras e jogos revelam muito da cultura brasileira, resultado da influência da miscigenação entre portugueses, negros e índios. Dos colonizadores ganhamos as parlendas, lendas, adivinhas e certos jogos e brinquedos como as cinco marias, amarelinha, bolas de gude, pião, etc. Dos primeiros habitantes, herdamos as brincadeiras e brinquedos com elementos da natureza. Dos negros, algumas brincadeiras como Escravos de Jó, Terra e Mar, a própria boneca Abayomi , carregada de representatividade e afeto. Também temos o jogo simbólico, presente em todas as culturas. Chamado por alguns de faz – de-conta por recriar a realidade através de sistemas simbólicos que aguçam a imaginação e a fantasia, contribuindo para a compreensão do mundo real. Todo esse acervo cultural, transmitido a nós por nossos avós, de geração em geração, vem sendo resgatado no Sesc não apenas por ser fonte de prazer, mas pelos benefícios de aprendizagem e resgate de cultura.

A partir das contribuições dos estudos realizados por Lev Semiónovich Vygotsky (1898-1934) e Henri Wallon (1879-1962) sobre o desenvolvimento infantil, o brincar tem

um papel fundamental, pois nas brincadeiras as ações das crianças são meios pelas quais elas compreendem o mundo em que estão inseridas. Para Wallon, toda ação da criança tem caráter lúdico. Ao brincar de cantar, de dançar, de pintar etc., cria uma ponte entre o significado e o campo da percepção.

De acordo com Vygotsky, tal aprendizagem ocorre por meio da zona do desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em via de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “lagartas” ou “casulo” do desenvolvimento, ao invés de “borboletas” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, é o que virar a ser. (Vygotsky, 2003, p. 113).

Ao resgatar o universo artesanal, do brinquedo-arte resgata-se a cultura lúdica infantil, do simples a engenhocas criativas, regada de arte e histórias das variadas regiões do Brasil, com exploração de materiais, texturas, cores, cheiros de elementos da natureza ou de caráter reutilizável e alternativo.

Nos dias atuais, a era digital afasta cada vez mais a criança do mundo artesanal. Mesmo com todo o avanço tecnológico, o artesanato de brinquedo continua com sua identidade cultural e age de forma interativa na fantasia da criança e aproxima da realidade social em que vive, encanta as crianças de todas as gerações e classes sociais.

Relato de experiência: a magia dos brinquedos artesanais

O início do ano letivo é sempre cheio de expectativas e emoções. Conhecer novos amigos, as professoras, ambientar-se à sala de aula, à escola e aos espaços externos, representou um grande desafio nesse primeiro momento, no ano de 2018. A integração aconteceu gradativamente, e as crianças foram estimuladas a agirem com autonomia em situações cotidianas. Com a convivência diária, o grupo começou a se organizar melhor, a perceber a rotina e estabelecer novas relações.

Buscamos conhecer uns aos outros para que de fato formássemos um grupo e essa integração fosse feita da forma mais prazerosa possível. Dessa maneira, elaboramos as estratégias das atividades centradas na autonomia das crianças, nas conversas e nas brincadeiras, observando habilidades, preferências, gostos e hábitos. O professor, precisa sempre estar com o olhar atento e observador para construir saberes com a turma.

Foi durante uma roda de conversa, a partir da frase de duas crianças, que percebemos o ponto de partida para o primeiro projeto e para a escolha do nome da turma: “Brinquedos e Brincadeiras”: “Roberta, em nossa sala de aula temos muitos brinquedos. Mas será que podemos confeccionar nossos próprios brinquedos? Seria muito legal!”; “Será que os brinquedos existem há muito tempo?”.

A turma era composta por 18 crianças, dentre elas, uma com necessidade educativa especial, um menino com

Transtorno do Espectro Autista. A magia do mundo dos brinquedos foi explorada através de pesquisas e atividades individuais e coletivas. Listamos os brinquedos favoritos da turma e, através de uma votação, mergulhamos no encantamento da história das bonecas e bonecos.

Embarcamos nessa gostosa viagem pelo conhecimento sobre as bonecas e bonecos do mundo. A Turma dos Brinquedos e Brincadeiras descobriu que a boneca foi o primeiro brinquedo a ser inventado no Antigo Egito. Detivemo-nos nos brinquedos dos Estados Unidos (onde nasceu a Barbie e alguns Super-Heróis) e, especialmente, aterrissamos no Brasil, na Região Nordeste (terra de cultura tão rica e diversificada).

Em todo o Nordeste, há uma grande produção de brinquedos artesanais bem populares, caracterizados pela simplicidade, sendo alguns deles centenários, que acompanham gerações. A marca do artesão e de sua criatividade está presente nos brinquedos encontrados.

A turma foi surpreendida com a chegada do livro que atraiu os olhares: “Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos”, do Sesc.¹⁷³

¹⁷³ Projeto de formação lúdica do Sesc – Administração Nacional, Gerência de Educação.

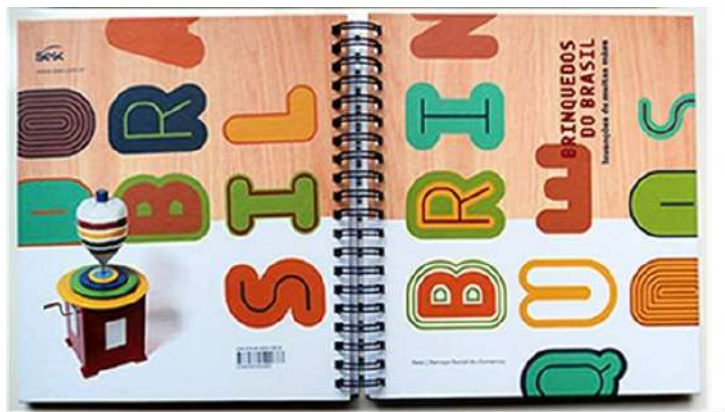


Figura 1: Capa do livro (Fonte: <http://picdeer.com/klisysadriana> 2018).

Desembarcamos no estado de Paraíba para conhecer as famosas bonecas feitas de pano, como as de Dona Maria de Lourdes Alves. As crianças se inspiraram nas bruxinhas ou bonequinhas da vovó (por terem sido feitas nesse tempo), para criar bonecas usando feltro, TNT, retalhos, lã, botão.

Finalizamos nossa aventura no estado de Pernambuco. A turma se encantou e explorou os bonecos mamulengos, a partir do documentário: Mamulengos da Página 21 do estado de Pernambuco. Essa forte tradição é cultivada de geração em geração pelas sábias mãos de mestres brincantes, como Mestre Miro, como é conhecido Emírio José da Silva.

Os mamulengos podem ser de três tipos: os de vara, manipulados por hastes; os que são movimentados por cordas

(marionetes) e os de luva, em que a mão do artista serve de corpo para o fantoche. E são infinitos os personagens criados com mamulengos (políticos, fofqueira da cidade, padre, etc.).

A turma se divertiu muito criando e experimentando histórias, gestos, trejeitos, caretas divertidos dos bonecos mamulengos confeccionados com meia, chita, lã, material reaproveitável. Nesse momento especial, convidamos as famílias dos alunos para confeccionarem juntos os mamulengos, usados como acessório na apresentação da turma no Arraiá Sesc Nova Iguaçu, em julho de 2018.

Até os dias atuais, as crianças se lembram com carinho da música Flor do Mamulengo, do compositor e cantor cearense Luiz Fidelis.

Conclusões

O brincar, apesar de ser uma ação indissociável da infância, requer ainda de muitas recomendações para serem utilizadas em família e no ambiente escolar para favorecerem as aprendizagens significativas. E o resgate dos brinquedos do Brasil, é muito mais que uma volta ao passado, uma antropofagia, é uma questão de cultura, identidade e ressignificação para construção de um futuro. Nesse contexto, aprender a aprender, a fazer, a incluir e a SER através do brincar são nossas premissas dentro da proposta do Sesc Educação Infantil.

Assim, desejamos que este artigo seja um convite ao voltar a brincar. Buscamos também incentivar reflexões acerca da importância desses elementos aqui abordados na formação da criança como ser social e transformadora do mundo.

Referências bibliográficas

- Andrade, Carlos Drummond de. In: www.pensador.info.
(último acesso em julho de 2019)
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1* Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.- Brasília: MEC, SEB.2012.
- Cória-Sabini, Maria Aparecida e Lucena, Regina Ferreira de. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Editora Papyrus. 2013.
- Kishimoto, Tizuko Morchida (2005). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8ªed. São Paulo: Cortez.
- L'Ecuyer, Catherine(2016). Educar na curiosidade : A criança como protagonista da sua educação. Edições Fons Sapientiae.
- Oliveira, Vera Barros (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes.
- Sesc. Departamento Nacional do Sesc. *Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos*. Rio de Janeiro, 2018.
- Sesc. Departamento Nacional (2015). *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sesc.
- Vygotsky, L. S (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Música
Flor do Mamulengo
Luiz Fidelis

Eu sou a flor do mamulengo

Me apaixonei por um boneco

E ele neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar
E ele neco

Estou com os nervos à flor do pano
De desengano, vou ter um treco

E ele neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar
E ele neco

Se no teatro eu não te atar
Boneco, eu juro, vou me esfarrapar
Eu não consigo viver sem teu dengo
Meu mamulengo

E ele neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar
E ele neco



Foto 1. Boneca feita de Lata e Boneca feita de Feltro



Foto 2. Boneca feita de TNT, caneta de tecido e lã



Foto 3. Teatro de Fantoches

feitos com meia, retalho de tecido, lã, botão e recorte de revista



Foto 4. Confeção do mamulengo gigante feito com meia calça, jornal, lã, recorte de revista e retalhos



Foto 5. Exposição do trabalho

CAPÍTULO 127
APRENDER BRINCANDO: O ENSINO
EM LÍNGUA ESTRANGEIRA,
A METODOLOGIA DE JOGOS
E O PAPEL DO PROFESSOR

Sarah Carneiro

Alessandra Alvarenga

-Serviço
Social do Comércio,
SESCRJ-

“Você pode descobrir mais a respeito de uma pessoa numa hora de jogo do que num ano de conversação”. Platão (-427 // -347)

Neste artigo, buscamos apresentar as conclusões das experiências desenvolvidas a partir de aulas em língua estrangeira que tiveram como ferramenta o uso de jogos. Ao final deste trabalho, pretendemos mostrar que, além de um maior engajamento por parte dos alunos em uma aula lúdica, garantimos o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante à criança e ao adolescente o direito de brincar e divertir-se (Brasil, 1990) .

Os jogos e as brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos e, em especial, na vida das crianças, quando são vistos, até mesmo pela referida lei, como seres humanos em fase de desenvolvimento. É possível notar que, no que se refere à teoria, muito se escreveu e se escreve a respeito da ludicidade, sobretudo, no tocante ao jogo na educação infantil.

Porém, propomos uma reflexão a partir da prática pedagógica como forma de ratificar que o uso de jogos em sala de aula precisa de um espaço significativo, por vários fatores: a) envolve o prazer e a alegria; b) oportuniza distintas formas de buscar soluções; c) o aluno passa a ter livre escolha; d) geralmente, o aluno não sofre nenhuma pressão ou coerção externa. Além desses fatores que Christine (1991) apresenta, também destacamos a possibilidade de: poder ser realizada em qualquer espaço; desenvolver estratégias para solução e antecipação de problemas; integrar diferentes idades e conhecimentos; desenvolver o espírito de colaboração e cooperação.

O Serviço Social do Comércio (SESC), o curso e os sujeitos da pesquisa

O SESC nasce com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do comércio e seus dependentes; contribuir, no âmbito de suas áreas de ação, para o desenvolvimento econômico e social, participando do esforço coletivo para assegurar melhores condições de vida para todos.

“**E**ntenda-se por qualidade de vida as condições materiais e imateriais da existência do trabalhador e de sua família, as condições de emprego e de salário que garantem essas condições e o estado físico, psíquico e social dos componentes do grupo familiar.” (Sesc 2014)

“**C**onsiderando essas finalidades, o SESC, para alcançá-las, tem os seguintes objetivos gerais: fortalecer, através da ação educativa, propositiva e transformadora, a capacidade dos indivíduos para buscarem, eles mesmos, a melhoria de suas condições de vida; oferecer serviços que possam contribuir para o bem-estar de sua clientela e melhoria de sua qualidade de vida; contribuir para o aperfeiçoamento, enriquecimento e difusão da produção cultural.” (Sesc 2014)

O curso de línguas do Sesc Rio de Janeiro foi criado em setembro de 2015. A base desse projeto é contribuir para o desenvolvimento social de um indivíduo, assim como, a comunidade a sua volta. Além disso, seu objetivo é promover o aprendizado de forma lúdica e contextualizada às experiências locais, vinculando a realidade cultural e histórica às línguas estrangeiras estudadas, oferecendo uma forma diferenciada de imersão no idioma, ampliando os conhecimentos e estimulando a interação com diferentes culturas, modos de pensar e agir.

O Sesc Rio de Janeiro oferece atualmente atividades em duas línguas estrangeiras: inglês e espanhol. No que se

refere ao curso, atualmente são 125 turmas, 1.500 alunos em 19 municípios do Rio de Janeiro. No primeiro ano de curso utilizamos dois materiais de editoras internacionalmente conhecidas. Os livros didáticos tinham, portanto, temáticas descontextualizadas e as aulas se tornavam maçantes e pouco atrativas.

Com a mudança de diretoria do Sesc, surgiu a oportunidade de elaborarmos nosso próprio material que visa interagir de forma lúdica, atual e contextualizada com a realidade do aluno. O material foi elaborado para que o aluno aprenda identificando-se com as temáticas e os conteúdos abordados, brincando, fazendo analogias, opinando e interagindo.

Desta forma, o aluno é uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, em que além de ter consciência do seu papel neste processo, percebe que a motivação para estudar uma língua estrangeira vem da semelhança entre o que é estudado em sala de aula e seu cotidiano.

Vimos, diante dessa oportunidade, a possibilidade de elaborarmos um material que incluísse em sua proposta vídeos atualizados, textos de diversos gêneros, jogos, músicas, dentre outros. Com esse material e a nova metodologia adotada, vimos uma mudança significativa no decorrer do curso: alunos mais motivados, índice de evasão baixo, alunos cooperando e se relacionando com outros, relatos de crescimento pessoal e profissional por parte dos alunos.

O papel do professor

O impacto mais positivo que vimos, não está relacionado ao material escrito, mas à postura do profissional de educação dentro de sala de aula, onde foi proposto o jogo como ferramenta fundamental e essencial para o ensino em língua estrangeira.

Sendo assim, os professores passaram a estimular a construção de novos conhecimentos a partir de um ambiente de aprendizagem lúdico. O lúdico é uma importante ferramenta para a melhorar a percepção e a construção de esquemas de raciocínio, além de ser uma forma de aprendizagem diferenciada e significativa.

Entretanto, os professores devem tomar o devido cuidado para não entender como lúdico toda e qualquer proposta distinta à convencionalmente utilizada em sala de aula. O jogo, não pode ser para o professor, uma ferramenta para “passar o tempo”, nem mesmo, ter um caráter puramente aleatório, tornando-se um estímulo onde os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo.

É preciso que o jogo favoreça o desenvolvimento de vários fatores: criatividade, senso crítico, participação, observação. Além disso, o jogo deve ter o caráter de resgate pelo prazer em aprender e também, propiciar um ambiente onde o objetivo é desenvolver a capacidade de comunicação, se tratando de uma aula em língua estrangeira.

A elaboração e metodologia dos jogos.

Quando se trata de crianças, temos que entender que o jogo está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Reconhecemos, assim, o jogo como recurso facilitador na aprendizagem, como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento intelectual e social dessas crianças.

Descreveremos aqui, algumas propostas didáticas vinculadas ao material criado pela equipe Sesc, em que utilizamos os jogos como forma de desenvolver a autonomia, o raciocínio lógico e a linguagem dos alunos envolvidos em uma aula de língua estrangeira.

Uma das propostas foi realizada para um grupo de alunos de 6 e 7 anos. A temática da aula estava relacionada ao dia e à noite. A estratégia adotada foi colocar o jogo e a brincadeira como ferramentas fundamentais ao longo de toda a proposta didática e não apenas em um determinado momento da aula.

Primeiro, passamos um curta-metragem com duração de cinco de 5 minutos, intitulado *Dia e Noite*. Nesse vídeo, temos a presença de dois personagens o Dia e a Noite. Após passar o vídeo, cada aluno criou um personagem para si, e como um primeiro jogo, teria que pegar as palavras em língua estrangeira, espalhadas pela sala, como *día*, *noche*,

claro, oscuro, sol, luna, hola e adiós para dar o nome aos seus personagens.

Essa atividade teve como proposta o reconhecimento de palavras em língua estrangeira e estimular a compreensão a partir da relação com o contexto da aula. Após darem o nome aos seus personagens, os alunos relacionaram ações e atividades que passaram durante o aos seus personagens. Depois de estabelecer a relação, os alunos fizeram dois grandes personagens dia e noite, e desenharam qual ação ou atividade mais gostavam de realizar durante o dia e a noite.

O segundo jogo foi feito pelos próprios alunos: em uma folha de papel tamanho A4, desenharam uma atividade ou coisas relacionadas ao dia e à noite; em outra folha, a professora escreveu o nome relacionado ao desenho das crianças, de forma aleatória. Com a ajuda do professor, os alunos recortaram e colaram em caixas de leite e, assim, foi feito o dominó da temática do dia. Após montar o jogo, os alunos tiveram que relacionar as imagens criadas por eles mesmos ao texto.

No outro dia, em continuação ao tema dia e noite, sentamos em roda e conversamos sobre o que vemos durante o dia e a noite, onde vamos, o que fazemos, o que mais gostamos dessas etapas do dia. Após a conversa, os alunos foram desafiados mais uma vez: com um mapa, deveriam reconhecer o lugar onde estavam e mostrar o local de preferência que o colega de sala havia mencionado durante nossa conversa.

O objetivo dessa atividade foi estimular a concentração dos alunos, a leitura do gênero textual mapa, trazer à memória o que havia sido conversado, além de estimular o espírito de grupo a partir do momento que eles sabem da preferência de seu colega de sala. Além disso, conheceram várias palavras novas em língua estrangeira como: sol, estrela, lua, nuvem, shopping, igreja, campo de futebol, praça, parquinho, dentre outras.

Segundo Vygotsky “O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem”. (apud ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008: 177)

O uso de jogos e atividades lúdicas é um recurso muito utilizado para o ensino na língua materna, porém, como podemos observar, esse pode ser um valioso recurso metodológico para o ensino em língua estrangeira, visto que torna o ensino mais dinâmico e prazeroso, além de despertar o interesse do aluno.

Dessa forma, o jogo vai ao encontro do interesse do aluno, ajudando-o a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade, o que leva o

professor à condição de condutor e estimulador da aprendizagem.

Um aspecto relevante apresentado na vivência mencionadas acima, é que o jogo se torna ainda mais desafiador quando os próprios alunos participam da sua construção. Nesse sentido, o aluno se sente pertencente à prática e dono do jogo, levando-o a um sentimento de responsabilidade e cuidado com a sua elaboração.

A segunda proposta de atividade foi pensada após assistirem um vídeo baseado no filme que trata sobre os homens das cavernas. Os alunos foram convidados a imergir no contexto daquela época e pensar sobre diversos temas em língua estrangeira:

- Que roupas usavam? A partir dessa pergunta, os alunos tiveram que confeccionar suas próprias roupas. Foram disponibilizados diversos materiais, entre eles, tecidos de várias formas e elementos da natureza.

Na ocasião, aproveitamos para conversar sobre os tipos de vestimenta. Onde usamos, como usamos, qual vestimenta é mais usada nos países mais frios e/ou mais quentes. Aproveitamos, também, para refletir a partir da fala de um aluno que não gostaria de usar blusa rosa, se a roupa nos define.

A partir das indagações e diálogos propostos, os alunos puderam pensar muito além de um vocabulário e repetições sobre vestuário.

- O que comiam? Os alunos foram convidados a se retirar de sala para “caçar a comida”. Tiveram que ser rápidos, pois outros podiam pegar; tentaram, através do cheiro, achar onde a comida estava.

Nessa proposta, os alunos puderam repensar sobre os tipos de alimentos que comemos. Que alimentos eram esses na época dos “homens nas cavernas” e que alimentos comemos hoje. Os alunos chegaram à conclusão de que muito se modificou quanto à alimentação, principalmente por comermos muita coisa industrializada.

- Como viviam? No vídeo, os alunos viram algumas realidades dos homens das cavernas: tinham que andar longas distâncias, correr rápido para caçar, lançar pedras e outros objetos pesados para se proteger. Dessa forma, levamos os alunos para o lado externo da sala, onde puderam vivenciar todas essas etapas: andar, correr, lançar objetos pesados (para simbolizar, usamos balão com água).

- Como eram: algumas características físicas marcava aquele povo. Os alunos tiveram que identificar, através do vídeo, que características eram essas.

Nesse contexto, identificamos também, nossas características. Fizemos autorretratos e pensamos como as características dos nossos familiares estão presentes em nós.

As próximas propostas que serão apresentadas, foram realizadas pelos alunos do SESC nas Unidades de

Niterói e São Gonçalo. Explicaremos como foram desenvolvidas essas atividades, seus objetivos e, com fotos, mostraremos o resultado de cada uma.

O mundo em quadrinho mexe com o imaginário das crianças, mais do que um divertido passatempo, é um valioso instrumento para despertar o gosto pela leitura e possibilitar um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os quadrinhos trazem para a vida das crianças um mundo de fantasia, onde elas podem viajar e criar suas próprias histórias, criando personagens, cenários nos mais diversos tempos. A atividade da Foto 2 (Anexo I), como explicitamos, é uma releitura de uma história em quadrinho escrita em língua estrangeira. No primeiro momento da aula, os alunos leram uma HQ em língua estrangeira e no segundo momento, criaram suas histórias usando a língua estrangeira a partir das imagens propostas. Dentro da proposta, e utilizaram os personagens já criados, porém, em uma outra atividade, eles mesmos criaram seus personagens.

Já em relação à quarta proposta, o objetivo dessa atividade foi, primeiramente, estimular o pensamento crítico dos alunos a partir da temática Meus Direitos. Perguntamos aos alunos se eles sabiam quais eram seus direitos e, posteriormente, apresentamos alguns dos direitos deles garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (Brasil, 1990).

No segundo momento, os alunos deram suas opiniões sobre quais eram os principais direitos deles. Escrevemos, no quadro, os direitos escolhidos pelos alunos e, posteriormente, esses direitos foram apresentados no quadro em língua estrangeira. Após esse momento, os alunos escolheram um direito e o representaram através de desenho.

Assim, após várias atividades e ao longo de dois anos, constatamos que o jogo, a brincadeira e o lúdico, quando utilizados com objetivo definido, são instrumentos pedagógicos importantes e criam um ambiente gratificante e atraente, que serve como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Conclusões

A partir desse breve relato, baseado na aplicação de jogos didáticos em sala de aula, vemos que os desafios na aprendizagem são vários, principalmente quando nos deparamos com tempos em que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados.

Para Spaulding (1992), é necessário repensar todo o processo através do qual os alunos aprendem motivados, curiosos, com satisfação, com intenções e expectativas. A vontade e o desejo de aprender são as bases da aprendizagem.

O jogo, ao mesmo tempo que diverte, ensina e desenvolve o raciocínio e a criatividade, além de exigir responsabilidade diante da situação colocada ao aluno. Muitas vezes, a metodologia utilizada nessa situação é a do real, onde o aluno é desafiado a desenvolver na prática.

Sendo assim, a escola e os professores devem criar um ambiente de aprendizagem motivador, com esforço para que através do lúdico, do jogo e da brincadeira possamos estimular em nossos alunos a capacidade de refletir, de problematizar e de solucionar.

O educador precisa ter muita força de vontade, criatividade, disponibilidade, seriedade e amor para analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos, permitindo assim, um trabalho pedagógico mais envolvente. Segundo Celso Antunes (2003) “O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real”.

Com isso, concluímos que as aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o aluno perceba que não está apenas brincando em aula, mas que

o jogo é um recurso didático para a consolidação de conhecimentos, onde se coloca em prática o aprendizado de uma forma natural. Segundo Fazenda (1994), a sala de aula deve ser um ambiente em que o autoritarismo é trocado pela livre expressão da atitude interdisciplinar e que o lúdico dentro ou fora da sala de aula seja uma aposta prazerosa tanto para o professor quanto para o aluno.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação*, Porto, Edições ASA

Aguiar, João Serapião, (2003). *O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: uma proposta metodológica de ensino*. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Revista Brasil Educação Especial, Marília, vol.9, nº1, pág. 79-108. Consultado em 23/07/2019 http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/7aguiar.pdf

Aizencag, Noemí (2005) *Jugar, aprender y enseñar*, Ediciones Mantial.

Altet, M. (1997). *As pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa, Coleção “Horizontes Pedagógicos” do Instituto Piaget.

Alves, Álvaro Marcel Palomo (2003), *A história dos jogos e a construção da cultura lúdica*. UNIPAN/FACIAP. Consultado em 29/07/2019 <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/search/titles?searchPage=2>

- Alvez, Luciana, (2010). *O Jogo como recurso de aprendizagem*. *Revista Psicopedagogia*, vol.27, nº: 83, São Paulo. Consultado em 29/07/2019 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci_arttext
- Almeida, Anne (1997). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm> Consultado em 29 de junho de 2019).
- Antunes, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p.55.
- Antunes, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Acedo, Lino de. *Os jogos e sua importância na escola*. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 93, maio 1995 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741995000200001&lng=pt&nrm=iso>. Consultado em 29/07/019.
- Baretta, Danielle, (2006). *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clase de ELE*, *Revista eletrônica de didática/espanhol: redELE*, número 7
- Bettio, Raphael Winckler de; MARTINS, Alejandro, *Jogos educativos aplicados a eLearning: mudando a maneira de avaliar o aluno*. Universidade Federal de

Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Consultado em 27/07/2019 http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Artigo5_4.pdf

- Brown, H. Douglas (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. NY: Pearson Education. Pgs.62-83
- Cunha, Nylse Helena Silva. 1994. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 2.ed. São Paulo: Maltese.
- Fazenda, I. C. (1995) *A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas/SP, Papirus.
- Piaget, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013. Qual é a origem das palavras cruzadas?. Disponível em <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-e-a-origem-das-palavras-cruzadas>. Consultado em 26/07/2019.
- Piaget, Jean. (1970). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Rau, M. C. T. D. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: Ibplex, 2007.
- Rodrigues, Alejandro; MARTINS, Janae; BARCIA, Ricardo, *Realidade Virtual através de jogos na educação*. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Consultado em 27/07/2019.

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/470df3283c76a597e6eccda8c4b1bb3.PDF>

Rolim, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Artigo disponível em http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf. Consultado em 28/07/2019.

Santaiana, Rochele da S. *Infância e escolarização*. In Ulbra – Universidade Luterana do Brasil (org.). *O lúdico na prática pedagógica*. Curitiba: Ibpe, 2009.p.56-67.

Silva, Tania C.; AMARAL, Carmem Lúcia C. *Jogos e Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem: uma relação possível*. Disponível em http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/ren_cima/article/viewFile/47/34. Consultado em 28/07/2019

Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the classroom* (E. B. Mohamadreza Naeenian, Trans.). Tehran: Madreseh.

Anexo I



Foto 1. Atividade realizada com os alunos do SESC Niterói



Foto 2. Atividade realizada com os alunos do SESC São

do SESC São



Foto 3. - Atividade realizada com os alunos do SESC São Gonçalo

CAPÍTULO 128

A SENSIBILIDADE DO OLHAR

FOTOGRAFICO NO REGISTRO DO BRINCAR

NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra de Araujo Lima

- Serviço Social do Comércio Sesc RJ -

Introdução

Fazer uso da fotografia como registro é possibilitar o diálogo concomitantemente com a luz, com o pensamento e com o olhar. Trabalhando por mais de dez anos na área de Educação Infantil, conheci diferentes formas de elaborar registros. Anteriormente, o meu ato de fotografar nos diferentes espaços da escola não tinha intencionalidade, não tecia uma história, achava bonito e clicava. Naquele momento, o objetivo era apenas quantificar o material que seria exposto, sem pensar o que e para que estava registrando. Onde estava a ação e a espontaneidade da criança? Tudo isso, gradativamente, trouxe inquietação e indagações dentro de mim sobre o tema. Precisava qualificar o meu olhar, revisitar as minhas práticas e ir além das paredes da sala de aula.

Ao fazer parte do corpo docente no Centro de Educação Infantil do Sesc/RJ, a linguagem fotográfica foi me

envolvendo, transformando a forma de ver e de escrever, através da luz, o dia a dia das crianças, os projetos desenvolvidos, a participação das famílias, entre outras ações.

Mediante esses fatos, o presente artigo tem por finalidade compartilhar as experiências brincantes na educação infantil da Unidade do Sesc de Nova Iguaçu. Através de uma linguagem não verbal, nos apropriamos para escrever narrativas vivenciadas nos diferentes espaços com legitimidade e valorização. Em períodos semestrais, os registros são entregues às famílias e socializados com a comunidade local. Com isso, a marca do brincar é consolidada em nossa proposta pedagógica, onde a criança tem sua identidade respeitada, ganha visibilidade, é ativa no ambiente coletivo, além de ser a autora de suas histórias. Nesse contexto, o registro fotográfico vai além do simples clicar, capturar e congelar. O maior desafio em questão é de metamorfosear a forma como vê o mesmo assunto em diferentes ângulos, com o objetivo de instigar o professor a repensar suas práticas dentro de um formato digital com diferentes olhares.

O brincar legitimado

A cada dia, o tempo e os espaços do brincar estão sendo sufocados e delimitados. A sociedade vem sendo marcada pelas mazelas contemporâneas: ideologias midiáticas, violências urbanas, crianças gradeadas pelas inúmeras atividades e intervalos para o lanche reduzidos. Atualmente, algumas instituições escolares que adotaram a linha tradicional (onde o foco está no professor, detentor do conhecimento), ainda silenciam as linguagens expressivas da criança.

É dentro deste cenário que o trabalho nos Centros de Educação Infantil do Sesc RJ continua fazendo a diferença das demais instituições escolares locais, ao demonstrar comprometimento com uma proposta pedagógica que valoriza e respeita as infâncias, assegurando a visibilidade, a autonomia, a marca do brincar e que oferece um espaço de socialização e conhecimento. Crescentemente, aumenta a procura de vagas e a permanência dos alunos matriculados. Algumas famílias residem em localidades mais afastadas da escola e até em outros municípios. Esse avanço tem sido fruto do trabalho desenvolvido por profissionais especializados no desenvolvimento infantil e pela infraestrutura da Unidade.

Segundo Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc¹⁷⁴: “É preciso respeitar a necessidade de brincar, considerando a brincadeira como um conteúdo de ensino e, ao mesmo tempo, equilibrar as diferentes oportunidades oferecidas às crianças na rotina escolar para que possam desenvolver as diferentes linguagens”. (Sesc, 2015:29).

Através do brincar, a criança constrói sua identidade, seu conhecimento, sua criticidade, sua socialização e expressividade são favorecidas, a autonomia é estimulada, produz cultura, interpreta diferentes papéis, lida com suas emoções e expande sua capacidade criadora. Para Vygotsky (1987: 35), o brincar compõe uma linguagem artística, onde a criança cria e ressignifica através da sua

¹⁷⁴ Documento elaborado pelo Departamento Nacional do Sesc com a colaboração efetiva e qualificada das equipes dos Departamentos Regionais.

imaginação, além de propiciar suas ações, expressões e a relação com seus pares.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010: 25), o brincar é um dos eixos norteadores no cotidiano da Educação Infantil e as práticas pedagógicas devem garantir experiências significativas nas diferentes linguagens.

O planejamento precisa romper as fronteiras do olhar, ser reflexivo, instigador e provocador. Aberto para intervenções, surpresas e mudanças, elaborado para e com a participação das crianças. Neste sentido, é indissociável não pensar sobre os espaços e os cantos brincantes. Precisam ser convidativos, funcionais e intencionalizados, onde a criança tenha liberdade de escolha e de criação. Porém, durante o percurso, podem aparecer elementos que passam a fazer parte da brincadeira. A imagem, a seguir, remete ao dia em que a turma foi ao gramado e se deparou com frutos ocios espalhados pela terra. Um grupo se interessou, organizou e os transformou em lenhas para a fogueira. De repente, uma chama de areia com pedras aqueceu quem estava ao seu redor e ali ficaram brincando por um bom tempo.



Figura 1: Foto feita com as crianças da Educação Infantil no Sesc utilizando elementos da natureza

Metamorfose do olhar

Ao entender que a foto vai além de uma imagem congelada, quem fotografa automaticamente passa-se a se distanciar do senso comum da fotografia de redes sociais. A duração desse processo de transformação para ter um olhar diferenciado, depende de querer sair da zona de conforto e assumir um compromisso antes de colocar as mãos na câmera fotográfica. Como afirma Berger (1999:10), “olhar é um ato de escolha”.

Quando começa a se desprender, a/o fotógrafa/o passa a não ocupar a posição de caçador de imagens, uma vez que vem a sensação que um novo cenário está descortinado diante dos olhos. Percebe que o mesmo ambiente pode oportunizar diferentes olhares, e isso faz aumentar o desejo de estudar a fotografia porque agora tem o conhecimento de que ela é um canal de comunicação. Tem mais sensibilidade e intencionalidade. Quando compartilha suas obras, emociona-se apenas na leitura da imagem. Quem ama o que faz, tem zelo, cuida da composição, sabe esperar o melhor momento para clicar e contar uma história através da luz. Segundo Martins: “Muito mais que a simples perpetuação de uma cena, a fotografia é um testemunho, um depoimento silencioso que, assim como a pintura, a escultura ou outras linguagens, carrega a identidade de seu autor.” (Martins, 2014:16).

É preciso praticar o olhar continuamente, a metamorfose não será de forma repentina, mas com perseverança. O importante é reconhecer, dar o primeiro passo e sempre ir em busca de repertoriar a linguagem fotográfica através de referências e embasamento teórico. Além disso, é imprescindível conhecer os recursos da segunda ferramenta de

trabalho, extrair o melhor para bons resultados, seja através do celular ou da máquina fotográfica.

Não foi fácil o início da minha desconstrução digital; achava bonito as infinitas fotos com poses feitas pelos meus alunos. Na verdade, não tinha conhecimento e formação. Fotografava de forma mecânica, e quando registrava alguma atividade, não tinha contextos investigativos, não me preocupava em mostrar os processos de aprendizagem e os avanços.

Hoje, o conceito de registro fotográfico vem evoluindo. É planejado e replanejado, discutido e compartilhado com as crianças, com as famílias e com as minhas colegas de trabalho. Mostrou-me que a fotografia torna visível o trabalho, o cotidiano da turma, os detalhes da composição, as infâncias com o olhar e com a escuta. Procuo fotografar o assunto de interesse em diferentes ângulos, e por vezes, me pego surpresa com o resultado dessas exposições, que vão além das minhas expectativas. As turmas estão familiarizadas com os registros. Nos primeiros cliques, paravam de interagir nos cantos brincantes e ficavam olhando para a câmera. Aos poucos, foram estabelecendo relação de proximidade durante o processo, tornando-se um ato natural. Kossoy (1989:101) aponta que: “Fotografia é memória. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza.”.

Registrar para documentar

“**D**ocumentar as experiências na escola é fundamental para que se possa estudar as próprias crianças e, conseqüentemente, refletir sobre práticas pedagógicas mais

ajustadas ao que é necessário aprender nessa fase da vida”. Nessa direção, documentar pode, então, significar a ação intencional de juntar registros sobre as crianças que permitam aos professores assentar novas bases para o trabalho educativo. (Sesc, 2015:41).

Existem diferentes formas de registros que servem para contribuir na construção da documentação pedagógica e a fotografia tem a sua importância nessa composição documental, pois abre espaços para discussões, escuta, observações e reflexão.

A abordagem italiana de Reggio Emilia é um referencial para a educação infantil em diferentes contextos, dentre deles, o registro de experiências por anotações, fotografias e inúmeros materiais. Nas palavras de Malaguzzi: “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam.” (1999:73).

Porém, a proposta pedagógica do Sesc está alinhada na mesma concepção de infância e de ambiente educativo além da sala de aula para interações, pesquisas, conforme o planejamento do professor.

Documentar valoriza as experiências do cotidiano e é fundamental para que se possa estudar as próprias crianças e, conseqüentemente, refletir como o trabalho colaborou para ampliar suas experiências de forma significativa.

Tecendo memórias fotográficas

Ao longo da minha trajetória como professora no Centro de Educação Infantil do Sesc/RJ, trabalhei com diferentes faixas etárias. Através dessas vivências, tive a oportunidade de fazer diferentes e maravilhosos registros.



Foto 2. Construindo uma casa feita com blocos de madeira



Foto 3. Construção da casa finalizada

D. separou diferentes peças de madeira e olhou para elas por alguns segundos. De repente, expressou: - “Vou fazer

uma casa!” Ao finalizar, olhou pelo “negócio da porta” e achou engraçado ver o outro lado de forma diferente.

Em outra situação, M. estava muito concentrada manuseando massa de modelar. Tempos depois, nos compartilhou o processo de transformação de sua borboleta.



Foto 4. Lagarta tecendo o casulo



Foto 6. A lagarta virou borboleta

E. é uma das referências negras da turma de 4 anos. Gosta de ficar em frente ao espelho para apreciar sua imagem: balança os cabelos de um lado para o outro, faz poses, caras e bocas. Sem falar que constantemente compartilha tendências de seu cabelo. Sempre tem novidades, novos cortes, cor, penteados, entre outros conceitos. Sua identidade vem sendo formada e sua autoestima sendo construída de forma positiva.



Foto 7. Dando uma passadinha no salão para trançar o cabelo

Certo dia, durante uma partida de futebol, D. se deparou com um ramo caído sobre o chão de terra batida. Olhou por alguns segundos, se agachou e começou a cavar um pequeno orifício na terra para devolvê-lo à natureza. Fez várias tentativas, até que conseguiu do seu jeitinho. Voltou a brincar todo feliz, contando seus feitos, mostrando a conscientização sobre o meio ambiente.



Foto 8 e 9 Devolvendo o pequeno ramo à natureza.



Foto 10 Registrando as brincadeiras de seus pares no pátio



Foto 11 Investigando os insetos no canteiro do pátio



Foto 12 Preparando o jantar das bonecas com água, terra e folhas

Conclusões

A fotografia conta histórias, cria memórias e fazer uso desta linguagem para registrar, demanda dedicação em todos os aspectos da prática docente. Ter em mente que não basta apertar o botão e disparar para todos os lados. É preciso pensar, planejar, ter o cuidado com que tipo de comunicação quero passar através da fotografia, saber que esses registros irão compor com os demais e serão compartilhados com todos os envolvidos nesse processo.

Referencias bibliográficas

- Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.
- Kossoy, B. (1989). *Fotografia e história*. São Paulo: Ática.
- Malaguzzi, L. (1999) *História, ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, ET al. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Martins, Nelson. (2014). *Fotografia: da analógica à digital*. Rio de Janeiro: Senac Nacional.
- Sesc. Departamento Nacional (2015). *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sesc.
- Vygotsky, L. S (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

CAPÍTULO 129
"INFANCIAS, TECNICIDADES Y
NARRATIVIDADES”:
NUEVOS MODOS DE COLONIALISMO
Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá - Colombia

Introducción

Con este capítulo¹⁷⁵ identificamos cómo las formas de participación de niños y niñas en diversidad de contextos en el nuevo Ecosistema Comunicativo, están atravesadas por nuevas brechas sociales y culturales, en las que se imponen otros modos de exclusión y pobreza. De este nuevo Ecosistema Comunicativo, hacen parte no sólo medios masivos convencionales (radio y TV sobre todo para nuestro caso), y medios digitales como Nuevos Repertorios Tecnológicos - NRT -. También los objetos propios de la cultura popular como esferos, camisetas, cuadernos, trompos, piquis, cartas, álbumes, CD de películas, entre otros, que se van mixturando en la confluencia tecnológica, que a decir de Hobart (2010), fungen como prácticas culturales situadas,

¹⁷⁵ Este capítulo deriva de los resultados de la investigación de tesis doctoral titulada “Infancias, tecnicidades y narratividades”, realizada por la autora en el Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional 2011 – 2018.

contingentes e intencionadas, que en la contemporaneidad son el bastión de los universos simbólicos de la experiencia¹⁷⁶.

La revolución sociotécnica que hoy vivimos invita a pensar que la experiencia con los artefactos y las nuevas tecnologías vincula más que nunca las fibras de la sensibilidad y de la corporeidad, de la movilidad del tiempo y el espacio, de la versatilidad para ser y ponerse en escena a partir de la conexión, la interactividad y la hipertextualidad, no solo como cualidades de la atmósfera dominante (De Kerchove, 1997; Lévy, 2007; Rueda, 2012, Ramírez-Cabanzo, 2018), sino también como los soportes de nuevas maneras de colonialismo y exclusión social.

La teta cibercultural: cuna de los lenguajes de la experiencia tecnomediada

Con todo ese contacto temprano que han empezado a tener hoy por hoy las y los infantes con los lenguajes de la vida digitalizada desde que están en el vientre materno, es cómo van haciéndose al vínculo de la cibercultura con el cual inician la conquista y la apropiación lingüística de los códigos del nuevo Ecosistema Comunicativo.

¹⁷⁶ La tesis analiza cómo se están transformando los regímenes discursivos de la experiencia de sí infantil, en cuanto a modos de *infantilización* e *infantilidad* a través de las actuales tecnicidades, en algunos infantes campesinos, afrocolombianos, mestizos e indígenas de la ciudad de Bogotá. El estudio aspiró a identificar las formas de participación de niños y niñas en diversidad de contextos en el nuevo Ecosistema Comunicativo; reconociendo las narrativas que allí se producen, el rol que juegan las dimensiones de etnia y género en los procesos de subjetivación, las implicaciones pedagógicas de tales transformaciones en los modos de producción de la experiencia infantil.

Este vínculo, que a través del trabajo de campo etnográfico se denominó “*la teta cibercultural*”, musicaliza la experiencia tecnomediada. Es ese “lenguajear” “habitual” el que va constituyendo el cordón umbilical que ligará al sujeto a la tecnomediación como “dimensión esencial de la experiencia contemporánea” (Silverstone, 2004: 14), y en la que se desplegarán sus capacidades en un hilo narrativo que ya ha generado el primer paso para el contacto entre mentes o psiquismo colectivo del que nos habla Bajtín, con la hipertextualidad, la conectividad y la interactividad, y la convergencia, como cualidades dominantes en la cibercultura.

Al igual que la teta materna envuelve el afecto en arrullo, alimento, piel, nombre, mimo, nana y canción, la *teta cibercultural* estrecha lazos íntimos en cada momento de las interacciones tecnomediadas. Allí se configura un entorno de bienvenida que cobija a niños y niñas, y los envuelve desde su singularidad al universo simbólico del mundo digital. Sin embargo, ya no será la madre la que guiará la entrada a la vida social; si bien los niños cuentan que acceden a las tecnologías por los ambientes familiares, son ellos mismos quienes se hacen camino a través de interacciones y aprendizajes autodidactas a medida que crecen (Ramírez-Cabanzo, 2018).

La tecnicidad, como dimensión estratégica de la cultura (Martín-Barbero, 1997: 10), y como organizador perceptivo (Huergo, 2013: 23), empieza a constituir ámbitos de socialización, intercambio y producción simbólica, en donde niños, niñas y jóvenes ya no sólo son consumidores de medios. La *teta cibercultural* se va anidando en un nuevo Ecosistema Comunicativo, que combina medios masivos convencionales (radio y TV sobre todo para nuestro caso), medios digitales como Nuevos Repertorios Tecnológicos -

NRT -, y, objetos propios de la cultura popular. Esta experiencia mosaica promueve modos de acceder, producir y apropiar por sí mismos, un sinnúmero de información, saberes, formatos, narrativas y aprendizajes, que diversifican las tecnicidades en tanto formas de percepción, representación, abstracción y creación, con un hacer técnico cada vez más ligado a la emoción y la vida cotidiana.

El efecto *phármakon* que atraviesa el advenimiento subjetivo

El trabajo de campo identificó que las formas de participación de niños y niñas en el nuevo Ecosistema Comunicativo, ocurren en vías de relacionamiento que circulan desde el vínculo familiar hasta la sujeción a la publicidad y el consumo cultural, pasando por el ámbito escolar y el escenario que se configura con los pares. Cada una de estas prácticas culturales, va modulando percepciones, modos de actuar, significados compartidos, formas de nombrar, entre otros elementos que van moldeando la textura del fenómeno de la mediatización en su experiencia.

A partir de la etnografía multisituada (Marcus, 2001), como encuadre metodológico cualitativo se comprendió la complejidad de los entramados de las interacciones tecnomediadas en que intervienen niños y niñas en circunstancias diversas, y para muchos, adversas a su condición infantil. Con entrevistas a profundidad, observaciones etnográficas, y talleres, se logró no sólo hacer seguimiento a los sujetos, los objetos, las tramas e historias, los juegos del lenguaje, biografías y conflictos¹⁷⁷, sino

¹⁷⁷ Esta perspectiva se combinó con la Teoría del Actor Red –TAR- (Latour, 2005), en el análisis de los datos.

también, evidenciar que su vinculación al nuevo Ecosistema Comunicativo no es neutral, sino que se decanta entre las tensiones originadas por el doble efecto *phármakon* de las nuevas tecnologías, entre *el phármakon remedio* y *el phármakon veneno* a decir de Rueda (2012), que acerca a los sujetos tanto a los procesos de invención social, como a la fluidez del mercado y a la tramitación efímera del deseo con un aire de novedad y constante actualización.

Sabiendo que el ecosistema dominante para las poblaciones participantes no es netamente digitalizado ni electrónico como lo es para comunidades altamente equipadas, afirmamos que la mixtura entre medios masivos convencionales (TV para nuestro caso), Nuevos Repertorios Tecnológicos (CD de películas, juegos o música, videojuegos de consolas modernas u online, celulares, redes sociales, reproductores MP3, memorias USB y Micro SD, audífonos, tabletas, Internet) y *Repertorios de Objetos populares Tecnomediados*¹⁷⁸ (tazos, cartas, álbumes, figuras coleccionables en diferentes formatos, volantes y afiches, consolas tradicionales de juegos, etc.), les confiere la posibilidad de enriquecer la experiencia al poder acopiar y construir saberes, significados, sentidos, modos de obrar y múltiples relatos, que por otras vías no sería factible, dada la precariedad socioeconómica en la que se encuentran.

La Convergencia Expresiva que se manifiesta en la mixtura de esta ecología de medios, cumple un efecto remedio al ampliar sus capitales simbólicos y ofrecerles otros modos de acceso a bienes materiales de la cultura, favoreciendo “la

¹⁷⁸ Esta noción se acuña a partir de los análisis de resultados de la tesis doctoral.

diseminación y democratización de saberes antes restringidos a unos pocos *alfabetizados*” (Rueda, 2012: 47).

Hacer inmersión en los mundos de vida de los niños y niñas dio cuenta de cómo asimismo su experiencia desafortunadamente se ancla a las lógicas de rentabilidad del mercado y del sistema capitalista. De hecho, va a ser la vía de relacionamiento desde el consumo de bienes materiales de la cultura popular, la que abriga la participación por vía familiar e institucional al Ecosistema Comunicativo dominante. El consumo es entonces, constitutivo de esa *teta cibercultural* que anida todas las fibras por las que pasa la expresividad social, tanto para la satisfacción de las necesidades básicas, como para la apropiación de diversos objetos que se van haciendo imprescindibles en la tramitación del tiempo cotidiano en que transcurren las labores diarias.

De acuerdo a las narrativas identificadas dentro de las paradojas del *phármakon* remedio/veneno tanto en infantes como en cuidadoras, consideramos que lo que hace posible tales mutaciones en la tecnicidad, son ciertos engranajes que estamos denominando *lógicas de enganche* que se van incorporando, objetivando e institucionalizando en la capitalización de la experiencia de sí infantil. Estas lógicas se asumen como dispositivos que dan rumbo a los modos de vivir que intensamente se ligan a las interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación; las lógicas de enganche encontradas son:

- **Rituales de iniciación**, denominados como marcadores sociales que dan la entrada a la apropiación cultural de los objetos tecnomediados en toda su variopinta dimensión, como tener el primer celular, tableta, empezar a jugar videojuegos, manejar la contraseña de seguridad, acceder

a planes de datos, abrir el correo electrónico, acceder a redes sociales, etc.

- **La popularización de estereotipos de identificación** funge como una lógica que promueve guindarse subjetivamente a los personajes de los videojuegos, los realities, las novelas, los programas animados, los seriados, las narconovelas, la farándula y el espectáculo, así como a los objetos cada vez más sofisticados, que en la interacción audiovisual se convierten en patrones identificatorios a seguir.
- **El ciclo de la novedad y actualización permanente**, instituye una lógica sobre la cual se logra conquistar y enriquecer las emocionalidades y sensibilidades de infantes y cuidadoras, a partir de las rutinas de consumo, en los que se proyectan dinámicas para estar a la moda, abasteciéndose de los nuevos productos que oferta el mercado, o por los circuitos de reciclaje tecnológico en que participan algunas de las poblaciones, al recolectar objetos desechados por los más equipados.
- **Las dinámicas del facilismo y la rapidez**, son enunciados de la materia discursiva que liga a los sujetos a la adquisición y apropiación de NRT, por cuanto tenerlos es sinónimo de efectividad, garantía y celeridad en los modos cotidianos de hacer. Los relatos dan cuenta de cómo las pautas publicitarias a todo nivel transmiten slogans que calan en el imaginario social individual y colectivo, y animan al consumo permanente para lograr hacer “todo” de manera exitosa, fácil y rápida.
- **La eliminación violenta del otro**, es una de las lógicas predominantes a partir del consumo cultural tecnomediado que afianza las dinámicas de la violencia, la

guerra, y el enfrentamiento con otros desde su aniquilamiento, que están detrás de muchas producciones audiovisuales y videojuegos. Así se va naturalizando la agresión, la delincuencia, la corrupción y la subversión de las normas, como parte de la socialidad cotidiana en las múltiples interacciones que tienen los y las infantes bien sea a partir de la experiencia digital, televisiva o con los repertorios de objetos populares.

- **La discriminación positiva**, se consolida como otra de las lógicas de enganche que promueve las interacciones tecnomediadas, focalizando las nociones de acceso y apropiación como fórmulas para acortar la diferenciación y la brecha social en el país, especificando su direccionamiento a las comunidades más pobres, según consta en los objetivos del Plan Vive Digital Colombia 2014-2018.
- **El estado coloidal del advenimiento subjetivo** que demanda un cambio constante según la forma que lo contenga. La mutación de la fluidificación de la conciencia se acompaña en la contemporaneidad en gran medida con las producciones de las industrias culturales. Esta lógica se piensa en relación al ritmo anónimo y deslocalizado del capitalismo actual, el cual gelatiniza la experiencia de sí, es decir, no la vuelve tan sólida, tan evaporante, ni tan escurridiza; se suspende, se espesa y se dispersa en la medida que la industria cultural le marca el acento de contención para modular el pensamiento, el sentimiento y la actuación de los sujetos.
- **La omnipresencia en red de las industrias culturales**, que etérea, está en todas partes para abastecer mágicamente las necesidades de consumo, como para ofertar productos que materializan la satisfacción del

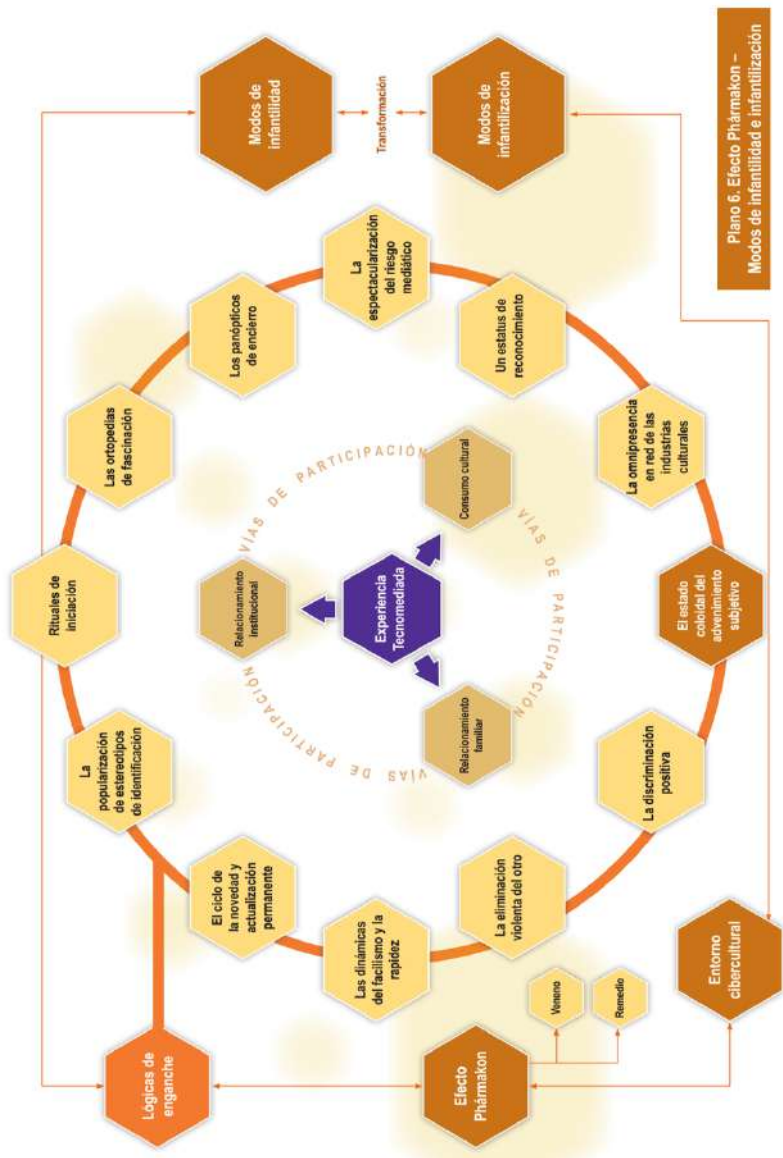
deseo y la adaptación a las emocionalidades de los sujetos. Esta lógica alimentada por la seducción del entretenimiento, se extiende creativamente a todas las poblaciones sin distinción socioeconómica, para hacer interfaz con su realidad circundante.

- **Un estatus de reconocimiento** que se gana al interactuar en el Ecosistema Comunicativo, donde niños y niñas expresan que pueden hacer algo por sí mismos, y en la tenencia, apropiación y manejo de repertorios de objetos populares y digitales. Esta lógica se identifica en los relatos que reiteran una y otra vez “ya tengo”, “yo sé”, “yo puedo”, “yo hago”, desde donde se afianzan esquemas de identificación del “sí mismo como otro”, que fortalecen la estima propia y los vínculos intersubjetivos, pues siempre se narra para los otros.
- **La espectacularización del riesgo mediático**, considerada como una lógica de enganche que logra centrar la atención de las comunidades a partir de la explotación exhaustiva de las amenazas y riesgos que vulneran la integridad de las generaciones más jóvenes, mostrando unívocamente la nefasta relación que se produce con las tecnologías digitales. Los relatos ilustran cómo estos enunciados se convierten en la materia prima de un habla amarillista y superficial que impacta la apropiación tecnosocial.
- **Los panópticos de encierro**, que moldean las socialidades de las generaciones más jóvenes y de quienes hacen parte de sus vínculos más próximos. Paradójicamente, así como las interacciones con los medios masivos, los nuevos repertorios tecnológicos y los objetos populares, contribuyen a expandir el habla social, también están profiriendo modos de individuación que se

subsumen en la reclusión de espacialidades y temporalidades que marcan el consumo que dirigen las industrias culturales.

- **Las ortopedias de fascinación**, que se constituyen en el dinamismo que se halla entre la obsolescencia y la actualización que ofertan omnipresentemente las industrias culturales. Así, el entre-tenimiento se muestra en abundancia para niños, niñas, cuidadores y todas las generaciones, quienes se asombran en la inmediatez del consumo audiovisual. Esta lógica recoge expresiones como ¡Woww!, ¡ser feliz, estar relajado y pasarlo chévere con las tecnologías!, para definir la locución de una seducción efímera que se recrea en formatos repetitivos de aparente creatividad.

En el conjunto de las lógicas de enganche identificadas, se van instalando nuevos modos de colonialismo mediático y otras caras de la exclusión social. Se observa como a través del efecto *phármakon* veneno, el advenimiento subjetivo toma otro cuerpo al del legado de la modernidad, y por tanto, hace que la condición infantil se reconvierta hoy más que nunca, como se expresa a continuación en este plano de elaboración propia:



Plano 6. Efecto Pharmakon – Modos de infancia e infantilización

El cartograma anterior hace parte de los planos que desde la Teoría del Actor Red –TAR- se levantaron para poder trazar las relaciones institucionales, económicas, estéticas y políticas que se tejen en el acontecimiento de sí, sobre la base del carácter agonístico que lo dispone y lo hace posible en medio de la *teta cibercultural*¹⁷⁹. La TAR, permitió comprender la experiencia tecnomediada en perspectiva de simetría generalizada, dando lugar a una malla concurrente y combinada de relaciones, instituciones, agentes humanos y no humanos, prácticas, significaciones, materialidades y poderes en tensión permanente (Latour, 2005).

Con este marco de sentido, el advenimiento subjetivo entendido como el *acontecimiento creativo-simbólico en que el sujeto deviene en experiencia, y, por tanto, en lenguaje*, se fabrica y funciona maquínicamente en un vínculo social, tecnológico y cultural, que no está al margen de las lógicas del mercado global, los massmedia y del consumo de las industrias culturales en palabras de Guattari. Al igual que “las máquinas sociales que podemos catalogar bajo la rúbrica general de *equipamientos colectivos*, las máquinas tecnológicas de información y de comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, no sólo en el seno de su

¹⁷⁹ Los planos construidos fueron: Plano 1. Regímenes discursivos de la Condición Infantil; Plano 2. Vías de Participación EC - Gramáticas del Consumo Cultural; Plano 3. Dimensión Material del Ecosistema Comunicativo; Plano 4. Teatralidades de la Experiencia Tecnomediada; Plano 5. Transformaciones de la Experiencia de Sí; Plano 6. Efecto Phármakon - Modos de Infantilidad e Infantilización; Plano 7. Modos de Infantilidad/Infantilización en la Teta Cibercultural; y Plano 8. Las Infancias como Promesa. Para el caso que nos ocupa solo se desarrolla el Plano n. 6.

memoria, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos, de sus fantasmas inconscientes” (Guattari, 2008: 58). No obstante, priman las tendencias homogenizantes y universalistas de, por ejemplo, las transformaciones tecnológicas, que reducen al sujeto al compás del mercado cada vez más anónimo y omnipresente.

Conclusiones

El recorrido expuesto devela como las nuevas generaciones devienen en la constitutividad de una *teta cibercultural* que los abriga ante todo a partir de *lógicas de enganche* que logran mecanizar los usos e interacciones que niños y niñas tienen con los repertorios del Ecosistema Comunicativo dominante, y mantenerlos completamente atraídos al ritmo de la actualización constante. Niños y niñas están siendo con-sumidos en una quimera de nunca acabar, que los realiza como sujetos; los regulariza, rentabiliza y enmascara en halos de bien-estar - “de querer saberlo todo, de poder acceder ilimitadamente a todo tipo de información, de querer tener los dispositivos más sofisticados, de entrar a cualquier plataforma”- de supuesta libertad.

La experiencia de sí infantil en perspectiva de interacción tecnomediada, se va registrando y constituyendo al compás del consumo y de sus órdenes sociales que transforman históricamente las etnicidades de niños y niñas. Sin embargo, estas realidades que se manifiestan bajo *lógicas de enganche*, han de permitir interrogantes y cuestionamientos para poder entender que, así como los mundos de vida se recrean a través del entre-tenimiento, también se languidecen en el doble *efecto phármakon*.

Se identifica que el *efecto phármakon* en su doble condición, ejerce y más aún en los y las infantes, una determinación política de sujeción a un orden dominante pues plexa el advenimiento subjetivo a la reproducción y hegemonía del actual capitalismo cognitivo. Esta investigación intentó develar algunas de estas lógicas, sabiendo que llegan a todas las poblaciones sin distinción socioeconómica a través del consumo. Sin embargo, para las comunidades en constante precariedad económica y social, estas lógicas anclan con más fuerza sus mundos vitales a una experiencia tecnomediada, que así como va tomando forma en cada una de las interacciones que logran con los viejos medios, los Nuevos Repertorios Tecnológicos y los *Repertorios de Objetos populares Tecnomediados –ROpT-*, también agiganta cadenas de exclusión y desigualdad social para apropiarse los bienes simbólicos y materiales de la cultura y fijarlos en la conciencia. Las violencias de género y las diferentes gramáticas del consumo audiovisual que hoy interpelan sus etnicidades, dan cuenta de ello.

Este panorama abre grandes desafíos e implicaciones pedagógicas ante la formación de los niños y niñas. Así pues, se requieren de otras experiencias que críticamente se posicionen ante estos registros, para poder plantear formas alternas de relacionamiento tecnosocial que promuevan una sociedad más justa e incluyente desde la condición de las infancias diversas.

Referencias bibliográficas

De Kerckhove, D. (1997). *La Piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.

- Guattari, F. (2008). *La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada*. Selección y traducción de textos: Ernesto Hernández B. y Carlos Enrique Restrepo. Cali – Colombia: Fundación Comunidad.
- [Hobart, M. \(2010\)](#). What do we mean by 'media practices'? In B, Bräuchler, & J. Postill (Eds.), *Theorising media and practice* (pp. 55-75). Oxford: Berg. Recuperado de <https://soas.academia.edu/MarkHobart>
- Huergo, J. (2013). [Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación](#). En: *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 75 pp. 19-30.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.
- Marcus, G. (2001). “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”. En: *Alteridades*, 11 (22), pp. 111-127.
- Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: *Nómadas*, 5, 10-22.
- Ramírez-Cabanzo, A. (2018). La teta cibercultural: una metáfora para analizar la experiencia tecnomediada. En: *Revista Educación y Ciudad IDEP*. Monográfico N. 35. Industrias culturales y educación, julio-dic, pp. 103 – 114.
<http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1966/1886>
- Rueda, R. (2012). “Sociedad de la información y el conocimiento: tecnicidad, fármakon e invención social”. En: *Nómadas*, n. 36, abril de 2012, 43-55.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.

CAPÍTULO 130

FOTOVOZ: TÉCNICA VISUAL, VERBAL Y PARTICIPATIVA PARA INDAGAR SOBRE LA VIDA ESCOLAR CON ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Dra. Denise Oyarzún Gómez

-Facultad de Ciencias de la Salud,
Universidad Central de Chile, Chile-

Dr. Julián Loaiza de la Pava

-Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,
Universidad de Manizales, Colombia-

Introducción

El propósito de este capítulo es introducir el uso de fotovoz como una técnica visual, verbal y participativa para hacer investigación en ciencias sociales. Es un capítulo que muestra las fortalezas y las debilidades de usar la técnica fotovoz acompañada de entrevistas individuales o grupales.

El capítulo está escrito en el contexto de que existe una brecha en la literatura sobre cómo hacer fotovoz. Muchos investigadores en sus publicaciones científicas señalan que

han usado fotovoz, pero hay poca explicación de lo que esto implica. Por lo que este capítulo pretende responder tres preguntas centrales, ¿Qué es?, ¿Cómo funciona? y ¿Qué se obtiene de la fotovoz? en investigación.

La estructura del capítulo se presenta en cuatro apartados. El primer apartado describe teórica y metodológicamente que es fotovoz. Luego el capítulo avanza respecto de cómo funciona esta técnica refiriéndose a consideraciones sobre aspectos técnicos o aplicados específicos. El tercer apartado muestra la aplicación de fotovoz en una investigación sobre bienestar adolescente y se discuten las fortalezas y debilidades del uso de la técnica. Finalmente, las conclusiones del capítulo presentan una discusión y algunas observaciones finales.

¿Qué es fotovoz?

La literatura científica describe la fotovoz como una técnica de investigación de acción participativa en el que las y los participantes usan cámaras para tomar fotografías de personas, contextos o situaciones que consideran representativas de un aspecto particular de su vida individual y/o social (Harley, 2012; Sutton-Brown, 2014). En otras palabras, fotovoz es una técnica visual que según Wang, Cash, y Powers (2000) permite a las personas identificar, representar y mejorar su organización, a través de una técnica fotográfica específica. Agregan Wang y Burris (1997) que la fotovoz tiene tres objetivos: (1) permite que las personas registren y reflejen fortalezas y preocupaciones de su comunidad, (2) promueve el diálogo crítico y el conocimiento sobre temas importantes a través de la discusión de fotografías en grupos grandes y pequeños, y (3) llega a los responsables políticos.

Como técnica verbal, fotovoz permite a las personas participar en una entrevista individual o grupal, lo que puede aumentar la propiedad y compartir el poder analítico en la situación de entrevista. Las entrevistas individuales o grupales de fotovoz se pueden utilizar para propósitos diferentes según lo requerido por la investigación. Con esta técnica participativa de investigación, las personas son consideradas como colaboradores que poseen agencia, a quienes se les entrega una plataforma (cámara de fotos) para presentar viajes fotográficos de sus experiencias en un contexto determinado (Wang, 1999). También permite a las personas a través de la entrevista evaluar fortalezas y debilidades de su comunidad y comunicar sus opiniones al equipo de investigación (Wang & Redwood-Jones, 2001).

Tres marcos teóricos definen las raíces epistemológicas de fotovoz, a saber, educación para el empoderamiento, teoría feminista y fotografía documental. Cada uno de estos marcos enfatiza el rol de la agencia individual para asegurar el cambio y el progreso dentro de las comunidades (Ciolan & Manasia, 2017).

La fotovoz se ha utilizado para estudiar a poblaciones marginadas, estigmatizadas y poco reconocidas (Hernandez, Shabazian, & McGrath, 2014). De manera similar, la técnica se ha implementado con grupos de edad que van desde adolescentes tempranos (Wilson et al., 2007) hasta adultos mayores (Baker & Wang, 2006) Considerando la falta evidente de implementaciones de fotovoz con estudiantes secundarios y otros grupos etéreos menores de edad (18 años), es claro que la investigación sobre el uso de fotovoz en poblaciones infanto-juveniles más variadas todavía es

necesaria para comprender las diferencias en la aceptación y respuesta a esta técnica.

¿Cómo funciona la fotovoz?

La técnica fotovoz se sitúa en el marco de una investigación con un(os) propósitos determinados. Respecto de la aplicación de la técnica fotovoz se consideran, al menos, tres momentos: 1) Instrucciones a las y los participantes, 2) Captura de las fotos y 3) Conversación de las fotos en relación a ciertas temáticas.

Las instrucciones se entregan de forma oral por el equipo de investigación. Se solicita a las y los participantes que hagan un recorrido o visita por un lugar (organización, escuela, barrio, entre otros) y que con una cámara de fotos (propia o entregada por el equipo) realicen la captura de fotos durante un tiempo determinado (minutos, horas o días). Las temáticas de las fotos que capturan las y los participantes pueden ser diversas y están relacionadas con el objetivo de la investigación. Antes de iniciar la captura de fotos, es necesario que el equipo de investigación plantee a las y los participantes las siguientes directrices éticas de fotovoz: 1) no intrusión en un espacio privado, 2) no divulgación de hechos embarazosos de las personas, 3) evitar la falsa representación de las imágenes, y 4) protección de las fotografías contra el uso para fines comerciales (Wang & Redwood-Jones, 2001).

La conversación de las fotos en relación a ciertas temáticas se realiza en un espacio de entrevista individual y/o grupal. La entrevista puede ser abierta o semiestructurada y se espera que las y los participantes reflexionen sobre el significado que las fotos tienen para ellos o ellas. En el caso

de entrevista grupal, además se espera que la reflexión de un(a) participante sea seguida por los puntos de vista del grupo respecto de lo que las fotos representan. Siguiendo la propuesta de Wang y Burris (1994), la entrevista puede ser facilitada por las siguientes preguntas: ¿Qué ves aquí? ¿Cómo se relaciona esto con tu vida? ¿Cuéntame porque tomaste esta foto? Además de otras preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación.

Se sugiere al equipo de investigación que recoja o guarde las fotos digitales y/o impresas de las y los participantes. Así también, grabar la entrevista individual y/o grupal, y que un miembro del equipo pueda tomar notas de campo para identificar correctamente las fotos sobre las que se conversa durante la entrevista. Tanto las fotos como la transcripción de las entrevistas serán insumos para el análisis de datos cualitativos de la técnica fotovoz. Se sugiere que los análisis de datos cualitativos se realicen con apoyo del software NVivo 12 Plus o ATLAS ti v5 de forma iterativa por el equipo de investigación.

Según Ciolan & Manasia (2017) fotovoz ofrece a las y los investigadores varias ventajas metodológicas. Primero, fotovoz brinda acceso a entornos y experiencias subjetivas a las que es difícil acceder en investigación retrospectiva u observacional. En segundo lugar, insta a las personas a participar en el proceso de investigación y ofrece una producción de datos instantánea. Tercero, fotovoz brinda acceso a experiencias de aprendizaje de una gran cantidad de temas y apoya la investigación cualitativa intensiva.

¿Qué se obtiene de la fotovoz?

Las técnicas visuales no son nuevas en el campo de la investigación en ciencias sociales, pero ciertamente son un enfoque innovador, especialmente, en la educación secundaria donde escuchar la voz de las y los estudiantes se entiende como una necesidad investigativa. La técnica fotovoz se aplicó en el marco del proyecto de investigación titulado “Construcción de un Modelo Explicativo del Bienestar Subjetivo de Adolescentes” (DIUA 132-2018), patrocinado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Autónoma de Chile (Oyarzún, 2019).

Las fotovoz del proyecto implicaron la producción de fotos por parte de estudiantes secundarios chilenos (14 a 18 años) para facilitar la conversación sobre experiencias cotidianas en la escuela. Las fotos se interpretaron individual y colectivamente a través de entrevistas grupales con la intención de promover cambio social en el establecimiento educacional. En el proyecto de investigación se realizaron 33 fotovoz, 11 en cada escuela secundaria en los cursos de 1°, 2° y 3° medio. Entre 5 a 7 estudiantes participaron en cada fotovoz en 45 minutos. Entrevistas grupales de fotovoz abordaron un guion de preguntas semiestructuradas sobre la vida escolar.

El empleo de la técnica fotovoz significó un desafío para el equipo de investigación, ya que si bien existe literatura respecto a la técnica, no se disponía de guiones sistematizados paso a paso que señalaran como emplearla. Por lo que se elaboró un guion que se fue modificando con las experiencias de aplicaciones de la técnica en los establecimientos educacionales.

Los hallazgos de esta investigación mostraron que el uso de notas de campo del equipo de investigación actuó como un componente de la triangulación de datos al compartir el proceso reflexivo de evaluar la implementación de fotovoz y la consideración analítica de cómo la captura de fotos y las entrevistas se informan mutuamente. A partir del trabajo de campo se discutió en el equipo de investigación sobre la aplicación de la técnica en los establecimientos educacionales. Por ejemplo, mejoras como: el sonido ambiente para la grabación de entrevistas grupales, utilización del guion de manera semitextual, desarrollo de habilidades de conversación, manejo de grupo de estudiantes secundarios, etc.

Entre las fortalezas de la técnica se destaca que la aplicación de fotovoz brindó a las y los estudiantes secundarios una oportunidad animada, interactiva y atractiva de expresar opiniones de su vida escolar. El uso de la cámara de fotos (tablet) de forma individual facilitó que cada estudiante representara su propia visión de la vida escolar. La conversación grupal guiada por la entrevista permitió que esta visión individual fuera contrastada y complementada por la visión del grupo de estudiantes. En definitiva, integrar elementos visuales, verbales y participativos en una sola técnica denominada fotovoz.

Conclusiones

El propósito de este capítulo fue que las y los lectores terminen con un nivel de comprensión que les permita analizar si la fotovoz es una técnica adecuada para su investigación y,

de ser así, sentirse lo suficientemente seguro como para llevar a cabo sus propias fotovoz.

Esta revisión de fotovoz como una técnica visual, verbal y participativa facilitó responder tres preguntas centrales, ¿Qué es?, ¿Cómo funciona? y ¿Qué se obtiene de la fotovoz? para la investigación en ciencias sociales. De forma que la revisión de la literatura presentada en este capítulo invita a reflexionar sobre ciertos vacíos en la literatura científica de fotovoz.

El capítulo se basó en nuestras propias experiencias con esta técnica, se presentaron algunos ejemplos de la investigación sobre bienestar en la adolescencia que ilustraron las implicaciones prácticas de la fotovoz. Además de reflexionar sobre la aplicación de la técnica con estudiantes secundarios en el marco de una investigación. Finalmente, este capítulo amplió el alcance de esta técnica para aquellos que están considerando realizar investigación utilizando la técnica fotovoz con poblaciones adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Baker, T. A., & Wang, C. C. (2006). Photovoice: Use of a participatory action research method to explore the chronic pain experience in older adults. *Qualitative Health Research, 16*(10), 1405-1413.
- Ciolan, L., & Manasia, L. (2017). Reframing photovoice to boost its potential for learning research. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1609406917702909.

- Harley, A. (2012). Picturing reality: Power, ethics and politics in using photovoice. *International Journal of Qualitative Methods, 11*,320–339.
- Hernandez, K., Shabazian, A. N., & McGrath, C. (2014). Photovoice as a pedagogical tool: Examining the parallel learning processes of college students and preschool children through service learning. *Creative Education, 5*, 1947–1957
- Oyarzún, D. (2019). *Construcción de un modelo explicativo del bienestar subjetivo de adolescentes. Informe Final Resultados Proyecto de Investigación (DIUA 132-2018)*. Santiago: Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Universidad Autónoma de Chile.
- Sutton-Brown, C. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography & Culture, 7*, 169–186.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of women's health, 8*(2), 185-192.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health education quarterly, 21*(2), 171-186.
- Wang, C. C., Cash, J. L., & Powers, L. S. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through photovoice. *Health Promotion Practice, 1*, 81-89.
- Wang, C. C., & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health education & behavior, 28*(5), 560-572.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A. C., Wallerstein, N., Wang, C. C., & Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through Photovoice—The Youth Empowerment Strategies (YES!) project. *Journal of Early Adolescence, 27*(2), 241-26.

CAPÍTULO 131
PROTECCIÓN A LOS JÓVENES EN
EXTREMADURA ANTE LA
PROLIFERACIÓN DE LAS CASAS
DE APUESTAS

Jorge Cáceres-Muñoz

Fátima Rosado-Castellano

-Universidad de Extremadura-

Introducción

Este trabajo pretende ser un ejercicio reflexivo acerca de una situación relativamente incipiente en nuestra sociedad como es el juego problemático y patológico en la juventud mediante la asistencia a casas de apuestas. En este sentido, a la par de reflexionar de forma general sobre el fenómeno, se pone el foco sobre la situación acontecida en un punto concreto de la geografía española: Extremadura. El número de casas de apuestas que se han abierto en la Comunidad Autónoma de Extremadura (España) en los últimos años ha alcanzado cifras que han llamado la atención de distintos sectores del espacio público. Un ejemplo de las medidas adoptadas para frenar esta situación es la reciente aprobación del Decreto-Ley 1/2019, de 5 de febrero, de medidas urgentes para el fomento del juego responsable en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Este trabajo comienza haciendo balance sobre el fenómeno de adicción, uso y disfrute por parte de la juventud de este tipo de ocio problemático. A partir de ahí, se lleva a cabo un análisis de las maniobras legislativas que se han puesto en vigor y que se desarrollan actualmente para regular esta actividad y paliar sus efectos nocivos. Finalmente se reflexiona sobre la importancia de la intervención pedagógica para prevenir situaciones nocivas para jóvenes derivadas de este contexto: la acción y formación de profesionales de la educación en este ámbito, el trabajo directo con los jóvenes, el asesoramiento a familias y la crítica a la publicidad, o el control y seguridad sobre los establecimientos.

Adicción al juego de apuestas en la adolescencia y juventud

En los últimos años hemos asistido a una creciente apertura de establecimientos dedicados al juego de apuestas. Múltiples marcas han hecho su aparición en locales y antiguos establecimientos de hostelería de las calles y avenidas de múltiples y diversos núcleos urbanos. En la Comunidad Autónoma de Extremadura, según los datos obtenidos del Sistema de Análisis de Balances Ibéricas, el número de empresas que en la región se dedican a las actividades de juegos de Azar y apuestas es de 84. Un número nada desdeñable pues esta base de datos incluye a más del 95% de las compañías de las 17 comunidades autónomas que presentan sus cuentas en los Registros Mercantiles con una facturación superior a 600.000€ o más de 10 empleados. De este hecho también se han hecho eco múltiples medios de comunicación, haciendo alusión a las problemáticas que puede generar este negocio en la salud de la ciudadanía.

Sin embargo, el juego con apuestas o *gambling*, es decir, que lleva implícita la opción de arriesgar dinero, no es una circunstancia nueva en España, no es una aparición propia del siglo XXI. En España, este tipo de juego se legalizó en 1977 generándose la posibilidad de crear espacios de casino, bingos y máquinas tragaperras (Jiménez Tallón et al, 2011). Lo que ocurre es que hoy asistimos a una nueva era dentro de esta modalidad de juego. Las apuestas deportivas han inundado el contexto del jugador, algo que no nace de manera presencial sino online. Por tanto, aquí sí aparece el matiz de una nueva era, el juego de apuestas en el siglo XXI. El desarrollo de esta nueva modalidad se produce gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, internet y los dispositivos móviles (Rubio García, 2018). Ello permite que en cualquier lugar y a cualquier hora se puedan realizar apuestas, lo que genera una situación de desenfreno para el jugador difícil de controlar en los casos más problemáticos. Además, esta circunstancia abre la puerta a otros rangos de edad más allá del jugador adulto, y por tanto se ejerce de anzuelo para muchos jóvenes que luego se convertirán en adultos con problemas de adicción al juego. Y es que, las nuevas plataformas online han diversificado tanto su oferta que el espectro de jugadores también se ha visto ampliado. (Blanco et al, 2015). Ya no es solo el adulto el jugador adicto, sino que el joven y adolescente menor de edad participa de este ocio problemático gracias a que se salta fácilmente los controles de seguridad que las plataformas online establecen. A partir de ahí se produce un salto al juego presencial pues la proliferación de casas de apuestas en locales de las poblaciones se ha visto, como decíamos anteriormente, ampliada. Se aumenta la oferta, ahora presencial y se aprovecha la inercia provocada por la incidencia del juego online (Chóliz y Lamas, 2017). En este sentido entra la casuística de que aunque el juego de apuestas

sólo está permitido a mayores de 18 años, como señalan Caselles Cámara et al (2018), en torno al 16% de adolescentes han sido usuarios de este tipo de juego en el último año de su estudio y grandes cantidades de población adulta lo han hecho en los últimos 12 meses. Ello quiere decir que existe cierta filtración de jugadores no mayores de edad que consumen este tipo de opción de juego y ello ha de llamar la atención de las autoridades competentes.

Con esto se apunta a dos de las claves del éxito de este tipo de actividad: la accesibilidad y la normalidad. Existe en la atmósfera social un conjunto de condicionantes que hacen que hoy el acceso por parte de los jóvenes sea bastante fácil. Por un lado, está el elevado número de oferta, podemos llegar a decir que incluso encontramos máquinas de apuestas en establecimientos de hostelería (Chóliz y Saiz-Ruiz, 2016). Por otro lado, en el imaginario colectivo hay cierta sensación de que el juego no están grave o nocivo como el consumo de sustancias o de alcohol (Blanco Miguel, 2016). Y, además, existe cierta laxitud en las restricciones legales y un ejemplo de ello es la impunidad con la que los establecimientos abren sus puertas en sitios estratégicos de confluencia, en barrios o zonas culturalmente menos enriquecidas y con posibilidades y ofertas de gran seducción para jóvenes con algo de dinero (Blanco et al, 2015).

De acuerdo con todo ello, nos encontramos con la posibilidad de que muchos jóvenes, algunos menores de edad, se conviertan en jugadores problemáticos y con el tiempo, en jugadores patológicos, siendo el segundo de ellos identificado por un deficiente control de los impulsos y unas consecuencias negativas para el ámbito personal, familiar, social y profesional (Sarabia Gonzalvo et al, 2014), no estando

clasificado por el DSM-5 dentro de las adicciones con sustancias (Buil et al, 2015).

En el caso de los adolescentes, la atracción por las apuestas, en este caso deportivas (Chóliz y Lamas, 2017), viene determinado por una serie de factores que tienen que ver con la propia naturaleza de su desarrollo y por otro lado con factores que tienen que ver con su contexto familiar y social. Como señalan García Ruíz, Buil y Solé (2016), para los menores en muchos casos se trata de una forma de evadirse del control parental, de retar, de buscar incluso ciertos recursos económicos mediante el empleo de una estrategia basada en sus conocimientos sobre deporte. Ello diferencia sustancialmente el hecho de que no son usuarios de máquinas tragaperras sin más en los primeros años de juego sino que buscan la apuesta deportiva (Caselles Cámara et al, 2018), implicándose un falso sesgo de éxito fruto de sus habilidades (Chóliz y Lamas, 2017). Las relaciones entre iguales en el marco del juego de apuestas influyen de tal forma que estas se convierten en posibilidad y lugar de relación e intercambio social, y en contrapartida, ejercen una presión social negativa para aquel individuo que no quiere verse apartado del grupo (Blanco et al, 2015). Así mismo generan a veces un enmascaramiento de la problemática y una difícil detección e intervención de los educadores profesionales (Sarabia Gonzalvo et al, 2014b). En otro orden, a nivel académico tiene una serie de consecuencias negativas como la insatisfacción con los estudios (Arbinaga, 2000) y como consecuencia, la reducción del rendimiento académico, el absentismo y abandono escolar, y posibles conflictos entre iguales y el profesorado (Sánchez Pardo et al, 2016). Por tanto, para finalizar este apartado se abre la disyuntiva de que estamos ante una de las actividades con mayor músculo económico de nuestra sociedad (Chóliz, 2013) pero que en cambio supone

una imperceptible e impredecible deriva de la población juvenil de lo lúdico a lo patológico que tiene consecuencias fatales para la persona y su contexto (Villoria, 2003).

Propuestas y realidades legislativas

Este trabajo pone el foco sobre la adolescencia y la juventud ya que como señalan Garrido Fernández et al (2017) los adultos con problemas de adicción al juego de hoy tuvieron sus primeros contactos durante su minoría de edad. Ello nos traslada a la vulnerabilidad de este colectivo que hoy más si cabe se acrecienta con el uso de las plataformas online. Para tratar de paliar esta situación Chóliz y Saiz-Ruiz (2016) abogan por una toma de conciencia real de que el juego de apuestas es una actividad con serios riesgos para la salud de la población. En segundo lugar, que las consecuencias negativas que se derivan de esta práctica no se quedan en el propio individuo, sino que afectan también a su entorno. Y, por último, que es necesario desarrollar planes orientados a la prevención y detección temprana de sucesos, prácticas y consecuencias asociadas a esta realidad. Para esto último, los autores plantean dos alternativas lógicas: la implementación de políticas maduras y pragmáticas y en segundo lugar el diseño de programas educativos.

En este apartado reflexionaremos acerca de la normativa existente y de las actuaciones que desde el ámbito político se plantean.

La ley actual que rige el juego en España es la Ley de Regulación del juego 13/2011 de 27 de mayo. Esta ley entre otros aspectos obliga a la identificación de los usuarios del servicio (art. 6.2), regula la publicidad de los juegos de azar

(art. 7) legaliza el juego online en España y obliga a las entidades a desarrollar una política integral de responsabilidad social corporativa contemplando acciones preventivas, de sensibilización, intervención y control, así como de reparación de efectos negativos producidos. Sin embargo, son muchos los autores que señalan la insuficiencia de las políticas actuales y demandan un giro en las políticas de juego en nuestro país (Chóliz y Lamas, 2017), (Chóliz y Saiz-Ruiz, 2016). De hecho, desde la Comisión Europea se lanzaron recomendaciones para armonizar objetivos y estrategias de países de la Unión Europea ya que no es solo una circunstancia que afecte a España, sino que se reproduce en otros países de nuestro entorno (Hernández-Ruiz, 2019). En líneas generales, los errores pasan por un exceso de laxitud y ambigüedad en la legislación (Blanco Miguel, 2016). Se apunta a que los legisladores presentan una dificultad inherente al sistema actual, y es que, la legislación siempre va varios pasos por detrás de la realidad, lo que conlleva la precipitación en el marco de las soluciones y el eterno clima de insatisfacción entre los intereses en materia recaudatoria de empresas, Estado y ciudadanía (Cases, 2011). Por otro lado, es necesario mayor control de acreditación en los locales y espacios de juego presencial y virtual, la proximidad geográfica a entre sí y con centros educativos (Chóliz y Saiz-Ruiz, 2016b) y la oferta masiva de juego online en las redes (Sarabia y Gonzalvo et al, 2014b). Ante lo expuesto, cabe decir que las comunidades autónomas poseen competencias en materia de juego privado (casinos, bingos, máquinas tragaperras, ludosalas, etc.) (Chóliz y Saiz-Ruiz, 2016) de modo que todo no es estatal.

En Extremadura se ha aprobado recientemente el Decreto-Ley 1/2019, de 5 de febrero, de medidas urgentes para el fomento del juego responsable en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Este texto actualiza -modificando múltiples

artículos- a la Ley 6/1998, de 18 de junio del juego en Extremadura de acuerdo con las nuevas demandas del sector y la irrupción de las casas de apuestas online y presenciales, así como las agresivas estrategias publicitarias. Destaca el capítulo VIII donde se establecen medidas para que se desarrolle un juego responsable. Para ello la normativa alude a aspectos como las distancias mínimas entre establecimientos de juegos y apuestas y entre estos y centros educativos, o la inspección vigilancia y control de los establecimientos donde se detalla con más exactitud las medidas que se deberán tomar de cara a un correcto ejercicio de la actividad lúdica. Esta normativa viene precedida de un conjunto de demandas de la sociedad extremeña de la que múltiples medios de comunicación se han ido haciendo eco en los últimos tiempos. Conjunto a esto en la región se establecen otras medidas de corte político que merece la pena destacar. Hablamos del *Plan de Adicciones de Extremadura (2018-2023)* donde se recoge todo un punto de atención al juego patológico y otras adicciones comportamentales o la Guía de Autoayuda sobre el juego de azar y apuestas “Apuesta por ti, no te la juegues”, en cuya confección han participado Cruz Roja y el Servicio Extremeño de Salud. Así mismo, desde la Junta de Extremadura y la Secretaría Técnica de drogodependencias del Servicio Extremeño de Salud se creó en 2017 la denominada como “Red de “Juego”, una plataforma compuesta por médicos, educadores sociales, psicólogos, y trabajadores sociales que trabaja en la búsqueda de propuestas de carácter preventivo para paliar los posibles daños ocasionados por el juego. En este sentido, la propuesta en la que se está trabajando y que todavía no ha visto la luz es el Protocolo de prevención de juegos de azar en centros educativos. Un documento guía para la comunidad educativa pionero en España y que vendría a colocar en el foco a esta práctica preventiva.

Por tanto, son varias las propuestas que se están tejiendo desde un modelo de trabajo interdisciplinar y que requieren de una correcta ejecución y medida en los procesos de evaluación y análisis de resultados para conocer el verdadero éxito de estas.

La intervención pedagógica

El tercer apartado de este trabajo conecta con las últimas líneas abordadas. ¿Qué papel deben cumplir los educadores y otros profesionales colaboradores en todo este contexto problemático? Sin duda alguna, es poco lo que todavía podemos obtener como válido y veraz en materia pedagógica pues todavía el problema solo está enseñando pocos retazos de su apariencia. Muchos docentes no encuentran este tema entre sus prioridades y hay otras adicciones y conductas que poseen mayor trayectoria (Rubio García, 2018). Sin embargo, debemos abordarla pues ya es una realidad y se ha de formar al profesorado en esta materia, para realizar intervenciones de corte preventivo con tendencias al éxito.

Estas intervenciones deben poseer varias características clave que Lloret-Irles y Cabrera-Perona (2019) resumen: aumentar la percepción del riesgo; elevar la actitud negativa hacia el juego; autoconocimiento de la conducta propia; comprender las leyes y lógicas básicas de la probabilidad y estadística para la mentalización; potenciar el espíritu crítico en clave publicitaria; identificar mitos y creencias erróneas y desarrollar habilidades sociales para combatir la presión social. Como vemos, es imprescindible

tomar conciencia de los problemas asociados al juego, de las ideas preconcebidas o pensamientos típicos que giran en torno a él, desarrollar la idea de juego responsable y como no, favorecer sin lugar a dudas, una regulación emocional que permita hallar fortaleza en los momentos de toma de decisiones (Campos et al, 2016).

En el caso del espíritu crítico en relación a la publicidad, es prioritario ya que existen distintas estrategias publicitarias (patrocinio deportivo, bonos, uso de imágenes de ídolos del deporte) que ligadas al fácil acceso online y a la proliferación de casas de apuestas en locales repartidas por las ciudades permiten que jóvenes y adolescentes queden a merced de lo que para ellos es una actividad lúdica y positiva (Rubio García, 2018). Y es que pese que anteriormente hablamos de que la Ley de Regulación del juego 13/2011 de 27 de mayo en su artículo 7 regula la publicidad de los juegos de azar, surgen dudas en materia de restricciones ya que existen ciertos indicios como sostienen Buil et al (2015) de que en muchos casos esté diseñada para la captación de la atención de los menores, además del bombardeo constante al que estamos sometidos en televisión, redes sociales, radio e internet, que da buena cuenta del aumento de la inversión en publicidad por parte de las empresas del sector (Lorenzo Sánchez et al, 2016).

Desde el punto de vista familiar puede ser contraproducente cierta permisividad o normalización al uso por parte de los hijos de este tipo de ocio o cuando uno de los progenitores es jugador ocasional o habitual (Garrido Fernández et al, 2017). Por otro lado, los estilos demasiado autoritarios o la falta de comunicación generan una pobreza relacional que sin duda también juega en contra de los buenos intereses educativos del menor y de la prevención o

eliminación en este de conductas de juego (Jiménez Tallón et al, 2011). Por ello, es interesante que tanto los padres como otros miembros del conjunto familiar hagan uso de una forma democrática de relación basada en el conocimiento de la realidad del juego para interactuar con sus hijos; para ayudar a generar conciencia y favorecer caminos alternativos de ocio (García Ruiz, Buil y Solé, 2016). Ante esto los centros educativos deben ser fuentes de consejo y ayuda para las familias, mediante la puesta en práctica de acciones formativas en las que se compartan inquietudes, se aprendan nuevas técnicas para abordar las distintas situaciones que educativamente se den en el día a día en referencia al juego y su adicción (Carpio, 2009) y se evalúen los avances para seguir mejorando el proceso (Arbinaga, 2000).

Conclusiones

Nos encontramos ante algo que ya es realidad. Al pasear por las aceras de las ciudades españolas podemos encontrarnos repetidas veces con establecimientos de apuestas de distintas marcas, cuando ponemos la radio o la televisión nos topamos con anuncios que nos animan a apostar gracias a bonos regalo y cuando navegamos en las redes nos saltan banners que nos incitan a iniciarnos en esta aventura que, sin duda, nos deparará éxito y júbilo. Este asedio constante, tiene solo una idea, captar a cada vez más individuos y los jóvenes y adolescentes presentan una vulnerabilidad que implica la intervención mediante políticas inteligentes y responsables con la ciudadanía. Su protección depende en buena medida de esto.

Por otro lado, la acción pedagógica debe tomar el protagonismo que requiere la envergadura de este problema social. Tanto desde la educación formal como desde la no

formal, los profesionales de la educación deben colocar esta problemática en un lugar definido de sus agendas ya que tienen la obligación y la capacidad de aportar desde su posición soluciones preventivas que ayuden a generar en la adolescencia conciencia y espíritu crítico.

Referencias bibliográficas

- Arbinaga, F. (2000). Estudio descriptivo sobre el juego patológico en estudiantes (8-17 años): Características sociodemográficas, consumo de drogas y depresión. *Adicciones*, 12(4), 493-505.
- Blanco Miguel, P., González Vélez, M., y Martos Sánchez, C. (2015). El juego como adicción social: crónica de una patología anunciada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (22), 9-22.
- Blanco Miguel, P. (2016). Asumiendo las consecuencias negativas de la adicción al juego. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (2), 335-344.
- Buil, P., Solé Moratilla, M. J., y García Ruiz, P. (2015). La regulación publicitaria de los juegos de azar online en España. Una reflexión sobre la protección del menor. *Adicciones*, 27(3), 198-204.
- Campos, D., Roig, A., y Quero, S. (2016). Descripción de un programa de prevención de juego patológico dirigido a población joven: hacia un juego responsable. *Ágora de Salut*, 3, 47-55.
- Carpio, C. (2009). Aspectos psicológicos del juego comercial. Tratamientos y programas preventivos. Hacia el juego responsable. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 25-58.
- Cases, J. I. (2011). La transformación de las políticas públicas de juego de azar en España. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (6), 75-103.

- Caselles Cámara, P., Cabrera Perona, V., y Lloret Irlles, D. (2018). Prevalencia del juego de apuestas en adolescentes. Un análisis de los factores asociados. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 18(2), 165-173.
- Chóliz, M. (2013). Una propuesta de juego responsable en la situación española actual. *Revista Infocop Online*. Portada, 7-11.
- Chóliz, M., y Lamas, J. (2017). “¡Hagan juego, menores!”: frecuencia de juego en menores de edad y su relación con indicadores de adicción al juego. *Revista española de drogodependencias*, (1), 34-47.
- Chóliz, M., y Sáiz-Ruiz, J. (2016). ¿Por qué (también) es tan difícil legislar sobre juego en España? Un ‘dèjà vu’ de lo ocurrido con el alcohol. *Adicciones*, 28(4), 189-193.
- Chóliz, M., y Saiz-Ruiz, J. (2016b). Regular el juego para prevenir la adicción: hoy más necesario que nunca. *Adicciones*, 28(3), 174-181.
- Cruz Roja Española. (s/f). Guía de Autoayuda sobre el juego de azar y apuestas “Apuesta por ti, no te la juegues”.
- Decreto -Ley 1/2019, de 5 de febrero, de medidas urgentes para el fomento del juego responsable en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- García Ruiz, P., Buil, P. y Solé Moratilla, M. J. (2016). Consumos de riesgo: menores y juegos de azar online. El problema del juego responsable. *Política y Sociedad*, 53(2), 551-575.
- Garrido Fernández, M., Del Moral Arroyo, G., y Jaén Rincón, P. (2017). Antecedentes de juego y evaluación del sistema familiar de una muestra de jóvenes jugadores patológicos. *Health and Addictions/Salud y drogas*, 17(2), 25-36.
- Hernández-Ruiz, A. (2019). La protección al consumidor en las webs de juego online de los operadores con licencia en España. *Adicciones*, 20(10).

- Jiménez Tallón, M., García Montalvo, C., Montero Jiménez, M., y Perea Pérez, M. (2011). Estudiantes universitarios y juego patológico: Un estudio empírico en la Universidad de Murcia. *Escritos de Psicología*, 4(3), 50-59.
- Ley de Regulación del juego 13/2011 de 27 de mayo.
- Ley 6/1998, de 18 de junio del juego en Extremadura.
- Lloret-Irles, D., y Cabrera-Perona, V. (2019). Prevención del juego de apuestas en adolescentes: ensayo piloto de la eficacia de un programa escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 55-61.
- Sánchez Pardo, L., Herrador Bueno, E., Benavent, R., y Bueno, F. (2016). *Guía para la prevención de la adicción al juego y las apuestas online*. Plan Municipal de Drogodependencias, Ayuntamiento de Valencia.
- Rubio García, L. (2018). Apuestas deportivas online: percepción adolescente y regulación publicitaria. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 139-148.
- Sarabia Gonzalvo, I., Estévez Gutiérrez, A., y Herrero Fernández, D. (2014). Perfiles de jugadores patológicos en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 39(2), 46-58.
- Sarabia Gonzalvo, I., Herrero Fernández, D., y Estévez Gutiérrez, A. (2014b). Situación actual del juego con dinero en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 39(3), 57-68.
- Servicio Extremeño de Salud (2018). *Plan de Adicciones de Extremadura (2018-2023)*. Junta de Extremadura. Consejería de Sanidad y Políticas Sociales.
- Sistema de Análisis de Balances Ibéricas (SABI)*
- Villoria López, C. (2003). El juego patológico en los universitarios de la comunidad de Madrid. *Clínica y Salud*, 14(1), 43-65.

CAPÍTULO 132
EL “CONSELL D’INFANTS” DE CORNELLÀ
DE LLOBREGAT: VEINTE AÑOS
FOMENTADO LA PARTICIPACIÓN DE LA
INFANCIA EN LA VIDA DE LA CIUDAD

Juan José González López

Departamento Educación. Ayuntamiento de Cornellà de
Llobregat (Barcelona).

Laura Cantenys Garriga

-Departamento de Políticas de Familia. Ayuntamiento
de Cornellà de Llobregat (Barcelona).

Immaculada Muñiz Rodríguez

Departamento de Políticas de Familia. Ayuntamiento de
Cornellà de Llobregat (Barcelona).

Miguel Ángel Cejas

Departamento de Políticas de Familia. Ayuntamiento de
Cornellà de Llobregat (Barcelona).

Introducción

El Consell d'Infants (Consejo de la Infancia) de Cornellà de Llobregat (Barcelona) es un órgano de participación infantil que se constituyó en 2002. Durante estos años, los niños/as de la ciudad han contado con un espacio para poder pensar, razonar, reflexionar, dialogar y hacer

propuestas sobre aspectos que forman parte de su vida cotidiana, contando también con la escucha activa por parte de los adultos.

En el Consejo se ha hecho un esfuerzo especialmente importante en el ámbito de la educación en valores y la sensibilización en derechos de la infancia, poniendo de manifiesto que la ciudad es un espacio común de convivencia y de relación.

Tras 20 años, conviene echar la vista atrás y analizar la experiencia, reconociendo la trayectoria del Consejo, ya avalada por UNICEF-España a través del galardón Ciudad Amiga de la Infancia desde el año 2010, de reconocimiento de las políticas locales de Infancia.

¿Qué entendemos por participación infantil? Aproximación conceptual y marco normativo.

Una de las características definitorias de la ciudadanía del siglo XXI es la capacidad de participar. La participación se constituye en la base de cualquier sociedad democrática, autónoma y fundamentada en el ejercicio de la libertad responsable.

De forma general, el derecho de niños y niñas a participar queda recogido en primera instancia en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que fue ratificada por el Parlamento Español en 1990. En su artículo 12, se establece que los Estados integrantes deben garantizar a los más pequeños a formarse un juicio propio y el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan. Concretamente se señala que: *“Las opiniones*

del niño tienen que ser tenidas en cuenta según su edad y madurez"

En España, la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del menor, también señala en su art. 7 que:

“Los menores tienen derecho a participar plenamente en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa.

Los poderes públicos promoverán la constitución de órganos de participación de los menores y de las organizaciones sociales de infancia y adolescencia.

Se garantizará la accesibilidad de los entornos y la provisión de ajustes razonables para que los menores con discapacidad puedan desarrollar su vida social, cultural, artística y recreativa”.

En el ámbito territorial de Catalunya, la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia establece en su art. 11 que:

“1. Los niños y los adolescentes tienen el derecho de participar plenamente en los núcleos de convivencia más inmediatos y en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno. Los poderes públicos tienen que ofrecerle las oportunidades necesarias para que se incorporen progresivamente a la ciudadanía activa, de acuerdo con su grado de desarrollo personal”.

Así pues, queda claro que la participación infantil queda específicamente regulada en nuestro contexto inmediato y garantiza la posibilidad de que niños y niñas puedan expresar libremente sus ideas y opiniones con relación a todo aquello que les rodea. Justamente ésta es la base que fundamenta el concepto de participación infantil: la posibilidad de que niños

y niñas se constituyan en sujetos sociales con capacidad para expresar opiniones y decidir sobre aspectos de su interés (Van Dijk *et al.*, 2006).

Para autores como Trilla y Novella (2011) la participación infantil es un proceso de aprendizaje que permite nuestra formación como futuros/as ciudadanos/as. Mencionan también tres aspectos básicos por los cuales es necesario promover la participación social en la infancia:

- a. Porque es un derecho recogido a nivel normativo.
- b. Porque es una herramienta para la mejora
- c. Porque es clave para la formación de la ciudadanía.

Para Novella (2011), además, el concepto de participación infantil debe definirse desde un enfoque multidimensional que incluye aspectos vinculados a la representación de la propia infancia, como experiencia educativa, como principio que impulsa el desarrollo, como fuente de valores democráticos, como contenido formativo de la Educación para la Ciudadanía, como ejercicio y formación política y, finalmente, como pasión y emoción.

Sin embargo, otros autores (Agud, 2014) plantean la participación infantil desde un enfoque multidimensional:

- la participación infantil es un proceso, pero también un resultado.
- un elemento indispensable para entenderla es el hecho de que niños y niñas intervienen más allá de la simple consulta.
- existe un compromiso por parte de quienes participan en la toma de decisiones.

- afecta a su vida personal o a la de la comunidad donde viven.
- Tiene un valor democrático: participar es un derecho de la infancia

Queda evidenciado, por tanto, que la participación implica ser partícipes de algo, es decir, formar parte de ello en mayor o menor medida. Y, por extensión, que la población infantil participe, significa a su vez que niños y niñas son capaces de posicionarse frente a su realidad y de contribuir a mejorarla. Así, pues, al promover los prescriptivos procesos de participación en la infancia se está llevando a cabo una labor pedagógica cuyo fin último es la formación en los valores y principios democráticos, haciendo que niños y niñas asuman de forma progresiva mayores responsabilidades a medida que evolucionan sus propias competencias personales.

Los proyectos de participación infantil: herramientas clave para la preparación de ciudadanos/as del futuro

Para que la participación infantil sea una realidad, conviene que todos los agentes implicados ayuden a que ésta sea efectiva y a enseñar a los más jóvenes lo que significa participar y cómo participar. Se trata, en definitiva, de imbuirlos de los valores democráticos que enmarcan la ciudadanía del siglo XXI: compromiso, solidaridad, responsabilidad, etc.

Actualmente, las políticas públicas que fomentan la participación infantil en el territorio añaden un nuevo elemento a considerar y que resulta de vital importancia para entender el contexto en el que nos movemos: la transformación

de la realidad. Para ello, se han utilizado los proyectos, entendidos como una herramienta de implicación directa de toda la comunidad y de los más variados agentes sociales: familias, escuela, Administración (especialmente la local, la más próxima al ciudadano/a), entidades de iniciativa privada, instituciones de diferentes ámbitos de conocimiento (cultura, deporte, medio ambiente, etc.)...

La idea que subyace a estos proyectos es conseguir que niños y niñas se involucren en la construcción de su ciudad/pueblo, de tal forma que en esa suerte transformadora, se consiga un contexto próximo más humano, cívico, accesible, inclusivo, equitativo, democrático, etc. La idea de fondo es, en definitiva, mejorar la calidad de vida en las ciudades para todos los/las ciudadanos/as. Esa loable finalidad ha hecho que las administraciones públicas, de forma general, se hayan involucrado en el impulso de este tipo de iniciativas y que éstas hayan crecido contando con el máximo compromiso político.

Si algo caracteriza a este tipo de proyectos de participación infantil, es justamente su dinamismo, su riqueza y su carácter integrador. De hecho, su fortaleza estriba no tanto en el resultado final del trabajo y las deliberaciones, sino justamente el propio proceso desarrollado, articulado a través de infinidad de interacciones, búsquedas de consensos, intercambio de pareceres, críticas constructivas, etc.

La Diputación de Barcelona (2019) señala además que:

“A su medida, pues, (niños y niñas) tienen que tener el derecho a participar activamente, lo cual comporta, a la vez, asumir unos determinados

compromisos, desarrollar el rol de representantes, tomar conciencia del entorno más cercano, aceptando a la vez, límites y respuestas argumentadas desde el mundo adulto”.

Un ejemplo de este tipo de proyectos son los denominados Consejos de Infancia (Consell d'Infants), órganos de participación donde niños y niñas, pueden ejercer, como ciudadanos que son, su derecho a expresar sus ideas y opiniones, reflexionar, debatir y tomar decisiones con relación al devenir y la mejora de la ciudad en la que se enmarca.

El Consejo de la Infancia de Cornellà de Llobregat: una experiencia de participación infantil de larga trayectoria.

El Consejo de la Infancia (*Consell d'Infants*) de Cornellà de Llobregat, fue una iniciativa impulsada por el *Consejo Comunitario de la Infancia y la Adolescencia* del Ayuntamiento de Cornellà de Llobregat en el año 2002 con el objetivo de hacer efectiva y directa la participación de los niños a la ciudad. Su inspiración la encontramos en los postulados de Tonucci (1996), a través de los cuales se propone que los niños puedan ser ciudadanos autónomos y responsables de pleno derecho en contraposición con una realidad existente en muchas ciudades modernas, donde existe una acuciante exclusión de niños y niñas de la vida social urbana y del planteamiento de las ciudades.

En su base reside la idea de que, si lo que se pretende es mejorar la calidad de vida y el bienestar de la población sin olvidarnos de los niños, el Consejo de la Infancia es el instrumento que permite escuchar su voz, un espacio

donde puedan expresar sus propias ideas, y un escenario en el que se pueda reflexionar y hacer propuestas que puedan verse traducidas posteriormente en la realidad siempre que sea viable ejecutarlas.

El Consejo de la Infancia se constituye así en una nueva dimensión de la participación infantil, donde niños y niñas pueden razonar sobre aspectos que forman parte de su vida cotidiana en la ciudad dando su punto de vista, comentando sus necesidades y sus deseos. Justamente ahí reside la importancia de este tipo de órganos, habida cuenta que se promueve la educación en valores en un marco común como es la ciudad, que se fundamenta en la convivencia y en la relación entre las personas.

Desde sus inicios, se pretendió que este Consejo fuese globalizador, y para ello se involucró directamente en su constitución y puesta en marcha a los centros educativos de Educación Infantil y Primaria. La escuela, se constituye así en un agente indispensable no sólo para dar a conocer la voluntad del Consejo, sino también el lugar desde el cual sus participantes pueden representar mejor a la ciudad, generando espacios para poder hablar (tutorías, asambleas, delegados/des, etc.) o bien, en ausencia de estos, impulsar puntos de encuentro para que puedan intercambiar impresiones con sus compañeros/as y vecinos/as a nivel personal.

Los objetivos del Consejo quedan claramente definidos a nivel orgánico:

- Promover la participación de los niños a la ciudad.
- Formar personas capaces de vivir y convivir en una comunidad.

- Aproximar a niños/as el valor de la democracia y la participación.
- Promover hábitos y actitudes dialogantes en los niños.
- Facilitar a sus integrantes las herramientas para poder participar en la transformación de la ciudad.

En la actualidad, el Consejo está formado por 35 niños/as procedentes del ciclo superior curso de Educación Primaria tanto de las escuelas públicas y concertadas de la ciudad, así como de la escuela municipal de Educación Especial. Dos técnicos municipales del Departamento de Políticas de Familia, dinamizan las sesiones de trabajo que se desarrollan una vez al mes en uno de los lugares más icónicos de la ciudad como es el Castillo de Cornellà. El funcionamiento del Consejo es sencillo: los/las niños/as escogen un tema relacionado con la ciudad y que es susceptible de mejora. Durante el curso, lo estudian, hablan sobre la temática y elaboran un documento con propuestas de mejora, que son presentadas al alcalde de la ciudad en una sesión de trabajo. El alcalde, por su parte, escucha y valora las iniciativas presentadas por los niños, dando su apoyo a aquellas que considera viables y justificando su respuesta. Entre otras temáticas, el Consejo ha articulado su actividad alrededor de temáticas tan variadas como:

- La promoción de los derechos de los niños.
- El Día Internacional de la Infancia (20 de noviembre). Este tema se trabaja cada curso escolar por ser un eje vertebral de muchas de las actividades que se desarrollan en el Consejo.
- El logotipo del Consejo de la Infancia.
- Los espacios lúdicos de la ciudad.
- Los valores en la ciudad. Campaña de civismo.

- La cabalgata de Reyes Magos (como actividad orientada a la infancia y no tanto vinculada a ritos religiosos).
- El campamento oriental del *Mag Maginet* (un personaje de la iconografía navideña de la ciudad).
- Propuestas infantiles para la Fiesta Mayor de Corpus.
- Etc.

El Consejo de la Infancia de Cornellà de Llobregat, además, ha sido uno de los ejes principales que ha permitido articular buena parte de las políticas locales destinadas a la infancia en la ciudad. Ello ha permitido se distinguiera a la con la mención de excelencia como *Ciudad Amiga de la Infancia* de forma ininterrumpida desde el año 2010 por parte del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, la Federación Española de Municipios y Provincias, el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA), y el Comité Español de UNICEF.

Dicho reconocimiento avala la implementación de políticas locales de infancia teniendo en cuenta enfoques innovadores y que han permitido la transformación de algún aspecto del municipio o que haya incorporado la Agenda 2030 a su estrategia de trabajo con la infancia. Sin duda alguna, se trata de un excelente colofón a una trayectoria que alcanza ya los últimos 20 años y que reconoce el esfuerzo desarrollado en la ciudad en aras a la participación infantil y a la formación de nuevos ciudadanos sustentados en los principios democráticos más elementales.

Conclusiones

La sociedad actual, especialmente las occidentales, han impulsado a través de los poderes públicos la participación

ciudadana con dos claros objetivos: mitigar el posible déficit democrático a los que el propio contexto social, económico, cultural, educativo, etc. nos ha conducido, y, por otra parte, para aumentar la eficacia de las políticas públicas. Ambas finalidades han propiciado la creación de numerosas instancias de participación ciudadana de heterogénea denominación y niveles de autonomía, cuyo trabajo ha permitido hacer llegar a las instancias donde se toman las decisiones efectivas que afectan al ciudadano sus reflexiones, aportaciones, ideas, propuestas, etc.

El caso de los de los consejos de participación infantil es un claro ejemplo de esa tendencia, a la que se le suma como objetivo la promoción de principios y valores democráticos entre sus participantes: la población más joven y en proceso de formación. Bien es sabido que, *“las competencias para la participación social y democrática no se adquieren espontáneamente sino que se deben ir adquiriendo mediante el aprendizaje de destrezas y capacidades para la autonomía, el diálogo, la colaboración y la corresponsabilidad”* (García, 2014), elementos en los que se incide de forma especial por ser su *leit motiv*.

En el caso de Cornellà de Llobregat, el “Consell d’Infants” ha sido desde hace veinte años, es y seguirá siendo una experiencia exitosa. A través de él se ha conseguido un avance relevante como es el hecho de que la participación forme parte de la cotidianidad de los más jóvenes y que éstos, a su vez, se sientan reconocidos por su desempeño en el consejo. Por tanto, se logra alcanzar una doble dimensión a tener en cuenta cuando hablamos de participación: por un lado, la vivencia desde un punto de vista individual, personal, y por otro, un enfoque colectivo, como grupo social.

La gran finalidad del consejo, por tanto, se consigue plenamente al permitir que niños y niñas tomen parte activa en aquellos temas que les afectan y les son más próximos y son capaces de asumir responsabilidades y adquirir compromisos con relación a ellos.

Por su parte, el potencial pedagógico de la participación infantil a través del “Consell d’Infants”, es incuestionable: se abarcan todas las dimensiones de la educación, desde el aprender a conocer al aprender a ser, pasando por el aprender a vivir juntos y a relacionarse.

De forma general, la valoración que niños y niñas hacen de su participación en el Consejo es altamente positiva. Desde los contenidos y temáticas trabajadas, hasta la metodología utilizada en el desarrollo de las sesiones es percibida de forma satisfactoria y se destaca la forma “diferente” de trabajo con relación a otros contextos de aprendizaje. La posibilidad de exponer sus ideas, el hecho de que su voz sea escuchada y que además, se trabaje para que algunas de ellas se hagan realidad, les hace sentir que el Consejo se constituye un espacio para aprender, construir, involucrarse y compartir conocimientos.

“Ens ha agradat molt perquè hem après moltes coses de Cornellà” (O1)

“M’agrada venir al Consell d’Infants perquè m’ho passo molt requetebé i aprenc a fer coses i vinc a activitats amb la Maria i l’ajudo a parlar” (O3)

De forma especialmente significativa el “Consell d’Infants” permiten ahondar en rasgos de los participantes vinculados con el desarrollo de la ciudadanía activa, responsable y (por qué no decirlo), también crítica y autocrítica. A partir de su paso por esta instancia de participación, los más pequeños se sienten capaces de ser sujetos activos a nivel social, capaces de promover la transformación y el cambio.

En definitiva, nos encontramos ante un órgano de participación que se ha caracterizado no sólo por beneficiar a quienes están directamente involucrados/as, sino que también lo hace a nivel social. Es, en el fondo, la génesis de una verdadera ciudadanía comprometida, plenamente implicada, con capacidad para promover la mejora. Una sociedad en permanente cambio como la nuestra, exige ciudadanos que reflexionen, que se impliquen, que se involucren, pero también que se adapten, que revisen sus formas de actuar y que busquen la máxima coherencia en relación con las necesidades de su entorno.

Referencias bibliográficas

Agud, I. (2014). Participació infantil i educació. Escola, lleure i consells d’infants. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Diputació de Barcelona (2019). Foment de la participació infantil. Barcelona. Disponible en: <https://www.diba.cat/es/web/educacio/cataleg/foment-de-la-participacio-infantil-i-ciutadana> Fecha de consulta: 08/07/2019

- García, J. (2014). Educar en Participació, una assignatura pendent. Speaker's corner: XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. Disponible en: https://ct.poken.com/mals/file?cai=0&ti=108245635&ci=1001&mfu=https%3A%2F%2Fd3759s1c6gf66q.cloudfront.net%2Fu%2F_201411%2F107531684%2F0kY9kGcS%2FEducarenParticipaciunaassignaturapendent.pdf Fecha de consulta: 08/07/2019
- Martín, M. (2005). La participación social en educación. Madrid: Temáticos Escuela.
- Martín, X. (2010). La educación para la ciudadanía en la escuela, en J. Puig (Coord.), *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Horsori, Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Novella, A. (2008). *Los consejos infantiles: oportunidades y retos de la participación infantil en la ciudad*. En Soriano, E. (coord.). Educar para la ciudadanía intercultural y democrática p. 227-256. Madrid : La Muralla.
- Novella, A. (2008). *Los consejos infantiles*. En Merino, A. y Plana, J. (coord.). La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa, (p. 255-274) Barcelona : Del Serbal
- Pérez, L.M. y Ochoa, A. (2018). Formación para la ciudadanía y participación infantil. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 53, 85-98. Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”: Valencia. Disponible en:

<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/download/344/351/> Fecha de consulta: 08/07/2019

Ravellat, I. y Villena, J. (2011). La participació infantil i el Consell Nacional de la Infància i l'Adolescència a Catalunya (CNIAC). Butlletí Inf@ncia. Barcelona: Generalitat de Catalunya, núm. 50 Disponible en: <https://www.diba.cat/documents/113226/febea436-bf94-406c-9eff-09d3e387c77b> Fecha de consulta: 08/07/2019

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. Ministerio de Educación y Formación Profesional: Madrid. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf Fecha de consulta: 08/07/2019

Tonucci, F. (1996). La ciudad de los niños. Graó: Barcelona.

Van Dijk, S., Menéndez, M. J. y Gómez, A. (2006). *Participación Infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. México: Save the Children.

CAPÍTULO 133
FOMENTO DE PARTICIPACIÓN E
INTERACCIÓN CIUDADANA EN EL
MUNICIPIO DE ZIPAQUIRÁ

Wilson Fabián Mejía
-Secretaria de Gobierno de Zipaquirá-

Jaddy Brigitte Nielsen Niño
-FUNIFELT-

Introducción

En este capítulo¹⁸⁰ se desarrolla una exhaustiva revisión legal sobre la importancia de dar a conocer a la sociedad civil y a los servidores de todas las dependencias de la administración municipal el rol fundamental que tiene la participación ciudadana que nos permite proyectarnos hacia un mejor futuro para los niños y jóvenes del municipio. Así mismo, se crea un nivel de conciencia generando espacios de comunicación bidireccional entre la administración y sus grupos de interés a través de un proceso ordenado y de realimentación permanente. Fortaleciendo así, el uso de diferentes canales de comunicación diseñados para aumentar

¹⁸⁰ Análisis de la documentación establecida sobre la Participación Ciudadana dentro del territorio zipaquireño y su importancia para el desarrollo del municipio, a partir del marco normativo vigente de la Ley 1757 de 2015 frente a la Ley 134 de 1994.

la participación ciudadana en diversos aspectos tales como: el diseño, la formulación, el desarrollo y el seguimiento de las políticas, planes, programas y proyectos de la administración municipal de Zipaquirá.

Conforme a la Ley 1757 de 2015 en Colombia, Ley 1757 de 2015 , por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática enmarcada en la Sentencia C-150 de 2015, se emite concepto del *Proyecto de Ley Estatutaria sobre Mecanismos de Participación Ciudadana*, en virtud de la participación democrática establecida en la Constitución Política de Colombia (1991) sobre el poder supremo o soberano del pueblo, del que se deriva la facultad de constituir, legislar, juzgar, administrar y controlar.

Por lo anterior, es la sociedad civil y sus organizaciones, son figuras a partir de las cuales se hace efectivo el ejercicio y control del poder público, a través de sus representantes o de forma directa de participación ciudadana, la institucionalidad de la participación ciudadana; la participación Ciudadana en la gestión pública y finalmente la rendición de cuentas y el control social. En este corto capítulo se describen grosso modo los mecanismos de participación ciudadana ejercidos en este municipio de Colombia.

Normatividad aplicable a la participación ciudadana

Dentro de los artículos de la Constitución Política de Colombia de 1991 se ha establecido de forma reiterativa la importancia de la participación ciudadana “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades

territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Asamblea Nacional Constituyente (1991), de la cual tan solo hasta el año 2015 se enmarco de una forma notoria la importancia de la participación ciudadana dentro de nuestros municipios colombianos dando cumplimiento de los artículos 2 y 13

Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación...El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados....

Estos artículos no solo hacen referencia a un colombiano que cuente con su mayoría de edad, sino que también incluye la participación activa de los jóvenes colombianos. Como bien se destacan en el artículo 45 que resalta la protección de los adolescentes y su formación integral en la que el Estado y la sociedad en general debe garantizar una participación activa social, cultural, natural dentro de “los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud” (Asamblea Nacional Constituyente (1991). De este modo, logramos incentivar a la juventud no solo a ver la participación ciudadana como un deber dado en la Constitución Política sino como un proceso de liderazgo a participar activamente en la toma de decisiones para generar el bienestar y buscar los

intereses colectivos a nivel social, cultural, educativo, entre otros que les permitirá obtener información veraz e imparcial.

Así las cosas, después de 20 años aproximadamente se está generando una consolidación del Estado para organizar las formas y sistema de participación que permitirán identificar la gestión pública y resultados sin importar el nivel administrativo.

Política Pública como aspecto esencial

Dentro del proceso de participación de niños jóvenes y adolescentes se determina el Acuerdo 03 de 2014, por medio del cual se adopta la política pública municipal de infancia y adolescencia 2014-2023 en Zipaquirá “Los niños, niñas y adolescentes razón del cambio”

Durante los últimos años se han registrado datos sobre el análisis del contexto territorial correspondientes a dinámica demográfica, poblacional, equipamiento institucional según enfoque diferencial que debe existir con la primera infancia y adolescencia; a su vez se ha venido generando redes de apoyo como espacios de articulación intersectorial existentes en el municipio para el desarrollo de acciones de protección de derechos y participación en la infancia y la adolescencia.

La Procuraduría Delegada para los derechos de la infancia y la familia realizan un seguimiento a la garantía de derechos en niños, niñas y adolescentes; en el que la mayor

parte del tiempo se dan a conocer indicadores que contemplan un análisis cuantitativo y cualitativo que permite proponer alternativas de solución a las situaciones de riesgo presentadas en pro de generar en cada entorno en que se desenvuelven las niñas, los niños y adolescentes las condiciones más favorables para su desarrollo integral con el fin de generar acciones por mejorar las cuales son complementarias al diagnóstico por sectores presentado en los Planes de Desarrollo Municipal involucrando la participación de la comunidad como el más importante aporte a la construcción de estrategias para avanzar en el desarrollo de Zipaquirá.

Del mismo modo se crea la Ley 1620 de 2013, la cual determina el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. "Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar"

Mecanismos de participación ciudadana

Los colombianos tenemos diecisiete mecanismos de participación lo que nos permite dar cumplimiento a nuestros derechos y deberes como ciudadanos, a continuación, se describen cada uno de ellos.

Acción de Cumplimiento: Mecanismo de protección de derechos, y es común la creencia de que es el

mecanismo protectorio por excelencia de los derechos sociales, económicos y culturales, sin embargo, esta acción no es de modo directo un mecanismo de protección de derechos, sino del principio de legalidad y eficacia del ordenamiento jurídico.

Acción de Tutela: Mecanismo mediante el cual toda persona puede reclamar ante los jueces la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando estos resultan vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública o de los particulares en los casos establecidos en la ley.

Audiencias Públicas: Foros abiertos realizados de cara a la ciudadanía, en los que se informa y se responden preguntas sobre el funcionamiento de la entidad.

Audiencia Pública de Rendición de Cuentas: Es uno de los espacios para la rendición de cuentas, de encuentro y reflexión final sobre los resultados de la gestión de un periodo, en el cual se resumen temas cruciales para la interlocución y deliberación colectiva con la ciudadanía.

Cabildo abierto: Es la reunión pública de los Concejos Distritales, municipales o de las juntas administradoras locales, en la cual los habitantes pueden participar directamente con el fin de discutir asuntos de interés para la comunidad.

Consultas: Petición que se presenta a las autoridades para que manifiesten su parecer sobre materias relacionadas con sus atribuciones y competencias. El plazo máximo para responderlas es de 30 días.

Denuncia: Documento en que se notifica a la autoridad competente de la comisión de un delito o de una falta.

Petición o derechos de petición: Es aquel derecho que tiene toda persona para solicitar o reclamar ante las autoridades competentes por razones de interés general o interés particular para elevar solicitudes respetuosas de información y/o consulta y para obtener pronta resolución de las mismas.

Plebiscito: Es el pronunciamiento del pueblo convocado por el Presidente de la República, mediante el cual apoya o rechaza una determinada decisión de la Rama Ejecutiva.

Queja: Cualquier expresión verbal, escrita o en medio digital de insatisfacción con la conducta o la acción de los servidores públicos o de los particulares que llevan a cabo una función estatal y que requiere una respuesta. (Las quejas deben ser resueltas, atendidas o contestadas dentro de los quince (15) días siguientes a la fecha de su presentación).

Reclamo: Cualquier expresión verbal, escrita o en medio digital, de insatisfacción referida a la prestación de un servicio o la deficiente atención de una autoridad pública, es decir, es una declaración formal por el incumplimiento de un derecho que ha sido perjudicado o amenazado, ocasionado por la deficiente prestación o suspensión injustificada del servicio. (Los reclamos deben ser resueltos, atendidos o contestados dentro de los quince (15) días siguientes a la fecha de su presentación).

Referendo: Es la convocatoria que se hace al pueblo para que apruebe o rechace un proyecto de norma jurídica o derogue o no una norma ya vigente. El referendo derogatorio consiste en el sometimiento de una norma que fue aprobada por el Congreso, la Asamblea Departamental o el Concejo Municipal a consideración del pueblo para que éste decida si se deroga la respectiva ley, ordenanza o acuerdo.

Rendición de Cuentas: Es el deber que tienen las autoridades de la administración pública de responder públicamente, ante las exigencias que haga la ciudadanía, por el manejo de los recursos, las decisiones y la gestión realizada en el ejercicio del poder que les ha sido delegado.

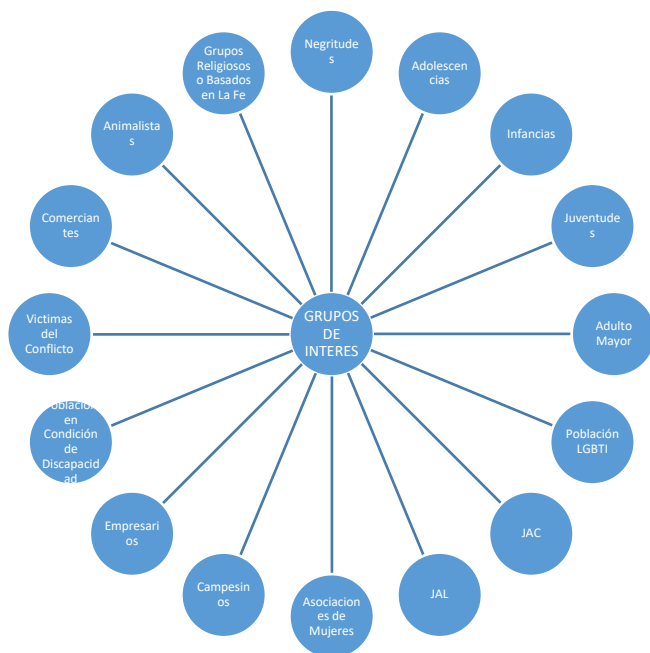
Revocatoria del mandato: Este mecanismo de participación ciudadana consiste en el derecho político que tienen todos los colombianos, por medio del cual dan por terminado el mandato que le han conferido a un gobernador o a un alcalde.

Sugerencia: Cualquier expresión verbal, escrita o en medio digital de recomendación entregada por el ciudadano, que tiene por objeto mejorar los servicios que presta el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, racionalizar el empleo de los recursos o hacer más participativa la gestión pública. (En un término de diez (10) días se informará sobre la viabilidad de su aplicación).

Trámite: Conjunto o serie de pasos o acciones reguladas por el Estado, que deben efectuar los usuarios para

adquirir un derecho o cumplir con una obligación prevista o autorizada por la ley. El trámite se inicia cuando ese particular activa el aparato público a través de una petición o solicitud expresa y termina (como trámite) cuando la administración pública se pronuncia sobre éste, aceptando o denegando la solicitud.

Veeduría ciudadana: mecanismo democrático de representación que le permite a los ciudadanos o a las diferentes organizaciones comunitarias, ejercer vigilancia sobre la gestión pública, respecto a las autoridades, administrativas, políticas, judiciales, electorales, legislativas y órganos de control, así como de las entidades públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales de carácter nacional o internacional que operen en el país, encargadas de la ejecución de un programa, proyecto, contrato o de la prestación de un servicio público.



Conclusiones

A partir de esta breve aproximación del proceso que la Secretaria de Gobierno del municipio a través del Grupo de Asuntos Ciudadanos y Participación, la cual ha venido consolidando a través de los últimos meses, sin olvidar que es líder frente al proceso de La Participación Ciudadana en la gestión pública apoyados con La Secretaria de Planeación quienes orientan la estrategia de rendición de cuentas dentro de la Alcaldía del Municipio de Zipaquirá. Este capítulo abordó de forma sintética los pasos que los miembros del Consejo de participación han venido reconociendo y

consolidando en su entorno social, cultural y natural para fomentar la Participación Ciudadana dentro del territorio zipaquireño consolidada y ejemplar.

Referencias Bibliográficas

Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia (1991) *Procuraduría de la Nación*.

Congreso de la República, *LEY ESTATUTARIA 1757 DE 2015*.

Ministerio de Educación Nacional, *Ley de Convivencia Escolar*.

Secretaría de Gobierno - Grupo de Asuntos Ciudadanos y Participación 2019 *Plan de Participación Ciudadana*, Zipaquirá.

CAPÍTULO 134
VÍNCULOS FAMILIA Y ESCUELA: UNA
APUESTA A LA CONSTRUCCIÓN DE
AMBIENTES FAMILIARES Y
ESCOLARES SALUDABLES

Ruth Stella Chacón Pinilla¹⁸¹.

Universidad El Bosque
Secretaria de Educación Distrital Bogotá
Bogotá – Colombia

Introducción

Esta investigación presenta los aspectos relevantes del vínculo familia y escuela a partir del estudio de nueve proyectos que se constituyen en experiencias formativas que se han desarrollado en instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá, en el primer ciclo y analizar las prácticas, saberes y sentires de los padres de familia y maestros respecto al vínculo familia-escuela. Con una metodología de corte cualitativo hermenéutico, a través del método de teoría fundamentada entrega a la comunidad académica la estrategia “Creciendo juntos: familia y escuela”.

¹⁸¹Doctora en Educación. Docente titular de la Universidad El Bosque. Coordinadora de Investigación en la Licenciatura en Educación Infantil. Docente Secretaria de Educación Distrital. Bogotá-Colombia.

Devela el interés por fortalecer la escuela como institución formadora en el sentido pleno de la palabra, buscando trascender su papel ante el conocimiento como valor fundamental en el desarrollo humano, con una estrategia pedagógica que contribuya a fortalecer los núcleos familiares de los estudiantes, de tal manera que desde la escuela se promuevan ambientes saludables para la vida infantil que arcará el horizonte de su futuro como ciudadano, que se construye en el presente mediante un acoplamiento armonioso con su familia y, con la sociedad.

¿Nos reconocemos familia y escuela?

Ayudar a crecer a los niños es una tarea de escuela y familia, como instituciones sociales; indudablemente ser padre o madre es la oportunidad para “ofrecer” todo cuanto hay en el ser de una persona, sin embargo, no es sencillo pues el mundo cambiante advierte de manera permanente dilemas, contradicciones, incertidumbres y dicotomías entre ser el padre o madre permisivo deseado por los hijos, que a todo dice sí, a ser el padre o madre que pone límites y normas. Lo cierto es que está es la cotidianidad de los padres de familia que requieren cada día fortalecer su rol para ofrecer pautas de crianza, maneras de comunicación, y relaciones interpersonales, enmarcadas en el afecto, la disciplina y la consistencia que puedan traducirse en prácticas que promueven la formación de niños felices para tener una sociedad feliz, pues cada uno ofrecerá de aquello que ha recibido, no es un secreto que un niño feliz, será un adolescente feliz, un joven feliz y posteriormente un adulto feliz, y la felicidad tiene que ver con amar lo que se hace y buscar el bienestar propio y de lo demás con las acciones que se realizan.

Para comprender el lugar que la familia ocupa en los procesos de formación, y por lo tanto, en los de enseñanza y aprendizaje, a la vez, que ayuda a conformar una visión amplia sobre las estrategias que se emplean, sobre sus logros y tensiones y ante todo, sobre las beneficios que trae el reconocimiento de su función social en relación con la educación, es importante Investigar acerca de la relación entre escuela y familia.

Es verdad: los maestros de primer ciclo tienen un compromiso preponderante en lograr superar la ruptura existente entre escuela y familia, y en su lugar generar el encuentro mediante un lenguaje común para que padres y madres puedan encontrar ese equilibrio que favorezca la formación de niños y niñas como seres humanos que se aman a sí mismos, y por tanto, están en capacidad de amar a los demás, de reconocerse y de reconocer a los otros en la diferencia que enriquece porque existen hábitos, límites y exigencia con afecto.

La pregunta que emerge entonces es, en la intención de reconocimiento de la familia y la escuela como instituciones sociales que tienen una alta influencia en la vida del ser humano ¿Cómo construir ambientes escolares y familiares saludables mediante la cooperación familia - escuela que contribuya al desarrollo integral los niños en el primer ciclo de educación en el Distrito Capital de Bogotá?.

Y en esta dirección, los proyectos de maestras que intentan situar su vínculo con la familia de forma distinta cobran importancia, no sólo desde la labor académica sino desde la necesidad del desarrollo integral desde temprana edad

que redundará en la construcción de comunidades distintas y fortalecidas en dinámicas en las que predominan aspectos como la autonomía, la corresponsabilidad, la comunicación, el reconocimiento por el otro, la solidaridad y la búsqueda de bienestar y felicidad.

El para qué y por qué de una alianza familia y escuela

La necesidad de lograr la sincronía entre estas dos instituciones sociales se expone por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007): La base de la formación de toda persona, se adquiere en primera instancia en el hogar, en familia, la escuela refuerza, complementa y ayuda en ese importante proceso. Los padres, madres y maestros deben unir esfuerzos alrededor de los niños, para ofrecerles una educación de calidad, como garantía de un futuro mejor. (p. 40).

Ahora bien, en la vida cotidiana, la familia y la escuela, tienen una alta influencia en la vida del ser humano. Desde la primera, se instaura el conjunto de valores y el “modo” de vida que son representadas en el mundo social y escolar, entre otros. Por ende, la familia es el pilar fundamental de pautas y normas que encausan el desarrollo y de actitudes y comportamientos que cada niño va apropiando para desenvolverse en su cotidianidad. Posteriormente, aparece el contexto escolar en la vida del niño y allí se ponen en evidencia, por así decirlo, esas pautas de vida de ese primer núcleo fundamental de formación, la familia. Lo escolar también aporta, entonces, otras pautas, que en algunas ocasiones son convergentes o divergentes a las que el niño o niña ha construido en su familia.

En este sentido, un amplio referente legal nos invita a repensar la infancia y las formas en que se interviene en ella: La Ley 1404 de julio 27 de 2010 hace referencia a la necesidad de integrar a los padres y madres de familia a la vida de la comunidad educativa mediante el apoyo profesional con el que cuenta la institución. También en la Política Nacional de Primera Infancia, del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, se insta a pensar en cómo las nuevas formas de estructura familiar hacen que se requiera establecer redes de apoyo familiar, que coadyuven a fortalecer un buen desarrollo infantil:

A su vez, en esta investigación, se define la familia como un contexto importante para los niños en sus primeros años de vida y en los cimientos de la formación de futuros ciudadanos, partícipes en la construcción de capital social en términos de Bourdieu. Esta definición debe llevar a la escuela a reflexionar con los padres y madres respecto a lo crucial de su papel y la necesidad que éste sea llevado a cabo de manera consciente y con la responsabilidad y compromiso que merece.

Ayudar a la familia, a reconocer su papel y empoderarse del mismo en los primeros años de vida de los niños compromete a la escuela a que encuentre en el contexto familiar un aliado en la vida escolar, que trascienda el llamado únicamente a la obligación académica. Así lo expone el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2007), en la que ante el interrogante ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Menciona “...los padres que antes eran llamados para informarles sobre el estado académico de los hijos o para que colaboraran económicamente con la escuela, ahora deben ser parte activa de la vida institucional,

lo mismo que los estudiantes” (p. 14). De igual forma el MEN, en el Plan Decenal de Educación, 2006-2016 (Asamblea Nacional por la Educación, 2007), convoca a fomentar la participación de la familia en la escuela desde el diseño de estrategias pedagógicas efectivas. (p. 9).

También el Lineamiento para la formación y acompañamiento a las familias de niño/as en la primera infancia (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012), hace referencia a la necesidad del fortalecimiento del ámbito familiar: De acuerdo con las funciones que tiene el entorno familiar en el cuidado, la crianza y la socialización de los niños y niñas durante los primeros cinco años, se establecen relaciones cercanas, e inmediatas que permiten estrechar vínculos afectivos desde donde se derivan pautas y prácticas de crianza. Esta realidad convierte al entorno familiar en el nicho que promueve la expansión de capacidades de los niños y niñas y abre oportunidades para estimular su desarrollo integral. (p. 10).

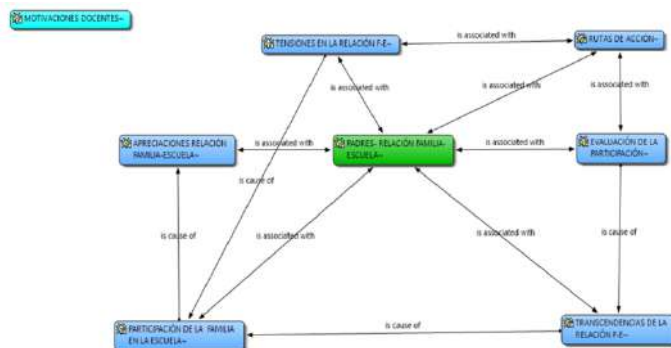
Este marco legal vigente da cuenta de la necesidad de fortalecer el vínculo familia y escuela, y la realidad educativa misma proporciona voces y vivencias que invitan a repensar la forma como la escuela contribuye a afianzar esta relación, voces que quizás hacen el llamado a cubrir ese vacío que hay en la práctica, en el cual el mundo de la familia y el mundo escolar tengan un mutuo interés, de tal suerte que aúnen esfuerzos, saberes, sentires para consolidar puntos de encuentro que promuevan mejores ambientes de desarrollo para los niños y en los cuales se reconocen como agentes educativos que diseñan en conjunto estrategias pedagógicas que los vinculan y acercan con un mismo interés, el bienestar de los niños y de sus propios contextos.

Lo teórico y lo práctico del vínculo familia y escuela.

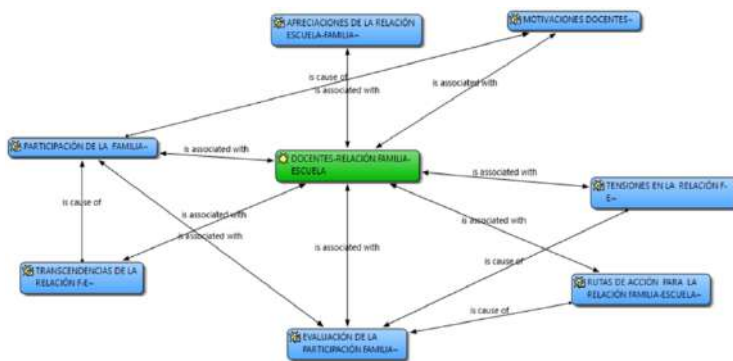
La tarea de pensar la familia y la escuela debe dejar de lado el origen causal que las emparenta, para estudiarse en función de la necesidad de comprender las dinámicas imperceptibles de esta relación y mediación, pues dichas dinámicas, si se fortalecen y se impulsan, inciden positivamente en el desarrollo ajustado del sujeto y por lo tanto de la sociedad.

En este contexto de investigación, la mirada se focaliza en el enfoque histórico-hermenéutico o comprensivo-interpretativo. De esta manera la pregunta por cómo fortalecer el vínculo entre familia y escuela a partir de acciones formativas para los padres, madres, y maestros en el contexto escolar, teniendo en cuenta las prácticas, saberes, y sentires, permite consolidar la posibilidad de una estrategia que vislumbre al contexto escolar como un aliado en la formación de mejores padres que forman mejores hijos. Además, permite describir las tendencias de las experiencias que han hecho una apuesta educativa en este sentido, desde una lógica de la comprensión de las creencias y saberes de los actores de investigación desde su postura frente a los vínculos familia-escuela, la relación con los niños y sus contextos. En esta investigación las nueve rutas pedagógicas en las cuales se focaliza el trabajo, se configuran en trayectos dignos de transitar para rescatar desde ellos las posibilidades existentes de un destino orientado a la construcción de una alianza familia-escuela. Son experiencias de aula que se desarrollan en cinco localidades de la ciudad de Bogotá D.C., en diversas ubicaciones, estratos y particularidades propias de su mismo espacio geográfico

Para comprender los aspectos relevantes del vínculo entre familia y escuela y analizar las prácticas, saberes y sentires de los padres de familia y maestros con respecto a éste, se han sistematizado y construido dos unidades hermenéuticas (UH), la primera relacionada con las voces de padres de familia y la segunda da cuenta de las voces de los maestros, de las cuales emergieron las siguientes categorías comunes a las dos en el proceso de codificación axial: apreciaciones de la relación escuela-familia, participación de la familia en la escuela, transcendencias de la relación familia-escuela, tensiones de la relación familia-escuela, evaluación de la participación, rutas de acción y motivaciones docentes. Los siguientes mapas de relaciones muestran las categorías de cada unidad hermenéutica mencionada, a partir de la sistematización realizada.



Mapa de categorías UH padres de familia. Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización en Atlas Ti.



Mapa de categorías UH Docentes. Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización en Atlas Ti.

En este orden de ideas, es importante observar cómo a partir de las apreciaciones de la relación familia-escuela que tienen los actores de la investigación se da la participación de la familia y cómo a partir de ésta se revelan las trascendencias de la relación que marcan un horizonte alentador y un llamado a fundar espacios en los que fluya esta relación de manera distinta, es decir, estas relaciones y tensiones dan origen a las rutas de acción que se postulan como pautas orientadoras para consolidar procesos familiares, institucionales y gubernamentales se constituyen en nuevos trayectos para esta relación, que reclama cada día más un espacio en la cotidianidad de la vida educativa para trascender de una relación basada en la formación académica a una relación basada en la formación de seres humanos felices, que se reconocen y reconocen a los otros, que se sienten parte de un colectivo y que a través de cada una de sus acciones aporta para el mejor vivir, a un mejor estar en comunidad. García y Sampé (2012) resaltan que los niños con familias involucradas en las actividades escolares y extracurriculares son proclives a tener éxito en la escuela.

Estos autores señalan que los padres se deben involucrar, además de la solución de las tareas, en el análisis de las expectativas que los niños y niñas tienen sobre el futuro. Por su parte, Fontana, Alvarado, Angulo y Marín (2009) argumentan que el apoyo de la familia incide tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, por lo que la familia se presenta como un aliado del profesorado.

Así, el resultado de esta investigación permite vislumbrar que ¡es posible construir una relación familia-escuela desde el contexto escolar!, en la que desde una propuesta pedagógica concebida desde la participación (no siempre presencial), el reconocimiento, la corresponsabilidad y la apertura, en la que familia y escuela deponen sus distanciamientos y críticas, para fundar relaciones solidarias con un lenguaje común que empodera a los niños, padres, maestros, directivos y a todos los que disponen un entorno protector y de afecto para las familias, de la posibilidad de fomentar estrategias de participación que busquen la armonía, el desarrollo y el crecimiento de todos. Garreta (2008) señala que en la actualidad esta alianza se hace más efectiva en la medida en que la preocupación por una formación integral aumenta, y en la que se abren nuevas líneas de comunicación y de apoyo entre cada uno de los miembros de la comunidad educativa, quienes han vuelto a reflexionar y estudiar sobre su rol en todo este proceso.

Esta reflexión, ayuda a volver sobre la idea de cuidar con esmero las relaciones familia-escuela para garantizar alianzas y procesos que redunden en la formación de niños, padres, maestros y comunidades felices, como una forma de apoyo a la labor educativa de la familia y de la escuela en tanto que logra pensar sus acciones educativas desde la

diversidad presente en el aula, desde el conocimiento del niño, del joven y de su familia.

Se plantea entonces la necesidad de animar siempre la implicación familiar en el proceso educativo con estrategias de participación, que consoliden la relación pero además construyan ambientes familiares y escolares saludables en la infancia. A esto último está orientada CRECIENDO JUNTOS: Familia y escuela. Estrategia pedagógica de participación para construir ambientes escolares y familiares saludables en la infancia, en donde la alianza familia-escuela es una imperante necesidad, en la cual es necesario que los maestros adquieran la conciencia de lo que pueden aportar a las familias, a los padres para que los niños tengan una vida escolar y en general exitosa, así mismo, las familias valoren su presencia o su relación con la escuela en la que sus aportes son necesarios y oportunos. De aquí la idea de corresponsabilidad desde la cual el niño se verá beneficiado por la relación cercana, empática y solidaria de su familia con la escuela.



Todo esto significa una escuela que reconoce a las familias como aliados, y en este sentido las invita a participar e involucrarse en sus acciones educativas como escenario para el éxito en la vida de los niños porque a ella se viene a ser feliz, felices en tanto que se encuentra un lugar para SER niño o niña que participa de su manera de aprender, en donde su voz y la de su contexto familiar cuenta y también se piensa en cuál es la mejor forma para ESTAR, y qué es lo que cada uno tiene para DAR, para conquistar el mundo, descubrirlo o redescubrirlo una y otra vez.

Construcciones y perspectivas que plantea el vínculo familia- escuela.

Resulta importante que a partir de las categorías de análisis de este estudio se pueden configurar líneas de investigación que ofrezcan nuevas miradas y trayectos a la promoción de la alianza familia-escuela, en las cuales sean reconocidas cada uno de estos dos agentes educativos que apropian actitudes y participaciones de manera corresponsable. Garreta (2007) comenta una escuela de calidad es aquella que sabe dar respuesta a las necesidades específicas de todos y cada uno de los alumnos, que es capaz de potenciar sus capacidades de manera individualizada y coordinada con las familias, que decide sus objetivos y que es gestionada con el máximo consenso de toda la comunidad educativa, que establece canales regulares de comunicación con las familias, que es capaz de enseñar a ser y de formar ciudadanos a todos sus alumnos sin exclusión, que es capaz de mejorar en función de esta evaluación (p. 61).

Otro aspecto relevante tiene que ver con las consideraciones que tienen la familia y escuela acerca de su relación, destacándola como una alianza en la que todos aportan para la construcción de mejores ambientes para los niños principalmente en el primer ciclo, lugar esencial de desarrollo de las experiencias del contexto de investigación, haciéndose necesario, sin embargo, reflexionar sobre la mirada institucional a la familia o a los proyectos que trabajan con familia. De aquí que en las formas de participación de la familia en la escuela se hace el llamado a constituir *espacios diferentes* de convocatoria y participación. La inserción de la familia en la escuela se convierte en un respaldo emocional que permite a los educandos saber que sus decisiones tienen

sentido y apoyo. Saber esto, les permite el desarrollo de capacidades de juicio y de justificación con respecto a sus elecciones morales para hacerlas pertinentes y justas (Beltrán, 2013).

De otra parte, son evidentes las trascendencias de la relación familia-escuela, en cuanto al logro de sus expectativas, sueños e intereses y de su familia en general, al igual que la consolidación de metas institucionales y las evocaciones de las experiencias que constituyen de alguna manera un logro en el reto de construir una mejor sociedad en busca del desarrollo humano, haciéndose notorio desde las voces de las familias y los maestros el reconocimiento a la oportunidad de apoyo y la consolidación familiar que los padres encuentran en estas experiencias, al igual que la posibilidad del desarrollo de su autoestima familiar.

Las tensiones en esta relación familia-escuela, se constituyen también en dinámicas inquietantes y que requieren ser reflexionadas y analizadas para no desfallecer en el intento de la relación sino, por el contrario, encontrar rutas de acción que puedan, por lo menos, aminorar las dificultades y resaltar las posibilidades. Y todo esto suscitando ambientes participativos, con voz y voto, con el poder de proponer y transformar, asumiendo en palabras de Gervilla (2008) que participar significa “tomar parte activa”, hacernos responsables de una tarea. Implica compartir con otros, emitir ideas, tomar decisiones y exigir nuestros derechos. La participación educativa es un factor decisivo para la calidad de la educación, porque participar es un signo de libertad y madurez democrática, es un medio para mejorar la gestión de los centros, es una forma de acercar la sociedad al hecho educativo y es una cultura (p. 140).

A partir del reconocimiento de los nueve proyectos pedagógicos y de los docentes líderes que hacen parte del contexto de esta investigación, emerge la inquietud por observar con detenimiento si para el logro de una alianza familia-escuela sólida sería necesario postular un perfil de maestro con ciertas habilidades sociales y comunicativas especiales, además de una competencia pedagógica con un valor agregado de interés por el trabajo con comunidades, en este caso especial, la familia. Pensar en ese perfil no sería un factor de exclusión sino precisamente una insinuación a los programas de formación de docentes para que en sus planes de estudio y rutas académicas contemplen componentes de estudio que tengan que ver con el campo de familia-escuela.

No obstante puede aparecer la réplica a esta propuesta de un perfil especial, sin embargo, es más que sensato reconocer desde las experiencias visitadas y las voces de padres y maestros que existe una especial forma de comunicación que se instaura, que los docentes pueden asumir, pero que también depende de algunas características personales del docente que por supuesto puede ser formada, esto a su vez invita a esos docentes líderes a ser multiplicadores en sus contextos educativos de esas habilidades que les permiten tener éxito en el trabajo que se han propuesto con las familias. El reto y la necesidad de investigar son parte de la labor del maestro de hoy en tanto que pensar en lograr cambios educativos lo instan a hacer comprensiones de la realidad, de tal manera que no sólo se limite a describir lo que sucede sino además a proponer frente a esos hallazgos que son el punto de partida de nuevas configuraciones de la escuela, de la vida de estudiantes, de maestros. (Chacón, 2014).

Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación es importante, además, determinar rutas de acción que promuevan la integración y el vínculo en tres direcciones: entre los miembros de la familia, entre la familia y la escuela y, entre las familias del contexto educativo, pues de este modo se realza la manera como se escuchan la experiencia de otras familias, se nutre y favorece la reflexión familiar desde el cómo y el qué se está haciendo en el rol de padres, pero también puede ser oportuno para que los hijos reflexionen sobre su propio rol.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional por la Educación. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-166057_edinicial.pdf
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? *Centro de investigación de la Universidad del Pacífico*, 40(72), 117-156.
- Chacón, R. S. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario Educativ*, 249-257.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *Lineamiento para la formación y acompañamiento a las familias de niño/as en la primera infancia*. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de Estrategia Nacional "De cero a siempre": <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documentos/5.De-Formacion-y-acompanamiento-familias-ninos-y-ninas-Primera-Infancia.pdf>

- Comisión Nacional Intersectorial de Primera Infancia. (6 de diciembre de 2012). *Informe de seguimiento y evaluación a la estrategia de atención integral a la primera infancia*. Recuperado el 5 de septiembre de 2017, de De cero a siempre: Atención integral para la primera infancia: http://www.oei.es/historico/inicialbbva/programas_in_fancia/COLOMBIA.pdf
- Fontana, A., Alvarado, A., Angulo, M., & Marín, E. &. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Educare, XIII*(2), 17-35. Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781050.pdf>
- García, C., Martín, N., & Sampé, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*(13), 192-212.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. España : Edicions De la Universitat de Lleida .
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid, España: CIDE & CEAPA.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y Educación Familiar*. . Madrid: Narcea Ediciones .
- ICBF. (diciembre de 2006). *Colombia por la primera infancia. Política Pública por los niños y las niñas desde la gestación hasta los seis años*. Recuperado el 10 de septiembre de 2017, de Política primera infancia: http://www.oei.es/historico/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf
- MEN. (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Serie Guías N° 26. Cartilla para padres*

de familia. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 16 de septiembre de 2017, de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-120646_archivo_pdf.pdf

CAPÍTULO 135

CARTAS PARA CRECER CON AMOR: CONSTRUYENDO VÍNCULOS FAMILIA-ESCUELA*

*Ruth Stella Chacón Pinilla***
[ruthstella25@gmail.com/](mailto:ruthstella25@gmail.com)
cartasparacerecerconamor@gmail.com
Secretaria de Educación Distrital Bogotá

*Ana Mercedes Guío Vergara****
mechasguio6627@hotmail.com
Secretaria de Educación Distrital Bogotá

*Luz Stella Leal Acevedo*****
luzstellaleal@hotmail.com
Secretaria de Educación Distrital Bogotá

*Proyecto realizado en el Colegio Rodolfo Llinás I.E.D. Bogotá- Colombia.

** Doctora en Educación. Universidad Santo Tomás. Líder y creadora del proyecto. Docente SED. Bogotá- Colombia

***Especialista en Lúdica y Recreación. Universidad Los Libertadores. Docente SED. Bogotá- Colombia

****Magister en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura. Docente SED. Bogotá- Colombia

Introducción

Cómo lograr una alianza familia-escuela que fortalezca la vida de los estudiantes, y de los contextos escolares familiares y escolares que redunden en

ambientes saludables?. Esta es la pregunta sobre la que se construye e implementa la experiencia pedagógica que pone de manifiesto la inquietud de las maestras por buscar la manera de establecer vínculos de trabajo mancomunado escuela-familia para lograr ambientes familiares y escolares saludables que les permitan a los niños crecer con afecto y pautas de crianza positiva que garanticen bienestar en su desarrollo integral e interacción social.

Se reconoce, entonces, el aula como escenario de investigación del maestro pues desde allí que puede cambiar su práctica pedagógica en una praxis efectiva, con un norte bien claro: es posible transformar el quehacer del aula partiendo de una concepción amplia del docente que lo emparente con la investigación. Una transformación que puede renovar no sólo la vida escolar sino, en este caso particular, la vida familiar como apuesta a la construcción de una sociedad más feliz desde la escuela y una vez más ratificar que el rol que cumple el docente trasciende los espacios escolares para contribuir a la construcción de ciudadanía, de lo social.

En este sentido Una comunicación viva entre línea y línea de las cartas que significan afecto, conocimiento y divertimento, así las cartas para crecer con amor...emergen como un pretexto en contexto para escuchar a los niños, para conversar sobre piensan, sienten y viven en su familia y, a partir de ello leer y escribir con significado, comprendiendo que la función por excelencia del lenguaje es la comunicación.

Y con esta vivencia se hace evidente la articulación de los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos, como tarea fundamental del maestro, en la que se crean oportunidades para que leer y escribir sean actos corrientes en

la vida de estudiantes, maestros y padres de familia, pero no como actos impuestos desde afuera sino como necesidades propias de todos, en este caso el interés y necesidad de construir y formar ambientes familiares y escolares felices y saludables.

La dinámica que se implementa para iniciar con la escritura de cartas no es una constante a seguir, pues la vivencia misma del proyecto toma forma con la interacción de estudiantes, padres, cuidadores y maestros, además de acuerdo con las experiencias propias de cada grupo, con sus sentires, con sus necesidades y expectativas, la dinámica puede variar y nutrirse aún más.

Esta propuesta data de inicios del año 2011 retomando experiencias significativas pasadas de la docente líder Ruth Stella y contextualizándolas en el año 2012 a la realidad del Colegio Rodolfo Llinás IED, en la localidad de Engativá en la Ciudad de Bogotá, con las docentes: Luz Stella Leal y Ana Mercedes Guío. Los protagonistas de esta experiencia han sido estudiantes y sus familias de educación básica primaria, del grado primero en los años 2012-2013, grado segundo 2014, grado tercero 2015, grado tercero 2016, grado segundo 2017, grado primero 2018, grado segundo 2019.

Referentes teóricos de la Experiencia Cartas para crecer con amor.

En la relación escuela y familia se visualizan dos instituciones sociales que participan de una tarea común en tanto ámbito especializado para la formación de los individuos más jóvenes de una sociedad. La familia y la escuela se

empoderan de la necesidad de perfeccionamiento del sujeto, por tanto, se deben establecer mecanismos de trabajo que busquen humanizar y civilizar, es decir, conferir cualidades sociales y humanas que habilitan a los niños y niñas para vivir en sociedad (Londoño & Ramírez, 2012; Vélez, 2009).

El trabajo educativo entre escuela y familia, debe ser un proceso conjunto y significativo, un proceso integrador de la cotidianidad del estudiante que tiene como fin inmediato la perfección y la realización máxima del educando como persona (Bell, Illán, & Benito, 2010).

La relación entre la escuela y la familia incide favorablemente en el desempeño escolar y en el desarrollo idóneo del educando; por esta razón, lo primero que se debe reconocer es que la educación no puede ser fragmentada, la familia y la escuela se deben involucrar en torno a los niños y niñas.

Además la participación de la familia en la escuela es importante en tanto que si bien está ligada a los procesos académicos de los hijos, autores como Castro & Regattieri, (2012), Beltrán (2013) y Domingo, Martos y Domingo (2010), describen que hay una relación directa entre el desempeño estudiantil y el acompañamiento que la familia hace, sin embargo, este proceso depende del grado de escolaridad de los padres y el grado que esté cursando el estudiante. Siendo así, el apoyo de los procesos educativos, uno de los primeros roles que adquiere la familia dentro de la escuela es, en este caso, los padres deben hacer eco y seguir los aprendizajes que se desarrollan en el aula. Son los padres los encargados de secundar la labor del maestro a través de la resolución de dudas o de la problematización de los contenidos en las actividades extraescolares. Después de esta primera forma de

participación de la familia, hay otras que si bien se establecen no emergen de igual manera, como la prevención del maltrato o abuso infantil, la formación en pautas de crianza, el apoyo a las actividades institucionales, entre otras.

Esta relación y participación de la familia en la escuela tiene diversas transcendencias como: el mejoramiento del rendimiento escolar, aprendizaje significativo de los principios que garantizan la vida en comunidad, valoración del rol y de las responsabilidades compartidas entre profesores y padres para una acción educativa efectiva, generación de ambientes propicios para el desarrollo de las facultades físicas, mentales y sociales, desarrollo amplio de la autoestima, mejoramiento de las relaciones entre los padres y los hijos, entre los maestros y los estudiantes, y entre los padres y los maestros, cambio de la perspectiva de los padres hacia la escuela y su función social, involucramiento de las familias en la escuela, diálogo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como enriquecer las estrategias que cada actor emplea durante la acción educativa.

Empero este vínculo también está expuesto a tensiones, pues aunque son innegables los beneficios que trae el involucramiento de la familia en la escuela, sin embargo, la literatura también registra un conjunto de inconvenientes que afectan el involucramiento y el trabajo conjunto. No obstante, se debe entender que estos no son obstáculos definitivos, sino problemas propios de la relación, los cuales pueden ser superados si se incluyen como retos inaplazables para ser enfrentados y solucionados de manera novedosa (López, 2003).

La literatura sobre el tema revisada en artículos de revistas publicadas en países como Cuba, España, Chile,

Nicaragua y México, muestra el avance legislativo y de política pública en lo relativo a la participación de las familias en el contexto educativo, sin embargo, no hay mayor evidencia de estudios sobre evaluación de políticas.

Dentro de este contexto, el caso colombiano es paradigmático, pues aunque los principales lineamientos políticos civiles y educativos reconocen el rol de la familia como institución educadora y la necesidad de que sea integrada dentro de la creación de estrategias educativas conjuntas, no hay estrategias claras de integración (Constitucional Nacional de 1991, Ley General de Educación de 1994, EL PPEC del ICBF, o Lineamiento Educativo de Cero a Siempre, Documentos CONPES, Política Nacional por la primera infancia). En otras palabras, aunque se quiere como fin inmediato contribuir al perfeccionamiento de las habilidades de los educandos no existen estrategias delimitadas y articuladas alrededor de unas premisas pedagógicas estructuradas que propendan por ese fin.

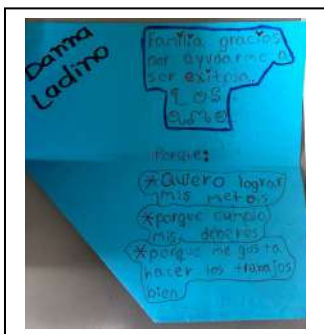
¿Cómo se vive Cartas para crecer con amor?

La vida del proyecto hasta el día de hoy ha tenido cuatro fases, a saber: En la primera fase se describen cuatro momentos constantes en esta vivencia y que evidencian la manera como se implementa durante el grado primero (2012-2013) y que se mantienen y se dinamizan de acuerdo con cada grupo.



En el primer momento, la carta se construye colectivamente cada semana de acuerdo con las experiencias mismas que se han dado en el aula y referida a las pautas de crianza necesarias para crecer como seres humanos felices, desde la observación que las docentes realizan y los sentires que expresan los niños. Se deposita en el buzón creado para este fin y se

coloca en la puerta de entrada del colegio para que padres/acudientes busquen su carta el día viernes y la llevan a casa.





En el segundo momento, el día hábil de la siguiente semana, los papitos depositan en el mismo buzón (colocado en la entrada del colegio) la respuesta a esa carta de amor que recibieron. Se invita siempre a los padres a responder de manera precisa a los mensajes de sus hijos y a elaborar su carta de manera creativa. Este es un aprendizaje también para las familias pues deben trascender los mensajes que comúnmente se escriben y centrar su atención en la respuesta concreta al mensaje particular que se les ha escrito.

En el tercer momento, en el transcurso de la semana buscamos un “buen” momento para leer y compartir las cartas. Los niños que ya saben leer manifiestan si quieren leer en voz alta su carta y otros desean que la profe se las lea.



El cuarto momento, consiste en que luego de la lectura de cartas, hay un tiempo especial para compartir los sentires frente a la respuesta recibida y la reflexión que puedo construir a partir de ello.

En la segunda fase, se describen los nuevos senderos y mediaciones que han renovado la experiencia teniendo en cuenta el grado en que se encuentran los estudiantes. La analogía con el sendero es porque se concibe que ya hay un camino transitado y sobre ese se puede seguir construyendo.

Primer sendero: Con los niños se dialoga sobre su vida familiar, escolar, sus sentires y deseos y se acuerda el tema. (Esto dado a que los niños ya están en el grado 2º y su proceso lector y escritor más avanzado). Las docentes proponen una idea clave, a partir del diálogo, para iniciar que luego los niños continúan con su producción textual muy propia y genuina. Segundo sendero: Para la lectura de cartas se invita, ahora, a diferentes integrantes de la familia que puedan ir un día a la semana y leer las cartas con los niños. Y en otras ocasiones, las maestras acompañan la lectura de cartas, pues son los pequeños los que las quieren leer y compartir. Tercer sendero: La carta ahora se escribe cada ocho o cada quince días, pues

gracias a la retroalimentación de los padres de familia a la experiencia acordamos la manera de hacerlo, a veces, por los tiempos del fin de semana era muy difícil responder con el detalle y el esmero que quisieran hacer la carta. Sin embargo, este sendero ha sido adaptado a las necesidades de cada grupo e institucionales, reconociendo así una vivencia contextualizada. Cuarto sendero: Dentro de Cartas para crecer con amor surgen otras actividades que nos hacen pensar como familia, como la visita a una Fundación- Orfanato con un regalo que ha sido fruto de un ahorro familiar con la alcancía hecha entre casa y colegio, y el cierre del proyecto al final de año con una cena o compartir familiar pensado con mucho detalle y de tal manera que sea no una clausura sino un nuevo camino a emprender.

Quinto Sendero: Participación en otras iniciativas en las que se involucra el proyecto como pionero del trabajo familia-escuela como alianza necesaria y pertinente. Participación en socialización y eventos nacionales e internacionales. Este sendero se amplía en este documento en el apartado final Nos hacemos visibles para compartir y enriquecer nuestro sueño...Impacto social y académico.



En la tercera fase 2015, (grado tercero) se continua con la escritura de cartas de la misma manera que en la segunda fase, obviamente, con una producción escritural de los estudiantes más nutrida y fortalecida que evidencia un alto nivel de producción textual. Y se han implementado otras actividades que marcan nuevas rutas del proyecto desde la evaluación del mismo por parte de

sus protagonistas padres e hijos a través de la construcción de la Bitácora del proyecto, que actualmente es el insumo para realizar una investigación sobre el proyecto.

En la cuarta fase 2016 y 2017, dado el grado de los niños (tercero y segundo respectivamente), continua la dinámica implementada en el 2015, cabe anotar que son grupos nuevos (es decir que es su primer año con la propuesta), el proceso casi ha tenido que iniciar de nuevo, desde la sensibilización con los padres hacía la escritura y lectura de cartas como con los estudiantes para que de manera tranquila apropien el compartir de su vida afectiva y familiar con otros, las maestras, que de alguna manera pueden aportar. Con estos grupos la intención es compartir la secuencia didáctica elaborada en el proyecto con el IDEP, de tal manera que este sea otra actividad dentro de la propuesta para crear otros diálogos en familia.

En esta cuarta fase de este sueño pedagógico, que se mantiene con fuerza y gran ímpetu gracias a la participación decidida y fortalecida de los padres y estudiantes, se construyen tres fantasías como se denominarán así por el sentido de creación que poseen en sí mismas. Las otras fases se continúan implementando con las variaciones propias de las situaciones de cada día que no hacen otra cosa que nutrir el sueño.

La primera fantasía tiene que ver con la escritura de **la Bitácora de cartas para crecer con amor**, en la que participa cada familia, a manera de carta, un cuaderno, escogido especialmente, para cada curso, visita a cada una de las familias con una carta escrita por las maestras como invitación a escribir su experiencia como familia en este sueño pedagógico. Desde esta escritura se han logrado algunos

aprendizajes más en la experiencia y ha sido por así decirlo una forma de reconocer y sistematizar su impacto.



La segunda fantasía hace referencia a la Autobiografía. Nací para ser feliz. La construcción de un diario personal de los niños (se propone que el cuaderno sea escogido por los niños, con los dibujos, colores, rayados que se identifiquen) en el cual se les propone a través de preguntas que escriban acerca de ellos, como una forma de reconocerse y reconocer a su



familia, de poder valorar su contexto cercano como su referencia para procurar ser el mejor ser humano.

Tercera fantasía referida al ejercicio de sistematización del Blog Cartas para crecer con amor, el cual se convierte desde mediaciones tecnológicas en otra bitácora del proyecto para poder compartir con nuestras mismas familias y otros contextos escolares este sueño pedagógico. Su enlace es <http://cartasparacrecerconamor.jimdo.com/>

En la quinta fase 2018 y 2019. Grado primero y grado segundo. Esta fase está ligada a los senderos de producción de cartas y lectura de cartas pero ahora con la participación constante de los padres de familia, cuidadores, entre otros, que acompañan el proceso. Se comparten los senderos ya descritos en otras frases al igual que las fantasías. Así entonces se da claridad, a que “la escuela y la familia preparan para el encuentro intersubjetivo, para el reconocimiento mutuo como seres dignos, cuyas acciones afectan o favorecen el desarrollo tanto de la persona como de su comunidad” (Castro, 2012).

En esta fase del proyecto una cuarta fantasía continúa y se concreta aún más, y es el acompañamiento en la lectura de cartas por parte de los padres, cuidadores o familiares de los niños. Esta participación ha fomentado una oportunidad más para que el proyecto consolide el vínculo familia y escuela. Esta actividad dentro del proyecto también se ha venido sistematizando en una bitácora en la cual los padres, cuidadores y familiares escriben sus sentires frente a la experiencia de la lectura de cartas con los grupos.



A partir de los avances hasta ahora del proyecto pueden enumerarse logros significativos que alientan la marcha y se convierten en posibilidades para retroalimentar la experiencia: La integración de la familia en la propuesta ha sido

exitosa, es evidente y notorio el interés de los padres de familia por involucrarse en la misma (de acuerdo con un documento de caracterización institucional año 2016 elaborado por la rectoría es el proyecto más reconocido del colegio por parte de las familias), los espacios de diálogo y conversación suscitados en el aula han sido importantes para conocer con mayor profundidad y detalle el contexto familiar y social de los niños y a partir de esto plantear el acompañamiento docente que se puede realizar en torno a las pautas de crianza, la vida académica y la mejora de las dinámicas familiares, los estudiantes y los padres de familia catalogan la experiencia como novedosa dentro de las vivencias escolares que hasta ahora han tenido pues sienten que de alguna manera la institución quiere coadyuvar a que desempeñen mejor su rol de padres de familia desde la reflexión, el diálogo, la retroalimentación y no desde la crítica y el escarnio, los estudiantes manifiestan interés por expresar sus sentires en las

cartas y además realizan propuestas a la elaboración de la misma, la capacidad de escucha y de respeto hacia el otro y su diferencia ha sido un logro significativo, pues se descubre en las cartas la posibilidad de comprender el mundo de cada uno y las distintas formas en que se asume la vida familiar llevando siempre a la reflexión de lo que tenemos, podemos mejorar y necesitamos cambiar, las docentes han podido establecer una relación más cercana y estrecha con los niños, su contexto familiar, conllevando esto a unar esfuerzos en pro del bienestar emocional de los niños y sus familias y fortalecer los momentos de participación escolar y su sentido de pertenencia con la institución. Una gran fortaleza es el cambio de percepción de los padres de familia sobre el colegio pues sienten ahora que la institución propone un trabajo mancomunado como se expresó líneas atrás. En cuanto al aspecto académico el proyecto ha motivado los procesos de lectura y escritura, en tanto que el niño desea conocer el mensaje o la correspondencia que le ha llegado y muestra su interés por aprender a leer y poder hacerlo solo. Y los padres consideran que es una muy bonita, diferente e interesante propuesta para aprender a redactar y construir textos, al igual para separarse un poco de la tecnología y disfrutar de tradiciones pasadas... las cartas escritas a mano.

El futuro de la experiencia... Un llamado constante.

La experiencia pedagógica Cartas para crecer con amor permite concluir que la alianza familia-escuela favorece un mejor vivir a todos, maestros, familias y estudiantes, porque si se trabaja con la idea de equipo para fortalecerse cada uno de sus miembros, implicando la solidaridad, el respeto, la unión, el reconocimiento y valoración, todo cuanto se realice generará bienestar para todos, además las relaciones

familia y escuela dejan de convertirse en un espacio hostil y por el contrario se convierten en un ambiente de cooperación y corresponsabilidad que promueve el desarrollo de las habilidades, actitudes, aptitudes y saberes de unos y otros. Familia y escuela son un binomio perfecto para que los niños y niñas logren sus sueños desde ya y sus familias ganen en tranquilidad y en saber que en el colegio tienen aliados que los valoran y los apoyan.

Un buzón de Cartas para crecer con amor, dotado de vida, de pensamiento, de lenguaje, de mimos, perdones, reclamos, reconocimientos y pequeñas dosis de consejos para como su nombre lo enuncia CRECER CON AMOR, una correspondencia en la cual padres de familia, niños y maestros participan buscando con alegría su carta en el buzón o depositando esas letras que quieren lleguen al corazón de quien aman, con un único y real objetivo, formar generaciones donde el afecto se comunica, porque un niño feliz, es un joven feliz y con seguridad un adulto feliz, que entregará generación tras generación lo mejor de sí, a su contexto cercano y a la sociedad en general. “Escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación y sano desarrollo integral de los niños(as)” (Silva A, 2013).

Referencias bibliográficas

Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57. Recuperado el 13 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf>

- Castro, J., & Regattieri, M. (2012). *Interacción escuela-familia: Insumos para las prácticas escolares*. Brasilia, Brasil: UNESCO - Ministerio de Educación.
- Domingo, J., Martos, M., & Domingo, L. (2010). Colaboración familia - Escuela en España: Retos y realidades. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243119055008.pdf>
- Londoño, L., & Ramírez, L. (2012). Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(36), 193-220. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/375/712>
- López, S. (2003). Familia y escuela: Trabajando conjuntamente. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 8(7), 1138-1163. Recuperado el 14 de septiembre de 2017, de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6948/RGP_9-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silva A, T. (2013). *Escuela y familia: alianza estratégica para la prevención del maltrato infantil*. . Educare .
- Vélez, R. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista educación, innovación, tecnología*, 3(6), 1-15. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de <http://revistaq.upb.edu.co/articulos/descargar/286/pdf>

CAPÍTULO 136

EL VÍNCULO COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez

Introducción

En este capítulo¹⁸² se pretende realizar una reflexión teórica que permita reconocer y resaltar el vínculo como un elemento determinante para el desarrollo emocional de los niños en su primer año de vida, y como éste constituye no solamente las emociones, el apego y la identidad de los niños sino también al adulto que acompaña esta primera etapa de vida.

En este sentido se abordarán elementos como: la manera en que asumimos el bebé, la regulación emocional del adulto ante el bebé, el reencuentro y reconstrucción del adulto al asumir la llegada de estos nuevos seres, y por último entender y acoger al bebé desde el contacto emocional y la crianza.

¹⁸² Este capítulo surge de las reflexiones, sensaciones y experiencia vividas durante el primer año de maternidad, lo que a su vez se articuló con el primer año de acompañamiento como orientadora de prácticas de cuidado y crianza desarrolladas por algunos maestros en formación.

Para empezar, vale la pena realizar una introspección frente a la manera como asumimos al bebé y su crianza, como lo plantean Soto & Violante (2008) “criar, nutrir, implica no sólo ofrecer la comida y el biberón sino, junto con el alimento dar contención afectiva, sostén, brazos que ofrecen calidez humana” (p. 259). Es entonces cuando se hace necesario reencontrarnos con nuestra propia emocionalidad y vislumbrar como damos ese sostén y como construimos el apego, que por cierto no es un momento específico sino un proceso que se va consolidando día a día en todos los momentos en que nos conectamos con el bebé desde el rol de maestro, padre, madre, maestro o cuidador.

¿Cómo entender y pensar al bebé en su primer año de vida?

Concebir al niño en su primer año de vida, nos puede llevar a pensar en un sujeto frágil, pequeño y dependiente, en ocasiones nos hace aflorar sentimientos de ternura, tranquilidad y felicidad, pero otras veces sensaciones de angustia e inseguridad. También podemos concebir al bebé como un ser individual que ha llegado a imponer su presencia con sentimientos, deseos y respuestas ante el nuevo mundo.

Para un recién nacido el mundo es tan nuevo como lo es él para nosotros, y su relación con el otro y con lo otro es básicamente corporal, sensorial y emocional, y es así durante su primer año de vida “El ininterrumpido flujo perceptivo sensorial que inunda al niño desde el nacimiento se ve trastocado y atravesado por la relación que se establece con el

otro” Levin, E. (2010, p. 15). Siendo esta una de las maneras como el adulto permite el reconocimiento y la llegada fraterna del bebé.

Sin embargo, el permitirnos vivir junto a los bebés la experiencia infantil, especialmente durante su primer año de vida, debería trascender la dimensión física, el contacto corpóreo y el suplir necesidades básicas de supervivencia; para darle el lugar que corresponde a la dimensión emocional y así permitirnos como adultos vivir de manera más intensa esta transformación social, familiar y personal. Aceptar la llegada de los bebés, va más allá de poner en contacto las partes del cuerpo, pues debería repercutir y permitir que predomine la emocionalidad, la mirada, la contemplación, el niño no solo es piel, es además tocar, acariciar; es permitirnos percibir lo imperceptible.

El reencuentro y reconstrucción del adulto

Este reconocimiento del bebé como un nuevo sujeto que ha llegado a imponerse y entender que su llegada trasciende la dimensión física, nos confronta y nos confronta de manera humana, donde como adultos debemos reconocer que ante tal presencia no solo debemos disponer espacios, sino y sobretodo debemos disponernos como especie, como sujetos razonables y emocionales y ello implica una reconstrucción de nuestro ser y un reencuentro con un nuevo adulto que también nace y se construye donde existen experiencias únicas y desde una *primera vez*, pues todo lo que ocurre con el bebé también es nuevo para el adulto “El escenario infantil de la primera infancia es inaugural y creador. Adviene como acontecimiento original de una primera vez, posición en la cual ser hijo se

constituye en una experiencia del nos-otros” Levin, E (2010, p. 13)

Es cierto que el sujeto nuevo (bebé) es quien en primera instancia impacta, vislumbra y emociona, o en ocasiones trastorna e inquieta, así mismo es necesario reconocer que las primeras necesidades y contactos son exclusivamente biológicos, sin embargo, éstas se van transformando en sucesos emocionales, experienciales y que constituyen la vivencia “...La pura necesidad biológica se inserta en la intimidad del encuentro con el Otro y, de este modo, se transforma” Levin, E (2010, p. 22) ante la presencia y llegada del bebé también nace un nuevo adulto, nace una nueva mujer como mamá, un nuevo hombre como padre, una nueva familia, un nuevo maestro, y ello solo nos permite evidenciar que el adulto debe reencontrarse como sujeto, para así poder asumir responsablemente la nueva vida que ayudará a orientar desde su rol, cualquiera que éste sea.

El ser humano es un sujeto social por naturaleza, y ello implica la dependencia entre unos y otros desde el momento de la llegada y a lo largo de la vida; es así como comprendemos al bebé como un sujeto indefenso con necesidad del otro para lograr la supervivencia, pero el adulto también necesita al bebé para lograr sobrevivir en esta nueva trayectoria llena de retos y vicisitudes, es una dependencia mutua a la que nos confrontamos; en esta construcción del nuevo sujetos social bebé – con otros y bebé – con lo otro, el adulto interpela como mediador para incentivar la construcción de un significado del mundo, de los sujetos que allí están y de sí mismo.

La regulación emocional del adulto ante el bebé

La construcción social y emocional de los bebés y nuevos adultos, que hasta ahora se ha reflexionado en este documento, nos lleva a pensar en la importancia del apego y el vínculo como elementos esenciales en el desarrollo emocional del ser humano en su primer año de vida, y esto por supuesto nos permite reconocer al niño – bebé como un sujeto de derechos a quien es necesario respetar su desarrollo emocional y los vínculos afectivos que se deben establecer.

Sin embargo, como ya se ha dicho ésta no es una tarea fácil para el adulto, pues la llegada de este nuevo sujeto implica no solo reencontrarse con su nuevo yo, sino trabajar de manera intensa en su propia regulación emocional, pues no se puede pretender brindar apoyo, resguardo y acogimiento emocional, cuando no hay claridad de las nuevas y propias emociones que empiezan a aflorar con la llegada del bebé; sin embargo, es el adulto quien tiene hasta ahora la capacidad de autorregularse, de reconocerse y responder responsablemente a la construcción emocional del bebé. Esta nueva llegada y gran responsabilidad social que se ha asumido con el bebé desde nuestro rol de padres, madres, maestros o simplemente adultos, nos obliga a entendernos como sujetos sociales reconstruidos “Es el momento de despojarnos del antiguo “yo”, y en plena metamorfosis espiritual” Gutman, L. (2006, p. 21)

“Tener un hijo peño en brazos es una puerta de acceso a las profundidades de nuestro ser” Gutman, L. (2006, p. 29) y es así, acoger y apoyar emocionalmente al bebé desde

su llegada, es tener la posibilidad de transformarnos, reconocer nuestras capacidades de reconstrucción y de humanidad; es también darnos la posibilidad de detener el mundo para contemplar a este nuevo ser, al nuevo sujeto en que como adultos nos estamos convirtiendo y el que fuimos alguna vez; entendiendo así el mundo de manera distinta, con una nueva óptica, una óptica mucho más humanizada.

Entonces, si nuestro propósito como adultos es lograr un vínculo y apego positivo con los bebés, la regulación emocional se convierte en la meta más importante a alcanzar, pues solo así se logrará con plena seguridad consolidar un desarrollo emocional y social asertivo en estos nuevos seres humanos, Thompson (1994), citado por Garrido, L (2006) “define regulación emocional como el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos” (p. 499).

La regulación emocional nos lleva a trabajar en el reconocimiento y manejo adecuado de las emociones, pues si bien es cierto que el adulto puede desestabilizarse ante la llegada de un bebé por todas las novedades y exigencias que ello implica; en este frenesí de sensaciones debemos lograr una conexión profunda y sincera con el bebé, fusionarnos con él no solo nos permitirá comprender tal sensibilidad que hemos logrado, sino acogerlo a tal profundidad, que lograremos descubrir nuevas sensaciones y emociones ocultas en otros, en el bebé y en nosotros mismos “La fusión emocional nos abre las puertas para fundirnos en toda cosa vivía y sentir que somos el otro o que somos lo otro, sin confines que delimiten el “yo” de los demás “ellos” Gutman, L (2006, p. 37).

Acogimiento del bebé desde el contacto emocional y la crianza.

Sentir, expresar, reconocer y regular emociones son tareas propias de la humanidad, que se deben hacer consientes e intensas cuando se demarca como propósito acoger y generar vínculos positivos con los bebés, para garantizar un desarrollo emocional óptimo. El desarrollo emocional sano del bebé se fundamenta en gran medida en el establecimiento del vínculo de apego positivo, adecuado, seguro y confiable con los adultos más cercanos que son responsables de su cuidado y crianza, particularmente durante su primer año de vida; no quiere decir que luego de este primer año podamos dar por hecho el desarrollo de los niños, solo se plantea que el primer año de vida se hace trascendental en esta consolidación emocional, pues es allí cuando el bebé genera un vínculo fuerte, pues comprende que el adulto está allí para protegerlo, comprenderlo y contenerlo siempre que lo requiera; ya luego irá encontrando dicha independencia emocional para expresarse y regularse.

En este sentido, las pautas de crianza y los escenarios donde se dan estos procesos, son fundamentales para lograr una formación emocional sólida en los bebés, ofrecer contextos enriquecedores de crianza permiten “Brindar posibilidades de exploración y juego, atender las demandas brindando contención y afecto, respetando las necesidades y los tiempos de los niños, entre otras cuestiones” Soto & Violante (2008, p. 60), es así que se entiende que los procesos de crianza en los primeros años de vida no solo se tratan de alimentar, arropar, cuidar, establecer normas de comportamiento y atender necesidades biológicas, sino que

además se debe apuntar al fortalecimiento del desarrollo emocional, dando posibilidades de conocer el mundo, conocerse a sí mismo, relacionarse con el otro y con lo otro, y todo ello a través del apego, el vínculo afectivo, la socialización respetuosa y amorosa.

Es así que, las maneras de participar en la crianza amorosa y desarrollo emocional de los niños deben contemplar diversos elementos como lo plantean Soto & Violante (2008), ofrecer disponibilidad y contacto corporal; acompañar y formar desde la palabra, el canto el arrullo, la cercanía y comprendiendo y reconociendo expresiones mutuas de afecto, es decir reconocimiento emocional propio del adulto, del bebé y entre sí. (p. 63).

Conclusiones.

Luego de realizar estas breves reflexiones en entorno al vínculo como parte esencial de la educación emocional en el primer año de vida, se comprende que las interacciones sensibles, los encuentros corpóreos, la escucha activa, la contención y contemplación se han convertido en elementos fundamentales para la formación, comprensión y reconocimiento del otro y del mundo.

Es importante asumir los espacios de crianza como aquellos lugares en que el adulto dispone todo su ser y los recursos para establecer vínculos afectivos, positivos, fuertes y consolidados, privilegiando así el desarrollo emocional y afectivo del bebé en su primer año de llegada al mundo. En estas reflexiones se ha comprendido el vínculo afectivo como

aquel elemento “lleno de apego, sólido y confiable, desde experiencias de íntima relación con el niño, piel a piel, cuerpo a cuerpo, mirada a mirada” Soto & Violante (2008, p. 127), logrando un reconocimiento y contención emocional mutua, donde nos damos la posibilidad de comprender el mundo desde una óptica completamente humanizada, manera en que debemos sentir, fusionarnos y acoger al bebé en su primer año de vida y durante toda su infancia.

Referencias bibliográficas

Garrido, L. (2006) Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 38, (PP. 499)

Gutman, L. (2006) Crianza. Violencias invisibles y adicciones. Buenos Aires : Del Nuevo extremo. (pp. 21-29-37)

Levin, E. (2010) La experiencia de ser niño – plasticidad simbólica. Buenos Aires : Nueva Visión (pp. 13 -15-22)

Soto, C & Violante, R. (2008) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires : Paidós. (pp. 60 -63-127-259)

CAPÍTULO 137

**PROPUESTA DE SEMILLERO DE
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y DE
PRÁCTICAS DOCENTES EN EL
COLEGIO SAN BENITO DE TIBATÍ**

Henry Alexander Cañón Rodríguez

Magíster en Estudios Sociales, Universidad del Rosario.
Miembro del semillero de investigación pedagógica y
de practicas docentes del C.S.B.T.

Introducción

La investigación pedagógica y la investigación sobre las prácticas docentes son considerados a lo largo de la presentación de esta propuesta como dos pilares sumamente necesarios para que las instituciones educativas construyan de manera colectiva las estrategias concretas de mejoramiento continuo, y de reflexión sobre las acciones pedagógicas de aula y su respectiva implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus niños y adolescentes.

Sin embargo, el mejoramiento de los resultados académicos de la institución no puede ser la razón exclusiva de la investigación docente en los colegios, porque puede restar importancia y enfoque a la indagación de problemáticas transversales que pueden emerger del campo educativo, ya que

la escuela, como toda institución social, permanentemente es reproductora o productora de situaciones sociales, que como diría Bourdieu (1972); están atravesadas por ideologías, imaginarios, violencias y formas de socialización que la investigación educativa no puede dejar pasar por alto.

Es decir que la propuesta de un semillero de investigación docente al interior del colegio, busca por un lado repensar el accionar y el posicionamiento del docente frente a sus estudiantes en el aula, soslayando sobre las situaciones “normalizadas” o “naturalizadas” de la escuela (muchas derivadas de factores eternos a ella) y a su vez buscar por medio de evidencias de investigación educativa, las estrategias de intervención para mejorar condiciones problemáticas de la institución; problemáticas que puedan afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y que pueden llegar a ser tan particulares como lo es cada establecimiento educativo.

La institución educativa que no consolida espacios formales de investigación y reflexión de las prácticas docentes, está orientada por los fines inmediatistas de los resultados, se ve acartonada por los procesos administrativos de la institución y finalmente rompe con la dinámica fluida y rica de la investigación de la enseñanza y del aprendizaje al interior del aula, rápidamente reemplazada por la rutinización, la repetición y el privilegio de los procesos memorísticos sobre los creativos-propositivos del estudiante.

Por otra parte, el docente como ser activo, debe poco a poco transformar su curiosidad por la pedagogía, en un saber metodológico con un alto rigor investigativo; esta es la única manera en que se puede garantizar el mejoramiento de la educación y sus procesos para las futuras generaciones. Tal

como lo establece Paulo Freire (2002) al hablar sobre la formación docente cuando menciona que:

“el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. (...). Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor”. (p.13)

Según el pedagogo brasileiro, las preguntas reflexivas de su labor que son producidas por los docentes, deben surgir de sus mismas experiencias de aula. Sin embargo, es claro decir que con este simple acto no es suficiente para producir un rigor metodológico de investigación que permita alejar al docente y a la institución educativa de la ingenuidad pedagógica que acosa el día de hoy a las instituciones escolares, que buscan el mejoramiento de los resultados académicos o de pruebas externas de evaluación a la institución escolar.

Freire (2002), es claro en establecer que el docente además de poseer una reflexión activa y permanente sobre su práctica pedagógica, debe ejercitarse permanentemente en la investigación. Para el pedagogo brasileiro, no puede existir la enseñanza docente sin ejercicio investigativo y viceversa. Las dos acciones (enseñar e investigar) van tan de la mano que es imposible lograr una separación explícita cuando se pretende desarrollar una enseñanza activa y crítica por parte del docente:

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”. (p.10)

Así, la actividad de enseñanza escolar es transformada en una acción investigativa permanente en la que el maestro potencia cada vez mejor, su ser y su saber cómo intelectual de la educación y se aleja progresivamente del ejercicio “bancario” de la escuela en la que su función pedagógica se remite simplemente a transmitir información desprovista muchas veces de contexto y aplicabilidad en la memoria del estudiante.

Que una institución educativa busque por una parte establecer un espacio concreto en donde docentes, directivos y estudiantes participen de los procesos de reflexión pedagógica, no es una tarea fácil pero tampoco es una utopía. Basta tener voluntad administrativa e interés académico sumado con algo de recursividad para alcanzar la consolidación del equipo de trabajo que coordinará esta gestión dentro de la institución señalando, que es importante que este equipo de personas, maestros y maestras, son quienes conocen de primera mano sus experiencias de aula, los grupos de estudiantes y las dificultades que se pueden presentar en el entorno escolar. Su participación en el desarrollo y ejecución de esta propuesta, no solo es importante sino indispensable. Sin el maestro, su saber y sus experiencias, la investigación educativa pierde de vista al motor de la acción educativa y por

ende sus necesidades pedagógicas. Si bien, la propuesta del semillero de investigación debe tomar como insumo de investigación las diferentes prácticas y experiencias de los docentes de la institución, los maestros de la institución educativa que formen parte del semillero de investigación son quienes lideran los proyectos de intervención del aula y coordinan las acciones investigativas y de producción académica escrita de la institución.

A continuación, se desarrollarán tres partes de la propuesta de semillero, a saber; propósito de la investigación docente y de prácticas pedagógicas, organización y consolidación del equipo investigador al interior de la escuela y por último un itinerario de actividades clave para iniciar proyectos de investigación de corta y mediana duración al interior del colegio San Benito de Tibatí.

Propósito de la Investigación Docente y Pedagógica en el Colegio San Benito de Tibatí.

En el año 2016, se desarrolla en España una tesis doctoral de educación cuya autora Haylen Perines (2018) denomina: *“Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente”*, en el que se describen algunos de los obstáculos que hacen que la investigación en educación no influya en las prácticas concretas del aula en la que se desarrollan a diario los docentes y a su vez estos obstáculos tienen que ver con la mala imagen que los docentes tienen de la investigación educativa, en el que se comprende al investigador como un agente aislado y desconectado de la “realidad” de las aulas, considerando muchas de las investigaciones en educación desligadas de los problemas que los docentes consideran como importantes o relevantes para su ejercicio.

Otro de los factores que inciden en esta problemática, es que muchos docentes en España, perciben los resultados de investigación en educación como algo que nos les sirve de ayuda a mejorar su trabajo y las tesis en educación resultan ser disertaciones teóricas complejas, pero con poca aplicabilidad en la escuela. Aun peor, se considera que el docente está aislado de estas investigaciones y que es un profesional con poco bagaje y experiencia en el trabajo investigativo el cual necesita de mejor preparación para trabajar como investigador de su contexto educativo.

Estas dificultades, no son ajenas a la realidad del contexto colombiano, en donde desde los años 80 en Colombia, a través del *movimiento pedagógico*, se trató de recuperar la imagen y el saber del docente como intelectual de la educación. Un reto que no debe “echarse en saco roto” y que por el contrario debe retomarse no como discurso político de momento sino como práctica local y vivencia de las comunidades educativas. De esta manera, se puede decir que el camino pedagógico de la instigación educativa abre posibilidades para construir de manera colectiva un proyecto escolar y académico de docentes para su comunidad, que ponga por bandera el papel del docente como intelectual de la pedagogía y constructor de conocimiento pedagógico de su institución escolar. Para materializar esta idea, en este apartado del documento busca explicar el propósito de la del semillero de investigación en el colegio San Benito de Tibatí partiendo de algunos aportes teóricos ligados al contexto colombiano, mencionando al menos tres derroteros diferentes que orientan la acción investigativa de docentes y otros expertos.

Según Trujillo (2005) hay tres derroteros de investigación sobre la escuela y la educación: primero está *la investigación educativa* que se refiere a la investigación en el campo propio de las formas de enseñanza y aprendizaje en contextos formales e informales poniendo como pilar central de investigación el quehacer pedagógico (de la escuela, del maestro, etc.). La *investigación en educación*, señala Trujillo, abre el campo de investigación y no lo reduce a las formas de enseñanza, sino que involucra el análisis de factores sociales, económicos y políticos externos a la escuela y que inciden en el quehacer pedagógico de la escuela y del maestro. El último de los tres derroteros es la *investigación educacional* que es el tipo de investigación más difícil de delimitar, ya que su base investigativa se roza con análisis de tipo sociológico, histórico y pretende dar cuenta de situaciones sociales a partir de fenómenos educativos propios o externos a la escuela formal moderna.

José Darío Herrera (2000), investigador del IDEP (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico), establece que la investigación educativa es la mirada rigurosa (metodológicamente hablando) que construye un observable (objeto) –en tanto dispositivo que educa (disciplina) – y que pretende –con su mirada– comprenderlo, explicarlo o transformarlo”. (p.32). Esto involucra un accionar riguroso por parte de quien o de quienes pretenden realizar investigación en el campo educativo y pedagógico, tanto en la construcción del objeto de la investigación como en los aspectos metodológicos que requiere el estudio. De esta manera Trujillo (2005) es enfático en establecer algunas recomendaciones a quienes pretenden realizar investigación en educación:

“Aquí lo importante es entender que quien asume el reto de investigar debe abordar esta actividad como un oficio –en mención de Mills, donde la simple iniciativa, por bien intencionada que ella sea, es insuficiente para responder ante el reto que la investigación representa. Surge por ello la necesidad de contar con los suficientes elementos y argumentos para cumplir con aquello de la rigurosidad y sistematicidad exigidas por la ciencia”. (p.139).

Si la institución educativa decide establecer un equipo docente de investigación interna que dé cuenta de los factores, situaciones y problemas entorno al fenómeno educativo del colegio, debe entonces entender que este es un proceso que demanda tiempo, recursos y trabajo disciplinado de indagación, análisis teórico y metodológico para lograrlo. Aquí, la voluntad política de los directivos, así como el trabajo intelectual de los maestros abanderados del proyecto, deben estar sincronizados en aunar esfuerzos por solidificar esta intensión que no solo es loable sino necesaria e intrínseca al trabajo pedagógico.

Concretando, se puede decir que la investigación que se llevaría a cabo en la institución Colegio San Benito de Tibatí, según la distinción establecida por Trujillo (2005), sería inicialmente la de *investigación educativa*, en la que el quehacer docente, su reflexión pedagógica y su análisis son el centro de la revisión teniendo en cuenta otras dimensiones relacionadas con ello como lo es el proceso de enseñanza, aprendizaje, evaluación y didáctica en el colegio.

De esta manera la construcción de los objetos de las investigaciones que se gestarían al interior del semillero de investigación en educación, deben estar anclados en problemáticas o necesidades institucionales reflexionadas y

discutidas al interior del semillero y en constante diálogo con las aspiraciones institucionales emitidas desde las instancias directivas de la institución (rector, coordinadores, consejo directivo), para que exista un horizonte de sentido pedagógico común aunque no ausente de debate y co-construcción permanente.

El semillero de investigación no debe ser entendido como un grupo aparte de la organización institucional del colegio, por el contrario, debe ser asumido y acogido como parte integral de la gestión académica o de la coordinación académica de la institución, ya que el propósito de esta gestión ha de ser de velar por los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como la del fortalecimiento de las prácticas docentes y su correspondiente formación.

Finalmente es importante decir que el ejercicio de la investigación educativa por parte de los maestros que conforman el semillero de investigación produce efectos en doble vía: por un lado el docente que participa en él va desarrollando unas habilidades teóricas y metodológicas que le posicionan como un docente investigador y activo en la escuela y por otro va afectando la realidad de su escuela o institución en tanto que puede llegar a proponer, analizar y transformar realidades educativas aparentemente estériles, rutinarias y apocadas.

Organización y consolidación del semillero de investigación en el CSBT

Etimológicamente, la palabra semillero se refiere a un sitio donde se siembran semillas (semen-inis) que posteriormente y luego de un trabajo de cultivo y cuidado

juicioso producirán plantas que a su vez producirán cientos de frutos. Se trata de un grupo de semillas pequeñas que, puestas en condiciones óptimas, son capaces de germinar y producir plantas de la misma índole. Esta metáfora sirve de ilustración para presentar la idea de un semillero de investigación como un lugar en donde se recogen las ideas en formas de semillas y tras un proceso de cuidado, producirá resultados dignos de presentar a una comunidad de educativa en favor de ella misma. Así, la metáfora de la semilla, del campo y del cultivo se convierte en un referente práctico y a su vez reflexivo para pensar la actividad intelectual del docente que es capaz de “hacer germinar” las ideas de investigación en la escuela.

El maestro, como intelectual tiene la doble tarea de cultivar sus ideas de investigación para “cultivarse así mismo”. El hecho de cometer ciertas prácticas, rutinas y acciones concretas de trabajo académico e investigativo le permite al docente ir formando un carácter o forma de ser, pensar y posicionarse frente a sus estudiantes, colegas y la propia institución educativa. Se trata, en palabras de (Foucault, 2009) , de una *epimeleia heautou* , de una forma de accionar sobre sí mismo que le permite al sujeto-docente construir sobre él mismo y formar una ética de sí, una ética del cuidado de si y de su propio trabajo intelectual

De esta manera, las semillas del semillero de investigación son las ideas de la praxis pedagógica del docente que tiene en cuenta las necesidades de su contexto educativo, pero también lo son los mismos docentes que a través del ejercicio de compartir y desarrollar proyectos pedagógicos y educativos de indagación van cultivando para sí mismos un carácter investigativo propio de la intelectualidad del docente. Así, el motor que moviliza los esfuerzos educativos de la investigación pedagógica y educativa de la institución escolar

es el docente intelectual, reflexivo y cuestionador de su propia práctica que es capaz de traducir las necesidades escolares en oportunidades de análisis, y las dificultades de aula en laboratorios experimentales de los aspectos sociales, afectivos, y cognitivos que se encuentran imbricados en los salones de clases.

En conclusión se puede afirmar que el equipo de docentes que integran el semillero de investigación escolar tienen como característica principal la *indagación pedagógica y didáctica* que potencie nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje y abra a su vez nuevos *escenarios de comprensión de la realidad pedagógica de la escuela*, sin importar la disciplina específica en la cual el docente ha desarrollado en su pregrado o posgrado; siempre y cuando demuestre un interés por los procesos de reflexión de su praxis pedagógica en la institución que labora como docente.

A continuación, se darán algunas pautas para trabajar las características de formación de semilleros, según lo expuesto por (Aldana: 2010), los semilleros de investigación en la escuela, se pueden crear a partir de *planteamientos de proyectos*. Estos proyectos cobran vida a partir de las necesidades en contexto que perciben los miembros de la institución educativa que hacen parte del semillero y convierten estas necesidades en problemas interesantes y a su vez delimitados para ser abordados desde una perspectiva metódica y teórica construida en conjunto.

Si bien, la propuesta de Aldana, aunque busca despertar en los estudiantes las habilidades investigativas específicamente en ciencias naturales como una propuesta didáctica, este trabajo ofrece señales que pueden orientar el trabajo de un semillero propio de docentes que busca encontrar

en la praxis de la docencia un campo fértil de investigación que promueve cambios en la enseñanza y el aprendizaje que ejerce el maestro. Algunas de estas señales de orientación son:

1. Plantear objetivos de fundación del semillero alcanzables y de fácil monitoreo
2. Establecer pautas sobre los métodos utilizados para la investigación (en este caso en el aula o institución educativa)
3. Desarrollar espíritu investigativo y capacitar a los docentes en investigación
4. Contar con presencia de estudiantes en el semillero.
5. Encargar a maestros de proyectos investigativos reales de la escuela que ayuden a mejorar, transformar o pensar problemas educativos, pedagógicos o didácticos de la escuela.

Estas pautas sirven de norte para establecer los propósitos y el funcionamiento del semillero de investigación en la escuela. A continuación, se proponen a manera de itinerario algunas actividades iniciales de los semilleros de investigación.

Itinerario de Actividades del Semillero de Investigación

Las principales actividades del semillero de investigación en educación en la institución escolar, son: 1) la consolidación de un horizonte de sentido colectivo y 2) el trabajo académico escrito sobre las propias reflexiones o investigaciones que adelanten los miembros del grupo. Esta última debe ser orientadas por una base bibliográfica que puede ser sugerida o construida por algunos de los miembros.

La idea de la base bibliográfica es que puedan abordarse periódicamente (cada vez que haya encuentro del semillero) algunos artículos, capítulos de libros o adelantos de los escritos que están trabajando los mismos miembros del semillero. De esta manera, las primeras sesiones del semillero consisten en construir el sentido común del semillero de investigación; *su propósito u objetivo, las áreas de indagación y los enfoques* que tendrán las investigaciones o reflexiones académicas que surjan al interior. En cuanto a las *áreas* que abordará el semillero, están tendrán un carácter interdisciplinario con un objeto de estudio común y a su vez construido por los miembros del equipo. Esto quiere decir que, si por ejemplo el área común de estudio es, la didáctica de las ciencias, el equipo debe construir el objeto de investigación de esa área y orientarse con la bibliografía existente para hacer una delimitación de lecturas y alcances de las reflexiones teóricas que subyacen a dicha área.

Los *enfoques* del semillero están relacionados con las formas en que se desarrollarán las lecturas académicas, los escritos o productos investigativos del grupo. Para crear dichos enfoques de investigación, se debe “echar mano” de las lecturas sobre investigación cualitativa o cuantitativa en educación o pedagogía, las teorías de investigación contemporáneas como la I.P (investigación participativa) o la I.A.P (Investigación Acción Participativa) y las formas en que se pueden presentar los escritos producidos.

Referente a las formas de producir escritos académicos de investigación, el semillero puede establecer una variedad de posibilidades de formas de producción académica escrita como lo son:

1. Artículos académicos para publicación en revistas indexadas
2. Capítulos de libros que se publican por medio de un autor-compilador o coordinador
3. Ponencias para presentar en eventos universitarios de educación, investigación o pedagogía.
4. Reseñas de libros de educación o pedagogía para publicación en revistas indexadas
5. Sistematización de experiencias para participar en congresos o simposios de educación.

Para las primeras sesiones se puede construir una lluvia de ideas a partir de los intereses y perfiles de los miembros del semillero, con el fin de ir depurando el objetivo del semillero de investigación educativa teniendo en cuenta que en inicio este buscaría responder a las necesidades de la práctica pedagógica o didáctica que se presentan en la institución educativa. Esta actividad, incluye conocer el perfil de los miembros, sus aficiones investigativas y los enfoques con los que han trabajado (experiencia previa). Posteriormente se depuran las ideas generales por medio de una agrupación de ideas e intereses, algunas responden a aspectos teóricos, otras a aspectos metodológicos que pueden clasificarse para construir el objetivo del semillero y posteriormente a los *enfoques o áreas* que se pueden trabajar. Una vez delimitados los objetivos, enfoques y áreas que pueden relacionarse con el semillero. Se prosigue a establecer las fechas de encuentro y la periodicidad de las mismas. Cada sesión de encuentro puede tener todas o algunas de las siguientes actividades:

1. Socialización-discusión de una lectura sobre algunos de los temas construidos previamente por el semillero.

2. Presentación de algún avance de producto escrito que esté adelantando alguno de los miembros del semillero.
3. Invitación o presentación a participar en algún evento universitario de investigación
4. Compartir de grupo: (ágape)

De esta manera el semillero de investigación adquiere un enfoque de práctica inserta en las dinámicas del colegio, en donde los docentes programan sus relatorías, e ideas de investigación pueden dar a luz interesantes proyectos escolares que reflexionen la multiplicidad de problemáticas y necesidades en relación con la enseñanza, aprendizaje y calidad educativa.

Conclusiones

Se ha planteado a manera de propuesta escolar, un semillero de investigación de prácticas docentes y de pedagogía al interior de una institución educativa de secundaria y media con el fin de promover la innovación y la reflexión del quehacer diario de la escuela a partir de la presentación de algunas reflexiones sobre la investigación educativa y la importancia del rol docente como agente investigador activo de sus propias experiencias. Así, se retomaron algunas reflexiones de la pedagogía crítica de Paulo Freire como principios activos que vinculan el ejercicio de la enseñanza con el de la investigación, donde el docente a medida que se sistematice críticamente su realidad escolar va mejorando su práctica investigativa.

Un aspecto importante que merece la pena seguir indagando, es la necesidad de sistematizar de manera reflexiva las experiencias de investigación que la escuela con el paso de los años va desarrollando, y como la misma institución puede ir refinando estos procesos de autogestión investigativa que lleve a desarrollar una cultura de investigación en las escuelas y colegios de secundaria y media. Así mismo, otros puntos clave de reflexión sobre esta propuesta residen en la necesidad de desarrollar el espíritu científico de los estudiantes y cómo los niños y los adolescentes de los colegios, pueden ser pares investigadores de los proyectos de investigación educativa haciéndose partícipes de su propio proceso de formación y de la cultura científica que puede desarrollar la escuela en torno al aprendizaje, la enseñanza y las ciencias (naturales y sociales) y que pueden replicarse en otras escuelas de la zona.

Referencias bibliográficas

- Aldana, L. (2010). Creando semilleros de investigación en la escuela. Gondora, 3-10.
- Bourdieu, P. &. (1972). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona,: Laila.
- Freire, P. (2002). Pedagogía de la Autonomía. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). La hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France. 1981-1982. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, J. D. (2000). La investigación educativa en Santa Fe de Bogotá. Relaciones y Tensiones entre

investigación e innovación en educación. Bogotá:
Universidad Pedagógica Nacional.

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*. <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.9-27>, 34, 9-27.

Trujillo, J. (2005). Disponible en: ISSN 0120- 3916). *La investigación educativa, en educación o educacional*.

CAPÍTULO 138

ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA COMO HABILIDADES QUE FOMENTAN EL DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS

**María Piedad Acuña Agudelo
Yaneth Quiñones Tello**

Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB

Introducción

Las habilidades cognitivas¹⁸³ son esenciales para el proceso de aprendizaje de los educandos. En los niños en edades tempranas el entendimiento de su entorno al igual que la formación de nociones, les permite conocerse, aprender a relacionarse y establecer interacciones con los otros y con el mundo. Por ello, se requiere planear, ejecutar y promover actividades que busquen el desarrollo de estas habilidades para mejorar los aprendizajes y contribuir con el desarrollo del individuo.

¹⁸³ El presente artículo es una reflexión a partir de los resultados de investigación realizada en torno a la atención, percepción y memoria como habilidades que fomentan el desarrollo cognitivo en niños de 4 a 6 años utilizando la lúdica como estrategia para potenciar la educación ambiental. Pertenece al grupo de Educación y lenguaje de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en la Línea prácticas pedagógicas.

Como problema se destaca el hecho de que las instituciones educativas no cuentan con los recursos suficientes y los maestros siguen una enseñanza tradicional que utiliza la memorización y la monotonía las cuales poco favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas y que en ocasiones desaprovechan los recursos ambientales como elementos didácticos para enriquecer su actividad pedagógica, por ello, se buscó partir del ambiente como proveedor de estrategias y recursos para promover las habilidades cognitivas y una interacción respetuosa con el medio.

Bokova, I. (UNESCO, 2017), en el IX Congreso Mundial de Educación Ambiental, expresó “Es imprescindible replantearnos una nueva visión del mundo, adoptar nuevas maneras de pensar y comportarnos como ciudadanos del mundo. Por ello, el desarrollo sostenible debe comenzar en los pupitres de la escuela”. Desde las primeras edades se requiere iniciar el aprendizaje sobre estas temáticas, enfocado al cuidado y preservación del ambiente, que sensibilice a los niños para ser colaboradores en el cuidado y protección del entorno en el que viven, promoviendo el pensamiento crítico y la solución a posibles situaciones del conflicto, en las cuales se ve inmerso por ser habitante del planeta.

Por otra parte, el objetivo N° 4 de Desarrollo Sostenible, relacionado con la educación de calidad para todos, “busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación

superior de calidad” (PNUD-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015). Ello indica la imperiosa necesidad de educar a los niños en todos los campos, en este caso, desde la educación ambiental, la cual en ocasiones es olvidada en los currículos de la primera infancia, dado que se da mayor prelación a la adquisición del lenguaje y del pensamiento matemático.

Una mirada a la lúdica, permite dar cuenta de cómo enmarca todo lo relacionado con el juego, en el cual se pretende ofrecer a los participantes la oportunidad de recrearse mientras realizan su proceso de aprendizaje de manera divertida, para suscitar en forma armónica el desarrollo de habilidades: relacionales, físicas, cognitivas y estéticas.

La educación inicial es la base para la formación de valores y hábitos en los educandos, por ello reconociendo la importancia del juego como elemento propio de aprendizaje en la infancia se ha utilizado como estrategia para iniciar su desarrollo integral que permita, además, sensibilizar y generar acciones responsables desde edades tempranas en pro del cuidado del ambiente.

Algunas investigaciones relacionadas con el tema bajo

A nivel internacional, en España y Bolivia, Wilde, B. (2010), realizó investigación titulada “Habilidades, actitudes y potencial de aprendizaje en preescolares: un análisis transcultural” cuyo propósito fue realizar un estudio transcultural de las habilidades, actitudes y potencial de aprendizaje -en su relación con el currículo educativo y con las

pautas de crianza- en una población en educación infantil. Se pretendió conocer cómo responden los niños que asisten al preescolar en diferentes unidades educativas a la Escala ACFS (Application of Cognitive Funcions Scale) de C. Lidz, S. y Jepsen, R. (2000, 2003). Los resultados encontrados, demostraron que la escala ACFS, es un instrumento de medida de las habilidades cognitivas que tienen relación con el currículo académico de corte transcultural y que las diferencias en habilidades cognitivas no se dan tanto relacionadas con culturas (España y Bolivia) sino con niveles socioeconómicos El aporte de esta investigación corresponde al potencial de aprendizaje utilizando la prueba realizada a partir del análisis comparativo entre los integrantes de la muestra bajo estudio, ya que participaron los padres y las maestras de los niños, a partir de su evaluación del rendimiento de cada niño.

A nivel nacional, Díaz, M. & Quiroz, P. (2008). realizaron informe de investigación titulado “Enseñanza cognitiva y estratégica en ciencias naturales para el desarrollo de la habilidad de solución de problemas de contaminación ambiental” tuvo como propósito analizar la eficacia de dos tratamientos de intervención cognitiva implementados en la enseñanza de las ciencias naturales, de cuarto grado de educación primaria, y determinar la habilidad para la resolución de problemas en contaminación ambiental; evidenció los logros de la combinación de estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas de interpretación, para el mejoramiento de los procesos cognitivos en los alumnos durante las sesiones de enseñanza de las ciencias. Esta doble intervención cognitiva ofreció, a su vez, una mayor relevancia didáctica de la resolución de problemas y del cambio conceptual.

A nivel local, el artículo denominado “Desarrollo de habilidades cognitivas en niños(as) orientado en la metacognición a través de la interacción con robots móviles en ambientes de realidad virtual” (Pérez, 2004), presenta un proceso de investigación orientado en el uso de las herramientas tecnológicas, especialmente en el manejo con robots móviles en ambientes virtuales, para estimular el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes desde temprana edad, retroalimentándose en modelos pedagógicos como el constructivismo, la heurística y la metacognición, este último, es el espacio de reflexión que el niño tiene de su aprendizaje.

Algunos teóricos que acompañaron el trabajo

Malaguzzi (2001) citado por el Ministerio de Educación Nacional en su documento N° 24 (2014) plantea que:

El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros (p.13)

El ambiente, se constituye en la primera infancia, en el medio de exploración de los niños, por ser en entorno inmediato en el que puede convivir, experimentar, establecer vínculos con los otros y desarrollarse armónicamente

Piaget, J., en su texto *Psicología y Pedagogía* refiere que “la actividad sensomotora constituye la fuente común de las nociones y de las percepciones correspondientes” (Piaget, 2001:20), ello hace referencia a que la información comprende tanto el acto de ver, oír, leer, como la comprensión e interpretación de las relaciones que el niño va interiorizando. En la percepción el cerebro estructura todas las sensaciones a fin de poder interpretarlas.

Atención, Percepción y Memoria

Al trabajar alrededor de la atención, la percepción y la memoria como habilidades que fomentan el desarrollo cognitivo, se brindaron experiencias significativas que permitieran a los niños recordar y utilizar de manera positiva elementos de su entorno.

Morgado-Bernal,(2006), establecen un vínculo estrecho entre la memoria y el aprendizaje que posibilitan cambios adaptativos en el ser humano. La importancia de este criterio radica en que la memoria es indispensable para que se pueda percibir, aprender, pensar, expresarse, formar la identidad personal, todos ellos elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje infantil que contribuyen en su formación integral, en el conocimiento y comprensión del mundo que le rodea y en la forma como resuelven los conflictos que les ofrece su cotidianidad. (Riley y Constantinidis, 2016; Trollope et al., 2012). Diferenciando los aprendizajes y las respuestas entre un individuo y otro.

Es por ello que entre las múltiples definiciones de memoria se cita a Portellano (2005), quien la define como “una función neurocognitiva que permite registrar, codificar, consolidar, retener, almacenar, recuperar y evocar la información previamente almacenada” (p. 227).

En este sentido, reconociendo la trascendencia de la memoria en el aprendizaje, el cual es considerado como la capacidad de adquirir nueva información se aprecia como la memoria, según lo manifiesto por Portellano, es la habilidad para retener la información aprendida, es decir mediante el aprendizaje el infante adquiere la información, pero su memoria le permite evocarla y recuperar la información que requiere en el momento que lo desea.

La atención definida como: “un proceso básico con el que se inicia el procesamiento de la información y pone en marcha a otros procesos cognitivos, regula y ejerce un control sobre la percepción y la memoria” (García, 1997; Rosselló, 1998; Ruiz-Vargas, 1982), citados por (Luque, 2009). De acuerdo con lo expresado, se evidencia la interacción entre las tres habilidades seleccionadas y la importancia de su ejercitación para contribuir en la eficacia de la enseñanza y los aprendizajes, específicamente la trascendencia que tiene en el desarrollo infantil y las repercusiones a corto, mediano y largo plazo. Por otra parte, Reategui (1999) citado por (Luque, 2009), señala que “la atención es un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además es el responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación con las demandas externas”.

Este proceso de selección mencionado por Reategui (1999) citado por (Luque, 2009), evidencia que en la medida en que el aprendiz sea capaz de seleccionar la información que requiere de la gran variedad de estímulos que el ambiente le provee, será la habilidad para retener y asimilar la información que requiere en su proceso individual. Algunos aspectos importantes para mencionar y que tienen una gran incidencia en la atención, son la motivación y la emoción considerados como factores determinantes para que sea eficaz, de este modo un estado de alta motivación e interés estrecha el foco atencional, y disminuye la capacidad de atención dividida, así como el tono afectivo de los estímulos que se reciben y los sentimientos hacia ellos contribuyen a determinar cuál va a ser el foco de atención prioritario (García, 1997 citado por Luque, 2009:6).

La percepción es una experiencia sensorial consciente. En el entorno educativo el proceso de percepción se daría cuando no solo se reconoce una forma geométrica, sino cuando se puede categorizar atendiendo a unas características dadas. Una de las cualidades perceptivas más significativas es el color, porque se experimenta de manera obvia y con la cual se involucra el ser humano de una forma más activa.

Es importante reconocer que sin sensación no hay percepción y sin esta, no es posible establecer recuerdos. La integración de distintas expresiones favorece la construcción de diversos escenarios de encuentro con los diferentes lenguajes. (MEN, 2014:14). Al involucrar varios sentidos hay diferentes canales que permiten la percepción de los estímulos ambientales lo cual potencia su interpretación y favorece la recordación de estos.

El proceso perceptivo se realiza en una secuencia de fases, que incluye la estimulación que llega del entorno, la percepción de un estímulo concreto, su reconocimiento y finalmente, la acción tomada respecto al estímulo.

La estimulación ambiental está formada por todos los aspectos del entorno que potencialmente se pueden percibir y es allí donde se encuentran las habilidades cognitivas con la educación ambiental en el desarrollo de esta investigación. Puesto que toda la riqueza de estímulos ambientales y la diversidad de recursos materiales que el entorno ofrecen no se utilizan de manera coordinada y específica para promover aprendizajes duraderos y efectivos en pro del desarrollo de una inteligencia que impacte el ambiente en forma positiva mientras afianza o interioriza los conceptos enseñados intencionalmente en la escuela.

Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados es posible evidenciar como las acciones que se desarrollaron en las aulas de los dos jardines colaboradores en esta investigación, buscaban la integración sensorial para potenciar los niveles de percepción, debido a que se ofrecieron actividades en donde los niños participantes tuvieron la oportunidad de manipular, tocar, oler, escuchar, realizar y seguimientos a procesos físicos, secuencias de descomposición de elementos orgánicos, identificación de los entornos en los cuales se desenvolvían, observación y análisis de diversos tipos de semilla, registro de su germinación, se dialogó sobre la importancia del ambiente, de la gravedad de la contaminación en se encuentra la tierra por los efectos de la contaminación producida por el hombre, se enseñó técnicas de

reducción, reciclaje y reutilización de los desechos y realizaron propuestas para cuidar el ambiente y ejecutaron actividades artísticas utilizando elementos del entorno, además de un sin número de actividades en donde el juego permitía identificar formas, colores, sabores, animales, describir, comparar y clasificar diferentes tipos de elementos, fortaleciendo los vínculos sociales entre los participantes incrementando sus niveles de resistencia a la frustración, al juego y al trabajo.

Al respecto, Piaget expresa que “El juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo”. (Piaget, 1956, citado por Blanco, 2012) por lo cual con las actividades y estrategias programadas se permitieron a los niños el desarrollo de su inteligencia y la construcción de nuevos conocimientos a partir de los aprendizajes que poseían.

En cada actividad de experimentación que se produjo en el aula, pudieron realizar aprendizajes significativos y trabajo cooperativo, que contribuyó en el desarrollo de habilidades sociales como pueden ser: el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, la interacción dinámica y efectiva para la construcción de un saber colectivo. Estas actividades articularon el desarrollo cognitivo, con lo lúdico y lo artístico. Los niños aprenden a relacionarse e incorporar los que aprenden con los demás, dándose un aprendizaje por medio de experiencias vividas.

Como resultado del trabajo colaborativo se generaron espacios de escucha, respeto por las ideas propias y las de los demás, se tomaron decisiones conjuntas y se realizaron aportaciones valiosas al saber cómo construcción colectiva que tiene mayor significado y provoca mayor interés en los participantes porque ven reflejado en este hecho el que se considera importante sus apreciaciones. (Portellano & García, 2015) indican que dependiendo de la vía sensorial por la que percibimos el estímulo encontramos distintas modalidades de memoria:

- Háptica: Se encarga de la información que obtenemos a través del tacto.
- Gustativa: Permite recuperar la información procedente de los sabores.
- Olfativa: Nos permite almacenar y recuperar la información de los olores.

Respecto de las ganancias que a nivel de la interacción social este tipo de juegos proporciona, Vygotsky citado por (Valdés, 2013), expresa que, por medio de las actividades sociales, los niños aprenden a incorporar herramientas culturales tales como el lenguaje, la escritura, el arte, y demás invenciones sociales a su pensamiento.

De esta manera es posible apreciar como actividades diseñadas y planeadas para desarrollar habilidades cognitivas como la atención, la percepción y la memoria, al ejecutarse de manera dinámica y presentadas en forma de juego pueden no solo generar aprendizajes afectivos y efectivos, sino también dejar una mayor huella de recordación y de efectividad con enseñanzas que pueden ser aplicables en diferentes espacios

cotidianos del infante y que trasciendan el tiempo y el espacio en el desarrollo de su integralidad.

Referencias Bibliográficas

- Blanco, V. (Noviembre de 2012). *Teorías de los Juegos: Piaget, Vigotsky, Groos*. Obtenido de <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-los-juegos-piaget-vigotsky-kroos/>
- Díaz M, A., & Quiroz Posada, R. E. (2008). *Enseñanza cognitiva y estratégica en ciencias naturales para el desarrollo de la habilidad de solución de problemas de contaminación ambiental*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 10(21). Obtenido de <http://bit.ly/2156PTC>
- Luque, A. M. (2009). La atención. Recursos. *Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 45(6 A). Obtenido de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/ANA%20MARIA_LUQUE_1.pdf
- Morgado-Bernal, I. (2005). *Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes*. Revista de Neurología, 40(5), 289-297.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2014). *Documento N° 24. La exploración del medio en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.
- Pérez, M. M. (2004). *Desarrollo de habilidades cognitivas en niños(as) orientado en la metacognición a través de la interacción con robots móviles en ambientes de realidad virtual*. (G. d. Aprendizaje, Ed.) Obtenido de

<https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2004/3-142004.pdf>

- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Psicolibro.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. España: McGraw-Hill
- Portellano, J. A. (2007). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis
- Portellano, P. y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- PNUD- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. N° 4- Educación de Calidad*. Obtenido de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Trollope, A., et al. (2012). Stress, epigenetic control of gene expression and memory formation. *Experimental Neurology*, 233(1), 3-11
- UNESCO. (2017). *Congreso mundial sobre educación ambiental debate acerca del camino a seguir para conseguir sociedades sostenibles*. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/congreso-mundial-educacion-ambiental-debate-acerca-del-camino-seguir-conseguir-sociedades>
- Valdés, H. A. (2013). *Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vigotsky*. Obtenido de <http://alexela1985.blogspot.com/2013/06/teoria-del-desarrollo-cognoscitivo-de.html>
- Wilde Bacigalupo, C. (2010). *Habilidades, actitudes y potencial de aprendizaje en preescolares: un análisis transcultural*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63167>

CAPÍTULO 139
MAPA PERSONAL DEL LUGAR.
-UNA TRAVESÍA DESDE EL SENTIDO
DE UN NIÑO WAYUU-

Alice Marcela Gutiérrez Pérez y Maribel Vergara

Arboleda¹⁸⁴

-Universidad de San Buenaventura, Bogotá-

Introducción

Hacer el recorrido del mapa personal que se presenta a continuación parte de la investigación: *Geografías de la primera infancia: cuidado y educación desde una perspectiva intercultural*, cuyo propósito se centró en aportar a la construcción de pensamiento latinoamericano a partir de las experiencias de cuidado y educación que se establecen con los niños y las niñas en los primeros años en diferentes comunidades de Colombia. El trabajo se llevó a cabo con dos comunidades indígenas Embera Katío de Antioquia y Wayuu en la Alta Guajira Colombia, lo que permitió tener una lectura “otra” de las infancias que hoy por hoy estamos reconociendo en sus territorios espacios y lugares, en tanto que es una oportunidad para comprender la condición infantil en perspectiva intercultural y de diálogo de saberes tanto con los

¹⁸⁴ Docentes investigadoras
mvergara@usbog.edu.co;

agutierrez@usbog.edu.co;

adultos como con los niños en la idea de comprender la experiencia que se construye desde el cuidado y la educación.

En este sentido, lo que se presenta en este escrito es la experiencia del recorrido cartográfico de un niño Wayuu quien a través de sus ojos nos permitió conocer parte de sus comprensiones sobre los lugares que habita, que en este caso corresponden a sus vivencias como interno de la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado de Siapana del corregimiento de Uribia en la Alta Guajira.

Asumir las geografías como enfoque de trabajo investigativo, nos ha permitido ampliar la mirada en cuestiones relacionadas con desarrollos conceptuales y metodológicos que abren otros espectros para comprender de otra manera la naturaleza esencial de ser niño. El foco de trabajo e interpretación tiene en cuenta la iconografía, la semiótica y distintas formas de análisis del discurso, así como a estudios de la política cultural del espacio y el lugar. A través de este enfoque se ha dado la posibilidad de establecer diálogos interdisciplinarios que benefician otras maneras de reconocer a los niños desde la forma en ellos comprenden y producen cultura, como lo plantea Lopes (2006) al referirse a la producción de las culturas infantiles y la existencia de territorialidades que pueden ser la base de la producción de las culturas:

Los niños, al compartir la realidad con las demás personas, establecer una relación horizontal de identidad entre ellas y crear una relación vertical de identificación con los adultos, constituyen concepciones reales que posibilitan la vivencia de su infancia no como se quiere, sino cómo se puede dentro de la lógica de organización social del grupo de niños. (p.6)

Reconocer la naturaleza de la forma en que habitamos los espacios y como los dotamos de sentido y significado está vinculado a la dimensión de topofilia, concepto desarrollado por Tuan (2001), quien plantea que la relación íntima que establecemos con el lugar se manifiesta a través de maneras de ser y estar. Este autor lo interpreta desde un sentimiento de apego a partir de una relación afectiva, que hace que los seres humanos establezcamos un vínculo e identificación con los lugares; dicho sentimiento resalta una dimensión simbólica del habitar humano y, por tanto, lo domina un poderoso instinto de pertenencia al mundo o, si se prefiere, de su apropiación. La comprensión sobre las geografías de la infancia la vemos como una oportunidad para aportar al pensamiento sobre la primera infancia, en tanto que nos permite asumir a los niños de manera enriquecida, donde se busca abandonar esa mirada infantilizada que tanto daño ha ocasionado a la hora de comunicarnos y redescubrir otras formas de relacionarnos con ellos; como lo plantea Larrosa (2017) cuando se refiere a las maneras en que hemos producido pensamiento sobre los niños:

Todos trabajan para reducir lo que aún hay de desconocido en los niños y para someter lo que en ellos aún hay de salvaje. Entonces dónde está la inquietud, dónde el cuestionamiento y ¿dónde el vacío, si la infancia ya ha sido explicada por nuestros saberes, sometida por nuestras prácticas y capturada por nuestras instituciones, y si lo que todavía no ha sido explicado o sometido está ya medido y señalado según los criterios metódicos de nuestra voluntad de saber y nuestra voluntad de poder? (p.203).

El trabajo permite descubrir cómo la organización de la estructura espacial y las lógicas de relación afectiva que construyen los niños para habitar los espacios, han

materializado modos de dar sentido a sus vidas, así como la forma en que actúan sobre la realidad y la manera como constituyen normas, valores, vivencias y participan de la cultura: en sí, la experiencia.

Es una oportunidad para pensar(nos) desde la Geografía de la Infancia como sociedades complejas, multidimensionales y diversas que requieren comprender más sobre los más pequeños. Monserrat y Rey (2001) escriben: se requiere comprender de la vida cotidiana donde los niños realizan sus actividades, juegan, forman y construyen sus identidades en los espacios, lo que para esta investigación significó hacer una aproximación sobre la construcción de los sentidos que los niños elaboran sobre los lugares donde viven.

La propuesta metodológica parte del planteamiento sobre la cartografía social (CS), esta permite el reconocimiento del espacio social como un espacio que se hace y rehace semiótica y materialmente. El espacio social hacia el cual se dirige la CS se temporaliza, esto es, se muestra como un territorio definido por su propia historicidad, que se dota de sentido a partir de las relaciones que las personas crean con los espacios, como lo plantea Herrera (2016 p.168): “el espacio entonces no es homogéneo u objetivo, sino, ante todo, un campo de experiencia que se revela desde la trayectoria de movimiento y no como representación universalmente dada”

Así mismo, la cartografía social posibilita la construcción conjunta respecto de los sentidos que circulan en el territorio, como forma dialógica de articulación de significados que dan cuenta de las memorias, mitos, ritos y percepciones respecto del habitar un territorio determinado, donde se rescata ese movimiento sincrónico y diacrónico al igual que un filme. Un filme en el que los cartógrafos, como habitantes del «lugar», son creadores participantes de su propio mapa.

A la hora de pensar la cartografía como mapa de sentido colectivo, vimos necesario vincular el mapa personal

como fuente que permitió la emergencia de los sentidos que se construyen individualmente sobre la experiencia, pues éste permite la representación de una parte, un fragmento de aquello que nos significa. Como lo podemos interpretar en el texto “El coleccionista de Botones y la niña que le gustaban los mapas remendados” de Jader (2017), al hacer mapas se crea la posibilidad de narrar una historia sobre lo que nos significa un momento de la vida y se puede compartir con otros a través de palabras, imágenes y/o convenciones.

Es a través de las historias contadas que se puede producir sentido que se teje con “botones” como pretexto para comprender los fragmentos de vivencias en ciertos lugares acudiendo a la memoria, la imaginación y los sentidos. El mapa permite crear espacios para tomar las cosas del mundo que se configuran en espacios y tiempos, por lo que en el mapa personal se arregla y organiza de acuerdo con los colores, convenciones y objetos de quien le otorga sentido. Como lo afirma el autor, cuando llegamos al mundo él ya está para nosotros; es en este mundo de los demás donde comienza nuestra vida y el mundo de los botones, por lo que cada uno es único y diferente.

La fotografía fue un recurso clave que nos permitió plasmar la idea de la experiencia que el niño quería contar y desde ella, tener un tema para conversar sobre el sentido que le atribuye a la imagen creada al hacer el recorrido por el internado, pues como lo establece Polanco (s.f.) cuando aclara la relación entre la fotografía y los niños:

Ellos miran permanentemente, esas cosas que miran van a formar parte de sus paisajes visuales interiores a los cuales son fieles toda la vida, para algunos sin saberlo; siempre estamos guardando imágenes en nuestra memoria, lastimosamente la mayor parte se olvidan, los motivos pueden ser muchos y complejos. Una cámara podría recuperar estas miradas, se podrían

reconstruir sensaciones, episodios en sus pequeños detalles (s.p.).

Y fue a través de las imágenes mentales de las experiencias de Jesús y luego hechas fotografías logramos construir el mapa de la experiencia de este acompañante de recorrido.

Contexto

Llegar a la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado de Siapana del corregimiento de Uribia en la Alta Guajira, fue una experiencia sorprendente, pues nos sacó de la rutina y permitió cambiar el ambiente en el que solemos trabajar, los colores opacos cambiaron por el rojo de las mantas guajiras de las niñas o el azul intenso del cielo; el clima nos abrigó de otra manera, pues estábamos en época de sequía, los rostros de los Wayúu nos dejaron ver expresiones de alegría y bienvenida de una raza que está presente a pesar de las vicisitudes en las que se han visto involucrados. La comunidad etnoeducativa nos permitió entrar a su institución para comprender algo de su cultura y de las dinámicas que allí se entretajan.

El referente de sentido que orientó nuestra presencia en aquel lugar fue el querer aportar a la comprensión de un sistema social donde la ecología de saberes del niño y las formas en que son asumidos por los adultos fortalecen la integración y construcción de pensamiento propio. Así, lo que se buscó desde nuestra estadía de seis días con las dinámicas propias del internado, fue reconocer las experiencias de cuidado y educación que los niños, niñas y jóvenes han construido a través de sus relaciones en los diferentes espacios que habitan: colegio, internado y rancherías, pues el asunto es dar un lugar desde el enfoque de las geografías a dos prácticas

que hacen parte de la naturaleza misma de la especie humana que como lo plantean, Redondo y Antelo (2017):

...se trata de un ejercicio de no asumir como “auto-evidentes” al cuidado y la educación... “es decir hechos que se explican así mismos porque son – o más bien se los reconoce como- parte de lo “habitual”, lo evidente y “natural” (p.18)

Hacerlo implicó tener que crear espacios específicos para posibilitar el encuentro y conversar con los niños sobre los espacios que habitan y las relaciones que se tejen alrededor de lo que es cuidar y educar en la cultura Wayuu. Favorecer la participación era un reto en tanto que la lengua y las distancias culturales posiblemente serían una limitante para el encuentro con ellos, por lo que consideramos que la mejor manera para entablar diálogo con Jesús fue a través de la fotografía y el recorrido que él mismo creó para contar sobre su historia que a lo último se convirtió en un mapa personal.

Los lentes para recorrer el mapa personal

Uno de los principales ámbitos de estudio de las geografías de la infancia ha sido precisamente la experiencia cotidiana de niños y niñas en áreas urbanas y, muy particularmente, la organización de su tiempo cotidiano y el uso que realizan de los espacios públicos y los espacios de juego de su entorno inmediato (Baylina, Ortiz y Prats, 2008, p. 58).

Desde nuestro lugar, la intencionalidad metodológica nos llevó a querer mirar el contexto rural, lo que nos condujo a asumirlo como una nueva geografía que se nos presentó con otros ritmos, colores y protagonistas, es decir, niños instalados en la comunidad cuyas historias y biografías rompieron con

los prejuicios sobre quiénes son los niños indígenas rurales y más aún de la cultura Wayuu.

Esta identificación nos llevó ante la presencia de niños que juegan, se ríen y reconocen su realidad como lo que son: niños. Esta presencia se impone ante un paisaje árido y silencioso, a través de las relaciones que ellos tienen con el territorio, construyendo identidad cultural gracias a la experiencia cotidiana. Como lo plantean Baylina, Ortiz y Prats (2008), el concepto de lugar también es aplicable a los espacios de la vida cotidiana donde los niños y las niñas realizan sus actividades y crean sus identidades. Así, espacios como la ranchería, la escuela, el camino con sus trillos, el puesto de salud, la tienda “La Gran Parada” o el corregimiento son significantes para sus vidas. Esto nos llevó a confirmar que aventurarnos en la ruralidad Wayuu aportaría a las geografías de la infancia.

El taller: “Los mapas de mi comunidad en La Guajira” realizado durante cuatro días con los niños de transición y primero de primaria de la Institución etnoeducativa. Durante el taller desarrollamos una experiencia de participación. En un primer momento se invitó a los niños a escuchar un cuento que narraba la experiencia de “Pipe y Sofí” (ver dibujo 1), dos niños que viven en la ciudad de Bogotá, a partir de dos situaciones: una relacionada con el relato de los recorridos que ellos hacen cuando deben desplazarse desde el colegio a sus hogares, haciendo énfasis en las personas, los lugares y las cosas que rodean dicho recorrido; el otro con los lugares en donde viven y describen rutinas que allí se llevan a cabo a la hora de llegar, las personas que los acompañan y las relaciones que se establecen con éstas. En efecto, es la narración el primer ejercicio que invita a los niños a recrear lo contado por estos dos personajes, pero desde sus vivencias a través de la palabra y lo cotidiano.

A través de la cartografía social y el mapa personal se invita a los niños a que den cuenta de su experiencia en lo que

respecta a los espacios que ellos transitan y ocupan, lo cual se consulta teniendo en cuenta lo que plantea Dewey (1997): la educación es una experiencia siempre en movimiento, entre lo personal y lo social, entre el pasado, el presente y el futuro, entre las vivencias interiores y exteriores.

Al parecer, la experiencia vivida durante el taller provocó en Jesús la intención de recrear un mapa personal mediante un recorrido improvisado por el internado. Al hacer esta actividad y querer sistematizarla coincidimos con lo que plantea Cele (2006) cuando se refiere a las maneras de trabajar desde las geografías de la infancia:

Hay que reconocer que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una multiplicidad de infancias, significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños y niñas desde distintos ángulos y a través de diferentes técnicas. Por ello, desde la geografía de la infancia se ha recurrido ampliamente a los métodos visuales con el fin de motivar y estimular la participación de los niños, así como, crear un ambiente relajado y divertido para la investigación (p.230).



Dibujo 1. Pipe y Sofi -Los “rolos” que viven en la nevera- Ilustración: Laura Rojas.

El trazo de un mapa personal de un niño Wayuu¹⁸⁵

Hablar con Jesús¹⁸⁶ sobre su experiencia de vida tanto en el Internado como en la ranchería donde vive cuando sale de vacaciones, fue entrar en una conversación desprevenida y tranquila, como suele pasar cuando los adultos nos disponemos a escuchar lo que ellos tienen que decirnos, pues fue allí, en el diálogo, donde nos encontramos a través de la palabra, con la que se entabló una conversación de aquello que en su momento él quiso contar, como lo plantea Arbeláez (2018 p.142):

...al otro se accede a través del lenguaje, que es la posesión en común del Mismo y del Otro y que en el discurso vuelve al mundo común...el pensamiento es hablar, es comunicarse con el otro en su diferencia y exterioridad donde yace la verdad.

Con este acompañante ya habíamos tenido la oportunidad de conocernos cuando hizo parte del taller y realizó su mapa personal (ver dibujo 2.)

¹⁸⁵El texto que se presenta se construye a través de las notas de campo de una de las investigadoras que escribe narrativamente y las citas de algunos autores que pueden reforzar ideas que consideramos pertinentes para hacer los análisis de lo encontrado.

¹⁸⁶ Jesús es un niño de 6 años que vive en el Internado de Siapana hace aproximadamente un año.



Dibujo 2. Mapa personal de Jesús- El lugar donde vivo.

El diálogo con Jesús, sobre “*eso que le pasa*” en el internado fue gracias a un encuentro casual, una coincidencia, pues esa mañana de sábado madrugué para reconocer el internado sin estudiantes, pues la mayoría de ellos ya se habían ido a sus casas de: “vacaciones de mitad de año” pensé que allí no se encontraría nadie. Además, era mi último día en este lugar y quería hacer algunas fotografías de los espacios que habitan los niños en la cotidianidad; cuando inicié mi recorrido saliendo de la zona de las habitaciones de las niñas, llegué a un kiosco de donde inicié el recorrido, fue unos minutos después cuando vi a lo lejos a Jesús jugando con una pelota de trapo, lo llamé y le dije: ¿quieres acompañarme a caminar por el internado? a lo que él contestó: si!, le pregunté qué hacía levantado tan temprano y me contó que ese día se iría de vacaciones a Uribia, donde la abuela.

Cuando iniciamos el recorrido, hice algunas fotografías y me di cuenta de que mi acompañante de camino me observaba atentamente al hacerlo, le pregunté si quería hacer algunas fotos -esto es algo que suelo hacer con los niños, porque es una actividad que les llama fuertemente la atención- a lo que respondió positivamente con una sonrisa (Fotografía 1). Le entregué la cámara y le expliqué cómo funcionaba, a medida que él iba haciendo fotos le preguntaba porque esa y esta otra toma, así fue como me mostró los espacios que son

lugar para él desde la experiencia que ha construido en el Internado.

La primera fotografía que hizo me sorprendió, pues tenía fondo y simetría. Para hacer la siguiente foto orientó su cuerpo a la izquierda donde quedan los dormitorios de los hombres en el internado, allí suele estar con los demás niños mayores que él (ver fotografía 3) -aclaro, Jesús es el niño más



pequeño que vive en el internado-, al preguntarle sobre si le gustaba dormir allí me contestó que sí y complementó contándome que en poco tiempo su hermanito menor lo acompañaría. Cuando me contó esto, le pregunté: ¿cuántos años tiene tu hermano? él me contestó: ¡no sé!, lo que si tenía claro era que cuando él cumpliera los siete años su hermano llegaría al internado... ¿y eso te hace feliz?, sí claro, yo quiero que él esté acá conmigo, con él puedo jugar.

Fotografía 1. Jesús haciendo fotos

Continuamos nuestro camino, dejé que él dirigiera el recorrido, siguiendo sus pasos, dejando que armara el trayecto que quisiera, lo que me llevó a pensar en la riqueza que tiene escuchar y dejar que los niños cuenten, que en palabras de Chul-Han (2017 p.113) escuchar:

...tiene que ver con dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego



atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, es dar, es un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar.

Fotografía 3. Dormitorio donde él duerme.

Por la parte de atrás de las habitaciones de los niños están los corrales de los chivos, allí se encuentra parte de la riqueza del internado, pues aprendí, de uno de los niños de primero, que a través de la cantidad de chivos que uno sabe si una familia tiene o no dinero.

Al llegar al corral, con el afán de querer encontrar algo, mi compañero de recorrido hizo varias fotos de los chivos, le pregunté por qué tantas y me dijo: me gustan mucho los chivos y más los pequeños. Él seguía inquieto, como buscando algo, corría, le daba la vuelta una y otra vez al corral, cuando se detuvo, se encontró con lo que desde hacía un rato estaba buscando: ¡un chivo negro! y le dije: ¿por qué le haces esa foto? él, en un tono bajo contesto: me dan miedo, es negro y a veces creo que me va a hacer algo (ver fotografía 4).

Fotografía 4. El chivo negro



Después de un rato de dar vueltas y buscar otras fotografías, se encontró con el “cerro blanco” -así lo llamó-, es una cadena montañosa que hace parte del paisaje árido y desértico de la Guajira, allí se encuentra el Parque nacional de La Macuira. Recordé que en muchos de las cartografías y mapas personales de los niños hacen alusión a estas montañas como punto de referencia para ubicar sus casas y el internado (ver fotografía 5), cuenta que allá fue con su hermano y caminó por mucho tiempo “allá hay conejos y culebras”.



Fotografía 5. Cerro Blanco de la Macuira.

Este recorrido cada vez se hacía más interesante, pues Jesús me guiaba por su propio mapa vivencial al interior de su residencia actual, así como Pipe y Sofi en su momento les narraron sobre sus recorridos del colegio a la casa o aquello que solían hacer en sus casas; sentí que él quería hacer su propio relato para que yo escribiera esto y contárselo a aquellos dos niños que vivían conmigo en la nevera¹⁸⁷. Cuántos asuntos quedaron sin contar en nuestro recorrido, seguramente hay otras vivencias que relatar, pero él dijo lo que deseaba que quedara registrado entre mis notas y sus fotografías. Así pues, como lo plantea Larrosa (2017 p. 215):

La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como algo nuevo. Y eso teniendo en cuenta además que, aunque la infancia nos muestre la cara visible, conserva también un tesoro oculto de sentido que hace que jamás podamos agotarla.

Llegamos al espacio donde se encuentran los salones de preescolar y primero, allí se fue corriendo a buscar su salón,

¹⁸⁷ La nevera es un término que utilizan las personas de clima cálido especialmente en la costa para referirse a la ciudad de Bogotá

primero B, se empinó y colocó la cámara de tal manera que pudiera tomar el interior del aula, ¿qué te gusta de este lugar? pregunté, y él con una sonrisa pícaro me dice: este es mi salón donde me divierto y tengo amigos, ellos no viven acá, todos los días se van a sus casas. Le pregunté por su “profe” y me contó que era Caroline quien les cuenta muchos cuentos y le gusta lo que hacen todos los días. (ver fotografía 6)

Socializar con niños de su edad, tener el espacio para hacer aquello que para él es significativo y poder contar con adultos que les respetan es una clara oportunidad para constituir de sentido aquel espacio que habita.



Fotografía 6. Salón primero B.

En el recorrido llegamos al lugar favorito de Jesús, pues allí come cosas muy ricas como: la avena, los bollos de maíz, el friche, los dulces, las arepas, el pan y dice: no me gustan las frutas, no obstante, se las come porque les insisten en no botar la comida, que todo se debe comer porque el plato debe llegar vacío a la cocina. En nuestro recorrido nos encontramos un chivo pequeño de esos que le gustan.

En el caminar y estando cerca del lugar donde habíamos pernoctado durante seis noches, mi anfitrión, me preguntó por mi compañera de viaje, Catalina, le conté que estaba durmiendo, me dijo: ¿vamos y la despertamos?, al llegar la llamamos y él le hizo una foto. La invitamos a nuestro recorrido, a lo que no se negó y emprendió el camino.

Saliendo de éste lugar en compañía de Catalina, nos encontramos con unos pollitos y una gallina, él hizo varias fotografías salió corriendo a la parte de atrás, al llegar habían unos pupitres viejos y dañados, ante este suceso pensé como adulta: “los contrastes, la vida y las ruinas, el sentido que los niños le dan a lo que les rodea”, para confirmar mi conjetura nuevamente pregunte: ¿por qué haces esa foto de los pupitres?, él no me contestó, sino que empezó a hacer un ruido: ¡pichi! ¡pichi!, lo hizo por un momento, al ver que no pasaba nada, se retiró del lugar sin decir ni una palabra, al rato de estar por allí salió una gallina negra y mi pregunta quedó resuelta. (esa foto la hice yo, pues quedé sorprendida de lo que había pasado en ese momento) (fotografías 7 y 8).

Jesús sabía perfectamente lo que estaba haciendo, él tenía en mente un plan para mostrarme su internado, me llevaba por cada espacio porque los lugares eran suyos y todo tenía una razón clara desde su experiencia -comenté con Cata- Definitivamente como lo plantea Larrosa (2017 p.218):

...el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al



encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida.

Fotografías 7 y 8. La casa de la familia pollo.

Eso son los niños, experiencia que se constituye al encuentro con lo que le va pasando a su alrededor y desde allí

le permite constituir su vivencia, ese espacio de relación que configura su subjetividad.

Otro animal que fue fotografiado varias veces y desde diferentes ángulos fue un perro flaco del internado, un animal que a nuestra mirada no representaba mayor cosa, pero para Jesús era lindo, porque con éste jugaba en diferentes momentos del día, era con este animalito que corría y jugaba con su pelota de trapo, desde allí pensé en que el lugar resulta definitivo a la hora de comprender la naturaleza y características de nuestras interacciones, no sólo con los espacios habitados, sino con el mundo, la naturaleza, con lo otro y con nosotros mismos a la luz de los pactos y acuerdos que, desde este lugar, ponen en ejercicio la idea misma de territorio y de las experiencias que allí se constituyen.

Seguimos el ritmo divertido y trotón de nuestro amigo, él busco y buscó, al fondo de un largo espacio se detuvo y oprimió obturador, de allí salió una fotografía y pensé: “sin



nada de qué hablar o preguntar”, le dije que no tenía claro qué nos quería mostrar, corrió y mientras llegábamos hizo otra foto, allí estábamos frente a un gran horno de barro, y nos dijo: acá hacen el pan los estudiantes de 11° (ver fotografía 9). Nuevamente me dejó sin que decir, pues mi testarudez de adulta no me permitía ver con ojos de niño.

Fotografía 9. El horno donde se hace pan

Poco a poco y sin darme cuenta estábamos llegando al punto de donde arrancamos, faltaban solamente unos espacios

que representan seguridad para Jesús, pues como él lo dijo: acá me siento bien, me gusta señaló y mostró el mapa que hay a la entrada del internado comentó que allí jugaba con sus amigos, luego nos señaló sobre el mapa en donde quedaba el internado.

De acá solo faltaba un destino y era el lugar que por excelencia suele llamar más la atención de los niños, porque allí es donde se encuentran para jugar, para reírse y como lo dijo nuestro pequeño acompañante, para tener cuidado: acá se calló un niño y se rompió el brazo, con Catalina nos miramos y corroboramos algo de lo que habíamos hablado con las profesoras el primer día de trabajo, cuando una de ellas nos contaron sobre el lío en el que estaba, una de ellas, por la caída de un niño y su lesión, pues en ese momento era el palabrero del internado (Don Edicto) negociando la sangre que se había derramado porque los niños no estaban donde debían estar “el aula de clase”; mientras que Jesús nos contaba que ese lugar era donde juegan, se descuelgan, se columpian y se tira al piso varias veces, porque ese es el juego (fotografías 10). La última foto la hice yo, porque él, ya cansado de tanta vuelta decidió hacer lo que más le gusta, ¡jugar!



Fotografías 10. El juego y el conflicto, un lugar común.

Luego del recorrido, decidimos hacer una pausa, Catalina y yo nos sentamos y Jesús se acostó en el pavimento del andén cercano al parque donde llegamos al terminar.

Estando allí empezamos a conversar de otras cosas, de su casa y lo que allí pasa. Cuando le pregunté por qué el gusto por los chivos me contó que él tenía chivos en su casa nueve - la familia de Jesús era rica- pero: los chivos se murieron todos... Yo le pregunté: ¿de qué se murieron los chivos? A lo que contesta: De hambre porque eran muchos...ellos comían cactus picadito, la casa de ellos se quedó vacía, ¡¡¡¡allí no hay nadaa!!!!

Poco a poco yo iba comprendiendo aún más porqué su necesidad de mostrarme ciertos espacios o animales en el internado, definitivamente el mundo del sentido que construye el niño no es selectivo, tiene que ver con lo que para ellos es y constituye su diario vivir, como lo plantea Larrosa (2017):

La infancia como algo otro no es el objeto (o el objetivo) de saber sino lo que escapa a cualquier objetualización y lo que desvía de todo objetivo... no es lo que está siempre presente en nuestras instituciones, sino lo que permanece ausente e inabarcable, brillando siempre fuera de sus límites.

Le pregunté por otro animal, “el cochino”, del que hablaban mucho en los mapas personales y él dice: ¿los cochinos? No tenemos. Pero ahora si tenemos dos perros que se llaman... uno que se llama peluchi y el otro menosh... o... o... menosh, o...o... mch...mch así, viene corriendo y juego con ellos. Frente a esto que me contó, pensé en el momento cuando me lo encontré horas antes, él estaba jugando con el perro y su pelota de trapo.

Hablamos de lo que juega en su casa y él dice: con pelota, ¿con tus hermanos?, si tengo uno pequeño y otro más grande que es mayor y se llama Malube y el pequeño Carlos Enrique. Me cuenta que la mamá cuando está cansada le dice a su hermano que haga avena o chocolate o a su hermana que haga arroz con huevo y ella nos dio arroz con huevo y dice que el huevo le gusta. Cuenta que antes no tenían gallinas, pero

que ahora tienen tres que ponen huevitos y tienen 6 huevos, los dejan para que tengan pollitos.

En medio de nuestra conversación me pregunta: ¿usted sabe cómo se llaman las gallinas?, yo le contesté: no, que no sabía cómo se llamaban las gallinas -pensé ¿cómo lo voy a saber si no vivo con ellos? - se llama: isuu una... una... y yo le pregunto: ¿y la otra?, él contestó: a una gallina mujer que está poniendo huevos, a la gallina que pone huevos se llama isuu, a otra gallina pequeñita que es niño se llama: depichi! Y al gallo se le llama: ¡bibi bibi... cuando yo hago bibi bibi salen corriendo todos, pero si yo hago depichi! Solo corre uno, me acusa gracias el comentario que hace y le pregunto si sabe por qué y su gesto es: ¡ni idea! y se sonríe.

Le hago un recuento de los animales que tiene, dos perros, la gallina y los pollitos, él me dice que sí, se queda callado por un momento y contesta: un burro, que se llama macamai es de color como negro, piensa un momento y dice: yo tengo dos burros, pero en la casa no hay agua y yo me voy con mi hermanito grande, por allá caminando... hasta allá en una alberca honda que se llama “bae” y recogemos agua con una manguera, la metemos (hace el gesto de succión) y sale el agua. Cuando van por el agua ¿qué hacen?, ¿juegan? A lo que él responde: ¡No!, mi papa dice: vayan a recoger agua allí y no jueguen, y yo voy a sacar agua con mi hermanito.

Vuelve a contar algo sobre las gallinas, diciendo que hay veces en que los huevos no tienen pollitos y que se los comen, también afirma: nos comemos las gallinas cuando están gordas, antes teníamos muchas gallinas, perros, ovejas y ovejos grandotes muchos perros y vacas, pero las vacas no se murieron, las dejaron en una painca, las encerraron.

Volvímos a hablar de los chivos y de lo que ellos comían: cactus picado con un hacha que luego se echaba en una carretilla y luego otra vez y se lo llevaban (esta era una tarea que él y su hermanito debían hacer) pero ahora no hay

cactus porque no hay agua y se murieron por eso. El corral está solo y cerrado.

El gusto de estar en la rancharía o en el internado depender de un balón, dice que le gusta estar más en la casa que en el internado: si hay balón en la casa no estoy aburrido si no hay balón me aburro, si en el internado hay balón no me aburro y ahora estoy aburrido porque no hay balón. Le pregunté, si estaba aburrido de tantas preguntas, se sonrió y me dio su espalda para no volverme a contestar, allí entendí el mensaje, le agradecí su tiempo, las palabras y las fotos de esa mañana y nos fuimos con Catalina a desayunar.

En la tarde de ese día me volví a encontrar con Jesús, resulta que él sería un pasajero más en la camioneta que nos llevaría de vuelta a Uríbia me sorprendí y a la vez feliz, pues pensé que podría conversar otro rato con él, pero desafortunadamente no fue así, él se fue en la parte de atrás con otras señoras. Sin embargo, en el viaje hablé con la Rectora del internado, le conté de nuestra experiencia con Jesús en la mañana y ella me contó: Jesús es el hermano número siete de ocho, su familia tiene muchas penurias por la falta de comida y agua -asunto que no era nuevo para mí, pues él ya me había contado de la situación- él está en el internado porque su madre es quien lo adopta y le enseña el español, ven que es allí donde puede dejar de pasar tantas penurias y que el próximo año su hermano menor de 5 años irá al internado -asunto que también ya sabía, el dato nuevo era la edad- me dice que Jesús tiene un problema con la pronunciación porque es tartamudo, pero que ha mejorado mucho su castellano y la manera como habla desde que está bajo su responsabilidad.

El haber realizado este recorrido -mapa personal- con Jesús me permitió comprender algo de las maneras como él viene configurando su realidad a partir de las relaciones que establece con los espacios que habita, pues al mostrar su internado varios de los asuntos que el señala al hacer la fotografías tienen una clara relación con lo que pasa en la

ranchería donde él también vive, como se evidencia en la charla que sostuvimos al final.

Conclusiones

Las relaciones que el niño construye a partir de las interacciones que tienen con su medio son claras posibilidades que configuran su realidad y le permite tener un referente desde donde dar cuenta de las comprensiones que él tiene de sus relaciones con los otros (personas y animales) y lo otro (espacios y objetos).

El haber compartido algo de la cotidianidad del niño fue un espacio importante para la comprensión de los referentes desde él quiere hablar, pues el estar allí permitió ubicar y ampliar la mirada sobre aquello que se quiere decir.

El enfoque de las geografías como propuesta de trabajo otorga otro punto de vista metodológico para comprender la experiencia de los niños en los lugares que habitan se convierte en una propuesta que permite con otras técnicas como la fotografía y la narración desentrañar buena parte del sentido que los más pequeños dan a los territorios, lugares y espacios que como grupos vamos construyendo para la convivencia, así nuestros lenguajes y objetos y símbolos van adquiriendo otras formas creadas por los niños para si comprender el mundo que queremos entregarles.

La fotografía como recurso en el enfoque de las geografías es un puente que permite identificar el referente que los niños construyen sobre la forma que ellos comprenden el mundo, ayuda a descentrar posturas adultocentricas invitando a ubicar la mirada en lo que el niño quiere y logra expresar a la hora de enfocar la imagen con el lente de la cámara en algo que le dice a él y le permite comunicar (nos) lo que desea. Este hecho permite evolucionar de una postura personal, a aceptar

y reflexionar sobre los que los niños también pueden y necesitan expresar.

Las conexiones entre geografías de la infancia, cartografía social y mapa personal desde un punto de vista tanto conceptual como metodológico, fortalecen la posibilidad a nuevas perspectivas de análisis con amplio potencial en nuestro contexto, pues les abre caminos a construcciones conceptuales como la importancia del lugar, la participación, la voz de los niños y la centralidad de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas:

Arbeláez, T. (2018). El diálogo. Condición de formación. Bogotá: Aula.

Cele, S. (2006). Communicating place. Methods for understanding children's experience of place, Solna, Stockholm University & Intellecta DocuSys AB. 230 pp.

Chul Han, B. (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.

Dewey, J. (1997). Experiencia y educación. New York: Simon and Schuster.

Herrera, J. (2016). Los Métodos de Investigación como dispositivos de recuperación Construcción del Saber Social. En: *Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1* (p.165-172)

Larrosa, J. (2017). El enigma de la infancia, o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En: *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Janer, J. (2017). O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados. En: https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/2017/10/parte-01_31.html

Lopes, J. (2006). Geografia da infância: Territorialidades Infantis. En: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun.

Ortiz, A.; Prats, M. y Baylina M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. Scripta Nova. En: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de mayo de 2012, vol. XVI, nº 400. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>.

Polanco, A. (s.f.). Silo-ve. Un niño. Proyecto de investigación. Cali: Universidad del Valle En: silove.univalle.edu.co/documentos/silove.pdf

Redondo, P y Antelo, E. (2017). Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias. Argentina: Homosapiens.

Tuan, Y. (2001). Space and place: The prespective of experience. USA: University of Minnesota Press.

CAPÍTULO 140

EL ARTE COMO HERRAMIENTA COMUNICATIVA

María Isabel Plata Rosas¹⁸⁸

Introducción

La educación es un derecho fundamental en el desarrollo individual y social del niño, siendo el arte una herramienta comunicativa impulsador del desarrollo emocional, intelectual y creativo de los niños y niñas, favoreciendo la comprensión y el respeto no solo entre ellos sino con el contexto y la comunidad educativa, como se menciona por la Unicef (2000). Es desde la educación artística donde se producen y transmiten sentidos, a través de lenguajes específicos estructurados sobre la base de convenciones culturales y del cual se busca que los educandos a través del análisis, desengranen, creen y transformen, siendo esta una forma de conocimiento complementario a la formación integral de la persona y así mismo comunicar a través de ellas, bien sea desde producciones plásticas, corporales o musicales.

¹⁸⁸ Maestra en Bellas Artes – Universidad Industrial de Santander UIS, Bucaramanga; Especialista en Pedagogía grupal - Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá. Magíster en Educación Mención currículo y evaluación - Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS, Chile. Docente Universidad San Buenaventura - Bogotá.
mplata@usbbog.edu.co alpiram70@gmail.com

Creaciones realizadas por el ser humano con una finalidad estética y/o comunicativa, expresando emociones, sensaciones, ideas con recursos plásticos, en otros sonoros o corporales; pero cada uno de ellos con un mensaje. Sensaciones que se tienen y se transmiten tanto del artista creador como del observador, que interpretan y reproducen pensamientos, sueños, entre otras ya sea por el color, forma, estructura, textura, abstracto, monocroma, luz, sombra, planos, etc., pero con un fin “comunicar”. Las artes están en contacto con tradiciones, valores, costumbres, que conllevan a explorar, apreciar, respetar y analizar críticamente no solo desde lo bello en la transformación del entorno, sino buscando las lecturas que ella transmite.

Desde la prehistoria el hombre siempre ha buscado la forma de comunicar siendo en sus comienzos las cavernas, los huesos, otrora para plasmar y transmitir con sus esquemas un sentimiento o ritual, que al paso del tiempo fue evolucionado hasta nuestros días, donde la imagen juega un papel preponderante “la imagen deviene escritura a partir del momento que es significativa: como la escritura, supone una lexis” Barthes, (1991, p. 201); la imagen se impone fuertemente al hombre con la seducción de la inmediatez perceptiva. Ginneken (citado por Malmberg, 1974, 253): “Considera que las dos etapas más primitivas de la evolución lingüística pertenecen a un estadio en el que el hombre se expresaba únicamente por medio de gestos y de escritura pictográfica, sin palabras ni sonidos; y la pura lengua del gesto representaría, evidentemente el primer estadio”

Es la imagen discurso, construcción o reproducción de la realidad que comunica, en época de Platón, se encuentra

que éste hablaba de la imagen desde la perspectiva filosófica como la búsqueda de la explicación del contexto, en la que se tiene la intención de dar cuenta de la realidad; así mismo Sócrates plantea imagen como proyección individual pero también colectiva, Aristóteles maneja la perspectiva de imagen y memoria con un valor de carácter ético y moral. Chorda (2004). Actualmente, la sociedad está protagonizada por la imagen que no solo representa, sino que comunica.

En la práctica es donde se construye la educación artística como un saber, recoge la costumbre propia de los diversos procesos del arte, se inquieta por la participación de saberes provenientes de diferentes prácticas y del entorno socio cultural. Conocimiento que desde la Grecia Clásica Platón propone en su República a manera de modelo cognitivo que tuviera como principio y fin la apreciación del arte: «nuestros jóvenes, al igual que los habitantes de una región sana, puedan sacar provecho de todo y, sea cual fuere el lugar desde donde la emanación de las obras bellas llegue hasta sus ojos y oídos, la reciban como una brisa que sopla salud de tierras salubres y les gana imperceptiblemente desde su más temprana infancia para la semejanza, el amor y la armonía con la verdadera belleza de la razón» (Arrillaga, 2005 pág. 27 [citado H. Read en Educación por el Arte, pág.84]).

Por ello en este documento se encontrarán posturas diversas frente al arte y la educación artística y su importancia como medio de comunicación, involucrando al docente, guía en la formación integral del niño quien brinda diversos elementos para que comunique su sentir no solo en el aula sino con los padres, así mismo permitiendo plasmar al niño y niña, los pensamientos a través de construcciones bidimensionales o tridimensionales, aunque no los pueda verbalizar; todo ello

para enriquecer la habilidad comunicativa desde apreciar, leer e interpretar imágenes según su interés.

Educación artística

Es a partir de la educación artística como lo menciona el MEN, mediante el cual se crean las primeras bases sobre percepción, su representación mental y material, es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar - desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica que transmite a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presente nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (Ministerio de educación Nacional [MEN], 2007, pág. 10).

El proceso artístico provee en el educando el desarrollo de cualidades personales como los valores sociales, morales, la expresión creativa y la autoestima, siendo la capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar la que proporciona los medios para formar una interacción del hombre y el medio. Por ello la escuela debe responder al educando con un acompañamiento en el desarrollo de los procesos cognitivos, sensoriales y experienciales, garantizando que estén en contacto con el mundo creativo a través de los diferentes medios y/o herramientas que le permitan ampliar su creatividad y no la búsqueda de la formación de artistas.

En el camino que conduce a la educación de los niños y niñas, puede a veces confundirse con el desarrollo de ciertas respuestas limitadas y predeterminadas. “Muchas veces los programas en las escuelas tienden a descuidar el simple hecho de que el hombre –y también el niño- aprende a

través de esos cinco sentidos. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero, salvo en las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se los ignore. Cuanto mayores sean las oportunidades de desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender”. (Lowenfeld, 1980). La educación artística juega un papel trascendental y transversal en la educación escolar, dado que involucra el desarrollo de la creatividad de los niños y las niñas.

Es aquí donde el educador y/o maestro juega un papel importante, siendo creador de ambientes donde el niño y la niña, se interese en profundizar en el tema, mostrándole otros campos, despertando en él nuevas inquietudes que vayan completando su aprendizaje e inquietud por investigar y/o indagar; por ello y como expone Freire (2005, pág. 9) “La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece”

La enseñanza del arte es una opción para pensar y no una forma auxiliar o secundaria del conocimiento, la pedagogía a través del arte está centrada en el individuo y más que ninguna otra atiende factores importantes asociados con lo emocional y social de lo cual Read, (1986, pág.36) sostiene: “La educación es el fomento del crecimiento, pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión _ signos y símbolos audibles o visibles_. La Educación puede definirse como el cultivo de los modos de expresión; consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios_. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre

bien educado. Si puede hacer buenos sonidos, es un buen orador, un buen músico, un buen poeta; si puede hacer buenas imágenes, es un buen pintor o escultor; si buenos movimientos, un buen bailarín; si buenas herramientas o utensilios, un buen artesano u obrero. Todas las facultades de pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc.”.

La educación artística estudia el desarrollo del arte y su correlación con el medio vinculado a la vida, las relaciones interpersonales, ambiente escolar, ética, moral, folclor, tradiciones, etc., siendo en la institución donde se articulan nuevos elementos para el desarrollo estético y creativo disponiéndolo para valorar, apreciar, comprender, percibir, interpretar, crear y comunicar. Las impresiones artísticas que los niños y niñas reciben, perduran y son una parte exclusiva inseparable de cada una de las actividades que inciden directa o indirectamente en la formación del niño y niña. Es un recurso de comunicación dentro del aula del cual, el docente debe apropiarse para el desarrollo educativo de los niños y niñas en todos los campos del conocimiento.

El arte es una actividad dinámica y unificadora con un rol potencialmente vital en la formación de los niños y jóvenes, en su proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo, lo que hace indispensable su reflexión dentro del ámbito escolar. Lowenfeld, (1980) enuncia que la educación artística puede incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad que es imprescindible en una sociedad llena de cambios, tensiones e incertidumbres. Es esta misma capacidad de acción la que debe llevar al docente a

desarrollar en los niños y niñas su desarrollo perceptivo, creativo, reflexivo y crítico generando una producción estética que logre transformar e incidir en su entorno, no limitándose a la copia y/o creación de artistas en potencia. Al respecto Arnheim, (1993, p.19) en consideraciones sobre la educación artística exterioriza: “Lo que los niños, o cualquiera, pueden representar está influido por el medio o forma simbólica disponible. La poesía se inventó para decir lo que la prosa jamás podrá decir y las imágenes visuales lo que ni siquiera el lenguaje figurativo puede bosquejar. Lo que un niño puede hacer con un trozo de arcilla difiere de lo que puede hacer con una paleta con todos los colores. El medio y la forma que se usan son importantes; realizan una función epistemológica: nos ayudan a conocer”. El arte es un lenguaje que los niños y niñas usan para comunicar el mundo que perciben, mundo sin límites ni fronteras, que los adultos en su gran mayoría se les dificulta expresar.

La comunicación: magia de los procesos creativos

El propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos, siendo un medio de comunicación y de sensibilización que no se puede quedar solo en el aula; sino que esté en contacto con la cultura, tradiciones, valores, costumbres, que conlleven a explorar, apreciar, respetar y analizar críticamente no solo desde lo bello en la transformación de su entorno.

Una transformación que parte desde el momento de la creación de un dibujo que en su monocroma ya transmite y comunica ideas, sentimientos, pensamientos, emociones, sueños entre otras; dibujo que al aplicar color se le une otras expresiones donde el mismo invita a interpretar y navegar en

su marco compositivo, dando nuevas miradas a la interpretación tanto de quien crea como de quien observa.

Las artes son herramientas de comunicación entre los seres humanos, como la lectura y la escritura. Cherry (citado por Smith, 1984, 63), expresa que el hombre “es esencialmente un animal que se comunica; la comunicación es una de sus actividades más antiguas”. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades, alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida al ser humano. “Las artes le dan al hombre la posibilidad de superar los golpes como medio de expresión, de elaborar duelos y superar la violencia”. (Ministerio de educación Nacional [MEN], 1997, pág. 23-24).

El desarrollo artístico, a través de las épocas históricas, culturas, así como la sociedad, ha ido cambiando y/o modificándose, pero la más importante es la comunicación que se trasmite con cada obra, escena, etc.; el arte es un lenguaje plasmado en un objeto que expresa y comunica el contenido espiritual. Y es por medio del arte que el hombre satisface el conocimiento estético, equilibrio, visión de la realidad, objetiva el vínculo existente entre la personalidad, la cultural y el medio social al que pertenece que de alguna manera lo condiciona, pero al que puede llegar a modificar. El arte no es un privilegio de una minoría sino una actividad natural de todo ser humano, comunica pensamientos que surgen del interior del ser siendo aún más fácil de interpretar. Plata, (2010)¹⁸⁹

¹⁸⁹ Corresponde al proyecto “las obras pictóricas como herramientas didácticas potencializadoras de la capacidad comunicativa en el

En “la imaginación y el arte en la infancia” Vigostky, (2003) argumenta que la tarea creadora es toda actividad humana generadora de algo nuevo, se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano. El arte tiene un papel fundamental en las relaciones sociales y comunicativas de los hechos socio-históricos, cuando se reconoce que el arte es una forma de conocimiento paralela a otras, pero distinta en la cual el hombre llega a comprender su medio socio-cultural, es donde se aprecia su importancia. Continuando con Vigostky (2003), este autor plantea que “es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” pág.2, pero indudablemente el producto final es lo que hace diferente el arte de la ciencia. Cada persona es única y potencialmente el guardián de un tesoro intelectual y espiritual que debe apoyarse y formarse cuidadosamente por parte del maestro, sin interferir ni limitar la libertad expresiva del educando.

El artista parte de la idea, la estudia, realiza reflexiones, imagina, medita, visualiza y la plasma; comunica con los sentidos, con la sensibilidad, con la inteligencia, con la imaginación o fantasía y con motivaciones, acerca de ello Eco, (1970, p.127) manifiesta: “Lo que distingue al arte de otras actividades es el hecho de que se estructura en síntesis globales. Así, el arte propone conocimientos, ‘pero de forma orgánica’, pues da a conocer las cosas sintetizándolas en una ‘forma’. De ahí que el modelo estructural al que la poética

aula” desarrollado en el 2010 con la Corporación Universitaria Iberoamericana.

tiende, y que el discurso crítico casa a la luz, es precisamente una configuración, una Gestalt, que sólo puede ser captada en su totalidad, que no debe verificarse en sus elementos aislados, sino aceptarse como propuesta de visión intuitiva, válida a nivel imaginario, aunque analizable racionalmente en sus diversos aspectos”.

El proceso cognitivo tiene como base el universo de las imágenes y la percepción es un elemento fundamental para el desarrollo del conocimiento que suele empezar con la captación de rasgos generales para desembocar finalmente en los específicos. En arte y percepción visual Arnheim, (1962, pág.125) opina, que la mente procede de acuerdo con lo que puede comprender, donde los símbolos visuales no pueden estudiarse adecuadamente sin considerar los factores perceptuales y representativos. La estructura visual no sólo alude a sí misma, busca representar algo más allá de su propia existencia individual. Existe una regla según la cual la expresión que transmite cualquier forma visual, será sólo tan claramente destacada como lo estén los rasgos perceptuales que lo soportan. Arnheim, (1993) estima que el pensamiento siempre se origina en la percepción visual, siendo la educación artística la que favorece de manera privilegiada actitudes de innovación permanente esenciales en el desarrollo de la mente y la percepción del ser, teniendo presente que percibir consiste en captar rasgos estructurales. Aquí no podemos desconocer las demás áreas artísticas como la música, la danza y el teatro, quienes también desarrollan la mente y la percepción del ser humano, captando sus rasgos a través de los diferentes sentidos y en un constante comunicar.

El disfrute que ofrece todo lo referente a lo visual o táctil es una motivación, que conlleva a la creación y transformación, a comprender el misterio del mundo,

comunicar emociones, angustias, expresar, imaginar, soñar y transcribir algo del universo o de sí mismo a través de la materia, la imagen o del sonido. Se concibe la idea y para transmitirla se escribe, canta, dibuja, representa, pinta, esculpe u otros la ejecutan, acompañado de la memoria afectiva. Pero no solo es imaginar y soñar, es aprender la forma de expresar lo ya imaginado y articularlo a través del lenguaje, la creatividad y la composición. Ya lo dice Arnheim, (1980, p.142) “La obra del arte hace al mundo visible. No hay sabiduría humana que pueda ir más allá”.

Conclusiones

Actualmente, el papel del arte en la vida humana aumenta cada día más, y esta situación, debido a diversas circunstancias, plantea tareas nuevas, tanto para la estética como para la pedagogía, es decir, para la teoría y la práctica de la educación por el arte. Las relaciones entre el arte y el hombre constituyen un problema actual por excelencia, un problema vivo, dinámico, ya que existe hoy por hoy medios perfeccionados para mejorar e intensificar las relaciones del hombre con el arte.

El arte puede brindar el estímulo para una acción constructiva y la oportunidad para que el individuo se vea a sí mismo aceptable, buscando nuevas organizaciones armoniosas que le brindan adquirir confianza en sus propios medios de expresión. El elemento esencial en todo programa artístico es el niño y niña, y la educación artística desempeña un innegable papel vital en su desarrollo, permitiendo que el estudiante exprese, comunique creativamente y de diversas maneras, ideales, sentimientos y vivencias a través de su creación plástica, musical, teatral, etc.; incorporando sus pre saberes junto con los temas que adquiere día a día,

identificando la visión que tiene cada persona frente al mundo que nos rodea y la interacción con el mismo, potencializando las habilidades estéticas, comunicativas, fortaleciendo los procesos cognitivos, analíticos y críticos, sin olvidar que los valores humanos también se ven arraigados en el proceso de educación artística.

El arte es creativo produce necesariamente lo inesperado, lo no reconocido, lo no reconocible. Una obra de arte presenta problemas y preguntas en las que nos encontramos sumidos, más que proporcionar respuesta a dichos problemas. La formación artística se combina con una libre expresión, pero puede complejizarse y el maestro comparte las pautas de su conocimiento permitiéndole al estudiante el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad, comunicando el sentir, dando curso a la búsqueda de la identidad, estilo, o sello propio de cada persona, facilitando la expresión de los sentimientos y estados de ánimo del individuo. El docente debe adoptar para este proceso una posición integral que ayude a mejorar la producción, que lo enseñe a observar, comprender, valorar y analizar críticamente la realidad, así como permitir que lo comunique a través del arte ya sea pictórico, escultórico, corporal o musical.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1962). *Arte y percepción visual*. (2da ed.) Argentina: Universitaria de Buenos Aires
- Arnheim, R. (1980). *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid: Alianza.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Pág. 19, 90. Barcelona: Paidós.
- Arrillaga, J. (2005). *Las aplicaciones interactivas en la educación artística. Análisis y apreciación de la*

- organización compositiva en la pintura. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Barthes, R. (1991). *Mitologías*. Traducción Héctor Schmucler. México, Editorial Siglo XX. Pág. 201.
- Chorda, F. (2004). *De lo visible a lo virtual: una metodología del análisis artístico*. España. Editorial Barcelona.
- Eco, H. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Freire; P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. (10ª ed.) Siglo XXI editores.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad Creadora*. (2ª ed.) Buenos Aires: Kapelusz.
- Malmberg, B. (1974): *La Lengua y el hombre*. Madrid: Istmo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares de Artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos curriculares. Bogotá. Extraído 8 de Julio, 2007 del sitio Web:
http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/lo_gros/desarrollo.asp?id=35
- Plata, R., Ma. (2010). *Las obras pictóricas como herramientas didácticas potencializadoras de la capacidad comunicativa en el aula*. Corporación Universitaria Iberoamerica. Bogotá
- Read, H. (1986). *Educación por el arte*. Pág. 36. Barcelona: Editorial Paidós.
- Smith, A. G. (1984) (Comp.): *Comunicación y cultura*. 1. La teoría de la comunicación humana. Buenos Aires: Nueva Visión
- Turba, C. (2000) Unicef Colombia. *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Impreso Colombia.

Vygotski, L. (2003). La imaginación y el arte en la infancia,
Madrid: Ediciones Akal.

CAPÍTULO 141

EDUCACIÓN, DOMINACIÓN Y LIBERACIÓN: PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO EN LA SOCIEDAD ACTUAL COMO CLAVE PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA

Andrés Ricardo Malaver Toloza

-Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá

Introducción

La educación, un proceso de formación y autoformación en la vida de los seres humanos, se ubica de acuerdo a un contexto específico, en donde justamente la práctica educativa responde a ciertas necesidades de los educandos respecto a su mundo, con lo cual la educación deja de ser un ejercicio individual y, tiende, a una intención por la mejora de las condiciones de un grupo o comunidad.

Con lo anteriormente dicho, este documento pretende dar algunas claves sobre cómo la Pedagogía del Oprimido, a partir del pensamiento de Freire, responde a necesidades actuales de Latinoamérica, sobre todo, en dos aspectos fundamentales: el primero de ellos la construcción de paz y el segundo la convivencia.

Es importante, para entender los planteamientos de Freire y su Pedagogía, develar de manera breve algunos

antecedentes que pudieron influir en su pensamiento y tratar de ubicar sus principales puntos en el contexto reciente, pues si bien este proyecto liberador del educador brasileiro fue pensado hace más de treinta años, sus planteamientos tienen una actualidad en esta Latinoamérica, llamada a practicar para sí misma un ejercicio de liberación.

Luego, a partir de lo considerado previamente, se señalarán algunos temas clave del pensamiento de Freire, primero como educador y posteriormente como secretario de educación en la ciudad de Sao Paulo, y, finalmente, algunos puntos clave de la Pedagogía del Oprimido que permiten fomentar la paz y la convivencia dentro de Latinoamérica.

Trasfondo de la Pedagogía del Oprimido: algunas influencias en el proyecto Liberador de Paulo Freire.

Se entiende que todo proyecto surge de una idea que lo antecede. En este sentido, el proyecto liberador tiene ciertos precedentes fundamentales que, si se ponen en diálogo común, permiten comprender a profundidad las relaciones que se tejen entre la Pedagogía del Oprimido y la liberación de los educandos como condición para la emancipación definitiva y la superación de la condición de oprimido. En concreto, en este documento se intenta analizar algunos de los puntos más importantes de tres pensadores que influyeron significativamente en la propuesta del proyecto liberador y las ideas de Freire como educador y como secretario de educación. El primero de ellos es Karl Marx, padre del comunismo, filósofo, abogado, pensador e inalcanzable luchador en sus planteamientos teóricos por un mundo más equitativo respecto a la distribución de recursos y oportunidades para el desarrollo de los oprimidos. Al revisar algunos de los escritos de Marx, es clara su postura en torno a

la necesidad de organización de las clases oprimidas para arrebatar el poder a las clases favorecidas, con lo cual se pone de relieve una dualidad siempre en conflicto, esto es, la lucha entre opresores-oprimidos o, como el pensador alemán lo denominó, la tensión entre proletariado y burguesía (Marx y Engels, 1872). Es necesario dejar claro que el origen de esta lucha es la imposibilidad del hombre de realizarse, justamente por la condición de oprimido y que lo van llevando poco a poco aceptar esta condición. Con lo anteriormente mencionado, el hombre, entonces, ya no hombre por completo, pues su conciencia le ha sido arrebatada momentáneamente, se cosifica, se aliena y se le arrebatada toda su libertad de la que debe gozar. Luego, queda entonces claro que los planteamientos de Marx son una apuesta por un proyecto de liberación del hombre respecto a su condición de oprimido y para lograrlo, no cabe más que la organización y rebelión, pues sólo en acto de verdadera protesta, el hombre es capaz de liberarse, tomar el poder y recuperar su consciencia que le fue arrebatada previamente. Ahora bien, Marx pone de relieve una realidad y es que, la educación, vista como proyecto de formación de la sociedad encara un terrible problema, con el cual se refiere a que ésta, en manos de la burguesía, no fomenta realmente un proyecto liberador y por tanto la educación ha de ser arrebatada de unas pocas manos para convertirlo en un servicio público en manos del Estado. Lo anterior, permite comprender que la educación no es un acto neutral, como lo entendió Freire, y que, por el contrario, “es un acto siempre político, pues toda educación esta cargada de ideología”. (Freire 1997). Se debe reconocer que los supuestos que se encarnan en el pensamiento marxista son, sobre todo, los relacionados con una teoría económica y política, como el mismo Marx lo describe, en favor por los desarraigados del mundo, sin embargo, es innegable su influencia en la Pedagogía del Oprimido, donde subyace siempre la lucha por el poder que tiene el educador y la vulneración de la

consciencia de los educandos cuando se practica una educación bancaria, la cual sólo tiene como resultado el dominio de las consciencias y nunca el pensamiento crítico y la lectura de la realidad, temas centrales en los planteamientos de Freire.

Se procede ahora a dar paso al siguiente pensador. Éste, al igual que Freire en su momento, fue perseguido por sus ideas revolucionarias, razón por la cual paso parte de su vida en cautiverio, escribiendo sus ideas desde la celda. Antonio Gramsci, filósofo italiano que tuvo que vivir el periodo de la Italia Fascista con Mussolini a su cargo. Si bien la obra completa del pensador Italiano es de inmensa complejidad, lo que quiere profundizar este documento es el concepto de “subalternidad” y, a partir de éste, la posibilidad de liberación de las clases oprimidas a través del ejercicio único de la autonomía. La subalternidad se entiende como “expresión y contraparte de la dominación encarnada o incorporada en los sujetos oprimidos, base y por ende, punto de partida ineludible para todo proceso de conflicto y emancipación”. (Modonesi, 2012). La subalternidad, entonces, representa en Gramsci, una condición de hegemonía, es decir, un dominio de una clase dominante sobre una clase dominada.

Ahora bien, para instaurar esta hegemonía, afirma Campione (2006), la clase dominante ha debido previamente de instaurar un orden favorable a sus intereses, es decir, ha de crear todo un dispositivo de poder que permita crear las condiciones para oprimir a otros individuos. Nuevamente, al igual que en Marx, Gramsci propone una crítica a la clase dominante (burguesía) y afirma que la única posibilidad de liberación es una nueva “hegemonía-liberación” por parte de la clase que antes era dominada, casi como fuera presentado en las bases del marxismo años atrás, una dictadura del proletariado.

Otro rasgo importante del pensamiento de Gramsci se refiere a la experiencia subalterna. Esta es definida como “la imposición no violenta y a la asimilación de la subordinación, es decir, la internalización de los valores propuestos por los que dominan” (Modonesi, 2012) . Lo anterior quiere decir que el subalterno asume, muchas veces de manera pasiva, su condición, pero, del mismo modo, en su experiencia subalterna alberga en su consciencia al dominador a partir de la posibilidad de llevar a cabo el ejercicio de poder con sus otros iguales.

Este proceso de “internalización” de la consciencia del opresor en la consciencia del oprimido es ampliamente señalado en Freire, cuando hace referencia a la necesaria emancipación, a través de la educación problematizadora, del educador y del educando y nunca de sólo alguno de los dos. Freire (1968), afirma que sólo con la cualidad de dialogicidad de la educación, se puede llevar a cabo un proceso educativo con miras a permitir que el educando se de cuenta de su opresión y quiera revertir esa situación en la interpretación de su mundo, pero, obviamente, un educador no progresista no podrá llevar correctamente a cabo este proceso debido a que le asusta que en el ejercicio de dialogo, y en la capacidad de hablar con el pueblo, se pierda su autoridad y su poder.

El último pensador que se quiere traer a colación para la comprensión de la Pedagogía del Oprimido a partir de algunos de sus antecedentes es a Erick Fromm. Este filósofo y psicólogo contemporáneo no sólo ha reelaborado ideas que se han perdido o mal interpretado en Marx, también ha escrito en su basta obra sobre dos condiciones fundamentales para el ser humano, estas son, la libertad y el amor.

Son varios los pasajes de algunos libros en donde Freire toma algunos fragmentos de Fromm para referirse a libertad como condición a alcanzar durante el proceso de educación que él mismo propone. Freire (1965), afirma que el ser humano siempre esta destinado a ser más, a superarse, en

lo que el denomina como un llamado ontológico del hombre a ser mas. Este proceso de mejora humana tiene como condición sine qua non al amor, pues el acto de amar exige un proceso de transformación del ser humano para consigo mismo, y no, como afirma Fromm, un estancamiento de la libertad y del desarrollo del hombre, en lo se denomina como necrofilia.

Del mismo modo, para Fromm, al igual que para Marx, los actos de consciencia son mediados por nuestra cultura y el contexto inmediato donde vivimos, ello quiere decir que el llamado de los seres humanos tiene que estar constituido por la más elevada idea de autorrealización de sí mismo en un entorno, justamente, que le permita desarrollar todo su potencial y no, por el contrario, que lo asfixie. En este sentido, se afirma que “las inclinaciones más hermosas de los hombres, así como las más feas, no forman parte de una naturaleza humana fija y determinada biológica mente, sino del resultado del proceso social que crea a los hombres” (Fromm, 1964b, 240).

Hasta el momento, se ha intentado mostrar sucintamente algunos de los aportes más considerables de tres pensadores que influyeron en los planteamientos de la Pedagogía del Oprimido. Ahora resulta importante volver al Freire educador y al Freire como secretario de educación para poner de relieve los puntos más importantes sobre sus planteamientos.

Freire educador: la Pedagogía del Oprimido y su implementación.

Cuando apenas terminó su ciclo básico de formación, Paulo Freire se interesó por la educación y comenzó a enseñar portugués a los jóvenes de sectores con condiciones precarias en Brasil. Esta primera experiencia, sin ningún conocimiento

sobre didáctica o educación formal, tuvo una tremenda influencia para Paulo, pues fue el primer momento donde se percibió como educador. Se consideraran a continuación algunos aspectos que de esta rica experiencia que Paulo tomó posteriormente para construir todos sus planteamientos. En primer lugar, era obvia la pobreza de zonas periféricas de Pernambuco en esos tiempos, pues afirmaría Paulo posteriormente que las familias vivían entre la basura y desde esta misma tomaban algunas de sus comidas. Del mismo modo, enseñar portugués significó dar la oportunidad a jóvenes de interpretar un código, de saberse creadores también de nuevos lenguajes. Mas aún, Paulo entendió desde ese mismo momento la importancia crucial de no vulnerar la mente de los educandos, sino respetar sus condiciones y conocimientos previos, pues el uso del portugués “formal” no estaba en sintonía con el portugués descuidado que se practica en esas zonas del país.

Llegados a este punto, se dará paso ahora formalmente a tocar puntos clave de la Pedagogía del Oprimido. En primer lugar y retomando los planteamientos expuestos, para Paulo, es obvio, la educación es un acto político, por lo cual está siempre cargada de ideología a favor de unos y en contra de otros, con situaciones que afirman lo que se entiende al interior del proceso por educando y educador, al igual por las maneras en las cuales se construye, no se transmite, el conocimiento.

Pero preguntemos ¿cuándo y cómo inicia realmente un proceso educativo? La respuesta no puede ser más obvia que cuando el mismo educando se da cuenta de que está oprimido. En este instante, al saberse oprimido el educando busca liberarse a partir de la interpretación crítica de su mundo, acompañada con la escritura y la lectura de la palabra. Algunos críticos de esta propuesta liberadora han hecho énfasis en lo simple y poco compleja acción de liberar, pues han acusado a la pedagogía del oprimido, basarse simplemente en la lectura y escritura, por lo cual no debería

considerarse en sí misma como toda un modelo educativo. Sin embargo, esta crítica queda superada de forma contundente cuando se atiende a las necesidades de los educandos en un proceso emancipador en el cual la toma de consciencia toma un papel central en el proceso educativo. Este proceso emancipador, nunca podría llevarse a cabo en lo que Paulo denomino educación bancaria, pues a través de este sistema el conocimiento no se crea en compañía del pueblo sino que se transmite en las mentes vacías de los educandos a partir de una eterna repetición y memorización, lo cual no implica “hacer la lectura crítica de la palabra ni del mundo” (Freire, 1965)

Cabe detenerse un poco más en la piedra angular del proceso liberador. El diálogo, la facultad más alta de la inteligencia humana ha de ser fundamental en la búsqueda de la verdadera liberación.

La condición dialógica de la educación liberadora permite que el educador, mientras enseña, se deje enseñar, se deje tocar por el mundo de los educandos, invitándolos a liberarse de las cadenas que los oprime. Es entonces el diálogo la ficha clave de la pedagogía liberadora, pues en la medida que los educandos puedan encontrar su palabra, su voz, pueden también encontrar los medios para mejorar su vida.

Por otra parte, cuando Paulo tuvo que salir de Brasil debido a la persecución política en su contra, posteriormente agradeció esta desastrosa experiencia de exilio, pues tuvo la posibilidad de realizar campañas de alfabetización con adultos en distintos lugares; de las que más se mencionan en sus libros en Chile y Guinea Bissau. Estas campañas de alfabetización sin duda ayudaron a Paulo a empezar a coordinar esfuerzos con todo un grupo para la liberación de los pueblos a través de la toma de consciencia crítica de los campesinos y trabajadores de la zona. Sin embargo, Paulo mantiene la firme convicción de no dialogar y construir conocimientos con el pueblo, por lo cual, cuando es invitado a fomentar experiencias alfabetizadoras nunca, afirma el, pueden ser construidas como

recetas prefabricadas para la liberación, sino que el pueblo mismo debe comenzar a construirlas a partir de la toma de consciencia en los círculos de cultura.

Finalmente, cuando Paulo vuelve a Brasil después de más de 15 años de exilio, con distintos libros y con una experiencia de educador y profesor universitario en otros países se entrega a la secretaria de educación de Sao Paulo en donde lograr llevar a cabo muchas de sus ideas. Paulo narra la experiencia de encontrar escuelas en un estado hasta completamente miserable debido a la poca inversión en educación, por lo que una de las primeras medidas como secretario de educación fue la reconstrucción de más de 50 escuelas que venían cayéndose poco a poco.

Posteriormente, Paulo, en una posición donde podía ejercer un relativo poder, nunca tomo distancia del pueblo ni ser convirtió en un burócrata con ínfulas de político inalcanzable, por el contrario, Paulo, visitó gran número de escuelas y entabló dialogo con maestras, cuidadoras, celadores, padres de familia y hasta los mismos estudiantes, pues nunca en su vida rechazó la oportunidad de aprender del pueblo.

Una de las críticas más fuertes que se le hizo a la secretaria de educación del distrito en esos momentos era la obvia politización a favor de los oprimidos, pues también en Brasil existían educandos con más recursos que no entraban dentro de la esfera marginal de Brasil. Paulo respondió a ello notablemente, pues aunque sabía que la secretaria tenía el deber de atender a todos por igual, su prioridad siempre fueron las clases menos favorecidas, pues generalmente por sus propias condiciones de pobreza económica y culturas, no podían realizar una lectura crítica sobre el mundo.

Construcción de paz y convivencia en Latinoamérica a partir de las ideas de la Pedagogía del Oprimido.

Latinoamérica es un continente bastante particular. Algunos pensadores contemporáneos (De Sousa, Dussel, Cruz Velez, Fornet-Betancourt) han creído y fomentado una idea de una filosofía liberadora, que nos rescate por fin de un pensamiento occidentalizado. Este proyecto viene de hace tiempo con otros grandes pensadores del continente que al igual que los contemporáneos, creyeron en un proyecto liberador para dar a Latinoamérica un sello de pensamiento propio, sin embargo, en el terreno de la educación Latinoamericana no han sido muchos los exponentes, a excepción de Freire y Mistral, por ejemplo, los que han trabajado desde prácticas propias, con un proyecto pensado, en estos casos desde Brasil y Chile, y no con corrientes pedagógicas exportadas de Europa.

Por un lado, algunas de las ideas del proyecto de la filosofía Latinoamérica, aparte de la constitución de un pensamiento propio, ha de ser el respeto por los pueblos autóctonos. Fornet Betancourt es el más claro representante de la filosofía intercultural. Considero que justamente en el diálogo intercultural, el diálogo de los pueblos con los otros y de los Latinoamericanos con sus vecinos, ha de ser la base para la construcción de un continente de paz y convivencia.

Analicemos lo anterior a la luz de los planteamientos de la Pedagogía del Oprimido. Cuando Freire, en sus primeros años educador y, por lo tanto, como político, decidió ubicar su propuesta teórica para responder a las necesidades de los oprimidos lo hizo con la convicción firme de que, en ese momento, eran la mayoría y eran también los que debían liberarse contra las relaciones de explotación, bien sea de patrón-obrero, capataz-campesino, educador educando.

Hoy, sin ánimo de dar datos estadísticos, es claro que aún son mayoría los oprimidos en nuestros pueblos Latinoamericanos, de manera que esta pedagogía por la

liberación seguiría teniendo una actualidad apremiante para su implementación.

Se vuelve a insistir en estos fragmentos, en la capacidad de diálogo, como cualidad más alta de lo humano. Algunos pensadores (Vygotsky, Piaget, Habermas) han destacado la capacidad dialógica como fundamental para el desarrollo humano, desde su tierna infancia hasta su constitución como ciudadanos participantes en la vida cívica. Es justamente el dialogo, entonces, ejercido de manera responsable, lo que le permitirá a Latinoamérica dar pasos para el logro definitivo de la paz y la convivencia.

Por otro lado, es obvio, el proceso de liberación a través de la educación liberadora sólo dará frutos si se lleva hasta sus ultimas consecuencias esta afirmación: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los sujetos se educan mediatizados por el mundo” (Freire 1965).

La anterior afirmación pone de relieve la importancia de construir o reconstruir (si ya no existe) para Latinoamérica, una pedagogía propia, en donde se reconozcan las condiciones del contexto y en la cual, tanto educadores como educandos puedan participar libremente en su más alto proyecto de desarrollo, es decir, en el llamado de cada uno de los seres a ser mas. Cuando se entienda entonces que este destino de los hombres a tender a la perfección se realiza en comunión con los otros, los pueblos Latinoamericanos, además del resto de los pueblos del mundo, se guiarán por principios de amor y camaradería, y no de explotación y competencia.

Por último, si bien es utópico pensar en educación liberadora para toda Latinoamérica debido a dificultades en su implementación, no es imposible especular con una educación más dialógica, más libre, en donde la consciencia enajena de los educandos se restaure por la toma de consciencia critica para la invención de un nuevo mundo, o por lo menos, de nuevas posibilidades de vivir en éste.

Conclusiones

La educación liberadora, apuesta de vida y de proceso de formación ideado por el educador brasileiro Paulo Freire, ha tenido orígenes en planteamientos marxistas que subyacen a conceptos claves como subalternidad, explotación, liberación, toma de consciencia entre otros. Es importante entonces ampliar las interpretaciones de la Pedagogía del Oprimido desde otras disciplinas como la economía o la filosofía, pues permiten una comprensión más profunda del pensamiento de Freire.

Hay que mencionar, además, la relación existente entre el proyecto educativo liberador y la filosofía de la liberación latinoamericana, pues ambas constituyen, por su valor teórico tan extenso un gran aporte a la identidad del continente.

Sintetizando, pues, se dirá para terminar, que el diálogo y la consciencia, aspectos inherentes y únicos al ser humano y que lo diferencian de otras especies, son, en su mejor expresión, caminos para reinterpretar el mundo y transitar hacia un estado de desarrollo superior, siempre con los otros, con el pueblo, con los oprimidos.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1996). *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad* (1st ed.). España: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (20189) *La educación como práctica de la libertad*.

- Fromm, E. (1962). *Marx y su concepto de hombre* (1st ed.). México: Fondo de Cultura económica de México.
- Loubet, Roxana. (2016). Del pensamiento de Marx acerca de la educación. *Arenas*. 17. 55-63.
- Marx, C y Engels, F () *Manifiesto del partido comunista*. Colombia. Panamericana
- Modonesi, M . (2012) Subalternidad. Universidad Nacional Autónoma de México
- Morales Zúñiga, Luis Carlos, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: APUNTES PARA UNA APROXIMACIÓN A LA PRAXIS EDUCATIVA DESDE EL MARXISMO. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación
- Sossa Rojas, Alexis, LA ALIENACIÓN EN MARX: EL CUERPO COMO DIMENSIÓN DE UTILIDAD. Revista de Ciencias Sociales (CI) [en línea] 2010,

CAPÍTULO 142

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA PRIMERA INFANCIA POR

Liliana Bohórquez Agudelo
Carolina Ramírez Sánchez
Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá

*“... enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su propia
producción o construcción”
Freire (2011)*

Introducción

El presente capítulo permite conocer el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas de un grupo de estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá, y de ludotecarios de la Corporación Juego y Niñez, a través de la aplicación del juego como un generador de ambientes sociales enriquecidos, concepto validado a partir de la teoría sustantiva creada por el equipo investigador a partir de los hallazgos del estudio realizado en los años 2014 – 2015¹⁹⁰, en donde se demostró

1. Concepción del Juego como generador de ambientes sociales enriquecidos, en el marco de atención a La Primera Infancia en algunas zonas rurales de Colombia. Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá & Corporación Juego y Niñez. (2015)

que siendo el juego un ambiente social enriquecido permite dilucidar la complejidad de las relaciones que se dan entre los niños y con los adultos que acompañan sus procesos de formación, por ejemplo las relaciones de confianza, apego, autonomía que se dan en la cotidianidad de los encuentros de juego que finalmente se convierten dentro de las comunidades en un hábito cultural que permite la participación espontánea y auténtica generando una convivencia sana y armónica.

De acuerdo con la experiencia que las investigadoras han tenido en la formación de maestros para la Primera Infancia siendo orientadoras de sus prácticas pedagógicas, se evidenció que en los escenarios escolarizados aún prevalecen ambientes tradicionales en donde el currículo está centrado en entrenar a los niños, jóvenes y aún a los adultos en dar respuesta a las pruebas de Estado para cumplir con los estándares de calidad, sin tener en cuenta el contexto cultural de quienes se están formando en dichas instituciones. Aún se visibiliza el juego como material didáctico, un espacio de esparcimiento y muchas veces de pérdida de tiempo sin tener en cuenta las bondades que como creador de ambientes puede posibilitar los aprendizajes perdurables, significativos y con alta probabilidad de formar niños capaces de solucionar problemas de la vida cotidiana asumiendo de la mejor manera las decisiones tomadas para dicho fin. Dicho estudio fue de corte cualitativo en aras de generar espacios de mejora en programas relacionados con la formación de maestros para la primera infancia. El diseño metodológico utilizado para la solución del problema planteado fue la sistematización de experiencias.

Pretexto y contexto

El ambiente que propicia el juego entendido como una actividad divertida, provocadora y rica en recursos, tanto simbólicos y afectivos cualifican los momentos para compartir y socializar en los jugadores, haciendo énfasis en las significaciones y en la producción de sentido que allí se genera. Como consecuencia de lo anterior, los actores del juego transforman sus procesos en aprendizajes con nuevos sentidos y experiencias, como sujetos pertenecientes a una cultura que cambia de acuerdo a los intereses y necesidades de las comunidades.

De acuerdo con lo descrito, el juego es un momento de libertad, en donde el espacio y el tiempo del aquí y el ahora actúan como ejes fundamentales en el que los participantes comparten intereses y necesidades, promueven actividades en las que tienen experiencias divertidas y en donde el adulto provoca a través del uso de recursos, espacios de comunicación e intercambio de ideas que enriquecen los aprendizajes de los niños y sus procesos de desarrollo integral. Por tanto, el juego como generador de ambientes sociales enriquecidos ha buscado conservar y potenciar exponencialmente el sentido particular de lo lúdico expresado a través de las habilidades y competencias comunicativas puestas en escena por los participantes a la hora de jugar, en el desarrollo integral de esa anticipación, comprensión del otro y sus emociones en donde se pone en juego el respeto por la diversidad.

Siendo un ambiente social enriquecido el juego desde esta concepción ha permitido dilucidar la complejidad de las relaciones que se dan entre los niños y con los adultos que acompañan sus procesos de formación, por ejemplo las relaciones de confianza, de apego, de autonomía que se dan en

la cotidianidad de los encuentros de juego, que finalmente se convierten dentro de estas comunidades en un hábito cultural en donde se permite la participación espontánea y auténtica generando una convivencia sana y armónica. (Bohórquez & otros, 2014, p. 41).

De acuerdo al concepto validado en la investigación realizada en el año 2014 denominada “*Concepción del Juego como generador de ambientes sociales enriquecidos, en el marco de atención a la Primera Infancia en algunas zonas rurales de Colombia*” y teniendo en cuenta la incertidumbre frente a dicha experiencia relacionada con las prácticas formativas de los que aspiran a ser maestros, en donde al ser aplicado el juego como estrategia didáctica, los estudiantes cambian sus actitudes frente al eje que fundamenta el juego como es la diversión y el despertar la capacidad de asombro, por actividades rígidas que siguen una serie de patrones como el paso a paso para cumplir con un requisito desde la formalidad y no como creadoras de ambientes tal y como lo expresa Malaguzzi (2011, p.52) un ambiente social enriquecido, promueve aprendizajes de manera natural y espontánea a través del juego en sus diferentes modalidades y miradas en donde el rol del adulto es el de promover más no dirigir las acciones, ya que como lo afirma, son escenarios de creación, facilitadores de una atmósfera cuyo objetivo es generar espacios de relación amable, activa, creativa, habitable y comunicable; también son un lugar propicio para la investigación, para el aprendizaje, la re-cognición y la reflexión entre los niños, los educadores y las familias.

Los razonamientos anteriores permitieron formular la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera el juego como generador de ambientes sociales enriquecidos en la primera infancia, transforma las prácticas pedagógicas de*

maestros y/o agentes educativos y promueve la innovación en las estrategias de aprendizaje- enseñanza?

Para dar respuesta a dicho interrogante, se planteó como objetivo general transformar las prácticas pedagógicas de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá y de algunos agentes educativos, a partir del juego como generador de ambientes sociales enriquecidos en la primera infancia, por medio de la sistematización de sus experiencias, con el fin de encontrar los puntos que convergen en estrategias de enseñanza innovadoras.

El Juego de palabras con los autores

Hablar de transformación en el problema planteado, es hacer referencia a la forma de modificar las acciones que se relacionan con la interacción entre aquellos que se involucran en el acto de educar, En este sentido Mc Laren (1997) expresa que *Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula*, lo cual permite revisar los nuevos paradigmas en los que se encuentran las nuevas generaciones, en donde la mirada del maestro frente a su práctica pedagógica, es una invitación a implementar estrategias que generen ambientes que inciten a los niños a participar de manera crítica en sus aprendizajes y éstos sean las mejores herramientas para buscar soluciones asertivas a los problemas que se le presentan en la cotidianidad.

De otra parte, y reconociendo a la práctica pedagógica como otra de las categorías que soportó el estudio, ésta se define como la acción del maestro en diferentes espacios educativos que pueden o no propiciarse al interior del aula. En ésta, se promueve la relación maestro- estudiante mediada por el conocimiento con el propósito de generar aprendizajes, dicha práctica, debe ir articulada a los procesos de reflexión. Freire (1972, citado por Chamorro & otros) resalta que es durante la práctica pedagógica donde se articula la acción y la reflexión; es en ella donde se vive la realidad, donde se construye y reconstruye y además se reflexiona de manera crítica con el propósito de generar procesos de transformación. Shön (1.998) por su parte argumenta que los mejores profesionales son los que logran hacerle frente a los problemas y los solucionan con inteligencia y sabiduría durante su ejercicio práctico, promoviendo procesos reflexivos, a su vez, resalta que la práctica favorece la improvisación la cual permite asumir diferentes situaciones que no se tenían premeditadas. De otro lado, Baquero (2004) expone que “la práctica es saber proyectado que implica una necesaria capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas, y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas” (p. 24).

Los postulados anteriores dejan ver que la práctica al llamarse “*pedagógica*” conlleva más que unas acciones mecanizadas, tiene como base la reflexión que permite cuestionarse acerca del acto educativo favoreciendo procesos de transformación. Lo descrito se apoya con las ideas de Vasco (1.990) para quien las acciones del maestro no necesariamente son pedagógicas, porque si estas no provocan reflexiones educativas se quedan solo en un hacer.

Como resultado de los aportes de los autores, se puede inferir que la práctica pedagógica es la actividad propia del maestro, orientada por el currículo, cuyo objeto busca fortalecer su área de formación a partir de la articulación entre la teoría y la práctica. Todo esto mediado por procesos de reflexión y autorreflexión que le permiten al pedagogo comprender el acto educativo y generar procesos de transformación del mismo. Conviene subrayar, que para que una práctica sea realmente pedagógica se deben propiciar reflexiones en el educador que lo lleven a cuestionarse sobre el acto educativo con el fin de resignificar su propia práctica.

Finalmente, la tercera categoría es el juego, el cual en palabras de, Sarlé (2011), es fundamental en el quehacer de los maestros especialmente de la educación inicial, porque permite el desarrollo de propuestas didácticas distintas a las tradicionales. Para ello, el educador debe ser un sujeto activo cuyas propuestas estén soportadas en el juego. En esa misma perspectiva, Malajovich (2000) explica que el juego es una actividad que genera placer, es un excelente aliado de los maestros porque permite el afianzamiento de diferentes habilidades, favoreciendo las dinámicas de la enseñanza y motivando a quienes aprenden. Asimismo se reitera la teoría consolidada por Bohórquez, Flórez & Ramírez (2015) en donde el juego es un generador de ambientes sociales enriquecidos donde el niño es un ser con todas las capacidades para proponer, participar y transformar la comunidad en la que se encuentra inmerso siendo un líder garante de sus derechos, tal y como lo plantea la Corporación Juego y niñez a través de la Metodología NAVES (niños, aprendiendo, viviendo, experimentando y socializando).

Como resultado de lo anterior, se concluye que el juego en innato en el ser humano y cumple un rol fundamental en la primera infancia ya que por medio de éste los niños van conociendo y haciéndose parte del mundo en el que habitan; de igual manera, es una herramienta ineludible en los procesos educativos de la educación inicial, por tanto los maestros deben aprovechar al máximo sus potencialidades e incorporarlo en sus prácticas pedagógicas.

La ruta que orientó el proceso

Para determinar la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y/o agentes educativos a partir del juego como generador de ambientes sociales enriquecidos en la primera infancia, se recurrió a la “sistematización de experiencias” y se desarrolló a partir de las siguientes fases:

Fase I “*Punto de Partida*” en esta fase se llevó a cabo la revisión documental de diarios de campo y planeaciones de los estudiantes de Primera Infancia que realizaron las prácticas durante el año 2015 y 2016 y las experiencias de ludotecarios de la Corporación Juego y Niñez.

En la Fase II “*Preguntas Iniciales*”, se formularon una serie de interrogantes que contribuyeron a la reconstrucción de las experiencias. Dentro de ellas: *¿Por qué se hizo la sistematización?*, Para mostrar que cuando un maestro se apropia del juego y lo involucra dentro de sus prácticas pedagógicas, promueve ambientes sociales enriquecidos que favorecen los procesos educativos, potenciando de esta manera las habilidades de los niños. *¿Qué experiencias se necesitaba sistematizar?* las de diez (10)

estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá, que realizaron las prácticas pedagógicas en diferentes escenarios educativos y las experiencias de diez (10) ludotecarios (profesionales de la educación con experiencia como maestros en instituciones educativas) vinculados a la Corporación Juego y Niñez. *¿Qué aspectos centrales de esas experiencias eran de interés para sistematizar?*, El juego como eje de transformación de las prácticas pedagógicas en el acto educativo, y su incidencia en la creación de ambientes sociales enriquecidos beneficiando tanto a agentes educativos como a los niños. *¿Qué fuentes de información se utilizaron?* estudios realizados a partir de las categorías juego, práctica pedagógica, innovación y transformación; diarios de campo y planeaciones del grupo de estudiantes de Primera Infancia (años 2016 y 2017), y matrices de análisis de los grupos focales y entrevistas. De igual manera, la metodología Naves propuesta por la Corporación Juego y Niñez, las guías de observación del trabajo de campo, el análisis de la información a través del Atlas.ti y las líneas de tiempo y los sociogramas construidos a partir de la información recolectada. *¿Qué procedimientos se siguieron?* se hizo la revisión documental de diarios de campo y planeaciones y se realizaron grupos focales con los sujetos de estudio, con esta información se hizo un análisis que permitió identificar la concepción de juego de cada sujeto, y la implementación del mismo durante las prácticas pedagógicas, a su vez, se capacitó a los estudiantes de Primera Infancia en la metodología Naves con el fin de que reconocieran la importancia y los beneficios del juego y dejaran de verlo como una mera actividad para pasar el tiempo, como un premio o un instrumento para enseñar, tal y como ya se había evidenciado; una vez capacitados se dieron a la tarea de poner en marcha durante las prácticas pedagógicas los aprendizajes adquiridos, este proceso se desarrolló a lo largo de 16 semanas, tiempo durante el cual se llevaron a cabo

observaciones intencionadas con el propósito de evidenciar o no las transformaciones en las prácticas de los estudiantes de Primera Infancia.

Fase III “*Recuperación de lo vivido*”: con la información recolectada en los grupos focales, entrevistas y observaciones intencionadas, relacionada con las experiencias de estudiantes de Primera Infancia y ludotecarios en el antes y el después de conocer e implementar la metodología Naves durante sus prácticas pedagógicas, se retomaron sus voces y se construyó una línea de tiempo que evidenció sus transformaciones.

Fase IV “*Reflexión de fondo*” gracias a la recuperación del proceso vivido, se elaboró un sociograma con el cual se lograron reconocer las experiencias tanto de los estudiantes de Primera Infancia como de los ludotecarios, promoviendo así las reflexiones en torno a cómo el juego en realidad transforma las prácticas de los maestros.

Fase V “*Punto de llegada*” para finalizar se realizaron comparaciones entre las experiencias de estudiantes de primera infancia y ludotecarios, así como también entre los planteamientos de las teorías; se propusieron las conclusiones y por último se crearon una serie de recomendaciones.

Y el resultado de la sistematización de la experiencia llevó al punto de llegada concluyendo que...

Dentro de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la experiencia se descubrieron prácticas innovadoras, el replanteamiento de nuevos paradigmas en torno al ambiente

escolar que permite una flexibilidad dentro de sus currículos teniendo en cuenta el juego como un generador de ambientes sociales enriquecidos (Bohórquez, Flórez & Ramírez 2015) en donde el maestro es un dinamizador del aprendizaje con sentido de manera divertida y que detona la creatividad permanente de todos aquellos que se involucran en el desarrollo integral de los niños Incluyendo los padres como agentes primeros adultos garantes de derecho.

El juego transforma las prácticas cuando los estudiantes de Primera Infancia y los ludotecarios reflexionan en torno a la selección, clasificación, planeación ejecución y evaluación de las actividades que promueven ambientes enriquecidos de aprendizaje a través del juego, donde éste se convierte en un eje transversal en todas las acciones que se involucran dentro de las relaciones entre ludotecarios, padres y estudiantes de Primera Infancia.

Posterior a lo descrito, se concluyó que la práctica pedagógica es ese ambiente planeado y propicio que favorece la relación entre acciones y recursos; del mismo modo, el juego permite estrechar los vínculos y convertir la clase en una aventura para captar la atención de los niños favoreciendo la apropiación de conceptos.

De otro lado, en la articulación de las estrategias didácticas con la metodología Naves, se evidenció que el juego de roles afianza los proyectos de aula; los recursos y materiales usados en el juego son objetos vinculantes en las interacciones con los niños, los estudiantes de Primera Infancia y otros agentes que participan en los encuentros y aventuras lúdicas.

Hay que resaltar que la experiencia lúdica es un elemento trascendental en el cambio de postura acerca del juego en los estudiantes de Primera Infancia y es allí en donde evidenciaron la transformación en sus prácticas pedagógicas, esto los llevó a generar profundas reflexiones en los diálogos participativos en donde su postura de juego se puso en escena en la implementación de la metodología Naves, fue así como se reflejó la coherencia entre sus acciones, los diarios de campo y planeaciones.

Las prácticas pedagógicas llevaron tanto a los estudiantes de Primera Infancia como a los niños a descubrir formas de aprendizaje y enseñanza orientadas por aventuras lúdicas innovadoras que fueron creadas de forma colectiva con imaginación y saberes previos; es así como el juego y la práctica pedagógica se convierten en un medio que transversa y fomenta la transformación de la educación y del juego como derecho; por ello, se define que es necesario implementar la metodología Naves en la educación.

De lo anteriormente mencionado se añade que la metodología Naves aporta a los niños nuevos descubrimientos, permite el reconocimiento de la diversidad, provoca la reflexión constante entre maestro, práctica y niño- juego.

Al implementarse el juego de manera colectiva, libre, y participativa se generan cambios que llevan al quehacer pedagógico a convertirse en un detonante de experiencias innovadoras, aprendizajes significativos y un goce por explorar cada día más el mundo que los rodea, creando vínculos de confianza, afectividad, y respeto.

Algunos ludotecarios que trabajaron en el sector privado expusieron la poca flexibilidad de los currículos, dejando a un lado la innovación educativa.

La metodología Naves por su parte jugó un papel importante en los ludotecarios dado que les permitió tener un concepto diferente de juego, gracias a ella, pudieron implementar en sus espacios educativos nuevas formas de enseñar favoreciendo los aprendizajes significativos cualificando de esta manera su rol como maestros.

Referencias bibliográficas

- Baquero, P. (2004). *La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes*. Bogotá. Colombia: Universidad de la Salle.
- Bohórquez, L, Flórez, A & Ramírez, C. (2014). *Concepción del Juego como generador de ambientes sociales enriquecidos, en el marco de atención a La Primera Infancia en algunas zonas rurales de Colombia*. Informe Técnico Final. Convocatoria (008). Universidad de San Buenaventura. Bogotá Colombia. P. 39 – 41.
- Corporación Juego y Niñez (2014). *Metodología Naves*. Colombia: CDN.
- Davini, M. (2016). *La Formación en la Práctica Docente*. Voces de la educación. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe*. 825.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103.

- Documento Conpes Social 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia. Colombia, 3 de diciembre de 2007. Recuperado el 20 de marzo de 2017, en http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Ibañez, J. (2004). *Hacia una propuesta educativa y cultural transformadora: las TIC y el aprendizaje social crítico Análisis de una experiencia en el área de Ciencias Sociales* (ESO). Valladolid. España: Universidad de Valladolid. Libro Web. Recuperado el 15 de junio de 2016 en <http://jei.pangea.org/prin/index.htm>
- Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: Cinde
- Labaree, D. (1992) *Power, Knowledge, and the rationalization of teaching: agenealogy of the movement to professionalize teaching*. Harvard Educational review Vol. 62, N. 2.
- Malajovich, A. (2000) *Recorridos didácticos en educación inicial*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona. España: Ed. Paidós
- Sarlé, P. (2011) *Juego y Educación Inicial, Temas de Educación Inicial*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Schiefelbein, E. (1993). En Busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la escuela nueva en Colombia? Chile: UNESCO – UNICEF
- Secretaria Distrital de Integración Social (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor De Bogotá.
- Shön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. España: Ed Paidós.

- Soëtard, M. (2013). Friedrich Fröbel. *Padres y maestros*. (350), p.47.
- The Epicenter Inc. (2010). *El poder del juego: Una discusión acerca la educación en la primera infancia con el Dr. Michale K. Meyerhoff*. [Folleto]. Fundación Carulla.
- Torres, a. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*. (13), p. 5-1
- Vasco, C. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá. Colombia: Corprodic.

CAPÍTULO 143

LA ORIENTACIÓN DE PRÁCTICAS FORMATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA FRANCISCANA

Gerardo Ramírez Bonilla¹⁹¹

-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de San Buenaventura Bogotá-

Introducción

Con este capítulo¹⁹² se busca analizar el rol del orientador de prácticas, como una forma de acompañamiento de la persona en su proceso formativo y de la manera en que éste se haga incidirá en las relaciones que establezca con aquellos que en su quehacer cotidiano interactúa, en este caso, niños en edad infantil. Para los fines de esta exposición, es preciso abordar el tema a partir del concepto de antropología y su relación con la pedagogía, puesto que, a la base de toda

¹⁹¹ Licenciado en Filosofía, Especialista y Magister en Filosofía Contemporánea. Docente investigador Universidad de San Buenaventura Bogotá. Perteneciente al Grupo de Investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía TAEPE. Correo Institucional gramirez@usbog.edu.co; ORCID: 0000-0002-1625-6081. Universidad de San Buenaventura Bogotá-Colombia

¹⁹² Este capítulo se enmarca en un ejercicio de investigación titulado: El perfil del maestro Bonaventuriano en coherencia con la pedagogía franciscana (estudio participativo) - Investigación acción en las tres facultades de la Universidad de San Buenaventura Bogotá, el cual fue desarrollado durante el año 2018.

orientación, subyace una idea de hombre que requiere y necesita de formación, lo que es denominado como educabilidad¹⁹³. Asimismo, este escrito pretende brindar algunas líneas de acción que permitan enfocar este ejercicio desde una perspectiva franciscana que aporte a la reflexión sobre el rol que debe asumir un orientador de maestros en educación infantil, en el marco del cuidado, la participación y el respeto de los derechos de los niños. Este escrito se aborda desde un enfoque hermenéutico y una perspectiva actualizante que permita aportar significativamente a la tarea formativa.

El concepto de antropología y su relación con la pedagogía

La antropología en general se comprende como el estudio del hombre en sus múltiples manifestaciones y experiencias internas y externas. Según el Psicólogo y antropólogo Otto Casmann la antropología es una “doctrina acerca de la naturaleza humana, se enfrenta con la doble naturaleza espiritual y corporal del hombre” (Scheuerl, 1985, p.12). Esto demanda la posibilidad de tener una visión integral, sistemática y amplia de lo que es el hombre. Afirma Thugendhat (2008):

[...] la antropología no es simplemente una disciplina filosófica entre otras, sino que se debería entender como la filosofía primera, es decir, que la pregunta “¿Qué somos como seres humanos?” es aquella pregunta en que tienen su base todas las preguntas y las disciplinas filosóficas (p. 17).

¹⁹³ (Cuellar, H. 2008) Educabilidad es un tipo de cualidad que perfecciona y que para favorecerla requiere del proceso educativo.

Vale la pena señalar a partir de ese fragmento, que la pregunta por el hombre ha ocupado un lugar central a lo largo de la historia, pues intenta analizar su realidad, la manera como se experimenta así mismo y pretende conocer su lugar y misión en el mundo. La reflexión filosófica ilustra distintas formas en las que se ha abordado al hombre, es el caso de la lógica al analizar el pensamiento humano, la ética al estudiar su actuación moral, la física al entender su posición en la naturaleza y la metafísica al intentar comprender totalidad del ser. (Coreth, E. 1980. P. 45).

Haciendo un breve recorrido histórico de la manera en que ha sido abordado este concepto, inicialmente se puede decir que en el pensamiento griego el hombre era una parte de la naturaleza, es decir, pertenece al campo de la física, lo que lo caracteriza es su esencia o alma, la cual está por encima del mundo cambiante, en este sentido, lo material o lo corpóreo es visto en sentido negativo entendido desde la perspectiva de Platón; en Aristóteles existe una unión sustancial entre el cuerpo y el alma siendo ésta la que conduce a un conocimiento intelectual. En el medioevo, específicamente el Cristianismo, concibe al hombre como el resultado de la libre voluntad del Creador y éste en virtud de ese acto de amor se entrega de la misma manera a su Hacedor: un elemento diferenciador respecto al periodo anterior, es la concepción del hombre como ser libre, capaz de decidir frente al destino eterno, se escucha por primera vez el concepto de persona ubicándolo en el centro del mundo material y espiritual. En la edad Moderna, el hombre pasa a ocupar el centro, pero como simple sujeto, es decir, se abre una tendencia que deja de lado la trascendencia para enfocarse en la immanencia, el hombre comienza a verse así mismo y a buscar el sentido de su existencia. Pero es Kant

quien abre el camino para una reflexión antropológica del hombre, cuando en la introducción a la *Lógica* plantea cuatro preguntas fundamentales, a saber: ¿Qué puedo yo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre? A la primera pregunta responde la Metafísica, a la segunda la moral, a la tercera la religión y a la cuarta la antropología. (Coreth, E. 1980. P. 59). A partir del siglo XIX, se popularizan distintas corrientes antropológicas: materialista y evolucionista, existencialista y personalista y fenomenológica y ontológica. El Materialismo considera al hombre como una realidad material como todas las cosas y está sujeto a las mismas leyes de los demás seres de la naturaleza. El Evolucionismo sostiene que solo los individuos capaces de vivir se mantienen, se reproducen y se desarrollan, mientras que los individuos de vida precaria perecen o son destruidos. (Coreth, E. 1980. P. 64). El Existencialismo, plantea una reflexión sobre la autoexperiencia existencial del hombre. El Personalismo, pone su acento en la singularidad del ser personal y las relaciones interpersonales, el hombre no solamente se ve referido a un tú, sino a un nosotros destacando su dimensión social. La Fenomenología y la Ontología por su parte, pretenden hacer un desmonte analítico de toda la existencia humana en aras de identificar su esencia. Este breve recorrido permite colegir que el hombre al vivir en el mundo, sólo halla su autorrealización cuando lo hace referido al Otro o a lo otro, ese otro semejante que sale a su encuentro y que comparte la misma especie, que habla, siente, piensa, desea y ama.

Con base a lo anterior y, para efectos de este escrito, es donde aparece en escena la Antropología Pedagógica, la cual piensa al hombre en las diversas condiciones de posibilidad de ser formado, de tener capacidades para

aprender, necesitado de formación e información, susceptible de ser cambiado, con posibilidades axiológicas y generador de procesos pedagógicos. Fideligno Niño (1998) afirma que: “el hombre, a diferencia de los demás animales que sólo son amaestrables, está necesitado y urgido de educación, sin ella, entendiéndola en su sentido más lato, no podía ni siquiera alcanzar su propia supervivencia biológica, mucho menos incorporarse idóneamente a la sociedad y productivamente acceder al abigarrado mundo de la cultura (p.14). Lo anterior denota la importancia de la educación en el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones cognitiva, motriz, afectiva, axiológica y social. Sin embargo no existe una única forma de comprender el acto educativo, desde la perspectiva de Cuellar, H. 2008, a este se le pueden dar distintos matices, como **proceso** la educación resulta una tarea nunca terminada, como **instrucción** la educación se enfoca en el plano cognitivo y memorístico dejando de lado aspectos propios de la realidad humana; como **arte** la educación pretende brindar los mejores elementos al discípulo y como **formación** aspira a favorecer el cultivo, la perfección y la mejora continua, en este orden de ideas, es una tarea que requiere de paciencia y perseverancia.

Independientemente de la forma en la que la educación sea asumida, es importante comprender que tanto la teoría como la praxis pedagógica se apoyan en puntos de vista y conocimientos antropológicos. El establecimiento de contenidos, procedimientos, formas de organización y métodos en pedagogía, no deben dejar de lado al hombre, ya que la pedagogía que carezca de respuesta a las preguntas: ¿qué es el hombre? Y ¿quién es el hombre? no hará, según Stein (2003), sino construir “castillos en el aire” (2003, p. 579). Por lo tanto, la antropología le comunica sus hallazgos a la pedagogía, y ésta debe saber receptionar y asumir aquellos

elementos que puedan servirle para formular sus fines y, resolver si pudiese, los problemas educativos y formativos del hombre. Del mismo modo, la pedagogía puede también aportar otro tanto a la comprensión del hombre ya que sus investigaciones y prácticas proporcionan ideas sobre el ser humano en sus múltiples dimensiones. A este respecto, el cometido de la Antropología Pedagógica no puede ser otro que incidir, reflexivamente, en el problema del hombre para “desentrañar sus disposiciones pedagógicas, esto es, sus capacidades de superación y realización humana, justo para que no quede en inferioridad frente a sus propias e inagotables posibilidades” (Niño, 1998, p.17).

En efecto, no se puede reducir la pedagogía a un discurso abstracto lógicamente construido, ideal y desarraigado de la realidad. Al contrario, su objeto de estudio es el hombre concreto, en una situación histórica definida y en contextos que de una u otra forma condicionan “el hacerse sujeto” y “el hacerse yo”. Es por esto que:

[...] en el “subsuelo de toda pedagogía hay una antropología, explícita o implícita, conocida o desconocida, debidamente articulada o solamente intuida, correctamente expuesta o ideológicamente presentada [...] porque en la entraña de toda pedagogía hay una antropología que la sustenta y la fundamenta” (Torralba, 1997, p. 21).

De acuerdo con Niño 1998, la vuelta a la naturaleza humana, el reconocimiento de la original e intransferible individualidad del educando, la concepción de la vida como proyecto e interminable, la posibilidad y necesidad de educación y formación a lo largo y ancho de la vida, invita a

realizar una reflexión de carácter inter y multidisciplinario como componente fundamental para dar respuestas a la educación y a la pedagogía, contribuyendo, de este modo, a una mejor comprensión del fenómeno educativo.

La orientación de prácticas

La orientación de práctica, se encuentra íntimamente ligada a los procesos educativos y a lo que constituye la educación en sentido amplio, tiene en cuenta las condiciones del hombre y las finalidades del acto formativo, lleva a intervenir, por así decirlo, en la vida del otro y tiene el propósito de acompañar en la toma de decisiones, desde un punto de vista personal, académico, social, familiar e institucional. Este proceso lleva implícito un análisis minucioso de los factores que rodean al hombre y las variables que inciden en su propio acontecer. Por ello es indispensable superar el mero y elemental subjetivismo para adentrarse de una manera objetiva, que permita ver el fenómeno en su esencia, cosa nada fácil de hacer, pues es muy difícil desembarazarse de las intuiciones, prejuicios e interpretaciones de lo que a simple vista se reconoce en un individuo. La Orientación más que un estado es un proceso, una forma de "ser siendo" en el sentido heideggeriano, esto es, la orientación se está haciendo, es un suceso que ocurre y que requiere permanente reflexión sobre su propia entidad. Por tanto, para definir en qué consiste, hay que tener en cuenta su constante devenir, puesto que reclama una revisión de su propio quehacer. La finalidad de la orientación no es el de conseguir un producto terminado, es el proceso que se construye al lado del orientado, pues en éste dinamismo, hay un reconocimiento de la propia identidad personal del orientador y de las posibilidades que se disponen desde el

punto de vista personal, social, afectivo y comunicativo, que realmente faciliten los procesos formativos.

El punto de partida de la orientación es la experiencia del estudiante, los conocimientos ricos o frágiles que trae, es decir, el conjunto de representaciones que ha aprendido en su entorno cultural, familiar y social, lo anterior implica la realización de un proceso de integración de elementos dispersos en función de una acción formativa que responda a los intereses del educando. Como acto formativo consiste en brindar una ayuda, un apoyo al educando, aunque esta tarea tenga sus límites, debido a que la toma de decisiones y la asimilación en el proceso de formación dependen única y exclusivamente de él, lo decisivo es que él se dé cuenta de que puede lograr su finalidad, de una manera crítica, autocrítica, autónoma e integral. Crítica porque es consciente de los obstáculos que pueden impedir el desarrollo de su proceso; autónoma porque es capaz de asumir de una manera consciente y reflexiva su formación e integral porque debe ser capaz de reconocer las cualidades que lo componen como persona. En última instancia la orientación debe estimular el proceso formativo, pero es cada uno quien se forma.

Por otra parte, la orientación debe ir acompañada de la disciplina y la instrucción, debe fijar los límites en el momento indicado para que el educando redirija su acción. Estos elementos deben ir disminuyendo o aumentando en la medida en que se evidencie una apropiación de los elementos formativos. Cabe anotar que la orientación de práctica se centra en brindar una serie de ayudas que buscan intencionalmente alcanzar y promover el sentido de la individualización. Orientar no se reduce a conocer un

individuo, sino intentar identificar los componentes de su contexto, de modo que se puedan adoptar las mejores decisiones, en función de los objetivos pretendidos y de la singularidad del sujeto.

Sobrado (2009) en su texto *Orientación Profesional Nuevos Escenarios y Perspectivas*, ofrece una serie de principios que aportan significativamente a la tarea de la orientación de práctica, el autor los clasifica en tres, a saber: el principio de prevención, el principio de desarrollo y el principio de intervención social:

Desde el principio de prevención el orientador debe:

- Dirigirse a todos los posibles destinatarios, no de manera exclusiva a aquellos que potencialmente puedan tener un problema o dificultad.
- Las intervenciones estarán planificadas, por lo que tienen carácter intencional.
- Favorecer una intervención indirecta del orientador a través de otros profesionales de los escenarios educativos (profesores, tutores, etc.)
- Conocer las características y circunstancias personales de cada sujeto. Un análisis preliminar permite identificar situaciones de riesgo.

Desde el principio de desarrollo el orientador debe:

- Ofrecer las competencias necesarias para enfrentar las demandas de cada etapa evolutiva y proporcionar las

situaciones de enseñanza aprendizaje que favorezcan la reconstrucción y el desarrollo de sus esquemas conceptuales.

- Lograr la formación integral de los individuos a través de la estimulación del desarrollo personal, la clarificación de los valores relevantes y el asesoramiento en el proceso de toma de decisiones.

- La orientación conlleva el acompañamiento, la guía y ayuda a los estudiantes en la construcción de los conocimientos, en el conocimiento de sí mismos y en los procesos de análisis de las realidades intentando que integren los saberes, deseos, intereses, competencias, valores, etc.)

- El sujeto orientado no solo debe conocer cuáles son las variables contextuales en las que se sitúa, sus limitaciones y oportunidades, sino también sus posibilidades de transformación.

Desde el principio de intervención social el orientador debe:

- Intervenir teniendo en cuenta los contextos sociales.

- Generar en los estudiantes una actitud activa hacia el cambio de los factores ambientales que pueden dificultar el logro de sus objetivos personales. (Sobrado. 2009. P. 206-218)

En conclusión, la orientación de prácticas debe preparar a los futuros profesionales a la aplicación de conocimientos y de métodos que le permitan desenvolverse eficientemente en el ámbito profesional. Sin embargo, la formación humana desempeña un rol fundamental y está a la base de su quehacer profesional, por lo que la adquisición de competencias básicas como el trabajo en equipo, la resolución

de problemas, la capacidad de aprender y desaprender, entre otros, son de vital importancia en su vida personal, profesional y social.

Características del Orientador de práctica desde una perspectiva franciscana

Para identificar las características de Orientador de Práctica desde una perspectiva franciscana, es ineludible partir de la experiencia de vida de San Francisco de Asís.

Merino (1982) en su obra *Humanismo Franciscano, Franciscanismo y mundo actual*, expresa que Francisco sin ser un hombre de letras, con su testimonio de vida originó un movimiento que se traduce en el reconocimiento del otro, el trato amigable y fraterno, el respeto por la persona, la acogida frente al hermano que lo necesita. Él identificó en el otro a aquel que requiere de comprensión, de escucha, de la palabra oportuna, del consejo y la orientación. Es aquel con el quien se comparten sus inquietudes, se valoran sus habilidades, potencialidades, aptitudes y desde su diversidad, debe ser acogido, dignificado desde su integralidad.

Francisco no concibió ninguna metodología de enseñanza, ni era su fuerte el estudio de alguna ciencia, tan solo su ejemplo de vida, sus actitudes sencillas y humildes, cargadas de gran significado, inspiraron a muchos hombres de su tiempo al seguimiento de Cristo. Es así como nace toda una experiencia basada en el reconocimiento de la persona no como un objeto, sino como el centro primordial de las relaciones sociales que, centradas en el diálogo y en el encuentro, configuran una pedagogía de la fraternidad.

El Franciscanismo es una espiritualidad y un pensamiento de hondas dimensiones existenciales y culturales que aporta significativamente al campo de la educación desde una perspectiva de derechos. En otras escuelas de carácter religioso predomina el desarrollo y el cultivo de la ciencia, en el Franciscanismo prevalece la sabiduría como un saber experiencial. En ello convergen los maestros de la escuela franciscana como, por ejemplo: Alejandro de Hales, San Antonio de Padua, San Buenaventura, Roger Bacon, Juan Duns Escoto, Guillermo de Ockham, entre otros. Quienes en sintonía con su fundador ofrecen una antropología que aporta a la pedagogía desde las siguientes categorías existenciales: la presencia, la relación, el encuentro, la acogida, el diálogo, la mirada, la escucha y la esperanza.

Se entiende por presencia el reconocimiento que se hace del otro desde la cortesía, la amabilidad y el respeto, este concepto engendra una actitud frente a la vida y frente a los demás. La relación es una categoría que, desde el pensamiento franciscano cobra gran importancia, pues es el medio que posibilita una comunión activa con el Otro, el otro y lo otro. La acogida es la capacidad de aceptación por encima de las diferencias, tratando a cada uno como debe ser tratado sin transgredir su libertad. El diálogo es el canal de comunicación que posibilita tejer relaciones, para ello es imprescindible despojarse de prejuicios que obstaculicen el acercamiento. La mirada tiene un poder extraordinario de aceptación o de rechazo, toda mirada es proyección del sujeto, mirar no es solamente descubrir el mundo, es un medio para entablar relaciones. La escucha es un complemento del mirar, es otro canal de comunicación tan importante como el hablar, en

nuestros días se le da más importancia a lo que se dice que a lo que se escucha. La esperanza permite superar el pesimismo, la desconfianza y la sospecha; anima a ir hacia adelante en medio de las limitaciones y los obstáculos que se presentan en el camino.

La pedagogía de Francisco de Asís en un modelo de integración que promueve principalmente la relación con el otro, se convierte en un punto de referencia válido para entender la tarea del orientador de práctica partiendo desde el reconocimiento de la persona respetando su singularidad; lo cotidiano como la capacidad de explorar múltiples facetas del sujeto y dar sentido a su realidad; la relación dialógica fraterna como una actitud que se concreta en descubrir al otro como un hermano y lo creativo como la capacidad de asombro y curiosidad que le permite encontrar diferentes formas de apropiarse del saber.

La orientación de práctica desde una perspectiva franciscana debe salir al paso a los constantes cambios que se presentan en los diversos contextos, facilitando caminos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los individuos y de las sociedades, a partir de un espíritu de libertad, justicia y caridad, que ayude a los jóvenes a crecer en humanidad. Debe asumir a los estudiantes desde su multidimensionalidad, integridad, relacionalidad, como sujetos históricos y sociales. Se debe considerar, al igual que ellos, persona, con una historia de vida; consciente que la relación que entabla con ellos genera un vínculo de respeto y confianza recíproca, hecho que favorece ambas partes en el proceso formativo.

Su tarea implica generar acciones, materiales y recursos que influyan en el aprendizaje, haciendo de este algo fluido y natural. Implementa las estrategias, métodos y metodologías dentro de su práctica que son coherentes con las necesidades e intereses educativos y formativos de sus estudiantes, siempre nutriéndose desde la investigación y la indagación. Un elemento esencial que el orientador de práctica debe aportar en la formación de sus estudiantes es la capacidad de aprender a superar las crisis, sobrepasar las limitaciones para ir más lejos, sin renegar del pasado o de los errores cometidos. Hacerse hombres es hallarse en estado de crecimiento -o de formación- permanente, en el que el error se constituye en una fuente vital de aprendizaje.

El orientador debe promover la autonomía y la independencia, hacer que los estudiantes sean capaces de vivir y de decidir por sí mismos, sin tener necesidad de recurrir incesantemente a la aprobación de los otros o a su opinión. A esta autonomía está ligada la capacidad de aceptar los propios límites y los límites de los demás; así como la responsabilidad, la conciencia del deber, la fidelidad a sí mismo y, por encima de todo, la acogida y la apertura a los otros, desarrollando una dimensión relacional acogiendo al otro en su diferencia.

La tarea del orientador no es algo fácil, requiere un aprendizaje permanente e implica aceptar al otro en su alteridad; conlleva el apoyo paciente, la rigurosidad y la disciplina impregnados de gestos concretos de servicio y de afecto, no con discursos o fingimientos, sino con propuestas que brinden alternativas que le permita a los futuros educadores infantiles responder a las exigencia de un mundo

en el cual se vulneran permanentemente los derechos, las desigualdades se hacen evidentes y la instrumentalización del sujeto con fines mercantilistas son prácticas naturalizadas en nuestras sociedades.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, L. (2000). El reto de ser persona: Una aproximación a la antropología de Jean Lacroix. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 325p
Estudios y Ensayos Bac: Filosofía y Ciencias, No. 10.
- Coreth, E. (1980) ¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica. Barcelona: Editorial Herder.
- Cuellar, H. (2008). ¿Qué es la filosofía de la educación? México: Trillas.
- Hamann, B. (1992) Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras. Barcelona: Vicens Vives.
- Hamann, B. (s.f.) Imágenes del hombre según las épocas; Nuevas propuestas antropológicas. Visión de conjunto.
- Merino, J. (1982) Humanismo Franciscano. Franciscanismo y mundo actual. Madrid: Editorial Cristiandad.
- Niño, F. (1998) Antropología pedagógica: intelección, voluntad, y afectividad. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Runge, A. (2001, julio - diciembre) Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 9, No. 2.
- Runge, A. (s.f.) La antropología pedagógica: desarrollos, orientaciones y temáticas contemporáneas (inédito).
- Scheuerl, H. (1985) Antropología pedagógica: introducción histórica. Barcelona: Editorial Herder.

- Sobrado, L. (2009) Orientación profesional Nuevos escenarios y perspectivas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Stein, E. (2003) Escritos antropológicos y pedagógicos. Obras completas IV. Madrid: Editorial de Espiritualidad.
Artículos: La idea del hombre como fundamento de la pedagogía y de la labor educativa. La antropología como fundamento de la pedagogía.
- Hamann, B. (1992) Antropología pedagógica: introducción a sus teorías, modelos y estructuras. Barcelona: Ediciones Vicens-Vives.

CAPÍTULO 144

RELACIÓN DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DE ATENCIÓN Y MEMORIA CON LA ACTIVIDAD FÍSICA EN NIÑOS DE GRADO TERCERO (3°) DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Nikolas Steven Pineda Torres

Daniel Felipe García Ceballos

Luis Fernando Arévalo Galindo

-Universidad Manuela Beltrán, Licenciatura en ciencias
del deporte

Introducción

En el desarrollo de este proyecto se encontrarán diferentes temáticas las cuales son vitales para el entendimiento del mismo, por esto se hará énfasis en los aspectos que tienen mayor relevancia en la investigación. Se quiere determinar la importancia de realizar actividad física en niños que estén cursando grado tercero (3°), cuyas edades oscilan entre los 7 a 9 años, con el fin de determinar si hay una relación de esta con los procesos cognitivos de atención y la memoria, los cuales ayudan a la adquisición del conocimiento.

Los niños en estas edades tienden a ser sedentarios, debido al auge de la tecnología, a la cual se le está dando más importancia, ya que ellos pasan la mayor parte de su tiempo en

contacto con estas, dejando de lado las actividades deportivas o físicas, las cuales les ayudan a mejorar su calidad de vida, interacción social, parte académica y al mismo tiempo sus procesos cognitivos (atención y memoria).

Los aspectos enmarcados en el proyecto tienen relevancia, debido a que, una vez el niño empieza a realizar actividad física, se comienza a evidenciar una mejora en sus procesos cognitivos en cuanto a la atención y memoria, lo cual se puede observar en las diferentes actividades que realizan en el ámbito académico (está más atento, enérgico y fortalece la adquisición de conocimientos) como en su vida diaria (mejora sus relaciones interpersonales).

La atención y memoria están inmersas dentro de los cinco procesos cognitivos, es por eso que se quiere resaltar estos temas, debido a que, en la etapa de operaciones concretas, Papalia, Wendkos y Duskin (2002) ven la memoria como un modelo de procesamiento de la información y al mismo tiempo mencionan que en estas edades los niños presentan una atención selectiva, lo que quiere decir que solo se centran en lo que más les llama la atención. Es allí donde la actividad física juega un papel importante en el fortalecimiento de dichos procesos.

Para establecer si hay una relación entre la actividad física y dichos procesos cognitivos, se realizó un test cognitivo (Trail Making Test) para identificar los niveles de atención y memoria, al mismo tiempo para determinar los niveles de actividad física de la población seleccionada, se realiza un cuestionario (cuestionario nivel de actividad física de la INTA), estos datos son la base para poder obtener el sustento de la investigación.

Etapa escolar y su importancia

La edad escolar puede ser para muchos la mejor etapa de la vida, ya que en estas edades no se tienen responsabilidades u obligaciones, pues en lo único que se preocupa el niño es compartir con sus amigos y así poder generar momentos de distracción y diversión. “para muchos niños el desarrollo biosocial durante estos años casi está libre de problemas e incluye el dominio de docenas de nuevas habilidades deportivas” (Berger, 2007, pág. 323). Lo mencionado anteriormente se destaca, puesto que una gran parte de esta población comienza a tener un interés por la práctica deportiva y sus habilidades en estas comienzan a tener un gran acenso.

En esta etapa de la niñez, la escuela juega un papel muy importante en el desarrollo del niño, tanto en los aspectos sociales, como en los cognitivos. Es por eso que Faw (1988) afirma que la escuela aparece como “una contribución significativa para su crecimiento. Pero no solo proporcionará una atmosfera adecuada para el desarrollo de las habilidades cognitivas y académicas; constituye el marco en el que grupos de su misma edad pueden ejercer influencia sobre su socialización” (p.233). De acuerdo a esto se puede deducir que los niños comienzan a tener una vida social a parte de la familiar en la etapa escolar y es por esto que el colegio es muy importante en estas etapas.

Teniendo como base lo mencionado anteriormente, se debe tener en cuenta que en la edad escolar se evidencian factores muy importantes como la parte social, el desarrollo de habilidades cognitivas y la parte física de las personas que se encuentran en esta etapa.

Etapas del desarrollo

Existen diversos autores que hablan a cerca de las etapas del desarrollo infantil, muchos de ellos realizan una clasificación de acuerdo la edad de la persona, pero hay que tener en cuenta que cada uno de ellos propone los nombres de estas etapas de formas diferentes e incluso puede variar un poco las edades propuestas por cada autor. A continuación, se expondrán tres clasificaciones propuestas por diferentes autores:

Papalia, Wendkos y Duskin (2004) proponen cinco periodos del desarrollo infantil en los cuales se encuentran:

- Periodo prenatal: concepción al nacimiento.
- Lactancia y primera infancia: nacimiento a tres años.
- Segunda infancia: tres (3) a seis (6) años.
- Tercera infancia seis (6) a once (11) años.
- Adolescencia: once (11) a aproximadamente veinte (20) años. (p. 12)

Piaget, citado por (Linares, 2008) propone cuatro etapas del desarrollo en los niños, las cuales son:

- Sensoriomotora: del nacimiento a los dos (2) años.
- Preoperacional: de los dos a los siete (7) años.
- Operaciones concretas: de siete (7) a once (11) años.
- Operaciones formales: de once (11) y doce (12) años en adelante. (p. 3)

Erik Erikson citado por (Robles, 2008) propone ocho etapas del desarrollo de la persona, sin embargo, se mencionaran las cinco primeras etapas propuestas por este autor:

- Infancia: primeros dieciocho (18) meses de vida.
- Niñez temprana: de los dieciocho (18) meses a los tres (3) años.
- Edad de juego: de los tres (3) a los cinco (5) años.
- Adolescencia: de los cinco (5) a los trece (13) años.
- Juventud: de los trece (13) a los veintiún (21) años. (p. 30)

Sabiendo que la población que se tendrá en cuenta para la realización de esta investigación, son niños de grado tercero, los cuales oscilan entre los siete (7) y nueve (9) años de edad, se tendrá como referente las clasificaciones de las etapas del desarrollo propuestas por Piaget (operaciones concretas – 7 a 11 años) y Papalia, Wendkos y Duskin (tercera infancia – 6 a 11 años) debido a que los rangos de edades propuestos por estos autores se acercan a las necesidades de la investigación y no existe una diferencia tan amplia entre ellas.

En las etapas del desarrollo de la niñez, existen factores importantes que influyen en la vida de las personas, en las cuales se encuentran los factores físicos y cognitivos. Estos mejoran o evolucionan de acuerdo a la etapa en que se encuentra el niño y es necesario saber qué aspectos se deben potenciar en ciertas edades. A continuación, se mencionarán aspectos importantes de cada uno de estos factores, específicamente en la tercera infancia u operaciones concretas

que son el las que se encuentran los niños que cursan tercer grado.

Aspectos físicos en la etapa de operaciones concretas o tercera infancia

Los aspectos físicos es un factor muy importante en el desarrollo de las personas, debido a que es aquí donde se evidencian aspectos como el crecimiento, mejoras en el desarrollo tanto en estatura como en peso, las mejoras en el desarrollo motor, entre otros. A continuación, se profundizará sobre los dos aspectos mencionados, específicamente en la etapa de operaciones concretas.

Luego de venir de un crecimiento acelerado, en esta etapa de la niñez este se desacelera y es allí donde cada niño comienza a tener unos cambios corporales que lo comenzaran a identificar en un futuro, pero esto no quiere decir que el incremento en la talla se detenga, Feldman (2008) afirma que “durante la niñez intermedia (tercera infancia), tanto niños como niñas aumentan alrededor de 2 a 3 kg por año, los cuerpos de los niños se vuelven más musculosos y su fuerza aumenta”. (p.297). Por otro lado (Ogden et al., 2004) citados por Papalia, Wendkos y Duskin (2004) mencionan que "los niños crecen cerca de 5 a 7.5 cm por año entre los 6 y los 11 años y su peso aumenta casi el doble durante el mismo periodo. (p. 365). Lo cual indica que se debe tener ciertas precauciones para que los niños no vallan a presentar síndromes de obesidad.

En la etapa de operaciones concretas o tercera infancia, las habilidades motoras siguen creciendo y cada vez se van mejorando o fortaleciendo las que ya se habían adquirido. Papalia, Wendkos y Duskin (2002) afirman que

“Los niños siguen fortaleciéndose, haciendo más rápidos, y adquiriendo una mejor coordinación. Les complace mucho someter a prueba su cuerpo y aprender nuevas habilidades” (p.345). Así mismo destacan algunos comportamientos selectos que se dan entre los seis y los once años de edad, de los cuales se mencionaran los comprendidos entre los siete y nueve:

- Siete años: Pueden equilibrarse en un pie sin ver, pueden caminar sobre una barra de equilibrio de dos pulgadas de ancha, pueden saltar en un solo pie, realizan ejercicios de precisión con titeres.
- Ocho años: Tienen una prueba de sujeción de 5.4 kilogramos de presión, la cantidad de juegos en que participan, es mayor a su edad, las mujeres pueden lanzar una pelota pequeña a 12 metros de distancia.
- Nueve años: Los hombres pueden correr a 4,95 metros por segundo, los hombres pueden lanzar una pelota pequeña a 5,10 metros. (p.346)

Aspectos cognitivos en la etapa de operaciones concretas o tercera infancia

En la cognición se encuentran varios procesos que son desarrollados por las personas, los cuales son utilizados a diario, aunque en muchas ocasiones son utilizados de forma inconsciente. Según Piaget citado por Feldman (2008) estos se clasifican en: percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje (p.321). De los cuales se abordarán a profundidad los procesos de atención y memoria, debido a que es donde recae el interés de la investigación.

La memoria pertenece a uno de los procesos cognitivos. Es por eso que varios autores dan diversas definiciones sobre esta. Uno de ellos es Smith y Kosslyn

(2008) quienes afirman que “La memoria se basa en un conjunto de procesos mediante los cuales la información se codifica, se consolida y se recupera. Es esencial para el funcionamiento, e incluso para la supervivencia, de los seres humanos y otros animales” (p.201). Por otra parte, Viramonte citado por Fuenmayor y Villasmil (2008) Dice que la memoria “se entiende como la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual o conceptual” (p.193). De lo anterior se puede decir que la memoria es la capacidad que tiene el ser humano de almacenar información relevante y de recordar el conocimiento que se tiene sobre algo en particular.

La atención pertenece a otro de los procesos cognitivos, para definir este término, se tendrá en cuenta lo propuesto por el diccionario de psicología Psicoactiva (2013) que menciona que es la “Capacidad para centrarse de manera persistente en un estímulo o actividad concreta. Un trastorno de la atención puede manifestarse por una distracción fácil o por dificultad para realizar tareas o concentrarse en el trabajo”. Por otro lado, Fuentemayor y Villasmil (2008) destacan que la atención “Se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve lo que oye y, comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar simplemente de pasada” (p.193).

Actividad física y su importancia

En los niños y los jóvenes, la actividad física puede referirse a actividades recreativas, deporte de formación o iniciación, juegos, actividades recreativas, las intervenciones de educación física en las instituciones (Organización Mundial de la Salud, 2018). Los beneficios que trae ser activo físicamente durante la infancia son bastantes, el Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte de España destaca “ser activo físicamente durante la infancia y la adolescencia no solo es importante para la salud de ese periodo vital, sino también para mantener una buena salud todo el curso de la vida” (p.11). Al mismo tiempo resaltan unos beneficios que implica la realización de estas actividades, como lo son:

- Mejora la forma física, la función cardiorrespiratoria, la fuerza muscular y la masa ósea, además disminuye la grasa corporal y ayuda a mantener un peso saludable.
- Mejora la salud mental: mejora la autoestima, reduce los síntomas de ansiedad y depresión, disminuye el estrés. Además, es divertido y ayuda a sentirse feliz.
- Aumenta la concentración lo que contribuye a tener mejores resultados académicos.
- Disminuye el riesgo de padecer enfermedades crónicas en la vida adulta (p.11).

Relación de los procesos cognitivos y la actividad física

De los tantos beneficios de la actividad física se evidencia que esta mejora la calidad de vida, incentiva a él propicio de valores éticos y morales; además es considerada una de las prácticas más enriquecedoras para el ser humano. Dustman et al. Citado en Riquelme et al. (2013) Menciona que “los individuos físicamente activos tienen ondas cerebrales más activas en función de las capacidades físicas. Estas investigaciones concientizan al ser humano sobre la importancia de practicar actividad física, ya que dichas

adaptaciones tienen una correlación positiva con los procesos cognitivos”.

El ejercicio físico es un factor desencadenante de un ambiente fisiológicamente apto para el desarrollo de las nuevas neuronas y nuevas conexiones, lo que genera altas potencialidades a la hora de describir el progreso que presentan alumnos que practican actividad física en forma regular. (Riquelme et al. 2013 pág. 71). Cabe resaltar que este ambiente fisiológico solo se dará a una intensidad como mínimo de nivel moderado, como lo mencionaban los autores.

Por ende, el ejercicio agudo a una intensidad moderada y el ejercicio crónico dan resultados verídicos de que si hay una influencia directamente proporcional con los neurotransmisores lo que produce una mejora en los procesos cognitivos entre ellos (la atención, la memoria, la concentración, entre otros).

Resultados de la aplicación del trail making test y el cuestionario del nivel de actividad física (INTA) en las instituciones

Tabla 1: Características de los Escolares de las Instituciones

Variables	Institución pública	Institución privada	Total
Edad (años)	8,07 ± 0,76	8,11 ± 0,32	8,09 ± 0,63
Peso (kg)	30,5 ± 5,78	30,06 ± 5,72	30,33 ± 5,70
Estatura(m)	1,30 ± 0,05	1,30 ± 0,07	1,30 ± 0,06
Imc (Kg/m ²)	17,88 ± 2,64	17,51 ± 1,85	17,70 ± 2,35
Estrato Socioeconómico	2	4	3 ± 1,41
Nivel de actividad física	6 ± 1,21	5 ± 1,28	5,61 ± 1,32
Atención y memoria			
Tiempo (forma A)	35,89 ± 7,94	45,56 ± 18,21	39,67 ± 13,63
Puntos (forma A)	81,35 ± 18,24	70,22 ± 34,28	77,01 ± 25,96
Tiempo (forma B)	42,42 ± 11,77	61,67 ± 22,96	49,96 ± 19,30
Puntos (forma B)	84,14 ± 12,94	76,89 ± 32,66	82,52 ± 22,90

Se puede evidenciar que los niños de las instituciones públicas y privadas cuentan con un promedio de edad de 8,09 años, un peso de 30,33 kilogramos, estatura promedio de 1,30 metros y un índice de masa corporal (IMC) de 17,70. Sin embargo de evidencia que los estudiantes de la institución pública se encuentran en un estrato socioeconómico nivel dos, mientras que los de la institución privada en un nivel 4. Se observa que el nivel de actividad física varía entre los niños de las instituciones, puesto que en la institución privada se obtuvo un resultado promedio de 5 y una variación estándar de 1,28 y en la institución pública un promedio de 6 puntos con una desviación estándar de 1,21.

En los niveles de atención y memoria evaluados con en trail making test, se evidencian diferencias en las dos instituciones. En primer lugar en la forma A (numérica) la institución pública obtuvo mejores resultados que la privada ya que tiene un tiempo promedio menor y mayor puntaje. Lo mismo ocurre en la forma B (alfa – numérica) donde la

institución pública logró mejores resultados, tanto en tiempo como en puntaje.

Tabla 2: Correlación Entre la Variable Independiente (Niveles de actividad Física) y la Dependiente (Procesos Cognitivos de Atención y Memoria) Institución Pública y Privada

Variables	Institución pública	Institución privada
Atención y memoria	Nivel de actividad física	Nivel de actividad física
Tiempo (forma A)	0,51	-0,48
Puntos (forma A)	0,25	0,72
Tiempo (forma B)	-0,26	-0,41
Puntos (forma B)	0,21	0,57

Se evidencia una correlación de 0,51 (moderada) en la institución pública entre los niveles de actividad física y los procesos cognitivos de atención y memoria en tiempo (forma A) del trail making test. Así mismo hay una correlación de 0,72 (alta) en la institución privada en los niveles de actividad física y los procesos cognitivos de atención y memoria en puntaje (forma A) del trail making test. Por último se observa una correlación de 0,57 (moderada) en la institución privada entre los niveles de actividad física y los procesos cognitivos de atención y memoria en puntos (forma B) del trail making test.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en la presente investigación, se llega a las siguientes conclusiones. Se evidencio que los niños de grado tercero cuyas edades se encuentran en un promedio de 8,09 años de edad, presentan un nivel de actividad física de 5,61 puntos de acuerdo al cuestionario realizado y propuesto por la INTA. Así mismo estos obtuvieron un resultado en tiempo promedio de 39,67 en el trail making test (TMT) en la forma A, 77,01 en la

puntuación de la misma, por otra parte se evidencio un tiempo promedio de 49,96 en la forma B y 82,52 en la puntuación de este mismo.

Por otra parte se observó que los estudiantes de la institución de la institución pública tienen un mayor promedio de niveles de actividad física (6) que los de la institución privada (5), lo cual se ve reflejado en los niveles de atención y memoria evaluados con el trail making test, ya que la institución pública obtuvo un menor tiempo en promedio tanto en la forma A como en la forma B y así mismo, un mayor puntaje en promedio en las dos formas, que la institución privada.

Se evidencia que las niñas de la institución pública obtuvieron mejores resultados en trail making test que las del colegio privado, ya que presentaron un puntaje mayor tanto en la forma A, como en la B y así mismo el tiempo en promedio fue menor en las dos formas, lo cual comprueba que las niñas de la institución pública tienen mayores niveles de atención y memoria que las de la institución privada, esto se puede reflejar a que tienen mayores niveles de actividad física. Por otro lado los niños del colegio privado solo lograron tener un mayor promedio en la puntuación de la forma A del test, ya que en las otras tres los niños de la institución pública lograron tener mayores resultados, en este caso también se puede evidenciar que los niveles de actividad física son mayores en la institución pública.

Se encontró una correlación moderada entre la actividad física y los niveles de atención y memoria en el tiempo de la forma A del trail making test en la institución pública. Así mismo se observa una correlación moderada negativa entre los procesos cognitivos de atención y memoria

con la realización de actividad física en el colegio privado en el tiempo de la forma A del trail making test, al mismo tiempo esta institución obtuvo una correlación alta en el puntaje de la misma forma y una correlación moderada entre la actividad física y los procesos cognitivos de atención y memoria en el puntaje de la forma B del trail making test.

Quedo demostrado que existe una correlación significativa entre la actividad física y los niveles de atención y memoria en los niños de grado tercero de instituciones públicas y privadas. Sin embargo se evidencio que los niños de las instituciones públicas tienen un mayor nivel de actividad física y esto permite que tengan mejores resultados en la medición de los procesos cognitivos de atención y memoria, respecto a los niños del colegio público. Debido a esto se recomienda dedicar más tiempo a la realización de actividad física en estos escolares y así mismo que los colegios realicen dinámicas para que los estudiantes no pasen tantas horas sentados y de esta forma aportar al desarrollo físico y cognitivo del niño.

Referencias bibliográficas

- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia* (Vol. VII). Madrid, España: Editorial medica panamericana.
- Faw, T. (1988). *Psicología del niño* (Primera ed.). Naulcalpan de Juárez, México: McGraw - Hill.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia* (Vol. Cuatro). Naulcalpan, México: Pearson Educación.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y. (agosto de 2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 187-202.

- Linaires, A. R. (2008). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotski. Obtenido de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2015). *Actividad física y salud en la infancia y adolescencia*. Madrid, España. Obtenido de <https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adultos/actiFisica/docs/ActividadFisicaSaludEspañol.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de <http://www.who.int>
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2002). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (Vol. IX). México, D.F, México : McGraw-Hill.
- Papalia, Wendkos y Duskin. (2004). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (Vol. undecima). Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Psicoactiva. (2013). *Diccionario de términos psicológicos*. Obtenido de <https://www.psicoactiva.com/diccio/diccionario-de-psicologia.htm>
- Robles, B. (enero - Febrero de 2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría, setenta y cinco*(75), 29 - 34.
- Smith, E., Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos modelos y bases naturales* (Vol. I). Madrid, España: Pearson Educación S.A.

CAPÍTULO 145

ANÁLISIS SOBRE LA SELECTIVIDAD ACADÉMICA COMO CONDUCTO HACIA EL FRACASO ESCOLAR

Camilo Botero Sierra

Ingeniero mecatrónico, Universidad de San
Buenaventura

Introducción

El análisis recolecta un conjunto de experiencias con el objetivo de reflexionar acerca de los distintos tipos de selectividad que se ejecutan en el área educativa y cómo estos están creando un conducto hacia el fracaso escolar de un creciente número de adolescentes. El mismo, se fundamenta en experiencias personales sucedidas, como orientador juvenil y docente, entre el primer periodo semestral de 2016 y el primer periodo semestral de 2019. Este es ejecutado sobre una población constituida específicamente por adolescentes entre 14 y 18 años de edad, excluidos del sistema educativo convencional por múltiples motivos entre los que resaltan la dificultad conductual para adaptarse a un entorno social, la carencia de aptitudes intelectuales y la ausencia de competencias académicas. Tras la eliminación de diferentes procesos selectivos durante el aprendizaje, los estudiantes involucrados mostraron un cambio positivo en su vida personal, relaciones académicas y familiares y una creciente facilidad por la adquisición de aprendizajes específicos ante los que se habían mostrado reticentes. Las metodologías

tradicionales de enseñanza están diseñadas como un proceso de selección que por el mismo motivo genera exclusiones, la ejemplificación sobre los métodos de aprendizaje expande los alcances poblacionales para un aprendizaje incluyente.

Es importante replantear el concepto de “fracaso” puesto que para la existencia del mismo es fundamental la existencia de una perspectiva externa al “fracasado” que no solo juzga la situación, sino que implanta un punto de comparación que resalta la diferencia con el sujeto “exitoso”. Esta es una de las primeras apariciones de la selectividad que divide en dos grupos a un conjunto que por el momento lo enfocamos principalmente en el estudiantado.

El fracaso escolar es evidentemente una problemática, pero sus raíces aún tienen mucho en discusión. Sin embargo, se trata de un debate que en su mayoría se centra sobre una población cuya ejecución la victimiza y etiqueta dando nuevamente lugar a un proceso de selectividad. Como lo menciona (Vázquez & López, pág. 3) “cuando se pronuncia la palabra “fracaso escolar” la imagen que evoca o la idea que emerge de golpe es la que corresponde al alumnado” pero no incluye a la sociedad integral; existe una exclusión interna que inspira en cierto modo una sensación de superioridad en quienes se encuentran fuera del estudiantado. Tampoco consiste en extender la problemática al cuerpo de docentes y la constitución familiar dado que ello solo extendería el número poblacional relacionado con el mismo.

La influencia sobre quienes son etiquetados por el concepto en mención conlleva a una adopción de actitudes con

las cuales proteger con resignación la maltratada identidad que creen haber adquirido. La estructura social muestra efectos selectivos poblacionales aprendidos desde la época escolar que en última estancia se resume entre “los exitosos” y “los fracasados”. Teniendo como criterio de estas categorías una valoración cuantitativa que inicia con las calificaciones y termina con la valoración del capital económico.

Gran parte de los testimonios estudiantiles sobre su preocupación respecto a su desempeño escolar reside en el significado del mismo respecto a su futuro. A través de metodologías de enseñanza tradicionales se ha llegado a la elaboración de diferentes identidades intelectuales que toman una base en el aristotelismo adoptando la selección de seres en potencia según sus capacidades intelectuales. Aristóteles explica la existencia de un ser en acto y otro en potencia siendo este último la posibilidad de un ser por convertirse en algo distinto en el futuro (Ruiz Trujillo, pág. 83); del mismo modo, con la mentalidad de una construcción capitalista, el éxito o fracaso escolar se relaciona con un ser en acto como sujeto con identidad intelectual, la cual a su vez es una identidad en potencia, relacionada con las posibilidades del estudiante, según su adaptabilidad escolar, para la adquisición de una identidad material que lo dote de un equilibrio y posibilidades de acceso al capital social.

En vista de ello, reside entonces una preocupación por las alternativas instintivas que se construyen en los estudiantes que escolarmente han sido incluidos en la etiqueta de “fracaso”. El mensaje no les otorga otra conclusión que una imposibilidad por un fácil acceso futuro a la adquisición de bienes capitales. Ello implica un riesgo social en el que el

sistema tradicional está participando activamente con la selección de estudiantes como modelo de constructo. La participación social de aquellos estudiantes conscientes de su “fracaso” no termina en el silenciamiento de los mismos ya que estos desarrollan conductas como estrategia de resistencia (Vázquez & López, pág. 4).

Las metodologías de aprendizaje han hecho uso y abuso de la teoría evolucionista respecto a la adaptación del sujeto a un entorno. El calificativo de “éxito” de un estudiante está relacionado principalmente con su capacidad para adaptarse a un entorno construido por el capital humano que constituye la institución. El peligro como antítesis consiste en la conservación instintiva que aún rige, en un aspecto abstracto, al estudiante que no logra dicha adaptación.

Como lo explica (Watson, 2016) una de las principales causas de la evolución del hombre se debe a la capacidad del homínido por transmitir información, en principio en el uso de rocas como herramientas. En la actualidad, los conocimientos son distantemente extensos y específicos, pero aún reside un punto primitivo que involucra las metodologías selectivas como parte del proceso de educación. El organismo educativo ha hecho esfuerzos por elaborar métodos de evaluación justos e incluyentes pero las fases que la preceden conservan aún gestores de selección arbitrarios. Naturalmente el presente no expone la totalidad de los mismos, pero reflexiona sobre algunos que han sido identificados dentro de un periodo prolongado con frecuente aparición.

Características de las sesiones de clase durante el proceso de análisis.

El análisis recolecta información cualitativa de la experiencia práctica durante la ejecución de la materia de física, dirigida a jóvenes adolescentes cursando los grados de 9° a 11°, con edades entre los 14 y 18 años. El estudiantado está compuesto por adolescentes excluidos del sistema académico tradicional por motivos conductuales o intelectuales que son indiferentes para el presente como parte del proceso de anulación sobre la selectividad y compromiso ético sobre la reivindicación de su identidad. El periodo de tiempo analizado abarca desde el primer semestre de 2016 hasta la culminación del primer semestre de 2019 contemplando una muestra de 50 estudiantes.

Las reflexiones suceden como consecuencia de la inserción de diferentes metodologías durante las sesiones de clase entre las que se incluyen herramientas tecnológicas informáticas. También se elaboraron didácticas de ejemplificación de aprendizaje, procesos de recuperación inmediata y exámenes resolutivos abiertos con acceso ilimitado a la información. Paralelamente se ejecutó la elaboración de un robot caminante con material reciclable evaluado por la experiencia de los estudiantes en el desarrollo del mismo y el impacto intelecto emocional que experimentaron durante el proceso.

Las mismas hacen énfasis en los procesos selectivos considerados como los más comunes dentro del aula: Participación, compromiso didáctico, calificaciones

compromiso extra clase, atención, elaboración de herramientas para la conservación del conocimiento aprendido y adaptabilidad al tema propuesto.

El presente análisis evidencia una experiencia y no establece parámetros que aportan un conocimiento teórico. Por lo cual es tratado como un conjunto de indicios abstractos que no aseguran la consecución de resultados exactos; no puede ser considerado como una invitación a la aplicación de los diferentes procesos explicados. El mismo, ofrece una contribución conceptual como contemplación de nuevas posibilidades de exploración en la prevención del fracaso escolar.

La adaptabilidad como el núcleo de los seleccionadores

El esquema tradicional considera conductas de comportamientos adaptables al aula como base en la consecución del éxito escolar; las anteriores se relacionan con la participación activa, la elaboración de apuntes, compromiso en la ejecución de talleres y búsqueda de apoyo extra clase, entre otros (Erazo Santander, pág. 120). Sin embargo, resulta arbitraria la relación del éxito con la adaptabilidad debido a que la última conserva connotaciones subjetivas que involucran la puesta del docente. Los procesos de selectividad identificados se relacionan con las anteriores conductas que en gran parte han sido de utilidad para el cuerpo de docentes en el momento de la calificación cualitativa y cuantitativa que finalmente definen el acaecer del fracaso escolar.

Es importante resaltar que, a pesar de una diferencia social, económica y cultural entre los estudiantes, reluce una conducta con características similares expresivamente indiferente por el aprendizaje. No se ignoran los rasgos personales que influyen sobre cada sujeto en su proceso escolar, pero el énfasis radica en uno adicional identificado que genera ciertos modales comunes entre el estudiantado. La expresada indefensión aprendida como resultado de un prolongado fracaso escolar (Nakasone Arashiro, pág. 71) se ajusta a las características comunes evidentes en el proceso de selectividad.

Resalta una situación dotada de ironía en el proceso educativo respecto a los objetivos del mismo y su compromiso con la sociedad. Se trata del caso específico de la preparación del estudiantado como partícipes de una sociedad, para el caso de Colombia, democrática. Pero la ocurrencia de la selectividad no es en lo absoluto de esta naturaleza dado a la aparición de favorecimientos calificativos sujetos a la adaptabilidad del estudiante al aula. La aparición además de identidades resistentes a las laceraciones ontológicas han de ser consideradas como una protesta ante la ausencia de un sentido de equidad intelectual y emocional. La escuela debe crear verdaderas experiencias que permitan una real participación democrática (Garcés Meneses, 2017). Pero dicha participación no puede estar sujeta a la adaptabilidad.

Esto no implica una crítica al docente, sino a la ausencia de inclusión de herramientas tecnológicas que no solo sean utilizadas en temas de didáctica sino también de procesos democráticos con los cuales se mantenga intacta la

salud moral de los estudiantes durante el transcurso del periodo.

Lo anterior como introducción a una de las experiencias que dieron lugar a la anulación de un aspecto conductual selectivo, la participación oral. Como medidor de evaluación cualitativa, esta influye drásticamente en el proceso de selección de estudiantes exitosos, creando una imagen de fracaso para aquellos que se rehúsan a hacerlo. Existe un punto crítico en la construcción o destrucción del sujeto intelectual durante la exposición pública del mismo ante preguntas de carácter teórico. El estudiantado, que dio paso al presente, ha sufrido en su totalidad una serie de fracasos al respecto que lo vuelven reticente a expresarse oralmente durante las sesiones. Sin embargo, algunos, de los que espontáneamente se arriesgaron a hacerlo, expresaron haberse sentido cómodos con el tema que entonces fue expuesto. Ello como evidencia de haberse adaptado.

La experiencia al respecto permitió reflexionar sobre lo injusto de otorgar un calificativo cualitativo positivo a los participantes dado a su posibilidad de adaptación sujeta a la postura, modales y expresión oral cuya familiaridad les permitió sentirse preparados para otorgar una opinión oral. La experiencia del estudiante que se ve incapaz de otorgar una respuesta pública causa un dolor asemejado con la destrucción de su identidad intelectual. Por el mismo motivo se hizo uso de blogs como medio de participación anónima en los que el estudiantado expresó con libertad sus opiniones y dudas sin temer a las equivocaciones. La participación en este medio web fue del 100% asegurando no tener repercusiones en las calificaciones. Lo mismo causó un impacto en el nivel de

entendimiento dado a que las dudas o errores de comprensión fueron resueltos oportunamente.

En ocasiones futuras, la utilización prolongada de la herramienta Blogger de la empresa Google contribuyó a reivindicar la confianza hasta el punto en el que esta dejó de ser necesaria dando lugar a participaciones presenciales desarrolladas con la perspectiva de un debate conjunto en el que el inter reconocimiento entre el estudiantado contribuyó a un ambiente social con coloquial camaradería, si se permite utilizar el término. Retomando el aspecto de la construcción y participación democrática dentro del aula, es importante permitir procesos que garanticen la posibilidad de mantener el anonimato sin que este anule por consecuencia la participación. Los señalamientos emocionales son en sí procesos de selección con los cuales se tiende a la categorización a través de la que un sujeto observa y organiza la sociedad que lo rodea, esto hace parte de la lógica organizacional explicada por Aristóteles (Ruiz Trujillo, 2015).

La selectividad en el aula concluye en la creación de pequeños grupos entre los que se crean identidades como ejemplo, “los que siempre contestan bien”, “los que contestan mal” y “los que nunca contestan”; con el tiempo surgen nuevas identidades que diversifican el aula, como por ejemplo “el chistoso”, siendo aquel estudiante que trata de defender su desconocimiento a través de la comedia ante sus compañeros, ante los que no puede permitirse parecer ignorante. Lo anterior es de resaltar debido a que la selectividad en el aula consiste más en una construcción forzada de identidades estudiantiles que en principio parecen indefensas pero que en fases avanzadas de la adolescencia conllevan a un cuestionamiento

por su identidad en el que no saben si son aquello que su personalidad social describe o tan solo son una representación defensiva al fracaso escolar.

En palabras de (Gallwey, 2000) surge un proceso de interferencia, en el ser, entre dos entidades en la que una actúa y la otra se encarga de cuestionar internamente las maneras en las que se actúa. El replanteamiento del estudiante “exitoso” es necesario para averiguar si realmente un estudiante ha contestado u obrado correctamente o su aprobación más bien está sujeta a su esfuerzo evidente por repetir la acción y el modo de la instrucción manifestada por el docente; dando como resultado una calificación sobresaliente, no por su certeza sino por el grado de aproximación con el que repite la instrucción. El fracaso, en tal caso, no puede estar en ningún momento involucrado con el estudiante, ya que en caso de un error solo existen dos opciones, la instrucción ha sido errónea o su objetivo ha sido correcto pero su expresión fue equívoca para la comprensión lingüística, social, intelectual o emocional del estudiante. A pesar de ello persiste la idea de reprobalo. Al igual que el ingeniero que reprueba una máquina por ejecutar su actividad de forma errónea o apenas diferente a sus expectativas. No es el propósito comparar el estudiantado con máquinas sino concientizar el compromiso del cuerpo académico con el acompañamiento en el desarrollo que posibilita la educación del adolescente respecto al conocimiento de su identidad. Como lo afirma (Zambrano Leal, 2016) la expresión “fracaso escolar” nace para referirse a la institución y no al estudiante.

La similitud entre los procesos industriales de calidad y la reprobación escolar.

La sociedad adolescente, expuesta al fracaso escolar, empieza a expresarse respecto a sí misma como “defectuosa”. Testimonios de estudiantes utilizan la terminología “Estoy dañado” como explicación a su imposibilidad por salir del grupo en el que ha sido instalado. A su vez se encuentran en una etapa comúnmente identificada por el descenso de su interés por el compromiso académico (Hafiane, Kaddari, Elachqar, Elaissaoui, & Tahraoui, 2015). Ello evidencia que la percepción de los mismos, respecto a la evaluación a la que están sujetos, consiste más en un proceso de selección y no en un proceso de identificación de incertidumbres.

Realmente el temor actual y la frustración ante los exámenes escolares no es más que el temor a ser catalogados y seleccionados para una recompensa específica según sus resultados. Surgen motivaciones extrínsecas que tergiversan el proceso de aprendizaje. Según (Hafiane, Kaddari, Elachqar, Elaissaoui, & Tahraoui, 2015) el reconocimiento social, familiar e institucional es un factor influyente en el aprendizaje y pertenecer a una sociedad cualificada con unos estándares de calidad intelectual se ha convertido en uno de los principales pilares del motivo por el cual un estudiante se esfuerza por aprender. La motivación intrínseca de la curiosidad simple y elemental ha perdido en gran medida importancia en el área.

Las comunidades creadas a partir de la calificación cuantitativa se convierten más en una muestra de la aprobación o reprobación como ejemplificación del estudiante “exitoso”. La selectividad se ejecuta tal vez con más rigor en el momento de asignar calificaciones y al respecto es importante no perder la atención sobre la ejemplificación. La selectividad sirve de

la calificación como medio de ejemplificación; dicho de otro modo, la asignación de calificaciones se ha convertido más en un instrumento de clasificación que proporciona una perspectiva de ejemplo de aquello que puede desear un estudiante y aquello que no quiere llegar a ser. El problema es que el modelo aún necesita de alguien que acepte el “trabajo” de servir como ejemplo. Uno de los análisis que mayor relevancia toman sobre la selectividad como conducto hacia el fracaso escolar es que el sistema educativo aún se inspira en modelos de comparación como ejemplificación de lo que “debe” o “no debe” llegar a ser un estudiante, resaltando la palabra “ser” que se entromete directamente con la identidad del mismo.

Prin cipalmente la acumulación de pequeños fracasos son uno de los motivos por los que la identidad termina por sobre construirse hasta generar la perspectiva de un fracaso general que socava la confianza del estudiante (V. Maltese, Simpson, & Anderson, 2018). Sin encontrar más alternativas, se presenta el abandono de la escuela como uno de los problemas en los que el fracaso escolar, desde la inadap tabilidad, está tomando trascendencia (Cracsner & Botejaru, 2013). Pero es importante rescatar la agotadora búsqueda que inician las familias en conjunto con el adolescente por culimnar su ciclo académico. Surge la sensacion de buscar un instituto cuya calificación de calidad no excluya al estudiante.

Conclusiones

La selectividad es un desafío actual de relación ontológica que hasta el momento ha logrado concientizarse

sobre las problemáticas respecto al acceso a la educación. Pero, aún se oculta en las metodologías tradicionales de enseñanza y evaluación sujetas a juicios de valor según procesos de adaptabilidad del estudiante. Es momento de comprender al mismo como un sujeto en proceso de descubrimiento de su propia identidad y no como un sujeto sin identidad que ha de adoptar una, dependiendo de las figuras educativas según sus circunstancias.

La premura del cumplimiento por un ciclo académico está clasificando a los estudiantes junto con una imagen errónea de incapacidad que maltrata su identidad, a causa, de la clasificación en sí. Pero el concepto de “rápido aprendizaje” es en sí una actividad que da inicio a la antidemocracia en el aula, dicha señalación se torna injusta puesto que lo que ha de considerarse no es el “éxito” del estudiante que ha aprendido rápidamente sino su familiaridad con las maneras y modos del docente. Ciertamente las circunstancias del resto del estudiantado son diversas y por lo mismo sus experiencias y comprensiones varían con relación al modo en el que su entorno se comunica. Es momento de abandonar las expresiones de valor y reconsiderar no solo la diversidad sociocultural sino la diversidad en la adaptabilidad. Los esfuerzos del cuerpo de docentes se han de expandir para hallar nuevas maneras de ejemplificar el aprendizaje para expandir la inclusión del proceso.

Evidentemente la clasificación es una herramienta organizacional que optimiza procesos en cuestión de tiempo y calidad, pero filtrar la exclusión en el mismo se torna en un seleccionador, la acción de escoger o preferir, en cuya palabra subyace una valoración implícita de superioridad o

inferioridad. Mientras la clasificación en el proceso educativo sirva de instrumento para descubrir nuevos mecanismos, no tiene porque surgir sensación alguna de “fracaso”. El sistema tradicional está cometiendo un descuido al exponer abiertamente su predilección por ciertos lineamientos y manifestarse positivamente ante quienes se adaptan con facilidad a los mismos.

Ello tiene también influencia sobre los objetivos estudiantiles como uno de los grandes fracasos, pero desde la institución. Los objetivos calificativos por los que el estudiante adquiere conocimientos casi han sustituido la simple curiosidad (Sugahara & Boland, 2014). El sistema tradicional se esfuerza por contribuir con la construcción de una sociedad pero ello no ha logrado combatir el creciente desorden conductual de adultos con resultados escolares satisfactorios, pero agentes de confusión social. La conclusión no culpa al sistema pero señala un extravío del propósito de los conocimientos otorgados. El proceso educativo se ejecuta desde la mentalidad de una alta población adolescente que busca satisfacer los requisitos para “liberarse” de la fase escolar en la que se encuentra.

Si hemos de hablar justamente del fracaso escolar, entonces hemos de tener en consideración la evaluación que el estudiantado da al sistema, cometiendo el atrevimiento de aseverar que las calificaciones del sistema hacia el estudiantado son muy superiores a las que conseguiría en dirección opuesta.

El presente texto no haría más que adherirse al fracaso de no proponer una solución, advirtiendo ser indefinitiva, aunque factible. La experiencia durante los tres años analizados terminó en la conjetura de construir una reconciliación. Se ha percibido una perspectiva latente de luchas constructivas entre lados opuestos. De un lado está el sistema representado por una figura de autoridad y del otro un conjunto de exploradores del conocimiento cuya actitud muestra una pérdida de la fé en quienes confían su guía. Más allá de toda teoría cognitiva o social, la reconciliación dio lugar a una exploración conjunta que acabó con los grupos de identidad y reunió al aula en un mismo propósito. Dicha reconciliación se basó finalmente en un cambio de la perspectiva autoritaria del docente como dueño del conocimiento y concluyó en el liderazgo del mismo frente a la enseñanza de cómo aprender, con independencia del tema, reuniéndolo y convirtiéndolo en otro explorador como los que tenía en frente y cuya confianza no solo recuperaron en él sino en sí mismos.

Referencias bibliográficas

- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2014). “School Means Nothing to me”. Vocationalism and School Disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(116), 4164-4169.
- Cracsner, C.-E., & Botejaru, E. (2013). Some of the Psychosociological Implications of Failure and School Dropout in a Community of Rome Ethnicity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(78), 431-435.
- Erazo Santander, Ó. A. (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en

- estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán-Colombia. *Encuentros*, 2(16), 117-133.
- Gallwey, T. W. (2000). *El juego interior del trabajo* (Segunda ed.). Málaga: Sirio SA.
- Garcés Meneses, J. A. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre educación*, 8(15).
- Hafiane, S., Kaddari, F., Elachqar, A., Elaissaoui, K., & Tahraoui, A. (2015). Major Factors That Influence School Failure in the Northern Region of Morocco (Fez-Boulemane As A Case Study). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(197), 2164-2173.
- Nakasone Arashiro, G. E. (2018). Explorando los perfiles de los estudiantes de liceos de Montevideo. Un análisis comparativo para orientar la inclusión. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(9), 69-91.
- Ruiz Trujillo, P. (2015). *Aristóteles-De la potencia al acto*. España: Bonallettera Alcompas SL.
- Sugahara, S., & Boland, G. (2014). How Accounting Students Define Success, and the Factors Affecting their Success and Failure, While Studying in the Accounting Schools of Japan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(141), 64-69.
- V. Maltese, A., Simpson, A., & Anderson, A. (2018). Failing to learn: The impact of failures during making activities. *Thinking Skills and Creativity*(30), 116-124.
- Vázquez, R., & López, M. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 631-641.
- Watson, P. (2016). *IDEAS - Historia Intelectual de la Humanidad*. Barcelona: Crítica.

Zambrano Leal, A. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber: Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. *Praxis educativa*, 20(2), 13-24.

CAPÍTULO 146

HACIA UNA ONTOLOGÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

Diana Carolina Suárez Díaz

-Licenciatura en Educación para la Primera Infancia,
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá-

Introducción

El objetivo del presente capítulo¹⁹⁴ es analizar la ruralidad desde la cultura popular rural, entendida como un elemento de la cultura popular¹⁹⁵ con fundamento en una interpretación sociohistórica desde la Identidad del Estado (Jaramillo Uribe, 1989a) a partir del alcance, el contenido y los métodos y la ontología del concepto de ruralidad a la luz de la ciencia política con un enfoque educativo. De este modo, la primera parte del escrito se ocupa acerca de qué se entiende por ruralidad, para determinar su alcance; la segunda parte, examina los enfoques teóricos en sus relaciones con la ruralidad, por lo que respecta al contenido, la tercera, versa sobre algunos aspectos metodológicos y la cuarta finalmente, se aproxima a una ontología política de la educación rural colombiana.

¹⁹⁴ Este capítulo corresponde a los avances de la investigación de tesis doctoral que está realizando la autora en el Programa de Doctorado en Estudios Políticos de la Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia.

¹⁹⁵ La historiadora Geneviève Bollème distingue tres significados culturales de lo "popular": la cultura popular rural, que se remonta a la antigüedad y edad media, la cultura popular obrera del siglo XIX y la cultura popular de masas de nuestra época (Bollème, 1986, p. 13).

¿Qué se entiende por ruralidad?

Para analizar el problema sobre qué se entiende por ruralidad, a la luz de la ciencia política, se parte de la idea de que la ciencia política es una disciplina social, transdisciplinaria, validada por comunidades académicas que propenden a la organización de un corpus de conocimiento adquirido a través de su estudio sistemático. Por lo demás, la ciencia política en su devenir sociohistórico ha creado una tradición académica de estudio de la política que busca fortalecer las bases ontológicas de la disciplina transmitida de profesor a alumno, mediante estrategias discursivas que modelan la escritura, así como la interpretación y análisis del fenómeno político (Marsh & Stoker, 1997, pp. 13-29).

Con esto en mente, entendemos por ruralidad, un programa de investigación transdisciplinario que busca rehabilitar un ideal político de construcción de cultura popular, como un factor de la identidad del Estado. Los factores de identidad del Estado son la cohesión social que existe, entre la cultura, la población, el territorio y la economía¹⁹⁶, no como entidades aisladas, sino en su relación sistémica para transformar la sociedad de sus agentes sociales. Vinculado a la cultura popular, se aborda la cultura popular rural, más allá del actual enfoque territorial econocentrista (Salgado, 2016) que aborda la ruralidad desde la perspectiva del desarrollo rural.

Otras perspectivas que enriquecen la ruralidad se relacionan con la realidad de la vivienda rural, las

¹⁹⁶ Jean-Jacques Rousseau en su contrato social aclara que la palabra economía viene del griego Oikos, 'casa', y nomos, 'ley', y que originalmente significó el gobierno sabio y legítimo de la casa en busca del bien común, en este sentido hablaríamos más bien de una economía política.

características demográficas y socioculturales de las regiones, su trasfondo geográfico e histórico, el problema agrario, la tenencia de la tierra, que son objeto de otros estudios (Jaramillo Uribe, 1989b; Fals Borda, 1963; Bejarano, 1976, pp. 228-291). En el caso particular de este trabajo se estudia desde las fronteras de la actual insularidad educativa que se evidencia en Colombia frente a lo político e incluso a expensa de los programas políticos del gobierno de turno, porque concebimos toda educación política de la cultura popular como identidad del Estado más allá de los partidos políticos en el sentido de los ideales tipo de Max Weber (1979).

En este punto, es cuando cobra mayor vigencia la rehabilitación de la política frente a la economía, en su sentido Aristotélico de la búsqueda del bien común y del buen vivir, que no se puede definir a partir de una sola dimensión de un pensamiento único. La ruralidad, según creemos es una diversificación convergente entre políticas educativas que busca la cohesión social en la construcción de cultura popular como identidad del Estado. La política educativa actual, se caracteriza por un olvido de la ruralidad pese a importantes trabajos desarrollados que relacionan educación y sociedad rural y estructura agraria (Gutiérrez de Pineda, 1958; 1993; Fals Borda, 1973).

Los diversos enfoques teóricos de la ciencia política en sus relaciones con la ruralidad

Existe un debate, en torno al objeto de estudio de la ciencia política. Tales controversias y desacuerdos dificultan el desafío de consolidar una definición de ciencia política (Marsh & Stoker, 1997). Lo mismo ocurre con el concepto de ruralidad, que se ha analizado fundamentalmente desde la idea de desarrollo rural, olvidándose las diversas posturas frente a

lo rural. En este sentido, se deben comprender y asumir posición propia frente a los diversos enfoques de la ciencia política, como las posturas institucionalistas clásicas, las conductistas y las heterodoxas que surgieron a partir de los años 1970s desde de la economía, la sociología, los estudios de género, los movimientos sociales, las teorías sobre el estudio del poder y por supuesto las ideologías.

Para el caso específico de la ruralidad, consideramos que los estudios institucionalistas son claves, para generar nuevas alternativas al conductismo que ha atrapado la educación encerrándola en sí misma y aislándola de los estudios políticos. Esto ha abierto una brecha preocupante entre los fines políticos de la identidad del Estado y los fines generales de la educación. Países como Finlandia, han logrado salvar esta brecha en cierta medida, poniendo a dialogar la política con los sistemas educativos, para que impacten en las prácticas sociales de manera significativa, en la construcción de una identidad nacional, en el contexto de las relaciones internaciones (Merke, 2008). Los resultados han sido benéficos para aumentar los niveles de alfabetidad de su población, se ha disminuido significativamente los niveles de delincuencia y mejorado la calidad de vida de la sociedad. Cabe resaltar que la transformación educativa desde una perspectiva política de Finlandia, demuestra que las políticas educativas de cultura popular pueden mejorar o empeorar la realidad social, ya que se conoce que la necesidad de dicho cambio nace de la baja calidad educativa que este país reflejó durante varios años. (Didriksson, 2017).

Ahora bien, cabe entonces preguntar cómo explicar que en la educación en Colombia se evidencie un olvido de la educación rural en la mayor parte de su vida republicana. Esto remite a un análisis de nuestras instituciones políticas a la

clásica polémica de los años 1950s sostenida entre los entonces profesores de la Universidad Nacional, Alfonso López Michelsen quien sostenía la estirpe calvinista de nuestras instituciones políticas (López, 1974, pp. 77-147), en contra del origen tomista de ellas sostenida por Leopoldo Umprimny (1952, pp. 135-149; 1953a, pp. 147-175; 1953b, pp. 113-153; 1954, pp. 87-148). Con este mismo criterio, Nicolás Salom Franco se propuso demostrar que la tesis del profesor Uprimny era acertada, en el sentido de que nuestras instituciones políticas tenían, en efecto raíces teológicas (2000).

Próceres de nuestra independencia como Antonio Nariño, Camilo Torres, Pedro Fermín de Vargas, y José Félix de Restrepo pertenecieron a una tradición ilustrada cristiana, heredera de la Ilustración española, que se fundó en los principios escolásticos tomistas de soberanía popular que complementara el teólogo Jesuita Francisco Suárez (1967), con los de bien común, rechazo a la libertad absoluta, origen contractual del poder político, obediencia a la autoridad legítima, derecho de resistencia contra la tiranía, superioridad del derecho natural sobre el positivo, y respeto del poder espiritual. En la época de la independencia, los Jesuitas fueron expulsados por poner en práctica estos principios que iban en contra a los de la monarquía, especialmente el principio derecho de resistencia contra la tiranía.

Si bien es cierto que, los Jesuitas tuvieron una interacción con la sociedad rural e indígena, lo hicieron más bien con criterios de adoctrinamiento al credo cristiano, y no tanto, con un criterio de educación rural. Este mismo criterio prevaleció en la década de los años 1970s con la propuesta del Padre Salcedo de Radio Sutatenza. (Rodríguez, 2019).

Aspectos metodológicos de la ciencia política en sus relaciones con la ruralidad

En nuestro entender, he aquí un reto político fundamental: buscar perspectivas de análisis en medio de un conflicto de visiones que integren la teoría y la práctica, como un primer desafío de la globalidad entendida como realidades multidimensionales, globales, transnacionales de problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales e incluso transdisciplinarios (Morin, 2000). Es decir, como estrategia para abordar la inadecuación de los conocimientos debido a que se presentan como saberes separados y fragmentados en disciplinas aisladas. Tenía razón Leonardo Davinci, en su libro *El tratado de la pintura*, cuando dice “quienes se enfrentan a la teoría sin la práctica, son como el navegante que se adentra al mar sin brújula. La práctica debe ser edificada sobre la base de la buena teoría”. He aquí las bases para un desafío político de la educación. Con esto en mente preferimos hablar más bien de un programa de investigación que se fundamente en estudios comparados como el camino que propone Sartori (2012) y que sirvan para problematizar y comprender la realidad colombiana.

Por lo que respecta a las historias de la cultura, por lo general se ha puesto de relieve la cultura superior. Como puede evidenciarse en ensayos fundacionales que buscaron una independencia cultural, por ejemplo, como el cubano José Martí en su libro, *La edad de Oro* (1989) o el proyecto cultural *El Ateneo de la Juventud*, liderado por el polígrafo mexicano Alfonso Reyes (Quintanilla, 2008).

En contraste con esta posición, lo popular es sobre todo lo que no es erudito, científico, racional, noble, etc. (Bollème, 1986, p. 9). Así, se habla de una cultura popular

porque existe una distinción valorativa, frente a otras formas de cultura que no son inferiores. La cultura popular es antes que nada la cultura del pueblo y creada por el pueblo. Por eso consideramos que la cultura popular es un factor determinante en la construcción de la identidad del Estado. “Hoy podemos decir que hay una cultura popular tanto en el campo como en la ciudad, aunque ésta, se mantenga con mayor pureza y autenticidad en las zonas rurales” (Jaramillo Uribe, 1989a, t.2, p. 240). Este autor, defiende el concepto de “cultura básica nacional” (p. 241) muy cercano a lo que nosotros denominamos identidad del Estado.

Lo anterior, invita a dilucidar las manipulaciones a las cuales se han visto expuestos lo popular y lo rural por parte de la élite, que busca consolidar una cultura altamente racionalizada, que no solo elimina en su seno la cultura popular, sino incluso, la menosprecia (actividad cultural dominante).

En este punto de la argumentación, es preciso dilucidar una cuestión de método crucial. En torno a si la cultura popular, como supone la ortodoxia que defiende que la cultura popular es casi inmóvil, es decir, su ritmo de cambio es muy lento, puesto que se trata de una creación anónima del pueblo. Esta concepción la defienden corrientes de folclorólogos y especialistas. En tanto que, la corriente heterodoxa, creen que la cultura, popular es más dinámica, en virtud de préstamos culturales que la sociedad asimila y que también puede innovar.

En el examen de estos dos conflictos de visiones, se pueden distinguir dos alternativas metodológicas de investigación de la cultura popular como identidad del Estado. Si asumimos la existencia de una cultura popular, en el sentido

de una cultura básica nacional, que se caracteriza por su inmovilidad, o por su cambio de larga duración, tal vez el método más adecuado para su estudio, sea el etnográfico en lugar del método histórico. Pero si se sigue la concepción dinámica de la cultura popular, es posible aplicar métodos estructuralistas de Levi-Strauss para interpretar mitos, leyendas, sistemas religiosos, rituales, técnicas, formas de familia y parentesco, o incluso también se podría aplicar la idea de larga duración de Braudel. No obstante, para nuestro caso particular hemos optado por el análisis crítico del discurso. (p.242).

En este sentido, se plantea como estrategia metodológica inscrita en las ciencias políticas el análisis crítico del discurso de las políticas públicas de la educación en Colombia desde un enfoque socio histórico para entender por qué somos así, de modo que nos permita comprender el problema desde la inmanencia y no a partir de las políticas en altura, como hasta el momento se han desarrollado las políticas educativas, a partir de currículos pensados desde el escritorio, olvidando que Colombia es un país de regiones y no un territorio homogéneo. Esto no quiere decir que se busque propuestas insulares, de carácter local, sino se trata más bien de proponer, la búsqueda de una diversidad convergente de realidades múltiples que consoliden una identidad del Estado.

Con todo, cabe poner de relieve que para que estas políticas educativas funcionen deben ser hijas del amor. De este modo, los sujetos más heterogéneos que participen en la construcción de políticas educativas deben estar inspirados todos en un sentimiento de amor por Colombia. Amor, ante todo por explicar, nuestra historia atormentada para construir escenarios futuros que estén al alcance de nuestra realidad. Amor, en fin, por nuestro porvenir, sobre la base de la buena

teoría que surja en el seno de discusiones universitarias que estimulen a otros investigadores a seguir los trayectos en el programa de investigación en el que se inscriban (Maturana, 2003). Pero por, sobre todo, amor por los principios políticos que sirvan para construir nación y saberes comprometidos en un país como Colombia. Concordamos en Paulo Emilio Freire en: primero en que “el maestro no puede enseñar a amar sino sabe amar”; segundo, en que “la educación no cambia la sociedad, sino cambia las personas que van a transformar la sociedad”. Pero, antes que nada, la educación debe formar buenos ciudadanos, con espíritu crítico, capaces de solucionar problemas de la realidad en la que están insertos.

La educación rural en Colombia: una otología política de la ruralidad

Desde la independencia de Colombia se ha visto la necesidad de consolidar una independencia cultural a través de la educación para fortalecer los ideales democráticos de la naciente República. Sin embargo, la educación solo ha favorecido a algunos sectores de la población dejando en el olvido la ruralidad.

Esto puede evidenciarse si se hace un estudio sobre las raíces ideológicas de las instituciones políticas en Colombia, tomando como unidad de análisis la identidad del Estado Colombiano, en sus relaciones con el concepto de ruralidad, es decir la cultura popular básica nacional, cuyo contenido podrá estar constituido a aquellos elementos culturales que son comunes a la identidad de un Estado y que propenden a una conciencia nacional. Se han planteado en los diversos regímenes constitucionales una inclusión implícita de la igualdad de todos los ciudadanos, pero evidenciándose una exclusión real de acceso a la educación social de la población

rural en términos de equidad de la distribución de la renta y de la tierra.

En términos generales, se considera que los defectos que han viciado la educación en Colombia han sido consecuencia de la mentalidad colonial y neocolonial de la educación. A este fenómeno lo llamaremos en este capítulo, educación ancilar. Es decir, una educación para la domesticación de las clases populares que favorece solo a algunas clases privilegiadas que tienen acceso a la educación. Las causas del olvido de la ruralidad en la educación colonial han sido por uno de dos motivos: o por temor o por ignorancia de los formuladores de política pública. Lo primero puede explicarse al hacer un análisis crítico de discurso, del imaginario educativo colonial que permeó el siglo XIX en las repúblicas latinoamericanas. En este sentido, se encamina la denuncia de Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, a quien la historia lo ha olvidado y la fábula desfigurado.

El criollo caraqueño puede considerarse como el padre de la educación popular de las sociedades latinoamericanas; y por popular entiende general, de modo que, lo que no es general no es verdaderamente público y lo que no es público no es social. Critica a Rousseau quien desaprobaba la instrucción general porque tenía sus efectos: aduce que no le faltaba razón porque para Rodríguez los conocimientos son armas que le permite al pueblo entender que su única misión en este mundo no era obedecer. Esto lo plantea en su escrito “Luces y virtudes sociales” de 1840. Su problemática central aduce que, las naciones recién constituidas, debían fomentar la educación general y los medios para adquirir los conocimientos que contribuyan a la consolidación de una civilización social, que propenda a la protección del interés general bajo la consigna de que la América no debe imitar

servilmente a la Europa, sino ser original, educando en contexto con las realidades de los pueblos hispanoamericanos. Su principal preocupación fue la llamada educación de las primeras letras.

Por lo que respecta a la variable de la ignorancia, Rodríguez lucha contra el prejuicio del imaginario de las élites hereditarias, conocidas como gente decente que sostenían que el populacho no necesitaba educación, solo bastaba con que supiese firmar y que se prepararan en oficios serviles.

En su libro “reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas” que lo publica en 1794, sostiene que se precisan de dos revoluciones: una pública y otra económica. La pública, la había adelantado con grandes logros el Libertador Simón Bolívar; pero en la económica todavía se precisaba que los gobiernos latinoamericanos, incluyesen la educación popular en las políticas públicas, decía: “désenme los muchachos pobres” y complementaba “désenme los que la inclusa bota”. La inclusa era la gente decente a las que estaban dirigidas las políticas públicas de educación, para las demás clases, simplemente no se las tenía en cuenta. En carta de 1834 escrita desde Lima, Rodríguez escribió estas desgarradoras palabras en su libro “inventamos o erramos”:

Un abogado llamado Calvo desbarató mi establecimiento de Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme del lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos del señor Calvo (Rodríguez, 1989/1834; p XXVII).

Pese a que Bolívar lo protegió siempre, Simón Rodríguez fue sistemáticamente expulsado de países

latinoamericanos como, Argentina, Bolivia, Perú y Colombia, porque lo consideraban loco.

Esto también sucedió en las sociedades neogranadinas, donde también existió la categoría social de gente decente, para referirse a las élites ilustradas del Nuevo Reino de Granada, que habían demostrado pureza de sangre quitándose el lastre social de mancha de la tierra, apelativo que se aplicaba al populacho, o gente despreciable en el imaginario de las élites. Para Rodríguez el hombre no es verdaderamente despreciable sino por su ignorancia. Por la ignorancia a que se condenan los artesanos, se hacen despreciables y hacen despreciar las artes que profesan, todo ello, debido a la codicia de los altos funcionarios del Estado. La educación popular se fundaba en la siguiente premisa: si la ignorancia reduce al hombre a la esclavitud, instruyéndose, el esclavo será libre. Este sentido emancipador de la educación es lo que Rodríguez denomina función social de la educación o civilización social, en su proyecto de educación popular, destinada a ejercicios útiles y fundada conforme a los ideales de Bolívar. Así, hubo en la independencia cultural latinoamericana dos Simones: Simón Rodríguez y Simón Bolívar. Este ideal de educación popular fue frustrado por la gente decente, dándosele prioridad a la educación urbana.

Cabe destacar que, de manera paradójica un sobrino de Simón Rodríguez, Manuel Carreño fue el autor de la célebre “Urbanidad de Carreño”, que legitima la educación de sociedades urbanas imitadora de los usos y costumbres eurocentristas y el olvido de la ruralidad. Esto generó una nueva corriente de mentalidad educativa de corte neocolonial que se tradujo en los actuales manuales de convivencia. Para la educación primaria se implementaron los ideales educativos del pedagogo británico Inglés Lancaster, cuya doctrina se

sintetiza en la sentencia, la letra con sangre entra. Es decir, las bases para la educación destinada a la domesticación. Santander, el hombre de las Leyes, consolidó la política pública neogranadina que tuvo vigencia en todo el siglo XIX. En la educación de las primeras letras, se difundió el método de Lancaster y para la educación superior, los principios del panóptico de Jeremy Bentham, amigo personal de Santander, que Michel Foucault estudia en su libro “Vigilar y Castigar”. El actual Museo Nacional, fue creado por Santander, como la Cárcel del panóptico, el centro de reclusión de máxima seguridad de la época. Esto generó una mentalidad educativa de control social, como lo constata el pedagogo Alberto Martínez Boom a propósito de la emergencia del maestro en Colombia, con una marcada tendencia neocolonial.

En el siglo XX, la situación no ha sido muy promisoriosa, pese a distintas políticas de inclusión abstracta de la ruralidad, pero de exclusión real en sus ejecutores. Estadísticas recientes realizadas por el Banco Mundial, presentan el porcentaje de la población rural en Colombia indicando una reducción de los habitantes en zonas rurales que ha alcanzado el 20% de la población total del país, a pesar de que el 75% del territorio es rural. ¿Cómo explicar este absurdo? ¿a qué se debe que la educación rural no haya cumplido su misión de civilización social en Colombia a portas de su bicentenario? Para la explicación de este problema, se sostienen tres posibles causas.

La primera de ellas, se refiere al rechazo de la ruralidad por parte de las élites hereditarias que detentaban el poder político en los primeros tiempos de la república naciente que se autodenominaban gente de bien por oposición a la gente pobre, estigmatizados como poseedores de mancha de la tierra, es decir, una clase inferior. Esto se enfoca en una educación

colonial versus una educación rural. La segunda causa, gira en torno a la imitación servil de los usos y costumbres de Europa, que legitimaron su poder político mediante una educación colonial, en donde la educación se concibe como adoctrinamiento. La tercera atañe al poder político en Colombia fundado en la hacienda que dio origen a la estructura latifundista que ha generado un problema todavía no resuelto en torno a la tenencia de la tierra. La educación rural aquí, asume ciertos matices paternalistas sustanciales en un líder carismático que legitima la servidumbre humana como una condición natural, según puede verse en novelas tales como “María” de Jorge Isaacs, “El Alférez Real” de Eustaquio Palacios y “A la diestra de Dios Padre” de Tomás carrasquilla.

El abandono de la ruralidad en la formulación de política pública ha sido una constante en Colombia. Que busca reivindicación desde una genealogía de los arquetipos culturales de las élites hereditarias, que han frenado el desarrollo de la educación rural mediante el análisis de retóricas de la exclusión, tales como el eufemismo, el discurso epidíctico, entre otros modos de elocución que distinguen, un nosotros de un ellos, de algunos textos representativos de las políticas públicas de educación del país de distintas periodizaciones del fenómeno estudiado. Es por ello que se pone de relieve centrar los análisis en las acciones políticas que se llevaron a cabo en las llamadas escuelas de primeras letras en el siglo XIX para comprender y reducir la ejecución de políticas fundadas en retóricas de la exclusión que en el siglo XX hasta nuestros días se han presentado en la educación de la primera infancia, preescolar y primaria.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. Estadísticas de Población rural (% de la población total). En el sitio <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.RUR.TOTL.ZS>
- Bejarano, J.A. (1976). Ensayos de interpretación de la economía colombiana. Bogotá: Editorial la carreta.
- Bentham, J. (1838). Tratados de legislación civil y penal. París: Librería de Lecointe y Lasserre (siete tomos).
- Bollème, G. (1986). El pueblo por escrito. Significados culturales de lo popular. México: Grijalbo.
- Carrasquilla, T. (). A la diestra de Dios Padre. En Rico, Ricardo. Libro del idioma, pp 42 -57.
- Carreño, M. (1853). Manual de urbanidad. Bogotá
- Davinci, L. (2013). El tratado de la pintura. Buenos Aires: Losada.
- Didriksson, Axel. (2017). El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo? Perfiles educativos, 39 (157) <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00222.pdf>.
- Fals Borda, Orlando (1963). El Brasil: campesinos y vivienda. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, Orlando (1973). La educación formal en Saucío. En Educación y sociedad en Colombia, pp. 120-126. (Lecturas de sociología de la educación, editado por Gonzalo Cataño). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1975). Vigilar Y Castigar. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (2007). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia. (1893). Educación y mundo rural. En Educación y sociedad en Colombia. (Lecturas de sociología de la educación, editado por

- Gonzálo Cataño). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia. (1954). El país rural colombiano: ensayo de interpretación. *Revista colombiana de antropología*, 7, pp. 17-39 y 91-103.
- Isaacs, J. (Varias ediciones). María. Bogotá
- Jaramillo Uribe, J. (1989a). Historia y cultura popular. En *Ensayos de historia social. Temas americanos y otros ensayos*. (Vol. 2) pp. 239-244. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Jaramillo Uribe, J. (1989b) Ideas para una caracterización sociocultural de las regiones colombianas. En *Ensayos de historia social. Temas americanos y otros ensayos*. (Vol. 2) pp. 59-91. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- López, M. (1974). La estirpe calvinista de nuestras instituciones políticas. En *Los últimos días de López y otros ensayos*. Bogotá: Biblioteca Banco popular, v. 62.
- Marsh, D. & Stoker, G. (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza Universitaria Textos.
- Martí, J. (1989). *La edad de oro*. La Habana, Cuba: Editorial letras cubanas
- Merke, F. (2008). *Identidad y política exterior. La Argentina y Brasil en perspectiva histórica*. Sociedad global. *Revista de relaciones internacionales y ciencias políticas* <http://www.eumed.net/rev/sg/02/fm.htm>
- Morin, E. (2000). *Unir los conocimientos. El desafío del siglo XXI*. La Paz, Bolivia: Plural editores.
- Palacios, E. (Varias ediciones). *El alferez real*. Bogotá.
- Quintanilla, S. (2008). "Nosotros". *La juventud del Ateneo de México*. De Pedro Henríquez Sureña y Alfonso Reyes, a José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán.
- Rodríguez, H. (2019). *Violencia, educación y paz: experiencia de Radio Sutatenza*. (Tesis doctoral, Doctorado en

- Estudios Sociales). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, S. (1989). *Inventamos o Erramos*. Caracas: Biblioteca básica de autores venezolanos.
- Rousseau, J.-J. (2008). *The Social Contract*. (A new translation by Christopher Betts). Oxford: Oxford University Press.
- Salgado, C. (2016). *Colombia: Estado actual del debate sobre el desarrollo rural*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Salom Franco, N. (2000). *Raíces teológicas de nuestras instituciones políticas*. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Saramago, J. (1997). *La isla desconocida*. Madrid: Alfaguara.
- Sartori, G. (2012). *Cómo hacer ciencia política*. México, D.F.: Taurus Pensamiento.
- Suárez, F. (1967). *Las Leyes*. (Seis tomos; edición bilingüe latín español). Madrid: Centro de estudios constitucionales.
- Uprimny, L. (1952). *Capitalismo calvinista o romanticismo semiescolástico de los próceres de la Independencia colombiana: réplica al profesor Alfonso López Michelsen (I-III)*. [I. Una «interpretación económica» de las primeras constituciones colombianas. II. Francisco de Vitoria y el Humanismo Cristiano de las Leyes de Indias. III. Triunfo del despotismo ilustrado y creciente oposición de los «Americanos»]. *Universitas. Ciencias Jurídico-Sociales y Letras*, 3, pp. 135-149. [Bogotá: Pontificia Universidad Católica Javeriana].
- Uprimny, L. (1953). *Capitalismo calvinista o romanticismo semiescolástico de los próceres de la Independencia colombiana (IV. Semejanza entre la causa principal de la sucesión de las colonias norteamericanas y la de la Independencia neogranadina)*. *Universitas. Ciencias*

- Jurídico-Sociales y Letras, 4, pp. 147-175. [Bogotá: Pontificia Universidad Católica Javeriana].
- Uprimny, L. (1953). Capitalismo calvinista o romanticismo semiescolástico de los próceres de la Independencia colombiana (V. El mito del enciclopedismo de la Nueva Granada colonial). Universitas. Ciencias Jurídico-Sociales y Letras, 5, pp. 113-153. [Bogotá: Pontificia Universidad Católica Javeriana].
- Uprimny, L. (1954). Capitalismo calvinista o romanticismo semiescolástico de los próceres de la Independencia colombiana (VI. Causa principal de la Independencia colombiana). Universitas. Ciencias Jurídico-Sociales y Letras, 6, pp. 87-148. [Bogotá: Pontificia Universidad Católica Javeriana].
- Uprimny, L. (1958). El problema de Nariño con la Caja de Diezmos a la luz de las leyes de Indias. Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 53(447-448), pp. 114-129.
- Weber, M. (1979). El científico y el político. Madrid: Alianza editorial.

CAPÍTULO 147
RESILIENCIA:
UNA MIRADA DESDE LA
EDUCACIÓN DE LA PRIMERA
INFANCIA

**Diana Carolina Suárez Díaz, Irma Carolina
Remolina Luna, Mary Luz Guerrero Bonilla,
Mónica Dueñas Cifuentes.**

-Licenciatura en Educación para la Primera Infancia,
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá-

Introducción

El presente capítulo¹⁹⁷ tiene como objetivo abordar el desarrollo de los canales de resiliencia a través de procesos educativos mediados por las expresiones artísticas en las infancias comprendidas entre los 2 y 7 años de edad, basados en el “MODELO BÁSICO” propuesto por Nira Kaplansky (2014), desarrollando la siguiente tesis de trabajo: el derecho a una educación contextualizada mediada por el arte desde sus

¹⁹⁷ Este capítulo precisa el desarrollo del proyecto de investigación “Canales de resiliencia y expresiones artísticas en la Primera Infancia”, construido por un equipo de profesoras investigadoras adscritas al programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá, y en alianza con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Asociación Colombiana de Educación Preescolar ACDEP-OMEPE y con el apoyo de la Empresa Carvajal S.A.

distintas expresiones que trascienda la aplicación de la política pública desde una perspectiva antropológica del niño.

Para ello se hace necesario abordar en primera instancia, el contexto en el que se desarrollan los niños particularmente desde sus adversidades, para luego, articular esta premisa con una mirada antropológica del niño, y consigo profundizar en los Canales de resiliencia infantil desde el enfoque de las expresiones artísticas. Finalmente, a partir de lo planteado, se presentan algunas estrategias y recomendaciones que proponen otra manera de educar a la Primera Infancia desde el desarrollo de capacidades y habilidades que le permitan afrontar y sobreponerse a las adversidades que se presenten a lo largo de su vida, empoderarse como forjador de cambio, constructor de paz y reconciliación.

Dichas condiciones en las que se desarrolla la primera infancia y toda la diversidad que encontramos en ella, pueden ser afrontadas a través del desarrollo de las expresiones artísticas y la creatividad que son características predominantes y de gran valor en la educación en los primeros años de vida.

Contexto en el que se desarrolla la primera infancia en Colombia¹⁹⁸

Las adversidades que viven los niños en Colombia se presentan desde los diferentes factores: quién lo genera como padres, madres, familia, hermanos, grupos armados, el conflicto armado y la sociedad; dónde se genera como,

¹⁹⁸ Las situaciones de adversidad en las que se encuentra la primera infancia en Colombia, se clasificaron en cinco grupos identificados a partir de la revisión documental de 40 textos publicados entre los años 2000 al 2017

contextos familiares, escolares, rurales y sociales; a través de qué se genera: desalojo, maltrato físico, maltrato psicológico, la discriminación, el abandono y la violencia; la situación difícil que lo genera como, la falta de educación, tradición familiar, bajos recursos económicos y la cultura; consecuencias que genera como, la inestabilidad, enfermedades frecuentes, condiciones desfavorables, ansiedad, entre otras; fuentes de resiliencia como, la familia, instituciones educativas, apoyo de personas que vivenciaron la misma situación, entre otras.

El asunto de las adversidades es un problema social, económico, y de salud pública. Muchas investigaciones coinciden en afirmar que la violencia es predominante en el contexto colombiano que afecta a todos los grupos sociales generando consecuencias negativas para el país y sus diversas formas generan daños permanentes a un niño o niña, donde el Estado y la sociedad en general están llamados a proteger la unión familiar y las buenas costumbres siguiendo los lineamientos de la Constitución Política, ya que la violencia ha estado presente en los hogares colombianos desde tiempos atrás, como producto de diversas situaciones, bien sea de forma pasiva o activa, de forma consciente o inconsciente. En este contexto la adversidad que representa la mayor incidencia es el maltrato infantil, la violencia intrafamiliar, el conflicto armado, el desplazamiento forzado y la pobreza.

La superación de adversidad de algunos niños e individuos la hacen a través de la delincuencia, pues para ellos que no tienen oportunidades laborales y una vida digna se les hace fácil convertirse en delincuentes y tomar esta acción como defensa para su subsistencia y la de su familia, en una sociedad como la actual, los niños y jóvenes se alimentan de deseos y esperanzas que no pueden satisfacer y tienden a

destruir los valores que fueron forjados en su hogar. La pobreza, lo que ha hecho es incrementar, esta situación pues no hay oportunidad de trabajo para los colombianos y los más débiles son los que buscan la calle a buscar su subsistencia, lo hacen por medio de la delincuencia, los atracos e inseguridad crecen en las grandes ciudades.

Una de las similitudes que se presentan dentro de las adversidades es que uno de los principales generadores de estas situaciones es la familia, la pobreza y el conflicto armado. A partir de los procesos sociales y económicos que se presentan dentro de los contextos sociales del infante donde los principales afectados son ellos, estas situaciones de adversidad generan vulneración de sus derechos lo cual implica una afectación en su desarrollo psicológico y aumento de problemas de aprendizaje. Estas surgen a partir de la falta de educación, bajos ingresos económicos, escasas oportunidades laborales y el desempleo.

Las coyunturas que permiten el enlace entre las cinco situaciones de adversidad es la vulneración de los derechos de los niños, en donde las familias se encuentran inmersas en las situaciones de adversidad para favorecer o desfavorecer el desarrollo del niño. En estos contextos se presentan bajos ingresos económicos o el desempleo, por otra parte, se presenta ausencia y falta de educación. Dentro de la primera infancia se presenta una iniciación temprana de la vida sexual, lo cual generan dificultades académicas y deserción escolar debido a embarazos no deseados, también causan o generan unas alteraciones en el desarrollo psicológico del infante, siendo ellos los principales afectados.

Canales de resiliencia infantil: Un enfoque desde las expresiones artísticas.

Respecto a los procesos resilientes orientados a la primera infancia Nira Kaplansky (2015) propone un modelo para el desarrollo de la resiliencia desde la primera infancia denominado Modelo “BÁSICO” para el desarrollo de la resiliencia infantil. Dicho modelo propone seis canales resilientes que están presentes en los seres humanos, los cuales tiene la facultad de potenciarse desde la Infancia y se configuran como los recursos esenciales para superar condiciones de adversidad¹⁹⁹.

Desde este modelo se favorece la formación integral de la primera infancia, siendo un medio que permita garantizar la capacidad de resiliencia desde las primeras edades abarcando las diferentes dimensiones del ser humano. La formación integral, implica entonces proporcionar las condiciones adecuadas para que los niños y las niñas tengan las condiciones y habilidades para constituir y fortalecer mecanismos internos que forjarán proyectos de vida.

Es así, como el sistema educativo a partir de sus instituciones se convierte en el espacio ideal para promover la resiliencia, donde el maestro favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la formación del individuo desde distintas posiciones (holismo), haciendo un énfasis especial a partir de la primera infancia. Asimismo, es importante hacer evidente en la sociedad contemporánea los cambios a los cuales se ve expuesta por los distintos riesgos presentes en todos los

¹⁹⁹ **B:** hace referencia a la Beatitud, que inicia su desarrollo con la comprensión de lo permitido y lo prohibido. **A:** significa Afecto y corresponde al desarrollo afectivo, capacidad de autorregulación. **S:** se relaciona con la dimensión Social en la que se tiene en cuenta la incorporación de capacidades de interacción. **I:** significa Imaginación que es la capacidad de disociación voluntaria de la realidad. **C:** aborda el aspecto Cognitivo en el cual se contempla la adquisición de conocimientos. **O:** Se relaciona con lo Orgánico (Físico) en el cual se tienen en cuenta las capacidades físicas básicas.

ambientes que generan inestabilidad. Para esto, el enfoque de los maestros basado en la innovación de estrategias que se relacionen con las habilidades, capacidades, salud mental, emocional, diversidad, y actitud colaborativa hacen posible el desarrollo de la resiliencia “de esta forma, los cambios se podrán soportar y prever, evitando consecuencias irreparables” (Melillo, A; Suárez, E. 2002).

Es allí donde la creatividad y sus diferentes expresiones se convierten en una herramienta fundamental, en donde se desarrolla no sólo lo físico sino también lo cognitivo, favoreciendo así, habilidades para la vida, puesto que “el arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

Pensar en el campo del desarrollo de la creatividad a partir del arte, en tanto infancias, es pensar en todos los estudios relacionados con el desarrollo del pensamiento simbólico, los lenguajes verbales y no verbales. A partir de este presupuesto, las expresiones artísticas facilitan entonces procesos de resignificación, donde las experiencias previas pueden adquirir un valor o significado diferente; así desde los procesos resilientes que se deben fomentar desde los primeros años de vida, se convierten en un mecanismo que permite entrever que las situaciones y vivencias de los niños pueden ser re-elaboradas, a través de las expresiones artísticas, para llegar a nuevos entendimientos de situaciones vividas, y por tanto, trascenderlas. El valor de la adquisición de conciencia de las situaciones puede, a través del arte, llegar a modificar las formas de sentir, pensar y actuar. “En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar experiencias, el niño da

algo más que una expresión artística; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo se ve” (Lowenfeld, 1980. p. 15).

De acuerdo con los resultados de la investigación, se puede decir que el maestro como gestor, mediador e integrador de conocimientos se apoya en la creatividad como medio para el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes, sentimientos de lo estético donde los niños y niñas realizan sus creaciones de acuerdo con sus intereses, es así como, se puede afirmar que el arte permite a los niños explorar y descubrir el mundo que les rodea.

Las Expresiones Artísticas, permiten manifestar y comunicar sensaciones, emociones, e ideas y a su vez desarrollar habilidades que aportan al crecimiento personal, donde prevalece la libertad por expresar sus sentimientos y pensamientos mediante los canales de resiliencia. La expresión artística es protagonista como el medio que utiliza el maestro para que el niño viva el arte a partir de su cotidianidad como una alternativa en la que es posible encontrar muchas formas de expresar sus ideas, sentimientos y pensamientos, brindándoles un espacio en el que logran interactuar con las personas que los rodean y compartir sus experiencias de vida.

Por tanto, la creatividad no está ligada solamente al desarrollo del niño, sino que también está íntimamente relacionada con el quehacer del maestro quien es innovador y creador de diferentes recursos y estrategias, las cuales le proporcionan libertad al niño para crear sus propios símbolos sin limitar sus ideas.

Con respecto a las expresiones artísticas, el maestro de primera infancia genera prácticas pedagógicas para el desarrollo de la resiliencia cuando comprende que su rol empieza en la reflexión sobre su experiencia, pasando de lo mecánico a la conciencia. Así pues, el niño aprende desde la experiencia, dado que es un aprendizaje vivencial en el que se comprometen sus sensaciones y sus emociones mediadas por el maestro que conociendo las estrategias pedagógicas va acompañando la vivencia auténtica de transformación de la realidad del pequeño.

Conviene resaltar que el término resiliencia es al parecer nuevo para algunas maestras, sin embargo, se evidencian prácticas resilientes. Por ejemplo, al pasar tiempo con los niños en el aula las maestras logran reconocer ciertas actitudes que ellos presentan cuando tienen algún tipo de adversidad el no participar, el no hacer el trabajo que las maestras piden, el golpear a sus compañeros constantemente, el no seguir instrucciones, el hacer pataletas y el llanto constante hacen que las maestras se cuestionen por saber las dificultades que ellos atraviesan.

El desarrollo está íntimamente ligado a oportunidades de autorrealización de los niños como individuos o como grupos de personas. Recordar que los factores de protección hacia el niño dependen de tener una estabilidad en todo el sentido de la palabra, una estabilidad social, emocional, psicoafectiva y de tener una buena relación afectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa, y que todos sientan que existe un apoyo incondicional de parte de las maestras y de la escuela en general.

Así entonces, se señala una vez más que el maestro es quien favorece el desarrollo de esta capacidad, teniendo en cuenta el conocimiento del niño, su familia, y grupos con los que el niño interactúa, de allí la importancia que el maestro en su saber use un lenguaje claro y preciso acerca del tema. Es importante resaltar que el maestro se considera resiliente en su situación laboral, en momentos donde las condiciones para cumplir sus expectativas son de difícil acceso (sitio de trabajo, materiales, ambientes, etc), en consecuencia, el sobreponerse a estas situaciones poco favorables son las que lo convierten en un modelo para el niño, lo cual le permite desarrollar de forma más precisa el proceso de resiliencia, factor muy valioso ya que precisamente el adulto resiliente es la persona más indicada para el acompañamiento y formación del niño resiliente, facilitando así la identificación de adversidades, las cuales varían desde la óptica tanto del maestro como del niño.

Es así que el modelo BÁSICO favorece al maestro generar ambientes de aprendizaje donde el maestro a partir de su práctica pedagógica promueve cambios de conducta, fortalecen los vínculos e interacciones por medio de los canales cognitivos y físicos, para favorecer cambios que desarrolle una autonomía y autoestima las cuales son esenciales en el momento de la construcción de resiliencia.

Evidentemente el maestro es resiliente cuando tiene una actitud comprensiva y es capaz de comprometerse con el diseño intencional de estrategias y ambientes de aprendizaje en el que los niños puedan aprovechar al máximo las expresiones artísticas, creando la posibilidad para que los factores de protección ofrecidos primen para los niños que se han visto afectados por experiencias de adversidad,

reduciendo así los efectos negativos de los riesgos a los que han sido expuestos.

De acuerdo con lo anterior, es importante rescatar el modelo BÁSICO propuesto por Kaplansky (2014) como un medio por el cual el docente puede desarrollar la resiliencia en los niños articulado este con un perfil resiliente que responda a ser una persona como lo menciona Henderson & Milstein (2003) “socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa” (p.26).

En resumen, la acción pedagógica pensada, diseñada y dirigida proporciona experiencias significativas que fortalecen el pensamiento de actuar según los canales resilientes, así mismo, las metas y las acciones pedagógicas aumentan la probabilidad de que los niños adquieran una conciencia positiva de sí mismos, el actuar bajo los canales promovidos por el maestro (resiliente) permite elementos que favorece el desarrollo de los niños y las niñas.

Conclusiones: Otra manera de educar.

Desde que se concibe al niño como “un individuo con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones”, tal como se presenta en el documento de la Convención sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, los Estados se han puesto a la tarea de promover acciones que permitan el cumplimiento de los artículos que allí se comprometen. En este horizonte, desde Colombia se plantea la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, establecida como Política de Estado por la ley 1804 del 2 de agosto de 2016, la cual busca garantizar los derechos de los niños y las niñas

hasta los 6 años de edad, sin embargo, a nivel internacional y de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO), la primera infancia se contempla hasta los ocho (8) años.

En este sentido, a nivel nacional, se ha empezado a priorizar la Primera Infancia, reconociendo esta etapa de desarrollo fundamental para favorecer una vida adulta sana, productiva, gratificante y exitosa, que permita aumentar los niveles de desarrollo del país. Si bien, han sido importantes los avances que hasta el momento se han logrado, desde 1980 UNICEF realiza informes anuales sobre el estado mundial de la infancia, en los cuales se abordan diferentes aspectos que afectan el desarrollo integral de los niños y las niñas. Este hecho evidencia que el camino por recorrer es amplio, pues temas como la desnutrición, el maltrato infantil, la violencia, el poco acceso a la educación y a la innovación, la inequidad, las precarias condiciones económicas, las difíciles dinámicas familiares, entre otras condiciones en las que las se desarrollan, desencadenan situaciones adversas en las cuales el niño debe aprender a sobreponerse para afrontar las diferentes dificultades que se le presentarán en edades futuras; es así que la Educación de la Primera Infancia es un eje fundamental para que el desarrollo del país sea sostenible como garantía de los derechos que le son propios.

En coherencia con lo anterior, se concluye que los diferentes agentes educativos son conscientes que la resiliencia es un proceso que se debe y puede desarrollar en el aula con los niños, a partir de diferentes estrategias y ambientes donde el maestro se permita la oportunidad de conocer las particularidades de cada uno de sus estudiantes, facilitando la tarea para desarrollar planes de protección.

Por ello, este estudio se presenta como una oportunidad y una propuesta para formular estrategias pedagógicas contextualizadas que busquen generar cambios y reducir todas las formas de violencia en la sociedad, por sus consecuencias sociales y de salud, para esto se requiere de una tarea no muy fácil, pues la familia, la sociedad y el Estado deben transformar sus dinámicas para favorecer a la primera infancia por ser ésta una investigación basada en distintas problemáticas en los contextos como el hogar, la familia y la escuela.

Antes estas situaciones la educación es indiscutiblemente el factor más relevante en el desarrollo de las personas y la sociedad, pues contribuye al mejoramiento del bienestar social. En consecuencia, la educación ha asumido grandes transformaciones, dentro de estas, la importancia del desarrollo integral en los primeros años de vida del individuo, por considerarse como la etapa en la que se construyen las bases sólidas y esenciales para enfrentar la vida. Por lo tanto, es necesario hacer reflexión frente a la realidad del mundo que nos rodea, donde la resiliencia se convierte en un concepto de vital importancia para los maestros de primera infancia, pues se enfrenta al reto de transformar su práctica pedagógica a partir de este, como un eje que transversa el quehacer educativo.

Por lo tanto, el maestro de primera infancia genera prácticas pedagógicas para el desarrollo de la resiliencia cuando comprende que su cometido empieza en la reflexión, basado en su experiencia, pasando de lo mecánico a la conciencia, lo cual le permite adquirir un profesionalismo, mediante el rol de mediador, orientador, guía, autónomo, observador, sensible, empático comprensivo, generador de

diálogo y espacios de participación, logrando así favorecer la resiliencia en los niños. Así pues, el aprendizaje se da desde la experiencia, dado que es un proceso vivencial en el que se comprometen sus sensaciones y sus emociones mediadas por el maestro que conociendo las estrategias pedagógicas va acompañando la vivencia auténtica de transformación de la realidad del pequeño.

Por consiguiente, el maestro mediante su práctica pedagógica es un agente que transversa todos los sistemas (ambientes) en que se desarrolla el niño, la cual resalta al ser humano desde su individualidad y su comunidad, ya que es a partir de la observación que el maestro identifica que los niños inciden según el contexto en el que viven; de la misma manera el contexto escolar los influencia, la emoción y el aprendizaje están íntimamente ligados dado que la emoción siendo el centro del aprendizaje permite que el niño en la situación anterior supere la adversidad de la mano del maestro que conoce su rol y es consciente de una buena práctica pedagógica creando ambientes que ayuden a superar la misma.

Las expresiones artísticas son un medio fundamental y significativo en el desarrollo físico y cognitivo de la primera infancia, ya que es allí donde se obtiene las mayores oportunidades para desarrollar la sensibilidad y la capacidad intelectual, por lo tanto vincular las expresiones artísticas a los procesos educativos resulta muy importante, teniendo como objetivo brindar herramientas de comunicación y expresión de sus pensamientos, emociones e ideas las cuales le permitirán apreciar los valores de la vida, respondiendo a la transformación constante de la sociedad, realidad que los maestros enfrentan en su cotidianidad. Asimismo, contribuye a la necesidad de construir procesos de resiliencia los cuales llevan a los niños a enfrentar la realidad de una forma creativa

en la que desarrollan el pensamiento para la resolución de problemas.

Así pues, el niño aprehende y construye desde su nacimiento mediante el estímulo de sus sentidos, los primeros años de vida del ser humano son los que mayor conexiones neuronales desarrolla, por consiguiente las expresiones artísticas a través de sus materiales y herramientas proporcionan ambientes y estrategias importantes y favorables que no se deben delegar a un segundo plano, estas deben comprenderse, valorarse y catalogarse de manera equitativa junto con las demás áreas del conocimiento a tratarse dentro de un currículo institucional, ya que ellas integran de manera creativa (ambiente, estrategias, sistemas) en un solo contexto, el educativo.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de los canales resilientes se convierte en un tema de vital importancia para el quehacer de los maestros de primera infancia, pues la resiliencia hoy en día es reconocida como una capacidad innata que debe ser desarrollada desde los primeros años de vida, es así como a través de la práctica pedagógica el maestro forma para la vida y cambia la manera en que se percibe al ser humano, posicionando a los maestros de primera infancia en un primer plano con respecto a los demás agentes educativos, en este sentido las bases firmes en construcción de resiliencia es todo un desafío para la educación. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas deben incluir la resiliencia como un objetivo más en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es importante que el maestro tenga claro el concepto de resiliencia para realizar así, un proceso de formación en el que se trabaje con intencionalidad la construcción de esta.

Finalmente, Se evidencia que la resiliencia es una propuesta desde una perspectiva social que al ser implementada en la educación con una intencionalidad favorece a todos los actores implicados en el contexto educativo, especialmente docentes y niños, ya que resalta el rol del educador en primera infancia ampliando así el marco de oportunidades de mejora y actualizaciones de su práctica formativa, mejorando los ambientes escolares, el clima del aula y en los niños los cambios de conducta y comportamiento ayudando en su formación, a partir del fortalecimiento de su autoestima de una manera donde él no se sienta victimizado sino por el contrario desarrolle esa capacidad que la permita afrontar y superar las adversidades a partir de la resolución de las diferentes situaciones problema con las que se enfrentará en un futuro, dando como resultado un plan de mejora en el sistema educativo donde todos los niños puedan progresar en su aspecto social y académico y donde la motivación hacia el aprendizaje esté basada en el cariño mutuo bajo relaciones que se construyen en el respeto de sí mismo y el otro.

Referencias bibliográficas

- Kaplansky, N. (2015). Modelo “BÁSICO” para el desarrollo de la resiliencia infantil. *Revista Internacional Magisterio* 70. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/modelo-basico-para-el-desarrollo-de-la-resiliencia-infantil>
- Melillo, A., Suárez, E. (2002). *Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*, Bogotá - Colombia.

- Lowenfeld V., Brittain W. L. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Henderson, N., Milstein, M. (2003), *Resiliencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- República de Colombia. (2016). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia* (Ley 1804, 2016).
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. España.

CAPÍTULO 148
LA EDUCACIÓN COMO MEDIO PARA
FORTALECER EL DESARROLLO SOCIO-
EMOCIONAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES EN LA ESCUELA, PARA
LA DEFENSA Y PROTECCIÓN DE LOS
DERECHOS FUNDAMENTALES DE ESTOS

Liliana María Giraldo Bayona

-CONVIVENTIA, Colombia -

Introducción

El presente artículo pretende compartir la experiencia de educación integral desarrollada desde el modelo de intervención para la educación y desarrollo social en Comunidades vulnerables, diseñado e implementado por más de 25 años a través de los Colegios Dios es Amor de la organización colombiana Convivencia, y generar un espacio de reflexión desde el ámbito de la educación, y específicamente de la Escuela, sobre su rol en la formación social y emocional, como base para reducir el fracaso escolar, y para contribuir en el exitoso desarrollo y protección de las nuevas generaciones, sobre las cuales esperamos la sociedad del mañana siga avanzando.

La educación como proceso social ha existido desde el inicio mismo de la humanidad, pues constituye el conjunto de acciones informales o formales que se desarrollan para transmitir un conocimiento, una habilidad, una idea, unas

costumbres, primero desde la familia, y luego desde la comunidad y de la Escuela como parte de esta. Son pues dos las funciones esenciales de la educación en cualquier sociedad: asegurar la continuidad social, favoreciendo la exitosa inserción de las nuevas generaciones, y promover el cambio y desarrollo de las comunidades. Es claro que en un principio la responsabilidad de educar las nuevas generaciones reposaba principalmente sobre la familia, lugar donde desde el nacimiento la madre, principalmente, se encargaba de cuidar, proteger y brindar todas las oportunidades para aprender sobre el nuevo mundo en el que el nuevo ser comienza a vivir. Posteriormente, y por el mismo desarrollo de las comunidades, los roles de los padres se fueron transformando, surgiendo la necesidad de tener un espacio de atención y educación formal para las nuevas generaciones: La Escuela. Es este el lugar donde aún hasta el tiempo actual millones de niños, niñas y adolescentes del mundo van diariamente para ser formados y potenciados en su desarrollo, y proyectados para ser parte de la sociedad en la que nacieron.

Entonces el rol de la Escuela toma una relevancia en la sociedad, no solo como transmisora de conocimientos, sino como protectora y defensora del bienestar de los estudiantes que asisten a sus aulas, y todos los miembros de la comunidad educativa juegan un papel de suma importancia en hacer posible la formación integral de las nueva generaciones.

La experiencia de Convivencia demuestra, que las acciones que se desarrollan desde la Escuela, pueden generar un potente impacto en los estudiantes, en sus familias y en sus comunidades; la Escuela puede, y debiera convertirse en un espacio donde los estudiantes sean impulsados como flechas a una vida segura, exitosa y que aporte significativamente en su comunidad, en su paso por el mundo.

El sentido y función de la Educación en la Escuela

Al hablar del sentido y función de la Educación en la Escuela, se podría entrar a teorizar y conceptualizar con todas las ideas que a lo largo de la historia de la humanidad se han planteado sobre esta, determinando en últimas que la sociedad actual encuentra cada vez más en la educación la oportunidad para seguir avanzando hacia su desarrollo sostenible. La humanidad y muchas comunidades han superado el pensamiento de que se trata de supervivencia y de transferir de una generación a otra los pensamientos esenciales que harán que sea posible continuar con la existencia humana, y ha entendido que se trata de potenciar un ser que nace con unas habilidades innatas, y de posibilitar que con el desarrollo de este, se desarrolle también la comunidad a la que pertenece.

La educación es uno de los factores claves para el desarrollo social, por lo que desde la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 y en la Convención de los Derechos del niño en su artículo 28, es reconocida como un derecho esencial, pues de ella puede depender que el cumplimiento de muchos de los otros derechos sea posible. Al mismo tiempo organizaciones como UNESCO, que representan los intereses mundiales de la educación, plantea que “La Educación para el Desarrollo Sostenible empodera a las personas para que cambien su manera de pensar y trabajar hacia un futuro sostenible”. Nótese que actualmente no solo se habla de educación, sino educación para el desarrollo sostenible, pues la educación tiene una estrecha relación con el desarrollo y la sostenibilidad del mundo; “crear un mejor mañana”, en eso parece resumirse los esfuerzos de los Gobiernos, las comunidades, las personas, un mejor mañana donde se potencian las personas y su

capacidad de vivir y crecer juntos, y donde se reducen las brechas, los riesgos y las limitaciones para el desarrollo individual y colectivo; solo esto asegurará la sostenibilidad.

La educación en el marco de la Escuela como institución, tiene grandes retos, no solo académicos sino formativos, para hacer que los estudiantes, que hoy son niños, niñas y/o adolescentes, pero que en el futuro serán los adultos que movilizarán la sociedad, contribuyan en que el desarrollo continúe y se sostenga. Los retos académicos son cada día más altos, pues están sujetos al desarrollo científico y tecnológico que se está dando y que avanza tan rápidamente, que no se alcanza a aprender algo, cuando esto probablemente ya ha sido re descubierto, superado por otro nuevo conocimiento o modificado; cada vez se busca cuantificar de forma más detallada la competencia académica de las personas y de los países, pues en últimas resulta más sencillo verificar avances y hacer comparaciones en puntajes, que en aspectos de tipo cualitativo.

Los retos formativos sin embargo parecen ser cada vez mayores y más complejos; mientras el desarrollo científico y tecnológico en el mundo crece y avanza vertiginosamente, pareciera que no sucede lo mismo con las relaciones entre las personas, la conciencia social y medio-ambiental, el desarrollo interior, entre otros aspectos difíciles de cuantificar, pero que resultan claves también para la sostenibilidad.

Es entonces donde se debe comprender que en la Escuela convergen dos tipos de intereses educativos de la sociedad actual: el académico, desde donde se espera potenciar y aprovechar todas las habilidades cognitivas de las personas que podrán contribuir en el desarrollo científico y tecnológico, y el formativo, desde donde se espera que las

personas que han fortalecido sus habilidades intelectuales, sean capaces de vivir juntos, trabajar juntos, e impulsar juntos la sostenibilidad de su mundo.

La Escuela se constituye en el espacio más importante, donde no solo son enviados los niños, niñas y adolescentes porque no pueden ser cuidados en casa, o porque se deben ocupar en algo, sino porque allí se concentran todos los esfuerzos que posibilitarán que los adultos del futuro continúen haciendo del mundo un lugar justo y equitativo. Su función educadora por tanto está enmarcada en lo que puede hacer para que sus asistentes diarios desarrollen su máximo potencial posible, forjando de este modo su propio bienestar y por ende el de los demás.

Convivenia desde sus inicios, ha entendido que la educación es la estrategia más efectiva para reducir las brechas, ampliar las oportunidades, y forjar un mundo mejor, por lo que ha concentrado sus acciones en educar las nuevas generaciones, dando respuesta a aspectos académicos y formativos, a través de una propuesta educativa que apunta al desarrollo multidimensional de los individuos, en el marco de la educación formal.

La Escuela y sus roles

Al dar una mirada al rol de la Escuela, se podría mencionar al maestro colombiano Alejandro Álvarez quien en su obra “Y la Escuela se hizo necesaria”, hace un recuento de la existencia de la Escuela en Colombia; se resalta que la Escuela surge y se consolida en Colombia como tal en el marco del proyecto civilizador del siglo XIX, y tenía como su rol civilizar a las personas, por lo que era clave que esta llegara a todos los rincones de la nación. Este proyecto identificaba en

la Escuela el espacio para asegurar la sostenibilidad del desarrollo que se iba logrando, y que se proyectaba lograr en las siguientes épocas, en el marco de unos intereses y proyecciones políticas, económicas y sociales. La Escuela asume pues un rol de alta relevancia en la sociedad, pues a través de esta, la generación adulta se aseguraría de que las nuevas generaciones recibirían la transferencia del pensamiento e ideales de desarrollo.

Desde el modelo tradicional de educación, la Escuela entonces asume un rol de transferencia, guiado por los intereses de una nación; este modelo se estableció en las Escuelas por muchos años, no solo en Colombia sino en todo el mundo; sin embargo, junto con el avance de la comprensión de que el centro de la educación y la Escuela no son los contenidos, sino el estudiante, se da una transformación que da lugar a que en el siglo XX la pedagogía lidere todo un movimiento de cambio de los paradigmas de la educación, la enseñanza, la didáctica, la Escuela y el rol de los maestros.

La Escuela en sus inicios tenía un rol único muy concreto, pero con el paso de los años, con los cambios en las dinámicas familiares y sociales, y el desarrollo pedagógico, así como los nuevos retos impuestos a los países en educación y desarrollo de la niñez, la Escuela debe incluir otras acciones que diversifican su rol. La Escuela entonces no solo transfiere conocimientos, sino que asume también un rol en la socialización de los niños, niñas y adolescentes, en su cuidado y protección, y en el aseguramiento de la reducción de las brechas, todo esto hace parte de los intereses políticos y de desarrollo de las naciones en el siglo XXI y que mejor aliado que la Escuela.

La Escuela tiene un rol clave en la socialización de las nuevas generaciones. Desde la Educación Inicial, se constituye como uno de los principales objetivos favorecer la aproximación del niño y niña a otros, entendiendo que la convivencia es un factor clave en la vida en comunidad. De ahí, que el currículo y en general la cotidianidad escolar, debe proveer espacios donde los estudiantes tengan que compartir, relacionarse, comunicarse, trabajar en equipo y resolver problemas, pues de situaciones como estas estarán llenos sus días en cada etapa de su vida. Vale la pena resaltar acá, que en el marco de las políticas educativas, el mundo, y por supuesto Colombia en los últimos años ha establecido todo un marco de orientación y regulación de acciones para el fomento de la sana convivencia; esto en particular ha sido para Colombia una prioridad, pues en los últimos años los esfuerzos por alcanzar la Paz, hacen que desde la Escuela esta sea promovida, pues allí se han reflejado por años los efectos de todas las problemáticas sociales. En la Escuela se encuentran diferentes personas, de diferentes familias, con diferentes costumbres e ideas, por lo que es todo un reto propiciar que aún en medio de la diferencia sea posible la tolerancia, el respeto y la comunicación asertiva. A partir del 2013 se crea el Sistema de Convivencia Escolar, y con este se han establecido las rutas de prevención y atención en el ámbito educativo, lo cual constituye un importante avance hacia la comprensión del rol de la escuela en la convivencia y paz. Paulo Freire escribió que la Escuela “es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse”, relevando la importancia de que haya un ambiente escolar amable, dice él “en una Escuela así, será fácil aprender”, lo cual resulta cierto, ideal y retante. Una Escuela debe aportar al desarrollo integral del individuo, de sus dimensiones, o sus inteligencias como plantearía Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples:

la inteligencia interpersonal es clave para asegurar que el individuo sea capaz de convivir con otros y de ser buen ciudadano.

La Escuela tiene un rol clave en la formación socio emocional de los estudiantes. Las aulas, el patio del recreo, y cualquier espacio será un lugar favorable para guiar a los estudiantes a reconocer sus emociones, expresarlas, controlarlas y aproximarse a las emociones de otros. Es desde el primer día de clases que el niño reconoce que hay otros, frente a los cuales generará sentimientos y emociones, y que al mismo tiempo estos tendrán también emociones hacia él; este constituye uno de los principales retos del desarrollo personal, reconocer las emociones y educarlas. En las últimas décadas muchos estudios aseguran que la educación, debe incluir la vinculación de las emociones, es decir una persona cuyas emociones estén incluidas en el proceso de aprendizaje de una habilidad o contenido, aprenderá de manera más efectiva. La Escuela no puede desconocer que los niños y adolescentes que asisten a diario a sus aulas, son emocionales, llegan con carga emocional de su casa, tienen un temperamento que define sus emociones y reacciones, y debe incluir de manera intencional la orientación de estas. Estudios de salud mental evidencian que los desórdenes psicológicos y las enfermedades psiquiátricas han venido en aumento, lo cual resulta preocupante; el suicidio infantil y juvenil ha ido en aumento, la depresión y la ansiedad se están volviendo comunes en los estudiantes, todo esto debe retar a la Escuela a posibilitar desde sus acciones educativas la intervención temprana y manejo de las situaciones y conductas que pueden llevar a los estudiantes a esto. La formación en competencias socio emocionales debe tener toda la atención desde el currículo y desde las prácticas pedagógicas cotidianas; en Colombia en 2016 se establecen lineamientos para la

educación socio emocional para primaria, que deben ser incluidas en las escuelas de Bogotá, lo cual ya constituye un avance importante en la comprensión del rol de la Escuela en el abordaje intencional de la dimensión socio emocional, o de la inteligencia intrapersonal como la denomina Gardner.

La Escuela tiene un rol clave en la protección infantil. Ya había mencionado que la Escuela se ha ido constituyendo cada vez más en un espacio de cuidado de las nuevas generaciones; lamentablemente, la situación de vulneración de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes se ha ido constituyendo en un grave problema en el mundo. Se supone que la lógica de supervivencia humana planteaba la necesidad de cuidar las crías, y los miembros menores y más débiles, pero por el contrario en la actualidad el lugar más seguro se ha vuelto en muchos casos un lugar de riesgo, y los niños y niñas cada vez a más temprana edad son vulnerados. Todo esto hace que se transfiera a la Escuela un rol de proteger de los riesgos que hay en casa, o en la ausencia de los padres o cuidadores, o los riesgos que están en la calle, y ahora los que están en la web. Los niños y adolescentes que asisten a la Escuela necesitan que la escuela sea un espacio seguro para ellos, donde puedan ser defendidos y respaldados en el ejercicio de sus derechos fundamentales. Dentro del marco mismo de la Ley de Convivencia Escolar, se plantean protocolos de atención que deben ser implementados en las instituciones educativas, y que responderán de manera efectiva a la protección integral de los estudiantes.

La Escuela tiene un rol de apoyo para el acceso, permanencia y éxito de todos los estudiantes. Por años las Escuela excluyeron a miles de niños y niñas con procesos de aprendizaje y desarrollo diferentes, imposibilitando con ello el acceso equitativo al derecho a la educación que es para todos

sin distinción alguna. Resultaba más sencillo excluir, que cambiar los métodos y adaptar el currículo, vulnerando un derecho fundamental y limitando la inclusión de todos como parte de la comunidad. Sin embargo en la actualidad el Gobierno y las Escuelas han tenido que entender que la Escuela no puede ser excluyente, sino que se constituye en el primer espacio para la inclusión en la comunidad, que puede posibilitar la superación de las dificultades individuales. Una de las principales causas de la deserción escolar, es el bajo rendimiento académico o las dificultades de adaptación escolar, pues generalmente estudiantes con estas dificultades representan para la escuela fracaso escolar, y en una Escuela donde no hay apoyo y acompañamiento para estos estudiantes resulta más sencillo retirarse. Sin embargo el Ministerio de educación desde el año 2012 y en articulación con la OEI establecen las orientaciones que delinear el rol de la Escuela para la inclusión y atención de todos los niños y niñas, lo cual le compromete con la atención para todos sus estudiantes sin importar su condición.

Al comprender los múltiples roles de la Escuela, puede quedar una profunda sensación de expectativa o preocupación, pues es grande la responsabilidad que esta tiene frente a las necesidades establecidas para el Mundo del mañana. En la Escuela convergen los intereses del Gobierno, de las familias, de las comunidades, de las instituciones y grupos que movilizan el desarrollo del Mundo, y en ella los maestros como los promotores más importantes de todos los procesos que se dan en esta.

Convivencia y su experiencia en la educación y protección integral de los niños y niñas

Conviventia plantea su intervención desde un modelo integral, donde se concibe al individuo como un ser multidimensional que se desenvuelve en diferentes sistemas; la organización ha comprendido que el desarrollo de la infancia es clave para contribuir de manera significativa en la superación de la pobreza y el avance hacia las metas de desarrollo sostenible establecidos a nivel mundial y nacional. Comprometidos con la educación, ha fundado los Colegios Dios es Amor, ubicados en zonas vulnerables de Bogotá, Soacha, Cartagena y Barranquilla, a través de los cuales desde el año 1992 se presta el servicio de educación formal, pero con una concepción integral de la educación y su sentido, y una comprensión clara de los múltiples roles de la Escuela.

Todo lo que se ha abordado en los anteriores apartados, hace parte del paradigma que sustenta el accionar de Conviventia, que plantea la educación como motor para el desarrollo, y diseña un modelo educativo que considera acciones intencionales y estructuradas para contribuir a la protección e impulso de las nuevas generaciones.

Los Colegios Dios es Amor a través de su modelo pedagógico Escuela con propósito, desarrolla una ruta pedagógica y didáctica que releva la formación intelectual, por medio del acompañamiento e impulso de procesos cognitivos y aprendizaje de habilidades para la vida, pero además de esto ha asumido un alto compromiso con la formación para la Paz y Convivencia, con la Protección de los derechos de los niños y niñas, con la educación socio-emocional, y con el apoyo a los estudiantes con procesos escolares diferentes.

En el marco de la formación para la convivencia pacífica, se plantea el Proyecto Coexistir; desde este se

establecen orientaciones prácticas para aprender a convivir e interactuar, teniendo como base la premisa de “vivir en paz con todos”. Se determina como prioridad la adecuada resolución de conflictos, y a través de grupos estudiantiles de promotores y conciliadores, se forma y empodera a los estudiantes mismos como actores claves en la generación de un ambiente escolar que favorece a todos. Otros aspectos delineados desde este componente formativo, son la formación en competencias inter-personales, la implementación de estrategias de motivación y modificación de comportamientos, el uso de unas reglas claves de convivencia escolar, y el ejercicio de un modelo de autoridad autoritativo. La implementación de estas acciones posicionan nuestros colegios en las zonas entre los que menos riñas y problemas convivenciales presentan, lo cual genera seguridad y confianza de los padres por el ambiente escolar favorable y seguro.

Para la formación socio-emocional, los Colegios Dios es Amor han incluido en su plan de estudios una asignatura estructurada para el abordaje de las emociones en lo intra e interpersonal, desde el pre escolar hasta la secundaria. Se trata de una propuesta de formación, donde de acuerdo a la naturaleza del desarrollo de las emociones humanas en cada etapa de la vida, se establecen las metas de desarrollo socio emocional que deben ser modeladas a los niños y niñas para asegurar el desarrollo de competencias en esta dimensión. Los estudiantes abordan desde una metodología basada en problemas y en situaciones cotidianas, la comprensión de sus emociones y las de otros. Esto ha favorecido que de una forma muy estructurada los niños y niñas comprendan su naturaleza emocional, y aprendan a desarrollar habilidades y a controlar sus emociones para su beneficio individual y para el beneficio colectivo. La pedagogía del amor y el marco de cuidado cariñoso y sensible, se constituyen en los fundamentos que

orientan la práctica cotidiana de la educación socio-emocional para los niños y niñas en los Colegios Dios es Amor. Nuestros niños son amados, cuidados, escuchados, valorados, comprendidos; nuestro ambiente escolar posibilita la expresión de las emociones, así como la modificación de las emociones agresivas.

A nivel de protección infantil, Convivencia ha establecido una Política de protección infantil propia, que plantea el cuidado para el bienestar de los niños y niñas como una prioridad en sus escuelas. Se desarrolla en 4 niveles: prevención, detección, intervención y restauración, y posibilita la sensibilización de todos los miembros de la comunidad educativa hacia el cuidado de los estudiantes. Los niños y niñas participan permanentemente de campañas y espacios formativos que les alertan sobre la vulneración de sus derechos o los riesgos psico sociales a los que se enfrentan, con el fin de que desarrollen mecanismos de auto-protección, defensa y resiliencia. Cada institución establece un Comité de Protección infantil, que permanece alerta a las señales de vulneración de derechos o riesgo psico social, con el fin de activar rutas de atención y apoyo. Los Colegios Dios es Amor son reconocidos y referenciados por los padres, como instituciones que cuidan y velan por el bienestar de los estudiantes, lo cual crea una sensación de seguridad y confianza que nos ha permitido actuar de forma oportuna frente a situaciones de riesgo para los niños y niñas, y reducir la incidencia de los niños y niñas en situaciones que les afecten.

Por último, desde Escuela con propósito se establece como prioridad la inclusión exitosa de estudiantes con dificultades; a través del Proyecto AVANZA, desarrolla acciones de prevención de dificultades de aprendizaje y

adaptación escolar desde la primera infancia, y aborda desde un enfoque terapéutico-pedagógico los estudiantes con dificultades en el proceso escolar; al mismo tiempo se incluyen los estudiantes con necesidades educativas especiales. AVANZA atiende anualmente al menos 400 estudiantes con dificultades, previniendo su deserción y fracaso escolar.

Anualmente 2400 estudiantes que asisten diariamente a los Colegios Dios es Amor, aprenden en la práctica como vivir juntos en paz, cómo resolver los problemas efectivamente, como expresar y controlar sus emociones, cómo auto-protegerse y proteger a otros, y cómo superar sus propias dificultades y limitaciones para desarrollar el máximo potencial de sus capacidades.

Conclusiones

Toda Escuela debería generar un espacio de reflexión en torno a los roles que ha asumido y deberá asumir para educar y proteger de forma integral a sus estudiantes, posibilitando que estos se constituyan en actores claves para el desarrollo futuro sostenible de sus comunidades.

La prioridad de la educación debe ser el bienestar y felicidad de los niños y niñas; como diría Freire en una escuela donde haya amistad y cuidado, será más fácil aprender.

El docente es un actor clave en el desarrollo de los roles de la Escuela como protectora; este debe estar dispuesto a asumir el reto de considerar a los niños y adolescentes como seres multidimensionales, y a superar la visión tradicional de educación donde su rol sería simplemente transmitir unos contenidos, pasando a un nivel donde desde cualquiera que sea

su asignatura contribuirá al desarrollo social y emocional, y a la protección y a la inclusión de sus estudiantes.

Desde la formulación del currículo es necesario que las escuelas incluyan de manera clara y precisa las acciones que desarrollarán para proteger a los niños, niñas y adolescentes, siendo esto una prioridad en su rol en la comunidad. Estas acciones no pueden ser momentáneas o surgir en respuesta ante situaciones inesperadas frente a las que se debe actuar, sino deben ser parte integral del mismo Proyecto Educativo Institucional.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito. (2016). Emociones para la vida Programa de Educación Socioemocional- Notas técnicas, Lineamientos. Guía para el docente. Colombia.
- Álvarez A. (1995). Y la Escuela de hizo necesaria. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio
- Convivencia. (2018). Manual Pedagógico escuela con propósito. Colombia.
- Convivencia (2018). Política de Protección Infantil. Colombia.
- Convivencia (2015). Teoría de Cambio. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación. Colombia.
- Organización Mundial de la Salud, y Organización Panamericana de la Salud. (2018). La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas.
- Organización Mundial de la Salud, y UNICEF. (2018). El cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la

primera infancia Un marco mundial para lograr la acción y resultados.

UNESCO. (2014). Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible.

CAPÍTULO 149
LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL
MAESTRO DE EDUCACIÓN INICIAL:
UN ENFOQUE POLÍTICO DE LA
ESCUELA PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE POSIBILIDADES EN LA INFANCIA

Angelo Monroy Ballesteros

Líder Línea de procesos de Enseñanza Aprendizaje-
Nodo de Infancia -Red Distrital de Docentes
Investigadores-Bogotá, Colombia.

Maestro de Primaria
Colegio Virginia Gutierrez de Pineda-
Secretaría de Educación del Distrito.

Introducción

Al hablar de educación, nuestra visión como maestros se focaliza en los procesos escolares de los cuales conocemos en su mayoría por los escenarios educativos de los que hacemos parte. Sin embargo, muchos de nuestros estudiantes enfrentan diariamente situaciones constantes de maltrato, abandono e incluso vulneración de derechos. Al parecer, la escuela continúa optando por mejorar sus resultados en las pruebas educativas nacionales dejando de

lado el reconocimiento de la realidad social de los estudiantes, sus familias y sus entornos.

La responsabilidad social de los maestros debe reivindicarse a partir del reconocimiento de la realidad socio histórica de los niños y de las niñas, con el fin de implementar estrategias que permitan garantizar los derechos de la infancia desde la escuela implementando procesos educativos que permitan mejorar el aprendizaje y la convivencia a través de prácticas escolares innovadoras en donde la educación realmente se relacione con la vida y se articule con la realidad social de cada uno de nuestros contextos.

El rol del docente en la infancia

Las particularidades del proceso de enseñanza en la educación inicial presentan una serie de factores que intervienen en la educación impartida a niños y niñas. Las relaciones del menor son dependientes frente a las distintas características que inciden en su desarrollo. Desde esta perspectiva, los primeros años de educación en la escuela, los niños y las niñas establecen las bases del desarrollo y el aprendizaje mediados por aspectos como las pautas de crianza, los factores sociales y biológicos en su entorno familiar y escolar.

El rol de las maestras de preescolar y de primaria, se convierte en un aspecto fundamental teniendo en cuenta que los aspectos allí trabajados permitirán brindar las garantías suficientes para permitir un adecuado desarrollo del ser humano en una de las etapas más importantes de su vida. Sin embargo, en varias ocasiones diferentes sectores de la sociedad no suelen reconocer ni valorar este tipo de procesos pedagógicos que se aportan en la escuela.

La actividad del maestro en las etapas iniciales de la educación se encuentra caracterizada por adaptar sus aproximaciones pedagógicas a las particularidades de aprendizaje de los estudiantes reconociendo sus aptitudes y fortalezas para implementar estrategias lúdicas y pedagógicas que les permitan una primera apropiación de ideas y conceptos concretos.

Aspectos como la comprensión de los periodos evolutivos en la infancia y los trastornos de aprendizaje en la infancia, constituyen elementos fundamentales para comprender las estrategias que se deben implementar dentro y fuera del aula durante los primeros años de la educación.

Factores que inciden en el desarrollo infantil

El desarrollo infantil es un proceso complejo que resulta de la interacción de distintos factores de tipo individual, de contexto y de orden social. Teniendo en cuenta las principales características del desarrollo emocional y afectivo de los niños y niñas, en la primera infancia se puede determinar la importancia que esta presenta en el ajuste escolar el cual requiere tener en cuenta la influencia de variables individuales y de diferentes relaciones significativas dentro de los contextos en los que los niños se desenvuelven.

Las relaciones sociales y afectivas que los niños y las niñas generan con las personas que están a cargo de su cuidado desde el momento del nacimiento son fundamentales para su desarrollo y supervivencia. El desarrollo socio afectivo de los niños y niñas permite definir que el modelo de relación afectiva que se establezca entre el menor y sus cuidadores en

el ámbito familiar ya se convertirá en las bases de su proceso de socialización y de su adaptación en otros contextos.

Sin embargo, en las etapas iniciales de la vida muchas veces las figuras de cuidado y protección que son totalmente significativas para los menores (padres o familiares) desconocen los procesos internos del niño frente a la importancia de este proceso de formación. Desde los inicios de la teoría del apego, Bowlby (1970) resaltó el papel de otras personas a cargo del cuidado de los niños y sugiere una asignación en el término de figuras de apego subsidiarias a las personas que, en ausencia de los padres o figuras principales, asumen el cuidado y la protección de los niños (Bowlby, 1970).

Teniendo en cuenta este principio se destaca la importancia de la relación del niño con múltiples cuidadores o figuras alternativas de cuidado tanto dentro de la familia como fuera de ella, es aquí donde el docente entra a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo afectivo del menor. Algunos de estos cuidadores son de crucial importancia dentro del contexto sociocultural. Partiendo de la investigación *Consistency in Perceived Student-Teacher Relationship Quality in Colombian First-Graders* realizada por Maldonado & Carrillo (2005) se evidencia que los hermanos mayores (5-7 años) ejercen el rol de figuras alternativas de cuidado para sus hermanos menores. De la misma manera, en una muestra de niños de madres adolescentes realizada en la misma investigación se encontró que las abuelas ejercen un papel fundamental como cuidadoras y figuras de apego para los nietos y se convierten en una fuente importante de apoyo emocional para sus hijas adolescentes que afrontan la tarea de la maternidad a una edad tan temprana (Maldonado & Carrillo, 2005).

Más allá de los contextos

La actividad pedagógica del maestro debe estar encaminada al establecimiento de diálogos que les permitan a sus estudiantes ser escuchados en la escuela. En muchas ocasiones el exceso de tareas, proyectos y diligenciamiento de formatos le impide al maestro dedicar espacios realmente formativos en donde pueda conocer la realidad de sus educandos sin pensar constantemente en que debe calificar a los estudiantes para medir ciertas habilidades o competencias que están determinadas por un componente de formación para un grado determinado.

Al parecer muchos maestros han olvidado el principal rol del educador, que por supuesto va más allá de calificar tareas y revisar la participación en clase de manera muy organizada en una lista. La responsabilidad social del maestro radica en comprender que nos debemos a esos seres humanos que se encuentran en nuestras aulas, y que han tenido unas historias de vida realmente complejas que en ocasiones se desbordan en situaciones traumáticas caracterizadas por la falta y la garantía de derechos sumado a la ausencia de principios básicos en su diario vivir. Los maestros debemos sacarnos de la cabeza que la escuela es exclusivamente para aprender un tema específico en donde memorizar una fórmula determinada le permita resolver un problema en particular.

Los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en nuestras aulas de clase requieren con suma urgencia una formación en el manejo de emociones, en autoestima y en reconocimiento del otro que les permitan comenzar ese reconocimiento de sus derechos para que tengan las herramientas necesarias que exige los diferentes contextos de la sociedad.

En el área del desarrollo social y emocional han mostrado que relaciones adecuadas con los cuidadores durante los primeros años de vida constituyen un factor protector contra problemas de comportamiento y adaptación en la edad escolar (Howes & Hamilton, 1992). Los recursos sociales y afectivos que los niños adquieren por medio de las relaciones tempranas con los cuidadores van a ser cruciales para su ajuste y para el establecimiento de relaciones con pares y maestros una vez ingresen al contexto escolar.

Diversas condiciones sociales, laborales y culturales han llevado a que los padres busquen el apoyo de otros cuidadores desde muy temprano y, en muchos casos, han forzado el ingreso de los niños al medio escolar a edades cada vez menores. Bajo estas circunstancias, el rol de los cuidadores alternativos, particularmente los profesores, se ha convertido en Educar con afecto, (Maldonado & Carrillo, 2002) un aspecto crucial para el desarrollo de los niños.

La importancia del apoyo de las familias en los procesos de formación

Los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo en la escuela. Allí fortalecen sus conocimientos y su personalidad a través de los distintos espacios de formación que buscan garantizar un cumplimiento de sus derechos mediante la construcción de procesos pedagógicos que les aportarán distintas herramientas para su vida en un futuro no muy lejano.

A pesar de esto, las acciones que se realizan en la escuela carecen de un sentido y de un propósito si no existe una corresponsabilidad real con la familia. Nuestras intenciones educativas quedan en el vacío cuando los procesos trabajados

en las instituciones educativas no son tenidos por los hogares de los estudiantes ya sea por la simple falta de interés o por la despreocupación de los diferentes miembros. Elementos como las pautas de crianza y la comunicación asertiva en el hogar permiten fortalecer las bases para el desarrollo social de los niños y de las niñas.

El cúmulo de cambios sociales y el deterioro de las relaciones familiares que viven actualmente las distintas sociedades genera una pérdida de valores que afectan la convivencia en casa y los referentes sociales del colegio. Día a día se pueden encontrar estudiantes que son el reflejo de la falta de socialización y buenas prácticas a partir de la formación de valores desde el hogar. El reconocimiento de la realidad socio histórica de las familias de los estudiantes también nos permite comprender los escenarios de los que hacen parte.

Relación entre educación inicial y escuela

Uno de los enfoques que suele predominar en las políticas educativas destaca el rol de la atención y educación de la primera infancia en la preparación de los niños para la escuela y su tradición firmemente establecida. Se manifiesta a través de programas para la educación preescolar que dan prioridad a la adaptación y al rendimiento de los niños en la escuela, especialmente en la lectoescritura y las competencias matemáticas básicas. Esta tendencia ha creado una cierta presión sobre los programas de educación temprana y ha hecho que se mostrase cierta preocupación por una escolarización, es decir, la imposición de los propósitos y prácticas tradicionales de la enseñanza obligatoria. Dicha presión no proviene exclusivamente del sistema educativo. Los objetivos que los padres tienen para con sus hijos pueden variar, pero

frecuentemente atribuyen una importancia prioritaria al dominio precoz de los conocimientos escolares (Weikart, 1999).

Hacia un sentido político de la educación

En muchas ocasiones las exigencias por parte de los directivos y de los mismos Ministerios de Educación de los distintos países, corresponde a delegar el rol formativo del maestro bajo el cumplimiento de proyectos y el diligenciamiento de formatos que se convierten en requisitos cotidianos privilegiado los componentes burocráticos y administrativos del sistema.

Desde la construcción social del sujeto, el maestro debe empoderarse de frente a la responsabilidad social que posee. Es en los primeros años de la escuela en donde se refuerzan las conexiones sinápticas y se definen los principales aspectos del carácter y la personalidad de un sujeto, por esta razón el maestro es quien debe encaminar estos aspectos determinantes para la formación educativa de los futuros ciudadanos de cualquier país.

Entre tanto, los maestros consideramos que el debido cumplimiento de los proyectos que nos asignan y a la enseñanza cuadrículada de los contenidos exigidos por las organizaciones internacionales que dirigen la educación en los diferentes países en desarrollo, permitirá mejorar la educación mediante la repetición de modelos anacrónicos de enseñanza que se encuentran cada día más alejados de la realidad a la que se enfrentan los estudiantes fuera de las escuelas.

El rol fundamental del maestro es comprender para poder adaptar los contenidos curriculares y proporcionar experiencias significativas de aprendizaje que se encuentren adaptadas a la particularidad de los diferentes contextos en los cuales desempeñamos nuestra labor como guías y orientadores del conocimiento.

Dentro de los aspectos fundamentales de la responsabilidad social del maestro, se encuentra la reflexión pedagógica de la práctica que permite visibilizar los alcances que han generado cambios positivos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Ese simple hecho de asumir una postura crítica frente a nuestra labor como agentes sociales y de esta forma resignificar nuestras estrategias pedagógicas para la adquisición del conocimiento.

Los retos para el sistema educativo

La promoción de estrategias y la gestión de acciones que permita reconocer el valor pedagógico e investigativo de cada una de nuestras prácticas con el fin de identificar los aciertos y poder corregir las equivocaciones en nuestro quehacer pedagógico. Al contrario, los servicios para la primera infancia y la enseñanza primaria deberán obrar conjuntamente (y junto con los padres y las comunidades) a fin de forjar una visión nueva y compartida del niño, del aprendizaje y del conocimiento, reconociendo que “... el niño como constructor de cultura y conocimientos... es también activo en la construcción – la creación – de sí mismo mediante la interacción con el ambiente” (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994).

Desde la responsabilidad de los docentes de aula pasando por el apoyo de los directivos de las instituciones educativas hasta la implementación de políticas públicas que busquen mejorar la cobertura y garantizar los derechos de los niños y de las niñas en los distintos contextos, todos los agentes educativos del sistema escolar nos encontramos en la responsabilidad de promover acciones encaminadas a mejorar la calidad de vida y las oportunidades para mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bowlby, J. (1970). Atención materna y salud mental. OMS. Universidad de Columbia: Nueva York.

Dahlberg, G. y Lenz Taguchi, H. (1994) Preescolar y escuela: sobre dos tradiciones diferentes y sobre la visión de un lugar de reunión. HLS Publisher: Estocolmo.

Giroux, H. (2003). Pedagogía y Política de la esperanza: Amorrortu Editores. Buenos Aires, p. 22-62.

Howes, C. & Matheson, C. (1992). Secuencias en el desarrollo del juego competente con los compañeros: juego y simulación sociales. Asociación Americana de Psicología: Washington.

Maldonado, C. & Carrillo, S. (2002). El vínculo de apego entre hermanos: Un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo. Revista Suma Psicológica 107-132. Universidad Konrad Lorenz: Bogotá.

Martínez, M. (2005). Cómo favorecer el desarrollo social y emocional de la infancia.

Quiroz, M. (2003). Hacia una didáctica de la investigación. -----: Editorial Castillo.

Weikart, F. (1999). Actividades clave para el desarrollo motriz del niño preescolar. Trillas: México.

Woodhead, M. & Otates, M. (2007). La primera infancia y la enseñanza primaria. Reino Unido: Fundación Bernard van Leer. Disponile en: <http://www.oei.es/pdfs/file2.pdf>

CAPÍTULO 150

INDICADORES DE APEGO, COMUNICACIÓN, Y CONFIANZA DE PREADOLESCENTES CON SU PADRE Y SU MADRE: UNA CARACTERIZACIÓN DE VÍNCULOS ENTRE DOS GENERACIONES

Sara, J. Zabarain-Cogollo

Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de
Colombia, Seccional Santa Marta, Colombia

Introducción

Este capítulo²⁰⁰ muestra la caracterización del vínculo establecido entre los preadolescentes y sus padres. Para esto se tuvo en cuenta el estilo de apego instaurado en la infancia por parte de los jóvenes; la amplitud y calidad de la comunicación con sus progenitores; y el grado de comprensión y respeto mutuo en la relación de confianza, entre las partes.

²⁰⁰ Este capítulo se deriva de la investigación “Estilos de apego y comportamiento agresivo presentes en un grupo de preadolescentes de 10 a 12 años de las I.E.D de la ciudad de Santa Marta”, que fue financiada por la Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta. Este proyecto tuvo como co-autor al magister José Betancourt V., profesor de la Facultad de Psicología, seccional Santa Marta

En la preadolescencia, se instaura en el aparato psíquico una clara búsqueda de afirmación de la identidad y del Yo, por lo que existe la posibilidad de un proceso normal de esta etapa evolutiva que conlleve al preadolescente a no relacionarse de manera abierta y sincera con sus padres. Esto podría asociarse, con el temor a ser juzgado por parte de los adultos; o con el hecho de que, para ellos, es más importante conocer que piensan sus pares sobre sus ideas, sus acciones o su forma de comportarse, que lo que piensan sus padres.

Pero también es cierto que si conforme a las vivencias de la infancia, el tipo de apego que se ha establecido con los padres es inadecuado, las relaciones del preadolescente del aquí y el ahora con los adultos y, su forma de relacionarse con los otros, no será sana o apropiada. E incluso en ocasiones, estos modelos internos de relación padre e hijo, se han dado generación, tras generación en una historia familiar (Fonagy, 2004; Klein, 2009; Oliva, 2011; Rozenel, 2006).

El apego postulado por Bowlby (2006) hace referencia a una conducta innata en todos los seres humanos que conllevan a la búsqueda y conformación de relaciones vinculares afectivas. En esta relación se presenta una mutualidad de señales que implican una necesidad de proximidad de parte del bebé; por lo que intenta llamar la atención del adulto por medio del llanto, sonrisas u otra estrategia. A este intento de atención del bebé el cuidador responde brindando contención afectiva, que se manifiesta por medio de comportamientos como el abrazo, cargarle, mecerle, sonreírle; lo que genera en el niño la seguridad y confianza del respaldo de sus padres o cuidadores; o le genera frustración, tristeza o sentir desamparo.

Bowlby (2006); Ainsworth & Bell (1989) postularon tres tipos de apego que se gestan en la infancia de acuerdo a la evaluación subjetiva que el bebé hace de los cuidados de sus padres u otros adultos, que le permiten regularse:

- a. Apego seguro> Genera en el niño seguridad, satisfacción y confianza en los cuidados de su madre o cuidadores.
- b. Apego inseguro ambivalente> Genera en el niño inseguridad, debido a que no sabe si su madre o padre están disponibles o no; frente a esto el niño acepta la atención de los padres, pero en ocasiones la rechaza.

Apego inseguro evitativo> La respuesta que se genera en el niño es evitar los cuidados; es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el niño se acerca a ella en busca de consuelo y protección.

Los apegos inseguros tienen como consecuencia comportamientos inadaptativos en la interacción con los demás y en otras áreas del desarrollo como son: Inadaptación en las habilidades sociales, Valencia y Henao (2012); disposición al riesgo en las conductas sexuales, Gómez-Zapiáin, Ortiz Barón y Eceiza (2016); trastornos de la conducta alimentaria, Vega. Sánchez y Roitman (2011); Problemas depresivos, Demidenko, Manion & Lee (2015); dificultades en el temperamento, López y Trujillo (2012); entre otros.

En ese sentido, cabe resaltar la importancia del tipo de apego que se haya establecido en la infancia, porque este repercutirá en la manera como el preadolescente establezca relaciones de confianza con los otros, o que se sienta en la libertad de expresar sus opiniones.

Debido a un inadecuado apego, la brecha generacional padre e hijo, puede tornarse aún mayor, porque al preadolescente, no le es natural, desear expresarse de manera abierta y sincera con los adultos, porque sencillamente no confía en sus apreciaciones. No le es interesante confiar a sus padres lo que le está sucediendo debido a que prefiere contárselo a su par(amigo) que está pasando por lo mismo. Aún más, cuando siente que ese padre le criticara y no confiara en su juicio, porque viene de una experiencia de vida en la que ha percibido que a sus padres poco les interesa, sus sentimientos, sus sueños o sus proyectos.

Los miembros de las familias de hoy en día viven bajo un mismo techo, pero cada uno se encuentra inmerso en su propio mundo. Con el agravante, de que no se conocen entre sus miembros, o se conocen a medias. El joven con un apego inseguro manifiesta conductas de rechazo y desconfianza hacia sus padres, porque duda que ellos le presten la atención y el soporte emocional necesario para salir adelante cuando se le presente una situación difícil. Lo que espera este joven de respuesta en torno a la comunicación con sus padres es, respuestas desalentadoras o que juzgan su pensamiento e ideas.

Por lo que, es importante resaltar que los estilos comunicativos de los padres influyen en la confianza que se gesta en su hijo. Marrone (2009),

- a. Comunicaciones patogénicas: Con respuestas carentes de sensibilidad y apoyo.
- b. Comunicaciones culpógenas: En esta prima la comunicación que induce a la culpa para imponer la disciplina.

- c. Comunicaciones inductoras de vergüenza: En donde los mensajes en la comunicación inducen a la vergüenza; son crueles y humillantes.
- d. Comunicaciones que cuestionan las buenas intenciones: En esta comunicación se cuestiona la credibilidad de la palabra del hijo.
- e. Comunicaciones de padres en conflictos:

También se pueden identificar en la comunicación padre e hijo, unos estilos educativos parentales planteados por Baumrind (1966). Estos son:

1. Estilo autoritario: En donde el padre enfatiza en la crianza la obediencia y a los hijos se les mantiene bajo unos parámetros de subordinación.
2. Estilo permisivo: En donde el padre suministra demasiada autonomía a su hijo; el padre se comporta de una manera aceptadora y benigna frente a los impulsos de su hijo.
3. Estilo autoritativo o democrático: En donde el padre, respeta la opinión de su hijo, utilizando el razonamiento y la negociación.

Frente a la comunicación entre padres e hijos, emergen un sin número de situaciones que convergen en las relaciones vinculares entre estas generaciones. Estas situaciones están dadas por la internalización de experiencias subjetivas infantiles que demarcan el apego, pero también las relaciones vinculares son bidireccionales y los padres adoptan posturas frente a la crianza que se derivan en lazos afectivos distantes.

En resumen, existe una brecha generacional entre padres y pre adolescentes que influye en la comunicación y la confianza entre estos, pero esta distancia se incrementa cuando

se han internalizado situaciones de inseguridad en la contención afectiva que le brindan sus padres, que se han derivado en un apego inseguro. El joven coloca barreras comunicacionales que reemplaza con la comunicación con mensajes de texto de telefonía móvil, WhatsApp u otras aplicaciones de mensajería instantánea y el Facebook; las respuestas a las comunicaciones por estos medios, conlleva a muchas reacciones por parte de los preadolescentes, sobre todo en los que presentan un apego inseguro. (Fleuriet, Cole & Guerrero (2014). Por tanto, la comunicación con los padres y otras personas a su alrededor, se suministra a medias. El preadolescente de hoy en día es atemporal, todo se da a su tiempo de reacción, y actúa en el momento que este lo considera; se comunica cuando quiere con sus padres y utiliza para ello, el medio que prefiere, Existe poca confianza en lo que sus padres puedan sugerirle o brindarle una opinión.

La comunicación con los padres es reemplazada por las redes sociales, en donde se establecen otro tipo de vínculos; que algunos casos, no requieren una vinculación afectiva, sino que es solo social y ocasional, pero a la cual el joven le presta más atención que a los consejos brindados por sus padres, por lo que se somete a ensayo y error en sus acciones. Si la decisión que se toma trae consecuencias, este es un motivo más para callar, para no ser juzgado por sus padres.

Metodología

El tipo de investigación utilizada fue descriptiva con un diseño transeccional no experimental. Se recolectaron los datos en un tiempo único, describieron las variables y analizaron su incidencia y los valores de estas, en un momento dado, que correspondió a la fase de aplicación de instrumentos de la investigación

Los criterios de inclusión de la población de preadolescentes con la cual se trabajó fueron los siguientes:

- a. 188 Sujetos que se encontraban en edades comprendidas entre los 10 y 12 años, escolarizados pertenecientes a las I. E.D de la ciudad de Santa Marta con las cuales la facultad de Psicología tiene convenios vigentes.
- b. Estrato socioeconómico 1, 2, 3.
- c. Género: preadolescente de género masculino y femenino.
- d. Tipos de familia: estructurada y desestructurada.

Se utilizó como instrumento para medir el Apego, el Inventario de Apego con Padres y Pares (IPPA) de Armsden y Greenberg (1987), validado en Colombia por Pardo, Pineda, Carillo y Castro (2006). Se encuentra conformado por 75 afirmaciones, divididas en tres categorías: mamá, papá y pares; cada una conformada por 25 preguntas. Este inventario muestra un índice de consistencia interna total de 0.60, en donde la consistencia interna para la escala de la madre es de 0.90 y para la escala del padre es de 0.93; en este estudio se utilizaron los ítems de padres ya que el mayor interés era medir la relación paterno filial. Los ítems se califican con una escala Likert de 5 puntos en donde 1 corresponde a casi nunca y 5 casi siempre o siempre. Permite medir tres dimensiones: **Confianza, Comunicación y alienación**. La confianza mide el grado de comprensión y respeto mutuo en la relación. La comunicación mide la amplitud y calidad de la comunicación. De manera general se realizó un análisis cuantitativo de todos los instrumentos. Se realizó la tabulación y las medidas de tendencia central y significancias a través del software estadístico SPSS 25 para caracterizar los sujetos y mirar

posibles relaciones entre variables. Se utilizaron las frecuencias y porcentajes como estadísticos descriptivos, y se aplicó la prueba estadística no paramétrica: Chi cuadrado, pues era la que más se adecuaba a la definición categorial de las variables utilizadas en esta investigación.

Resultados

Indicadores de apego del preadolescente con la madre y el padre

Tabla 1. Estilos de apego con la Madre y el Padre

Estilo de apego	Madre	%	Padre	%
Evitativo	98	52.1	188	100
Ambivalente	27	14.4	0	0
Seguro	63	33.5	0	0
Total	188	100	188	100

Fuente: elaboración propia, 2019

Se puede observar en la Tabla 1, que el estilo de apego predominante con la madre es el apego evitativo en un 52% de la muestra de preadolescentes. Así mismo se evidencia que el tipo de apego evitativo es preponderante en el 100% de la muestra de preadolescentes.

Indicadores de Comunicación del preadolescente con la madre y el padre

Tabla 2. Comunicación con la madre y el padre

Niveles comunicación

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Total
Madre	101	5	82	188
Padre	67	9	112	188

Fuente: elaboración propia, 2019

En la tabla 2, se evidencia que el nivel de comunicación bajo con la madre es el que más se presenta en los preadolescentes de la muestra. Por otra parte, se observa que el nivel de comunicación con el padre es alto.

Indicadores de Confianza del preadolescente con la madre y el padre

Tabla 3. Confianza con la madre y el padre

	Niveles confianza			Total
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
Madre	98	27	63	188
Padre	188	0	0	188

Fuente: elaboración propia, 2019

La confianza de los preadolescentes con la madre es

baja, al igual que la confianza con el padre. Con la madre existen indicadores de un nivel medio y alto de confianza; pero con el padre el total de los preadolescentes, presenta una baja confianza, como se observa en la Tabla 3.

Discusión

El tipo de apego, la comunicación y confianza que emergen en la relación vincular entre padres y preadolescentes, poseen muchos conflictos. Se espera que siendo los padres la figura de protección, el joven busque apoyo en ellos, pero la situación que subyace en esta muestra es totalmente opuesta a lo esperado. Tal como se puede observar en la investigación de Blázquez (2016) en donde encontró que el enfrentamiento con ambos padres o la falta de vinculación emocional con estos, conlleva a que el adolescente no se comunique o tenga confianza en ellos. Contrario a estos resultados Ramírez (2015) en un estudio realizado sobre la asociación del tipo de apego y el estilo de socialización parental percibido por los adolescentes, determinó que la mayoría de los participantes del estudio presentaban un apego seguro, pero asociado con un estilo paterno de socialización indulgente y autoritativo, y con menor asociación al estilo negligente y autoritario.

Cabe resaltar, que en la relación paterno filial con los jóvenes se requiere que los estilos de comunicación abiertos, generen en ellos, la confianza de dirigirse a sus padres, sin perderlos de vista como figuras de autoridad. Pero tampoco es adecuado que el padre utilice su autoridad para desarrollar estilos comunicativos insanos (Marrone; 2009; Oliva, 2006; Ramírez, 2015)

Se evidencia que la comunicación entre padres e hijos que participaron en esta investigación, presenta dificultades; sobre todo se presenta un nivel bajo de comunicación con la madre y con el padre. Siendo aún, más difícil la comunicación con el padre. Estos resultados son diferentes a los que se encontraron en la investigación realizada por Devi, Baruah, Pradhan, & Borah, (2017), en donde se evidencio que la calidad de la comunicación con la madre es más alta que con el padre.

La confianza entre padres e hijos muestra un nivel bajo; siendo la confianza en el padre escasa en el total de la población de esta investigación. Los resultados de este estudio son similares a los señalados por Devi, Baruah, Pradhan, & Borah, (2017).

Conclusiones

- El tipo de apego se encuentra directamente relacionado con la comunicación y la confianza del preadolescente con sus padres.
- La comunicación con los padres depende del estilo de apego, cuando se han internalizado situaciones o experiencias que generan en el niño inseguridad y ambivalencia; pero además de la experiencia subjetiva que el niño perciba, los padres también manejan estilos comunicativos ambiguos, generadores de culpa o autoritarios.
- La confianza entre padres e hijos se ve influenciada por el apego, debido a que si el padre no ha sido una figura que genere una adecuada contención afectiva, el joven no se sentirá seguro de que tenga el apoyo

suficiente de sus padres, por lo que posiblemente solicite ayuda a un amigo o conocido.

- La comunicación generacional padre e hijos se ve cada día más distante, debido a los patrones de apego internalizados por los jóvenes, pero también se ve mediada por los medios de comunicación que se utilizan hoy en día. El pedido de respuesta de parte del padre, se ve supeditado a una situación atemporal en la que se utilizan las nuevas tecnologías; lo que no significa que la tecnología sea mala, pero, si distancia la vinculación afectiva; o no permite que el padre analice tanto la respuesta de su hijo, como el tono o lenguaje no verbal.

Referencias

Armsden, G.C., & Greenberg, M.T.J. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *16*, 427-454. Disponible en doi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02202939>

Ainsworth, M.D., Bell, S.M. (1989). *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña*. Madrid: Alianza.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37*(1), 887-907. doi:10.2307/1126611

Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Blázquez, A. (2016). *Identidad adolescente y la relación con sus padres y pares (trabajo de pregrado)*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

Demidenko, N., Manion, I., & Lee, C. M. (2015). Father-daughter attachment and communication in depressed and nondepressed adolescent girls. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1727-1734. doi:<http://bbibliograficas.ucc.edu.co:2076/10.1007/s10826-014-9976-6>

Devi, A. N., Baruah, J., Pradhan, N., & Borah, T. (2017). Parent-adolescent attachment as perceived by adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 117-119. Retrieved from <https://bbibliograficas.ucc.edu.co:2149/docview/1961766571?accountid=44394>

[Fleuriet, C.](#); [Cole, M.](#) & [Guerrero, L.](#) (2014) *Journal of Nonverbal Behavior*, 38, (4), 429-450. doi:10.1007/s10919-014-0189-x

Fonagy, P. (2004). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas*, 003. Disponible en <http://www.aperturas.org/autores.php?a=Fonagy-Peter>

Gómez-Zapíaín, J., Ortiz Barón, MJ, y Eceiza Camarero, A. (2016). Asunción de riesgos disposicionales en la actividad sexual en adolescentes: el papel de los modelos internos de apego, las relaciones de apego con los padres y compañeros y las dificultades en la regulación emocional. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), 899-906. Disponible en <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.221691>

Klein, M. (2009). *Obras completas. Envidia y gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Paidós.

López, C.; Trujillo, A. (2012). Estado del arte de las relaciones parentales y el temperamento en niños y adolescentes (trabajo de pregrado). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.

Marrone, M. (2009). La teoría del apego. Un enfoque actual. Madrid, España: Psimatica.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*, 37(3), 209-233. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584>

Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia, *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65. Disponible en

Pardo, M., Pineda, S., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). Análisis psicométrico del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40 (3), 289-302. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/284/28440304.pdf>.

Ramírez, S. (2015). Asociación entre el estilo de apego del adolescente y el estilo de educación parental percibido por adolescentes (tesis de postgrado). Universidad de Morelos, Morelos, México.

Rozenel, V. (2006). Los modelos operativos internos (IWM) dentro de la teoría del apego. *Aperturas psicoanalíticas*, 023. Disponible en <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000404>

[Valencia, L., Henao, G. \(2012\). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Revista Persona*, 15, 253-271. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147125259015>](#)

Vega, V., Sánchez, M. y Roitman, D. (2011). Tipos de apego en una muestra de adolescentes con y sin trastornos de la conducta alimentaria. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII

Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-052/321.pdf>

CAPÍTULO 151

EVIDENCIANDO LA CAPACIDAD DE AGENCIA EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. REAFIRMANDO SU ROL COMO SUJETO SOCIAL

**Alvarado Claudia, Bautista Karina, Bermúdez
Migdonia.**

Introducción

Con este capítulo²⁰¹ se contará una aventura investigativa con niños que inicia en el 2012 donde la curiosidad de tres investigadoras lleva a preguntarse sobre cómo se configuran las identidades femeninas a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, se emprende un camino trazado donde el interés era observar y encontrar datos sobre estos cuestionamientos. Aquí la necesidad era recolectar información que nos permitiera teorizar, atendiendo a una tradicional forma de investigar, un poca extractiva y menos vinculante. Sin embargo, en el transitar de este ejercicio los eventos donde los niños empiezan a expresar su propia forma de ver esas realidades nos sorprende al punto de llevar nuestras intencionalidades a un giro inesperado que nos

²⁰¹ Este capítulo presenta algunos hallazgos asociados a la investigación con niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos realizada en 2012 en Bogotá, Colombia. El trabajo aquí presentado corresponde a la clarificación teórica y metodológica sobre la capacidad de agencia de los niños.

conduce a replantear una perspectiva metodológica diferente, logrando encontrar en la etnográfica colaborativa un escenario distinto, hallando en ella la posibilidad de privilegiar la mirada de los niños²⁰² y reconfigurar su papel para convertirlos en otros investigadores más en el proceso, dinamizando la relación investigador-investigado y promoviendo un diálogo de saberes entre ellos y nosotras que permitiera otorgarles un valor como sujetos constructores de conocimiento.

Trabajar de la mano con los niños sin intentar interpretar su mundo desde una perspectiva adulta, nos lleva a replantear nuestro rol como investigadoras, llevándonos a la necesidad de realizar un acercamiento a la forma en que ven y viven sus vidas; se busca entonces, conocer su cotidianidad, saber lo que dicen, hacen, piensan, etc., lo cual es posible si se está atento a la manera como nombran las cosas, los objetos, las situaciones, así como los lenguajes que utilizan. Estos lenguajes permiten mostrar quiénes son, cómo se construyen los significados y cuáles son los sentimientos de los niños frente a las situaciones.

Resulta interesante identificar las transformaciones del lenguaje y como los términos se constituyen en metáforas naturalizadas, revelando símbolos y mundos de sentido propios del entorno cultural. Aquí lo importante no es la noción de verdad en el relato de ellos sino cómo representan los asuntos, como construyen las historias y cuáles son sus percepciones frente a los hechos. Igualmente, se debe buscar un terreno en común para generar una conexión descartando

²⁰² En este documento se usará la palabra niños como uso genérico. Sin embargo, aclaramos que allí están concebidos tanto los niños como las niñas. Se hace de esta manera aludiendo a la economía del lenguaje y haciendo más fácil la lectura del documento.

un rol directivo en el proceso. En el camino que íbamos recorriendo descubrimos que los niños empezaron a adquirir un protagonismo que daba tránsito a nuestro ejercicio investigativo, en ese momento ellos se convirtieron en interlocutores y participantes, generando en nosotras procesos emocionales, una especie de empatía y familiaridad en el espacio y el momento exacto.

Dentro de los eventos comunicativos propiciados en la escuela, se produce un extrañamiento (Milstein, 2018) producida a través de la capacidad de tomar distancia para confrontar nuestros propios supuestos, dejar la lógica a un lado y darnos la oportunidad de sorprendernos y cuestionar lo que defendemos como normal. Pudimos ver entonces que los empiezan a convertirse en interlocutores y esta nueva dinámica en el proceso etnográfico evidencia la necesidad de una actitud de apertura por parte de nosotras, la cual propicia un diálogo permanente con ellos, logrando una escucha constante y la disposición para construir con ellos todo el proceso de la investigación.

Desde esta perspectiva, todo adquiere otro sentido, se llega a campo a negociar, dejando de pretender que ellos nos ayudaran a investigar lo que deseábamos, el objetivo era ahora, que los niños trabajaran con una postura activa y crítica frente al proceso, teniendo una injerencia en las decisiones del proyecto, en el diseño metodológico, las formas de registro, la selección de la información a considerar y su relevancia; incluso, pudieron llegar a realizar el análisis de la información recolectada de la mano del investigador, lo cual da paso a la categorización sobre el fenómeno estudiado con los actores de la comunidad en cuestión (Rappaport, 2004).

Sorprendiéndonos con la interlocución

Nuestro trabajo como maestras en ese momento permitía un acercamiento a cada uno de los escenarios donde se suscitan los eventos comunicativos, todos estos niños con los que compartimos cotidianamente no sólo enriquecieron el objetivo de la investigación, sino que desde su lugar como estudiantes y nosotras como maestras nos movieron desde nuestro lugar de saber y nuestras lógicas hasta su perspectiva. Este cambio se da gracias a la transición que vivimos a partir de dos formas de descentramiento donde en primer lugar comenzamos a tener en cuenta la opinión de los niños, nuestros colaboradores, niños en edades de 5 a 8 años de edad, escolarizados en escuelas públicas y privadas, en espacios urbanos y rurales de Colombia, así como su perspectiva sobre el fenómeno estudiado y por otra parte, un segundo descentramiento, donde logramos establecer una relación de “iguales” con los participantes.

La relación entre los dos cambia, dado que no se limita a tener en cuenta la visión del otro, sino que estudia el fenómeno con el otro. Esta es la propuesta desde la perspectiva colaborativa. El segundo descentramiento evidencia cómo el “poder” ya no adjudica al investigador un “estatus” diferente en la relación con los participantes; por el contrario, se parte del reconocimiento del otro, así el poder depende de una relación más fluida y, por ello, cambia, lo que a su vez hace que el rol del otro cambie, así como la percepción que se tiene de él y la propia posición epistemológica en esa relación. Cuando se logra este descentramiento se da paso a una relación circular que permite que la información, el análisis y la interpretación se den en conjunto. De esta manera, la información que se obtiene en el proceso, y el proceso mismo, no se reduce, sino que se complejiza en esa relación (Rappaport, 2004).

El aprovechamiento de los espacios académicos dentro del aula se convierte dentro de esta investigación, en un camino viable para la producción de conocimiento y promoción para la interlocución, dado que los niños opinan, indagan, expresan, promueven y visibilizan sus dinámicas cuestionando, reafirmando y transformando sus posturas, a través de actividades como cuentos, entrevistas, el análisis de películas, dibujos entre otras, que los dotan de un carácter reflexivo y participativo. Así se evidenció después de la presentación de un video llamado “Princelandia” que mostraba un Spa para niñas que querían ser princesas, al respecto Daniel de 8 años expresó:

“Están muy chiquitas, están empezando a ser muy vanidosas, entonces cuando sean adolescentes ya van a querer hacerse cirugías y quitarse grasa y eso, desde chiquitas ellas no deberían ser así, se podrían arreglar y eso, pero tampoco, manicura y eso”. (Daniel 8 años)

En esta construcción, el lenguaje a través de los discursos se constituye en elemento dinamizador por medio del cual se va generando la apropiación y configuración del mundo, los niños como grupo social tienen la capacidad de apropiación de su realidad más allá de la imitación de acciones repetitivas y normalizadas en la cual se forman y se van configurando según las pautas de crianza y la apropiación de la cultura a la cual pertenecen, son agentes sociales con posibilidad de acción y transformación de su mundo.

El lenguaje como parte fundamental en este proceso obra como una forma de acción social y constructor de significados y sentidos. La identidad “emerge en condiciones específicas de interacción lingüística” (Bucholtz & Hall, 2005,

p. 3), es decir consideran que es a través del uso del lenguaje que los sujetos reflejan su estado mental individual. Según Butler (1997) y Ahearn (2001), para la agencia discursiva, es a través del lenguaje ya sea corporal, escrito o hablado, como práctica social que se le da significado al mundo, asimismo, el sujeto es configurado y performado por él. Las experiencias van configurando la identidad a través del lenguaje y es por medio de este que se determina la forma de relación con el mundo, es allí donde se nos da la maravillosa posibilidad de encontrarnos con nuestros interlocutores.

Ahora los niños son nuestros colaboradores

La niñez está inmersa en una serie de relaciones en comunidad que los identifica con un lugar con unas costumbres e incluso con unas políticas e ideologías propias de un sistema social. Estos procesos generados en los diferentes ambientes sociales afectan de una manera pensamientos, actitudes y supuestas mejores formas de cómo los niños deben desenvolverse en la sociedad. Sin embargo, estos roles determinados e implantados por prácticas discursivas pueden desaprenderse de la misma forma, -tal y como lo han demostrado los niños en el transcurso de esta investigación- como una posibilidad de construir una identidad diferente, que genere nuevas oportunidades sociales, unas genuinas y legítimas prácticas igualitarias y justas, la apropiación de espacios de participación-acción, nuevas formas de construir el mundo que los permea. La infancia es una oportunidad para concebir al niño como un sujeto social y participe de la vida cotidiana de la comunidad que establece relaciones con otros actores, para aportar en la solución de problemáticas en las que tenga una injerencia directa.

Así las cosas, decidimos involucrar a los niños en el proceso como investigadores colaboradores pues al estar ellas inscritos de manera activa, no solo identificaran los estereotipos implantados en la sociedad sobre lo que significa ser mujer, sino que reflexionaran sobre ellos.

Santiago Pérez de 8 años e investigador colaborador de la ciudad de Bogotá, colegio IDIC, nos relata una experiencia de trabajo de campo, que resulta interesante por tres cosas básicamente. Primero por el dominio y apropiación del tema de investigación, así como su interés en conocer lo que piensan las niñas sobre un tema en particular; segundo, por la capacidad de relacionar los discursos que circundan, los que seguramente ha recibido de su casa o colegio con sus propias lógicas interpretativas, lo que hemos llamado a lo largo de esta propuesta investigativa: capacidad de agencia; y por último, la forma como busca transformar las escenas sociales de desigualdad, con un llamado a las mujeres sobre cómo él asume, debería ser su papel en la sociedad:

“Nosotros hicimos una encuesta a todas las mujeres del colegio IDIC, en el descanso, la pregunta era, ¿Qué quieres ser cuando grande? Las opciones eran, reina de belleza, profesora, presidenta y ama de casa. Bueno, la profesora tuvo más votos, esto significa que las mujeres están pensando en algo bueno porque esto le ayuda a estudiar más, a subir más a su carrera, vemos que presidente también, presidente es algo bueno pero hay que tener en cuenta que ser presidente tiene una vocación mucho sacrificio lo malo es que algunas votaron por ser reinas de belleza: Uno, los hombres les están metiendo esa idea en la cabeza, porque ellos están que les dicen feas, bonitas, pero hay que seguir con su camino y otra cosa es la televisión, que las princesas, que esto, se maquillan, ellas por eso van a preferir el rosado, lo tendrán

mucho en cuenta. Pero lo bueno de esta encuesta es profesora, ellas ya se están saliendo de ama de casa, eso es lo bueno, porque ama de casa no es tan bueno que digamos, ellas quieren ser profesoras porque quieren estar en el mundo exterior, haciendo su propia educación, pero lo malo es reina de belleza, pero estas dos opciones (presidenta y profesora) me parecen muy buenas para que ellas sigan pensando en su futuro".

Perplejas ante el empoderamiento de los niños y las niñas.

La labor de Santiago cobró relevancia en el trabajo conjunto que realizamos y nos llevó a lo que nosotras consideramos un logro importante de esta investigación y fue desnaturalizar las concepciones de infancia que habíamos construido anteriormente. Lo que Santiago narra, la forma de expresar sus comentarios, ver su capacidad para hablar sobre esta realidad nos lleva a configurar nuevas concepciones de infancia.

Según Philippe Ariés (1987), la infancia es un invento del siglo XVII, puesto que en la edad medieval esta condición no existía o no había espacio para pensarla, solo era vista como una etapa transitoria o preparatoria para la adultez sin relevancia para pensarse como parte del desarrollo humano. Sin embargo, aunque ya en este siglo esta condición de infancia pasó a ser visibilizada, lejos de reconocerse su condición particular, se seguía viendo como seres subsumidos al condicionamiento del adulto, como seres pequeños que figuraban en la vida familiar y social sin trascendencia, más que la de ser una etapa de tránsito necesaria para convertirse en adulto. Si bien la CDN plantea la necesidad de reconocerlos y posicionarlos igualitariamente en la sociedad como sujetos de derechos y protegerlos de condiciones arbitrarias a las que

históricamente la construcción social ha dado lugar, en algunas ocasiones se retoma desde la naturalización, la generalización, la universalización y una visión reduccionista de la infancia la cual dista mucho de la propia visión y los espacios de construcción de su realidad, siendo esta indeterminada y sin límites.

A treinta años de la de la Convención, pareciera que el discurso jurídico ha avanzado creando otras escenas, sin embargo, las brechas entre la formulación de los derechos y aterrizaje efectivo en la cotidianidad de los niños y las niñas aún es muy amplia. (FLACSO, 2019). Aunque es de resaltar el posicionamiento que se le ha dado a la niñez, desde las nuevas construcciones sociales; para las ciencias sociales es importante trascender estas visiones homogenizantes, para entender estos espacios y pensarlos desde una comprensión dinámica de la infancia, no como una etapa muerta, sin trascendencia, sino como una condición que atraviesa toda la constitución identitaria del sujeto; Según James Allison(1997), la infancia es común y relacional en unos aspectos, pero diversa en sus construcciones. Partiendo de estas comprensiones, es importante desnaturalizar y desuniversalizar el hecho de ser niño o niña, desde el reconocimiento de sus particularidades como resultado de sus contextos en los cuales se construyen relaciones y condiciones tanto individuales como colectivas con posibilidades de transformación de su propio medio o realidad.

Por tanto, desde la investigación social, se contribuye a posibilitar y visibilizar la voz de los niños como constructores de sentido, la cual debe considerarse creando espacios dialécticos en los cuales ellos sean protagonistas en las dinámicas donde se visibilice su voz como agentes, más allá de pensarlos solo como actores, con posibilidad y

capacidad de transformación. Lo anterior, también se hace visible en lo que manifiesta una de las niñas colaboradoras dentro de la investigación, después de realizar la siguiente pregunta en una entrevista: ¿Cuál de estas películas prefiere?
a. Valiente, b. Cenicienta, c. La Princesa y el Sapo y d. Blancanieves, al respecto ella expuso:

“Cuando yo entrevisté a las niñas veía que las niñas que me respondieron cenicienta miraban al cielo, así con esos ojos tan brillosos, entonces yo pensaba, ¿será que estas niñas quieren un futuro así como las princesas?, porque yo no quiero ser princesa ni por un poquito, porque cuando yo era pequeña, yo quería ser princesa, pero después me di cuenta que las princesas no era como yo creía, era que ellas les tocaba a hacer todo, y ese día fue cuando leí un cuento que se llamaba La Princesa Envidiosa y entonces ese día me di cuenta que yo no quería ser así, entonces ellas quieren ser así, entonces lo que yo quiero insistirles a las niñas es que tiene que cambiar, ese estilo de vida es muy...es que la riqueza no importa, ni los anillos, las pulseras, y algunas solo lo hacen por tener una vida de ese “feliz para siempre” pero no siempre se puede ser feliz para siempre, hay veces que hay obstáculos que uno tiene que superar en la vida y que ser princesas no lo es todo, que no pueden hacer nada, que no tiene que tender sus camas , ni nada de eso”. (Sofía 7 años)

Al escuchar a Sofía, nos preguntamos: ¿no son acaso maravillosas las interpretaciones de los niños y las niñas?, ¿por qué nos negamos los adultos a hacer visibles estas formas de ver la realidad tan clara, tan genuinas? ¿Por qué ponemos siempre nuestro afán de saberlo todo y subsumir lo que ellos piensan? Seguimos desconociendo que la infancia es una construcción social histórica, dinámica, particular, con carácter contingente, lo que implica en el reconocimiento de

una serie de significaciones de la vida que los constituye como sujetos sociales.

A través de estas líneas, hemos tratado de evidenciar la capacidad de agencia de los niños y las formas de configuración de su identidad, las cuales van generando nuevos conocimientos en ellos y ellas. A su vez, les permite ir descubriendo alternativas emergentes que promueven el desarrollo de sus capacidades, construyendo nuevas formas de ser en lo social. Hemos observado, que las formas de agenciamiento en los procesos de configuración de la identidad y la subjetividad en los niños es posible, partiendo de la reconfiguración de los discursos sociales y generando posibilidades autónomas de cambio a nivel individual y colectivo. Dentro de esta experiencia se ha visibilizado gracias a los aportes de los niños, que la identidad se construye en la relación con los otros y es allí donde se reconoce la diferencia y se realiza la afirmación del yo. En este proceso se evidencia su figura cambiante y mutable, en condiciones propias del contexto. También, que los niños están en un constante tránsito entre los discursos, los cuales permean la construcción de esa identidad.

Desde las posturas de agencia discursiva de Butler (1997) y Ahearn (2001), se comprende el poder del lenguaje y su capacidad performativa a través del proceso de agencia. Además, posibilita otras miradas no solo desde la capacidad, sino la posibilidad de agencia de los niños de trascender o transformar en la acción, ya sea individual o colectiva, los discursos a través de los cuales se invisibilice censuren o minimicen sus acciones. Su posicionamiento ante los roles sociales históricamente se ha transformado pasando de ser sujetos pasivos desde la visión reduccionista de la infancia a ser sujetos activos con posibilidades de transformación social

y constructores de sentido. Por tanto, así como a través de los discursos se configuran y construyen identidades, también estos mismos son susceptibles de deconstruir, desde posibilidades de agenciamiento de las niñas y niños que trascienden la palabra y generan -o se asumen- posicionamientos.

Conclusiones

Este proceso ha sido una experiencia de aprendizaje y reflexión, que ha presentado una serie de retos que develan la necesidad de un carácter reflexivo y requieren de una actitud de escucha donde los niñas inicialmente fueron motivados con actividades desarrolladas propiamente en el marco de la relación docente- estudiante y poco a poco han develado la verdadera intención de la etnografía colaborativa, seleccionando actividades y proponiendo el desarrollo de las mismas en el marco de sus intereses, han sido ellos quienes no han enseñado que esta propuesta investigativa permite desarrollarse en marcos de la colaboración y proposición deconstruyendo la concepción de niño sin voz aun planteado en el art. 12 de la Convención que tienen derecho a expresar sus opiniones y a ser escuchados. Sin embargo, estos escenarios quedan enfocados hacia temas muy superficiales en el entendido que los niños no conocen ciertos temas, carecen de la experiencia y madurez para poder opinar.

Si bien, se ha permeado de una u otra forma los esfuerzos por generar un conjunto de espacios diferenciados, expectativas sociales hacia los niños y un estatus específico que les otorgue una distinción frente a los adultos, el reconocimiento de los niños como actores sociales con ideas que pueden contribuir a cambios que modifiquen sus

realidades, sigue siendo irregular y casi inexistente en los escenarios de socialización donde ellos se desarrollan.

De otra parte, los ejercicios colectivos de agenciamiento se producen a partir de la unión y reconocimiento de la identidad de un lugar y el empoderamiento de éste a partir de la cultura y las costumbres. Los roles que asumen los niños y niñas frente a las posturas de homogenización que se imparten en la escuela, los papeles de dominación que asumen algunos profesores y profesoras y todos aquellos procesos por los cuales se genera agenciamiento, permite evidenciar a los niños y las niñas como actores y protagonistas de acciones claras de agenciamiento en los escenarios de socialización donde ellos se desarrollan.

Por ejemplo, en los escenarios escolares particularmente, “se acotan a actividades dirigidas por los docentes y limitada a la emisión de una respuesta” (De la Concepción, 2015, p.9), es así como el maestro cree saber siempre qué es lo que piensa el niño, que es lo que quiere y que es lo que necesita, sobreponiendo sus intereses, ejemplo de ello son las actividades culturales, días de la familia e izadas de bandera donde los niños “participan” pero todos hacen lo que maestra quiere, eso sin contar que todos deben bailar, cantar o declamar incluso sin que ellos lo deseen, al respecto Castro, Ezguerra y Argoz (2016) señalan que el mayor obstáculo del reconocimiento de la voz de los niños es el adulto (maestro) ya que no existe una posición de escucha, un reconocimiento genuino de la importancia no solo de oírlos sino de escucharlos James Allison (1997). Escuchar sus voces permitiría visibilizar a los niños como agentes partícipes del colectivo social, donde no solo se les atiende, sino que además se les comprende desde su realidad como constructores de

derechos, con opiniones y acciones viables e importantes para toda la sociedad.

Gracias a este estudio reafirmamos la necesidad de reconocer en los niños la facultad de empoderarse en el escenario escolar, de crear sus propios espacios y capacidad de apropiación de sus realidades contextuales y sociales. En éstas, la familia, la escuela, la iglesia, entre otros, se evidencian acciones de posicionamiento de los niños y niñas, ante los discursos que los etiqueta o enmarca de alguna manera y ante los cuales surgen cuestionamientos que los lleva a construir sus propios sentidos demostrando su capacidad de resignificación y deconstrucción de estos discursos que culturalmente los han constituido, lo anterior no hubiera sido evidenciado si 1. no aprovechamos otras forma de investigar y de abordar la construcción de realidades, donde son quienes están del otro lado son protagonistas de esa construcción y 2. no asumimos la infancia como una condición social delimitada por construcciones culturales e históricas diversas donde los niños son sujetos que actúan en escenarios sociales.

Referencias bibliográficas

Ahearn. L (2001) Language and agency. Annual Review of Anthropology. Annual Review of Anthropology Vol. 30: 109-137. Volume publication date October 2001.

Allison, J., Gaitán, L., Zambrano, I.,(2007). Seminario la situación social de la infancia. Preocupaciones y problemáticas, Estudios de la infancia: la historia pasada, los problemas presentes y futuros perspectivas, Factoría de ideas centro de estudios andaluces. Recuperado de http://centrodeestudiosandaluces.es/biblio/imagen/doc/00002501_00003000/00002655/

Alvarado, C, Bautista, K y Bermúdez, M (2014) La configuración de las identidades femeninas a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, en niñas y niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos. UPN-CINDE. Bogotá , Colombia.

Aries,P.(1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen, capítulo II El descubrimiento de la infancia. Editorial OEA. Recuperado de <http://201.147.150.252/handle/123456789/1346/>

Arfuch, L. (2005) Problemáticas de la identidad (p. 21-43) En: L. Arfuch (Eds.) Identidades. Sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo.

De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. Cultura Educación y Sociedad 6(2), 9-28.

Castro, A., Ezquerro, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. Educación XX1,19(2), 105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271

Escobar, A. (2000) Modernidad, Identidad y la política de la teoría. Recuperado el 5 de julio de 2011 de: http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/4501/1/anales_9-10_escobar.pdf

Alcoff, L. (1988) Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista. Journal of Women in Culture and Society. vol. 13, nº. 3, The University of Chicago. Traducción: Revista Debats N° 76

Díaz Gómez, A. & González Rey, F. (2005) Subjetividad: Una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4: 373-383

Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
_____ (1990) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* Barcelona: Paidós.

_____ (1990) *Lenguaje, Poder e Identidad*. Madrid: Síntesis
Clemente, A.; Dantas, M.; Guerrero, A.; Higgins, M.; Milstein, D. (2011) *Encuentros Etnográficos con niñas y adolescentes*, Buenos Aires: Miño & Davila.

Díaz, M.; Vásquez, S. (2010) *contribuciones a la antropología de la infancia*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Duque, P. (2008) *Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo Saberes*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Escobar, A. (2000) *Modernidad, Identidad y la política de la teoría*. Recuperado el 5 de julio de 2011 de: http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/4501/1/anales_9-10_escobar.pdf

Mayobre R. (2006) *La formación de la Identidad de Género, Una mirada desde la filosofía*, Málaga: Edita Ayuntamiento de Málaga. Recuperado el 30 de Abril de 2013 en https://www.google.com.co/search?q=concepcion+de+identidad+de+la+ni%C3%B1ez+desde+judith+butler&rlz=1C1AVSA_enCO469CO470&aq=f&oq=concepcion+de+identidad+de+la+ni%C3%B1ez+desde+judith+butler&aqs=chrome.0.57.24593j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Ministerio de Educación Nacional (2014). El sentido de la educación inicial. Bogotá. MEN

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102. Recuperado de <https://www.google.com.co/search?q=Sociolog%C3%ADa+de+la+Infancia%3A>

Saldarriaga, O. & Sáenz, J (2007) La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi-xxi. En: *Historia de la Infancia en América Latina*. Pablo Rodríguez Jiménez & María Emma Manarelli (Eds). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Scott, J (1990) El género: Una categoría útil para el análisis histórico. Recuperado el 20 de marzo de 2013 de <http://www.herramienta.com.ar>

_____ La configuración de identidades como posiciones de sujeto. Recuperado el 18 de marzo de 2013, en www.escriitorasyescrituras.com/revista.php/5/35

CAPÍTULO 152

PROYECTO EDUCATIVO LEÓN DE JUDÁ: EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN, EDUCACIÓN EN CASA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Andrea Suárez Salazar²⁰³

María Paula Arango Gallego²⁰⁴

-Colegio León de Judá-

Introducción

*E*l Proyecto Educativo León de Judá es una apuesta de carácter formativo que nace en la ciudad de Manizales como iniciativa de una comunidad cristiana que comparte su fe en Jesucristo y en las escrituras bíblicas. Su objetivo es plantear una macropropuesta educativa con base en la Palabra de Dios que contemple varios enfoques, procesos y niveles de formación. Sus tres principales campos de acción son los siguientes: en primer lugar, ofrecer el servicio de educación obligatoria exigido por la ley colombiana a niños, adolescentes y jóvenes en edad regular (*Colegio León de Judá*); en segundo

²⁰³ Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura (Universidad de Caldas). Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales en convenio con el CINDE). Rectora *Colegio León de Judá*.

²⁰⁴ Ingeniera Agrónoma (Universidad de Caldas). Coordinadora de Bienestar y Desarrollo Humano *Colegio León de Judá*.

lugar, brindar acompañamiento a una red de familias que educan en casa (programa *León de Judá en Casa* o *Homeschooling*²⁰⁵ *León de Judá*); y, en tercer lugar, ofertar cursos cortos, talleres y semilleros de educación para el trabajo y el desarrollo humano, con el fin de adquirir y desarrollar competencias laborales transversales o específicas (*Escuela de Formación León de Judá*).

León de Judá tiene como principio fundamental de su quehacer cotidiano la revelación bíblica como elemento base para determinar las tareas educativas y guiar el proceso formativo de cualquier ser humano, como lo establece Proverbios 22:6 “*Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él*” (RVR1960). Adicionalmente, entiende la Biblia como la fuente primaria y el único criterio inerrante para la verdad, pues todos los hechos y las opiniones presumidas deben ser puestas a prueba por la Palabra de Dios; según lo afirmado por Dabai Bamalyi (2012) en su tesis “*A Theology and Philosophy of Christian Education*”.

En el sentido más amplio de su filosofía, *León de Judá* busca contribuir a la formación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, promoviendo estrategias para la solución de problemáticas sociales de diverso tipo y naturaleza. Su deseo es darle a la sociedad ciudadanos íntegros que amen a Dios con todo su corazón y que alcancen el pleno desarrollo de sus habilidades físicas, intelectuales y emocionales, de tal manera que puedan cumplir con el propósito con el cual fueron creados. Igualmente, pretende proponer, desde una

²⁰⁵ También conocida como ‘educación en casa’, ‘educación en el hogar’ o ‘educación sin escuela’.

perspectiva funcional y práctica, un modelo de educación que incorpore las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los diversos espacios de socialización formativa promovidos por el proyecto.

En el presente artículo, el enfoque estará centrado en la socialización de las concepciones teóricas y metodológicas que subyacen a las experiencias de escolarización, de educación en casa y de formación para el trabajo en las cuales viene incursionando el proyecto educativo en esta última década. Adicionalmente, se harán algunos planteamientos sobre la manera en la que esta iniciativa contribuye al respeto y a la defensa de los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes en el contexto sociocultural de nuestra ciudad.

Filosofía del *Proyecto Educativo León de Judá*

Al tratarse de una macropropuesta educativa a largo plazo con diferentes áreas de interés y campos de acción, la concepción fundacional de *León de Judá* se ve expresada a través de su misión, visión, principios y valores. Así, se propone como **misión** ofrecer formación integral inclusiva con base en el modelo pedagógico constructivista motivado por las nuevas tecnologías (Hernández, 2008), desde un enfoque pedagógico personalista (Mounier, 2006) y mediante la integración de tres pilares fundamentales: las escrituras bíblicas, los principios de la educación en casa y las competencias laborales. Sus servicios están inspirados en la formación de valores cristianos, especialmente el amor, el carácter, la excelencia, la identidad y el liderazgo; cualidades que permiten tanto a los educandos como a los demás actores participantes del proyecto, asumir su rol como ciudadanos

cumplidores del deber de manera comprometida, consciente y eficaz.

Su visión está fundamentada en su futuro reconocimiento como un proyecto educativo cristiano que fomenta el amor, el desarrollo del carácter y la excelencia académica de su comunidad, caracterizada por ser cognitivamente competente, emocionalmente sana y espiritualmente llena de Dios. De igual manera, busca garantizar la socialización, la integración y la interacción efectiva entre educandos, padres de familia, docentes/tutores, profesionales de apoyo y directivos, con el fin de ser agentes de cambio.

Como principios gestacionales, *León de Judá* busca tanto educar en la vivencia de La Palabra de Dios y el amor al prójimo que ella nos enseña, como propiciar un ambiente de sana convivencia aceptando las demás personas como son y procurando su bienestar y crecimiento personal en todo sentido. Adicionalmente, trabaja arduamente en la formación de la integridad espiritual y académica para que sus educandos asuman los desafíos del mundo contemporáneo, en el fomento de la formación de competencias cognitivas, emocionales, deportivas, ciudadanas y laborales, y en la búsqueda de la excelencia.

Los valores adoptados como proyecto son el *amor*, entendido como el vínculo perfecto que le da sentido a todo lo que existe, lo que el individuo es y hace en Dios y con su prójimo; el *carácter*, comprendido como la capacidad que se construye por nuestro consentimiento y obediencia

voluntarios para amoldar cada aspecto de nuestra vida a la Palabra viviente de Dios; la *excelencia* como la búsqueda constante de la santidad, la perfección y el conocimiento; la *identidad* o el reconocimiento del ser humano sobre sí mismo como hijo de Dios que le permite aceptarse, ser y vivir en sociedad; y el *liderazgo*, concebido como la capacidad que las personas entusiastas tienen para convocar, incentivar y promover iniciativas positivas para influir en el entorno sociocultural.

Experiencias de escolarización, educación en casa (*Homeschooling*) y formación para el trabajo

Desde la vida de la **escolaridad**, el proyecto ha logrado fundar el *Colegio León de Judá*, establecimiento educativo de carácter privado, cuya licencia de funcionamiento fue adjudicada por la Secretaría de Educación Municipal de Manizales mediante la Resolución 0671 del 25 de abril de 2019. Actualmente ofrece el servicio obligatorio de educación en modalidades presencial y semipresencial, y está autorizado para ofrecer educación obligatoria de carácter formal estructurada en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica, descritos y exigidos por la ley colombiana (Ley 115 de 1994 y normativa complementaria).

Cuenta a la fecha con una población de 108 estudiantes provenientes de algunas ciudades y municipios de Colombia, así como de diferentes barrios de la ciudad de Manizales. Esta diversidad sociocultural supone, en efecto, un desafío para los diez profesores que trabajan diariamente en la orientación de clases presenciales y en el acompañamiento virtual durante sesiones académicas de diversa naturaleza y

complejidad (PEI *Colegio León de Judá*, 2019). Sus educandos, considerados como el centro de atención de todas las actividades formativas al interior de la institución, tienen edades que oscilan entre los 5 y los 17 años, y están matriculados desde transición a décimo.

Como iniciativa de **educación en casa**, el programa titulado *León de Judá en casa* o *Homeschooling León de Judá* tiene más experiencia. La red de familias, que localmente comenzó a consolidarse desde hace un poco más de una década, ha sido la promotora de múltiples estrategias y ha socializado sus iniciativas educativas en el hogar en espacios académicos de diversa índole, entre ellos el *Festival de la Imagen* y algunos congresos regionales y nacionales de *homeschooling* en Colombia (García, 2011). Su factor común puede resumirse en lo descrito por Sorina Oprean (2011):

“es la creencia en que la educación debe responder a un abanico de necesidades, intereses y estilos individuales de cada niño y que los padres, como primeros responsables, deben garantizar a su hijo la mejor educación posible” (p.106).

Los padres que educan a sus hijos en casa por causa de sus convicciones particulares enfrentan retos asociados al contexto social, la discriminación, la gestión del conocimiento, las metodologías, entre otros (García, 2011). La organización intrafamiliar de una rutina diaria de tareas y responsabilidades -tanto para padres como para hijos-, así como la administración y gestión de contenidos disciplinares al interior del hogar son apenas dos de las muchas tareas que asumen las familias *homeschoolers*. En este orden de ideas, *León de Judá en casa* no solo entiende las preferencias y los

desafíos de estas familias, sino que también ofrece, con base en sus necesidades específicas, el servicio de acompañamiento por parte de tutores especializados en distintas áreas del conocimiento y la mediación tecnológica necesaria para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje sin escuela.

La tutoría presencial o virtual, entendida como la estrategia preferida de formación en este campo específico de acción del proyecto, es un espacio sincrónico de encuentro individual y/o grupal de gran importancia para determinar la calidad del proceso educativo (Valverde y Garrido, 2005). Si bien normalmente se da en el contexto uno a uno, puede darse también en pequeños grupos según las creencias, los estilos y las necesidades puntuales de cada familia o grupo de familias. En esencia, se promueve el trabajo de los tutores en tanto mentores y colaboradores que facilitan y guían el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, no centrándose en contenidos ‘prefabricados’ tomados de un currículo, sino en las prioridades de formación que los padres consideren aptas y pertinentes para el desarrollo psicosocial, afectivo, emocional, cognitivo e intelectual de sus hijos.

La oferta académica de la **formación para el trabajo** se materializa en su práctica a través de la *Escuela de Formación León de Judá*, una tercera instancia al interior del proyecto que tiene como objetivo principal la adquisición y el desarrollo de competencias laborales específicas relacionadas con lo artesanal, artístico, recreacional, deportivo y ocupacional, en consonancia con lo propuesto por la reglamentación colombiana (Decreto 4904 del 16 de diciembre del 2009, numeral 1.3.1.). Así pues, cuenta con un portafolio amplio de servicios a la fecha, evidenciado en talleres y cursos cortos de iniciación musical (canto, guitarra, chelo, violín, piano y batería), práctica deportiva (fútbol,

baloncesto y natación), semillero de teatro y formación en lengua extranjera inglés.

Aún en una fase inicial, la *Escuela de Formación* se perfila como el campo de acción idóneo para la promoción de educación complementaria a la formación regular y trabaja en la actualización de su portafolio comercial estructurando futuras propuestas académicas, a saber: gastronomía y técnicas de cocina para niños, fotografía, animación cuadro por cuadro (*stopmotion*), diseño gráfico, artes plásticas, lengua extranjera francés, lectoescritura, literatura y robótica para niños.

Mediación tecnológica, social e intercultural

Con el fin de lograr los múltiples propósitos de formación propuestos al interior del proyecto, *León de Judá* se sirve no solo de recursos análogos sino también digitales que permiten una mediación de tipo tecnológico, social e intercultural. El ambiente virtual de aprendizaje desarrollado en la plataforma *Moodle*²⁰⁶, la transmisión de clases en vivo a través de herramientas web para encuentros sincrónicos en línea como *Skype* o *Zoom*²⁰⁷, así como la gestión de la información y la comunicación mediante los servicios de *Google Suite for Education*²⁰⁸ son algunos de los elementos

²⁰⁶ *Moodle* es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados (www.moodle.org).

²⁰⁷ *Zoom Video Communications* es una empresa que proporciona servicios de conferencia remota mediante la computación en la nube y ofrece software de comunicaciones que combina videoconferencia, reuniones en línea, chat y colaboración móvil (www.zoom.us).

²⁰⁸ *Google Suite for Education* es un paquete de herramientas diseñadas para permitir que los educadores y los alumnos innoven y aprendan juntos (<https://edu.google.com>).

que caracterizan la presente apuesta educativa desde su práctica, dándole un carácter tecnológico innovador.

Desde una **perspectiva tecnológica**, la multiplicidad de servicios educativos que oferta el *Proyecto Educativo León de Judá* no solo exige estar a la vanguardia en temas relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino también proponer nuevas estrategias didácticas para abordar procesos de aprendizaje-enseñanza de manera no convencional, dinámica, práctica y eficiente. Por este motivo, el *Colegio León de Judá* cuenta con un equipo de profesionales de apoyo a la función del docente presencial, que centra sus esfuerzos en el diseño, estructuración y administración de contenidos en un ambiente de aprendizaje virtual en *Moodle*, y que a la fecha registra 110 aulas virtuales. Todas ellas, asociadas al currículo articulado del colegio desde Preescolar a Décimo, cuentan asimismo con el apoyo en su fundamentación teórica y metodológica por parte de los docentes y promueven la interacción mediante el uso activo de variadas herramientas web 2.0 para encuentros sincrónicos en línea.

Desde un enfoque **social e intercultural**, podría decirse que la mediación se logra desde los tres frentes de trabajo del proyecto; aunque más especialmente en *León de Judá en casa* y *Escuela de Formación León de Judá*. Esto puede deberse, en efecto, a que estas últimas dos iniciativas se dan en un marco educativo de mayor espontaneidad y libertad, en el cual los actores cambian según la diversidad de tiempos y propuestas académicas. En todo caso, el fortalecimiento de una comunidad educativa escolarizada bajo la cobertura de una institución formal reconocida, el trabajo espontáneo con redes de familias *homeschoolers* y el desarrollo de

competencias laborales mediante la oferta de cursos cortos y talleres en diferentes áreas del conocimiento son metas a largo plazo que se logran, esencialmente, con el trabajo de un equipo calificado que se sirve de las mejores herramientas que la web y la tecnología nos ofrecen en el mundo de hoy.

Nuevos planteamientos sobre los derechos de los niños

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho (artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y Ley 115 de 1994), el *Proyecto Educativo León de Judá* ha considerado de suma importancia no solo brindar una educación con los estándares elementales, sino también una formación integral de todos los niños, adolescentes y jóvenes. En este orden de ideas, como proyecto nos interesa estar en coherencia con lo que plantea la ley y la fundamentación teórica acerca de los derechos de los niños.

Según el artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño (Unicef, 2006), el Estado debe reconocer que la educación de los niños necesita ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, responsable, con la expresión de todo su potencial y la capacidad de tomar decisiones acertadas. La educación de los niños es el cimiento para la construcción de una vida competente a nivel intelectual, social, profesional, laboral y familiar. En este sentido, el *Proyecto Educativo León de Judá* propende brindar una formación que establezca las bases formativas necesarias para los futuros ciudadanos agentes de cambio en nuestra sociedad.

Uno de los objetivos de la educación, según el artículo mencionado, es inculcar al niño el respeto por sus padres, por su propia identidad cultural, por su idioma y por los valores nacionales del país en el que vive, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y el carácter de los niños y sus familias. Son precisamente ellas quienes constituyen el interés principal de trabajo del *Proyecto Educativo León de Judá*. Las escuelas de padres, como una de sus estrategias metodológicas, exponen y socializan diferentes temáticas con respecto a la relación entre los padres y sus hijos, las situaciones de la vida cotidiana y la sociedad actual, brindando a las familias herramientas de manejo para las distintas situaciones. De esta manera, *León de Judá* considera a la familia como un todo y como eje central de la formación.

Conclusiones

El *Proyecto Educativo León de Judá* es un proyecto de formación amplio, a largo plazo, que tiene múltiples frentes de trabajo y posibilidades. Tiene como principios fundamentales la promoción de la formación de las personas en amor, carácter, excelencia, identidad y liderazgo; y toda su oferta académica, desde su concepción hasta su metodología, se enfoca en la enseñanza de las escrituras bíblicas como única fuente de la verdad, los postulados de la educación en casa y las competencias laborales.

Como experiencia pedagógica, *León de Judá* ha logrado alcanzar varios de sus objetivos: en primer lugar, el colegio ha consolidado una propuesta educativa sólida,

estructurada y organizada de tal forma que no solo cumple con los requisitos de ley, sino que también permite el desarrollo de competencias cognitivo-emotivas de los estudiantes; en segundo lugar, la iniciativa de educación en casa ha logrado integrar a padres de diversos perfiles, niveles socioeconómicos e intereses (juntos forman una red de familias que socializan, aprenden y crecen, sirviéndose de los recursos tanto análogos como digitales ofrecidos por el proyecto); y en tercer lugar, la escuela de formación ha permitido brindar diversas posibilidades de capacitación a nivel artístico, deportivo y técnico.

El componente tecnológico transversal a todos los campos de acción del proyecto no solo constituye un factor de innovación, sino que además dinamiza las prácticas pedagógicas y afirma los vínculos entre todos los participantes. La integración de las herramientas de comunicación así como el ambiente de aprendizaje virtual en *Moodle* permite estar a la vanguardia con las nuevas tecnologías y lograr un ambiente de sana convivencia en espacios presenciales y virtuales.

León de Judá defiende, trabaja y vela permanentemente por los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes respetando la normativa internacional y nacional. Sus propuestas son coherentes tanto en su fundamentación, como en su metodología de trabajo y sus metas, dentro de las que se tiene, a largo plazo, la educación superior o universitaria.

Referencias bibliográficas

Bamalyi, D. (...) A Theology and Philosophy of Christian Education. En:

<https://www.biblicaltheology.com/Research/BamalyiD01.pdf>

Constitución Política de Colombia (1991) © Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Centro de Documentación Judicial (CENDOJ). Edición actualizada a octubre del 2010.

Decreto 4904 (Diciembre 16 de 2009), por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano.

García López, E. F. (Coordinación y compilación) (2011) Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF). Congresos de 2009 y 2010. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación IIEDU, Maestría en Educación. *Universidad Nacional de Colombia*. Primera Edición. Bogotá D.C. Diciembre 2011.

Hernández Requena, S. (2008) El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Monográfico «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Volumen 5, N°2. <http://rusc.uoc.edu>

Ley 115 (Febrero 8 de 1994). Ley General de Educación. Colombia.

Mounier, E. (2006). El Personalismo. Antología Esencial. Ediciones Sígueme S.A.

Oprean, S. (2011) Seguir la onda – La experiencia de educar en casa. En: García López, E. F. (Coordinación y compilación) (2011) Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF). Congresos de 2009 y 2010. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación IIEDU,

Maestría en Educación. *Universidad Nacional de Colombia*.
Primera Edición. Bogotá D.C. Diciembre 2011.

Pagano, C.M. (2007). Los tutores en la educación a distancia.
Un aporte teórico. (artículo en línea). *Revista de Universidad
y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n° 2, UOC.

Proyecto Educativo Institucional (PEI) Colegio León de Judá
(2019) Manizales, Colombia.

Reina-Valera 1960 © Sociedades Bíblicas en América Latina,
1960. Renovado © Sociedades Bíblicas Unidas, 1988.

Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño. En:
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Valverde, J., y Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en
entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad.
En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 4,
n° 1.

CAPÍTULO 153
UNA MIRADA A LAS CONCEPCIONES
DE INFANCIA DE LA COMUNIDAD
WAYÚÚ, CENTRO ETNOEDUCATIVO EL
ARROYO

Clara Hanssen, Diana Mendoza y Juliana Rangel.
-Universidad Autónoma de Bucaramanga-

Introducción

Históricamente el niño ha sido concebido de diversas formas, y su concepción ha sufrido múltiples transformaciones que permiten dar cuenta de todo el recorrido hasta llegar a la definición de niño acogida actualmente, establecida en 1989 durante La Convención sobre Los Derechos Del Niño de Naciones Unidas. Esta definición de niño como Sujeto social de Derechos, ha sido utilizada hegemonícamente en la actualidad para referirse al niño y la niña, sin embargo, en los últimos años se ha debatido en torno al tema de si es “la infancia” o son “las infancias” debido a que hay factores influyentes como el contexto, la cultura, la época, entre otros; que pueden generar nuevas visiones con respecto al constructo de la infancia.

Por consiguiente, el fin de este artículo es hacer una reflexión crítica y profunda en torno a si el contexto, la cultura, las tradiciones y creencias inciden en la construcción del concepto de infancia dentro de la comunidad Wayuú, debido a que, como lo menciona Gaitán (2006), la infancia es una

condición social delimitada por una construcción cultural e histórica; esto quiere decir, que la historia y la cultura en la que se encuentre inmerso el niño influye en su desarrollo y su subjetividad.

En este sentido, el presente artículo se desarrollará en el marco de los siguientes 3 apartados: en primera instancia, se abordarán unos breves antecedentes investigativos que permitirán evidenciar los estudios realizados previamente en el campo de concepciones de infancia en comunidades indígenas. En segundo orden, se hará una aproximación a la transformación del concepto de infancia a través de la historia con el fin de tener claridad en el mismo, antes de analizar su relación con los diferentes factores y así, finalmente, traer a colación la influencia de la cultura, las tradiciones y las pautas de crianza en la construcción de la noción de infancia.

Se precisa necesario destacar que este artículo surge como producto de una investigación llevada a cabo dentro de la población infantil del centro etnoeducativo El Arroyo. Dicha investigación se desarrolla dentro del paradigma cualitativo, haciendo uso de la metodología etnográfica, la cual, según Anthony Giddens (2007), *“es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social, registrando una imagen realista y fiel del grupo estudiado”*.

Antecedentes investigativos: estudios en relación a las concepciones de infancia en comunidades indígenas.

En este primer apartado, serán abordados algunos artículos, tesis e informes; producto de investigaciones

realizadas a nivel nacional e internacional en el ámbito de las concepciones de infancia en comunidades indígenas. Dichos estudios fueron buscados con el fin de construir un fundamento epistemológico sólido que permitiera el desarrollo de la investigación. Por otro lado, al analizar los antecedentes encontrados, se pudo determinar que hasta el momento no se han realizado estudios enfocados en las nociones de infancia específicamente en la comunidad Wayuú. Sin embargo, se encontraron diferentes investigaciones relacionadas a la cultura, tradiciones, nociones y pautas de crianza en distintas comunidades indígenas, lo que permitió ampliar la perspectiva de investigación, naciendo así, la hipótesis de la influencia de la cultura, las tradiciones y las pautas de crianza en la construcción del concepto de infancia.

Por una parte, se tiene una investigación de tipo etnográfico titulada *Un acercamiento a la experiencia educativa de la comunidad muisca y su concepción de infancia en los jardines infantiles muiscas gueat̃q̃íb (casa de pensamiento), ubicado en la localidad de Suba y uba rhua (espíritu de la semilla) ubicado en la localidad de Bosa a través de una mirada etnográfica* (Bonilla A. Nova M, Rozo. E. y Salamanca I, 2008). Este trabajo se planteó como objetivo reconocer y conceptualizar la experiencia educativa y la idea de infancia en dos jardines Muisca ubicados en la ciudad de Bogotá con el fin de hacer un aporte de los aspectos más importantes de ésta educación a la educación actual colombiana.

Con el transcurrir de la investigación en la comunidad Muisca, se pueden precisar aspectos importantes como, por ejemplo, que la educación parte de la armonía con la tierra, con el otro y con todo lo que los rodea o que los jardines son creados con el fin de transmitir las costumbres de

generación en generación para evitar la extinción de la misma. Sin embargo, el aspecto más importante del presente antecedente tiene que ver con la concepción de infancia dada de la comunidad Muisca, la que se refiere al niño como un “motor de la comunidad y un sabio de nacimiento, además, como el nuevo integrante del grupo que tiene la oportunidad de recibir por parte de los abuelos toda la cultura de su comunidad, los saberes, creencias, modos de vida y, de esa manera, prolongar la existencia de la comunidad y garantizar la subsistencia de la misma”.

Tassinari, A. y Codonho, C. en 2015, en su investigación sobre la niñez indígena de la comunidad galibimarworno, hacen énfasis en la forma en la que se entiende a la infancia y desarrollo infantil adoptada esta comunidad. Mencionan, que el niño desde su gestación y durante su etapa de niñez, representa un protagonismo. Por esta razón, la libertad es un aspecto fundamental para su desarrollo, puesto que es así como logra enfrentarse a un contexto que le brindará gran variedad aprendizajes significativos por medio de la observación y experimentación con su medio, permeado por la cultura autóctona de su etnia, a lo largo de esta investigación dejan ver la forma en que este pueblo concibe al niño, como un ser autónomo lleno de libertades.

En cuanto al tema de Pautas de crianza, la autora Vilma Pava, (2013) en su artículo *Arrullos y silencios: Reflexiones sobre la niñez y la adolescencia en pueblos indígenas originarios de Colombia*, explora algunas pautas y prácticas de crianza, protección y educación de la niñez indígena colombiana. En este sentido vislumbra que se debe contar con las concepciones de niñez entre indígenas para instaurar un diálogo y mirar otras maneras en las que se periodiza la vida en un tiempo y espacio determinado.

Para finalizar, se presenta una investigación en el ámbito de tradiciones la cual pertenece a la autora Mejía Millian (2009) y se titula *La educación de la infancia Wayuú a través de los relatos míticos de su cultura*, en la cual, da conocer la formación que las niñas y niños de la cultura Wayuú reciben dentro de su comunidad, a partir de los relatos míticos propios de su etnia. De igual forma, a partir de las tradiciones autóctonas del colectivo indígena, se describen procesos como la gestación, la lactancia y los primeros años de vida del niño. La información proporcionada en este trabajo investigativo, fue obtenida a partir de diversas estrategias como las entrevistas, talleres y la observación participante, todo esto, siguiendo la metodología etnográfica.

Por lo anteriormente expuesto, se precisa necesario indagar y analizar las concepciones de infancia para poder constatar que una sola noción no es suficiente para definir a la infancia tan diversa que posee Colombia y por supuesto, para dar a conocer la visión de niño y niña acogidas por esta comunidad, teniendo en cuenta el no transgredir su cultura. Es por esta razón, que la infancia es un fenómeno sociológico importante a estudiar para así, permitir que se escuchen las voces de las múltiples infancias y de esta forma, que sean reconocidas dentro de la sociedad. Para iniciar, es necesario hacer un recorrido de los cambios que ha sufrido el concepto de infancia a lo largo de la historia.

Concepto de infancia: una transformación histórica.

La concepción de infancia entendida como la noción histórico-cultural, ha tenido diferentes apreciaciones a lo largo del tiempo. Dicha concepción, depende del contexto cultural y por supuesto, de la época específica en la que se retome. Las

primeras concepciones de infancia de las cuales se tiene conocimiento, atienden a la Antigüedad, donde la educación iniciaba a partir de los cinco años y el juego era limitado y mediado por las ocupaciones adultas, es decir, el juego se transformaba en trabajo. De igual forma, la infancia no era reconocida como una etapa con características y cualidades particulares, por lo tanto, no había una preocupación por los niños, por sus necesidades o su proceso educativo, así como lo menciona en su recorrido histórico del concepto de infancia, Ileana Enesco (2000).

En la edad media, el niño era considerado como un ser perverso y corrupto por naturaleza y la única forma de redimir estas conductas era a través de la disciplina y del castigo. La educación no se adapta al niño, ni había preocupación por esta etapa de vida, el niño era visto como un hombre en miniatura, dicho de otro modo, no presentaba evolución, ni cambios cualitativos.

Paulatinamente y gracias a los avances científicos, en la época del renacimiento hasta el siglo XIX, comienza a surgir un interés por el niño, su naturaleza y su evolución; éste inicia a ser observado desde una mirada sistemática, abarcada por pedagogos, filósofos y científicos. Se empiezan a reconocer y diferenciar las etapas de vida del ser humano y por tanto, la etapa de la niñez tiene un poco de relevancia. A finales del siglo XIX, se inicia el estudio científico del niño y es de esta forma, que se plantea una relación entre las técnicas de crianza y la educación de los niños. El niño comienza a tener una voz más activa en la sociedad, sin embargo, aún no se da una concepción de infancia unificada como tal.

Con el paso de los años y gracias a estos estudios, se reconoce al niño como un sujeto particular, con intereses, necesidades y derechos, los cuales deben ser respetados. Se establece universalmente en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas en 1989, una nueva consideración jurídica del niño y de esta forma, pasa de ser un objeto de protección a ser un sujeto titular de derechos, concepción adoptada hasta la actualidad y respaldada por el gobierno colombiano mediante diversas políticas públicas establecidas. No obstante, al hablar de ser niño dentro de un contexto indígena como lo es el colectivo Wayuú, se puede decir que la infancia implica una visión diferente ya que, como lo menciona Jaramillo (2007) la concepción está permeada por el contexto cultural.

La infancia en relación con su cultura.

“La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad”. Edward Tylor.

Las comunidades indígenas reflejan su historia, tradiciones, costumbres, valores y creencias a partir de su cultura; factores que inciden y hacen de algo particular la economía, desarrollo, educación, política, ambiente social y lenguaje de éstos grupos. Dentro de las comunidades indígenas ubicadas en Colombia, se encuentra la población Wayuú, ubicada en el departamento de la Guajira al Norte del país, la cual, se ha caracterizado por ser un grupo étnico numeroso que aún conserva su herencia cultural, que tiene una forma de vida ligada a la naturaleza, unos valores e intereses propios.

El pueblo indígena Wayúu está arraigado fuertemente a sus principios y mitología; aspectos como los sueños y los actos funerarios, son altamente representativos para el pueblo, puesto que explican la realidad de la comunidad y de los individuos pertenecientes a esta. Para los Wayuu, existen una diversidad de objetos y personas sagradas, que al igual que la música, son de gran importancia dentro de las celebraciones realizadas; se utilizan instrumentos como flautas y tambores, los cuales son los más característicos.

Uno de las peculiaridades dentro de la comunidad Wayuú corresponde a su lengua nativa, la cual es denominada Wayuunaiki, conocida como su lengua oficial. Para los Wayuu, su lengua nativa no solo preserva la tradición, sino que es gracias a esta que se transmiten de generación en generación, las creencias, historias, mitos y valores.

Ahora bien, enfocando la cultura específicamente en relación a la infancia, que es el fin del presente apartado, Greenfield y Suzuki (1998), nos expresan que “la cultura puede influir desde las pautas de crianza que sean implementadas con el infante, hasta las formas de dormir, las prácticas alimenticias, las experiencias escolares y relaciones interpersonales”. En concordancia con los autores, se precisa importante describir que a diferencia de otros niños que duermen en sus camas, los niños Wayuú duermen en chinchorros o en los pechos de sus madres. Además, en el caso de la alimentación, por cultura se tiene una jerarquización que va del más adulto al más joven, es decir, que el más adulto de la familia es el primero en alimentarse y la persona más joven (niño), es el último. Este sin duda es un aspecto cultural que

permite analizar en torno a la concepción del niño Wayuú y refleja la incidencia de la cultura en ésta.

Aunado a esto, se ha podido evidenciar que actividades que tienen gran importancia en la etapa de la niñez, como el juego, para los niños Wayuú consiste en una reproducción de las actividades de los adultos en la cotidianidad, es decir, el proceso de imitación cumple un rol fundamental en su formación personal, educativa y laboral. El juego, más que un mecanismo de diversión del niño, es una herramienta de construcción de ese futuro joven que necesita la sociedad de ésta población para ser productivo.

Por otra parte, es importante mencionar a las pautas de crianza como un componente que influye en la concepción de infancia y que está delimitado en gran medida por la cultura. Dichas pautas son impuestas por los padres y tienen que ver directamente con el cómo debería comportarse su hijo respecto a lo que está bien o está mal en la sociedad en que se desenvuelve, moral que viene dirigida desde la cultura de la población indígena Wayuú.

Asociado a lo anterior, dentro de las pautas de crianza existe un componente que se denomina “creencias acerca de las pautas de crianza” Bouquet y Londoño (2009) expresan que “las creencias hacen referencia al conocimiento acerca de cómo se debe criar un niño, a las explicaciones que brindan los padres sobre la forma como encauzan las acciones de sus hijos”, entonces, siendo las comunidades indígenas un grupo con creencias y tradiciones particulares, los padres Wayuú, educaran a sus hijos con ideas y argumentos distintos y por tanto su crianza y por supuesto, su concepción serán totalmente variantes.

A modo de conclusión y teniendo en cuenta los conceptos anteriormente expuestos y la relación entre ellos, se puede decir que los diferentes factores que conllevan pertenecer a una cultura en específico, como los vínculos familiares, la forma en que se lleva la crianza del niño, la cultura y demás; están altamente relacionados con la visión de la infancia que posee cada comunidad. Por tanto, es importante escuchar y reconocer las diferentes voces que surgen de las infancias en su esencia única, con el fin de acercarse más a ellas y poder atender las necesidades que puedan tener.

Referencias bibliográficas.

Anthony Giddens (2007). Sociología. Madrid. Alianza editorial. Gil M., Henao C. y Peñuela A. (2004) *Etnografía: una visión desde la orientación analítica*. Universidad EAFIT, Colombia.

Bonilla Muñoz, A., Nova Corrales, M. V., Rozo Bello, E. C., & Salamanca Salamanca, I. V. (2012). *Un acercamiento a la experiencia educativa de la comunidad muisca y su concepción de infancia en los jardines infantiles muiscas Gueat'yqib (casa de pensamiento), ubicado en la localidad de Suba y Uba Rhua (espíritu de la semilla) ubicado en la localidad de Bosa a través de una mirada etnográfica* (Bachelor's thesis, Facultad de Educación).

Bouquet, R., & Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.

Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia. *Recuperado el día*.

Gaitán, L. (2006) “La nueva sociología de la infancia. Aportes de una mirada distinta”, en Revista Política y Sociedad. Vol 43, N°3 N°1, España.

Greenfield, P., & Suzuki, L. (1998). Cultura y Desarrollo Humano: Implicaciones Parentales Educativas, Pediátricas y de Salud Mental. *Irving E. Siegel, K. Ann Renninger, Handbook of Child Psychology, New York, Wiley, 1059-1082.*

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.

Mejía Millian, (2009) M. E. *La educación de la infancia Wayuu a través de los relatos míticos de su cultura* (Bachelor's thesis, Facultad de Educación).

UNICEF, (1989). Convención internacional sobre los derechos del niño y de la niña. Paris. *Francia: UNESCO.* http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf.

Pava, V. (2013). Arrullos y silencios: reflexiones sobre niñez y adolescencia en pueblos originarios colombianos. *Infancias Imágenes*, 12(1), 112-116.

Tassinari, A., & Guedes C. (2015). Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *Anthropologica*, 33(35), 173-203.

CAPÍTULO 154

**CORRECCIÓN CONSTITUCIONAL DEL
DERECHO FAMILIAR COLOMBIANO: EL
CASO DEL FALLO T – 428 DE 2018 Y SU
RELACIÓN CON LA CONVENCION SOBRE
LOS DERECHOS DEL NIÑO**

Víctor Julián Moreno Mosquera

-Institución Universitaria de Envigado-

John Fernando Restrepo Tamayo

-Universidad de Medellín-

Introducción

En este capítulo²⁰⁹ procuramos evidenciar las tensiones entre la dimensión legalista del derecho familiar colombiano y el enclave principialístico inherente a los conflictos domésticos que involucran a niños, niñas y

²⁰⁹ Este capítulo se enmarca en la investigación de tesis doctoral que está realizando el autor Víctor Julián Moreno Mosquera en el Programa de Doctorado en Derecho de la Universidad de Medellín, la cual es financiada por la Institución Universitaria de Envigado (Colombia), y a su vez impacta la investigación sobre Corrección Constitucional familiar adscrita al grupo Auditorio Constitucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la misma institución.

adolescentes, en tanto su inescindible relación axiológica con el Bloque de constitucionalidad, especialmente, con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). En tal sentido, se analiza el caso consignado en el fallo T-428 (Corte Constitucional, 2018), a partir del cual es factible identificar la matriz interpretativa de orden correctivo superior utilizada por el Alto Tribunal, que entre otros aspectos, descansa en la condición fundamental de las garantías detentadas por los Niños, Niñas y Adolescentes, (en adelante NNA), según las voces del artículo 44 (Constitución Política, 1991), cuando tipifica el amor, y la no separación de su familia, entre otras prerrogativas de raigambre constitucional que se armonizan con el artículo 8° (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989), cuando se establece el respeto a preservar las relaciones familiares del niño y su identidad, sin ilegales intervenciones.

Así pues, la corrección constitucional aplicada en el precedente judicial indicado (Corte Constitucional, 2018), versa sobre una laguna u omisión legislativa en el derecho familiar de infancia, relacionada con el régimen de visitas para los abuelos. Esta nueva figura, desde la perspectiva exegética del positivismo (Gutiérrez, 2016; Chávez, 2019; Gómez, 2016; Chiassoni, 2016), atenta contra la seguridad jurídica de instituciones clásicas que mantienen el modelo familiar tradicional, construido en desde la clásica interpretación del regeneracionismo conservador (Constitución Política, 1886; Moreno, Londoño y Rendon, 2015) que desconoce las familias transgeneracionales como una expresión material y real de las transformaciones socio-culturales contemporáneas (Quintero, 2007). Con todo, vale decir, que existe un proceso de mutación en la cultura jurídica colombiana, hacia campos hermenéuticos antiformales (López, 2004; López, 2016^a; López, 2016b) donde el protagonismo de los jueces ordinarios apunta a

reivindicar las garantías constitucionales, máxime cuando se trata del interés superior y prevalencia de los derechos de los NNA.

De otro lado, la metodología empleada para este producto investigativo fue de corte cualitativo, acompañado de un enfoque de tipo histórico-hermenéutico, en razón al cotejo realizado entre las unidades conceptuales que soportan el positivismo legalista familiar en materia de infancia (Mendoza; 2018; Azzolini; 2017; Sánchez, 2016; Lemos, 2006), y de otra parte, los postulados del constitucionalismo contemporáneo (Restrepo, 2018; Parra, 2018; López, 2016a; 2016b; 2006; 2004). En tanto a las técnicas de recolección de datos se acudió al Análisis estático jurisprudencial (López, 2006) del fallo T-428 (Corte Constitucional, 2018), además de fichas bibliográficas derivadas de doctrina en derecho familiar. Luego, el presente capítulo está dividido en dos partes a saber: i) el concepto de Corrección Constitucional del derecho familiar en Colombia, y su relación con la Convención sobre los Derechos del Niño; y iii) el análisis estático de la sentencia T-428 (Corte Constitucional, 2018), como expresión corregida de la interpretación legalista tradicional que afecta las prerrogativas de los NNA.

De la Corrección Constitucional del derecho familiar colombiano y su relación con la Convención sobre los Derechos del Niño.

Esta idea de corrección constitucional implica partir de una concepción antiformal de la Constitución, que revisa el modelo tradicional de sistema de fuentes soportado en el *civil law* (Gil, 2017; Hincapié, 2015; Vita, 2015), para imbricar aspectos propios del *common law*, como el sistema de

precedentes y deber de coherencia judicial, (López, 2016a), que a su vez permiten reinterpretar el concepto de validez para que trascienda de la esfera formal, e integre la dimensión material en el orden jurídico. Vale decir, si bien la Constitución es una norma jurídica y política que establece los controles sociales en un contexto particular; ésta va más allá de la esfera rígida de literalidad suscrita por el constituyente primario. Es así, que compartimos el planteamiento de Restrepo (2018), quien al referirse a la Constitución sostiene que “no es solo un texto positivizado y cerrado. Es una norma jurídica y política abierta, es un abanico de posibilidades alrededor de la justicia material que encierra un Estado social de derecho, y que le permite a los jueces de tutela edificarla, trazarla, complementarla y traducirla de su lenguaje más técnico hacia la realidad de la defensa y protección de los derechos fundamentales.” (2018: 15). Luego, en ella encontramos la materia vital que da origen, incluso a derechos innominados²¹⁰, que no se encuentran taxativamente dispuestos en el catálogo de garantías superiores, pero su existencia deriva de la articulación sistémica entre la Constitución, y los múltiples instrumentos internacionales integrados en nuestro Bloque de constitucionalidad, como es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño (Corte Constitucional, 2019).

En este sentido, la Corrección Constitucional del derecho familiar, significa el reconocimiento de la labor de la jurisprudencia constitucional en la modelación de las causas sociales que versen sobre garantías de grupos vulnerables

²¹⁰ En idéntico sentido, la capacidad creadora de la Corte, ha conferido estatus de sujeto de derechos al río Atrato (Corte Constitucional, 2016); y ha protegido de derechos fundamentales a NNA fallecidos para proteger sus garantías al buen nombre y la honra más allá de su existencia física. (Corte Constitucional, 2015).

como los NNA, para asegurar a través de las subreglas extraídas de sus fallos el alcance y la materialización de sus derechos. De ahí, que la facultad correctiva de la Corte Constitucional (2018; 2019), la convierte en un agente protagónico del cambio, que da pautas de discrecionalidad para una judicatura ordinaria que aun reposa sobre las petrificantes tesis de la exégesis francesa en tanto la previsibilidad de los fallos para mantener la seguridad jurídica del sistema (Restrepo, 2012; Gil, 2017).

Ahora bien, la necesidad de aplicar una función correctiva constitucional del derecho familiar colombiano, radica en las profundas raíces de una cosmovisión conservadora del mundo jurídico, que datan de finales del siglo XIX, cuando el imaginario regeneracionista fusionó los postulados nodales de la religión católica, con el ropaje frío de la ley civil. (Moreno, Rendón & Londoño, 2015). Lo dicho, permitió la construcción de un arquetipo patriarcal, sólido y tradicional, que en esencia, ha logrado permear la estructura institucional (Jaramillo, 2013; 2015)., a tal punto, que incluso los jueces, en la actualidad; a pesar de encontrarse bajo el imperio del Estado social de Derecho, y los criterios rectores de dignidad humana y justicia material de raigambre neoconstitucional; siguen prefiriendo aplicar la ley civil, por encima de la Constitución y el Bloque de constitucionalidad. Es por ello, que la casuística proteccionista de los derechos fundamentales que subyacen en los conflictos legales de familia en que participan alguno de los integrantes de los grupos especialmente protegidos: mujeres, población LGBTI (Moreno & otros, 2016) y, en especial NNA, trasciende la visión reduccionista y minimalista del aparato jurisdiccional ordinario (Domínguez, 2011), lo que hace indispensable la corrección constitucional, como instrumento de hermenéutica

jurídica antiformal, sustentado en las reglas y precedentes principalísticos de orden jurisprudencial que materializan la salvaguarda de la denominada cuarta generación de los Derechos Humanos que inspiraron la Convención de los Derechos de Niño, “primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorporan toda la gama de derechos humanos-civiles, culturales, económicos, políticos y sociales- de la infancia. Significa un parteaguas en la materia, reconoce a las niñas y a los niños como sujetos de derecho, con la característica de ser personas en desarrollo. Esta especificidad no los limita, al contrario, los hace acreedores a una mayor protección por parte del Estado y de la sociedad. Establece como eje central en la actuación del Estado y de las instituciones públicas y privadas relacionadas con la infancia, el interés superior del niño. (Azzolini, 2017:7).

Por su parte el Estado colombiano, que declaró la condición social y constitucional del establecimiento institucional (Constitución Política, 1991), ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, mediante la Ley 12 de 1991, quedando así integrada de forma vinculante a nuestro Bloque de constitucionalidad; y en armonía con sus postulados, fue igualmente, expedida la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, cuyo objeto es establecer normas sustantivas y procesales de amparo integral a los NNA, para garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, como es el caso de la Convención sobre los Derechos de Niño (Parra, 2018). Así las cosas, existe en el ordenamiento jurídico colombiano vigente, herramientas suficientes para que los jueces ordinarios del derecho familiar, molden, adecuen, o corrijan su actuar, armonizándolo con las claves ofrecidas en principios y valores por la Corte

Constitucional (2015; 2018; 2019). Corresponde ahora, revisar en un caso concreto el significado de la Corrección Constitucional del derecho familiar, cuando los derechos de NNA se ven amenazados o vulnerados por las autoridades judiciales al aplicar los criterios interpretativos inherentes al positivismo legalista clásico..

Análisis estático de la sentencia T – 428 de 2018.

Ahora bien, como indicamos antes, este análisis estático (López, 2006), a punta a la extracción de la razón decisoria de fondo utilizada por el órgano judicial para resolver el presente caso, y para el efecto, se decodifica el fallo en dos apartados, a saber: a) la síntesis de los hechos más relevantes, y ii) la extracción de la razón decisoria de fondo. Luego, se trata de la acción de tutela promovida por los abuelos CRRB y LMBT en contra del Juzgado Segundo de Familia en Oralidad de Santa Marta y AMTR, por vulneración de sus derechos fundamentales a tener una familia y no ser separados de ella, consagrados en la Constitución Política de Colombia, y la Convención sobre los Derechos del Niño, toda vez que se les negó el derecho de visitar a su nieto DART, pues en la legislación familiar vigente, no les asiste legitimación para reclamar este derecho (Corte Constitucional, 2018).

Síntesis fáctica relevante

Los abuelos accionantes, domiciliados en Fusagasugá (Cundinamarca), zona centro del país, manifiestan que ante la muerte de su hijo, DTR, perdieron interacción con su nieto de seis años, DART; pues AMTR (su madre) vive con él, en la ciudad Santa Marta (Magdalena), ubicada en la costa atlántica, zona norte del Estado. Esto motivó la demanda de regulación de visitas, conocida por el Juzgado Segundo Oral

de Familia de Santa Marta, quien mediante providencia del 9 de noviembre de 2017, definió la causa al declarar probada la excepción de mérito denominada falta de legitimación en la causa activa de los abuelos. Es sentencia no solo se valió de la legislación civil, sino que también tuvo en consideración precedentes judiciales de los fallos T-189 (Corte Constitucional, 2003) y T-900 (Corte Constitucional, 2006), en tanto existen facultades exclusivas de los padres, que sin importar el nexo afectivo no se transmiten a los abuelos.

Dada la clase de proceso, verbal- sumario de única instancia, la apelación promovida no fue concedida. Por tal motivo, interpusieron acción de tutela, rogando que se les concediera las visitas para mantener la relación familiar con su nieto. En la respuesta a la tutela, los accionados ratificaron que se actuar estaba sustentando en el derecho familiar vigente, sustentado incluso en la sentencia STC 5420 (Corte Suprema de Justicia, 2017), en armonía con los artículos 253 y siguientes del Código civil, el artículo 23 del Código de infancia y adolescencia. Por su parte, la Sala Civil-Familia del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Santa Marta, resolvió la tutela en favor del juzgado accionado, e invitó a la señora AMTR a mantener una relación armónica entre su hijo y sus abuelos paternos. Así pues, el problema jurídico central radica en la existencia de un choque normativo entre la omisión legislativa familiar en términos de legitimar a los abuelos en la reclamación judicial de visitas y el derecho constitucional de los niños a mantener el vínculo afectivo con su familia extensa. (Corte Constitucional, 2018)

Extracción de la Ratio Decidendi:

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, la postura inicial de la jurisprudencia constitucional (Corte

Constitucional, 2003; 2006), si bien atendió la relación de los NNAS con su familia extensa, no reconoció así, la legitimación en la causa activa de los abuelos para poner en marcha el aparato jurisdiccional en materia de visitas para sus nietos. No obstante para la Corte Constitucional (2018), es viable el cambio de línea interpretativa cuando se atienden las particularidades del caso concreto, como por ejemplo, la inexistencia del padre de familia, habilita a los abuelos, en forma especial, para buscar el mantenimiento del vínculo transgeneracional, a partir de un proceso de visitas.

De ahí la necesidad de establecer una subregla que morigere el espectro constitucional en favor de las garantías de los NNAS; máxime cuando el sistema positivo adolece de herramienta normativa al respecto, tal y como lo sostuvo el juez accionado en su sentencia, al fundamentarla en los artículos 253 y 256 de la codificación civil vigente. Para la Corte Constitucional (2018), la citada subregla se desprende de la integración hermenéutica del artículo 44 (Constitución Políticos, 1991), cuando habla, entre otros, de los derechos fundamentales de los NNA al amor, a tener una familia y no ser separados de ella, amén de la prevalencia de estas garantías. Asimismo, el artículo 8° de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), cuando impone el deber estatal de respeto a las garantías familiares de los NNAS. Estos principios de rango superior no pueden verse vulnerados por interpretaciones de inferior jerarquía legal, como las sostenidas por el juez accionado.

Por tal motivo, la Corte tuteló los derechos fundamentales reclamados, dejando sin efectos la sentencia del juzgado accionado, y a su vez ordenándole que resuelva de fondo la demanda sobre régimen de visitas para DART, habida

cuenta que al omitir las cláusulas convencionales y constitucionales vigentes incurrió en un defecto sustantivo en su sentencia. Tanto fue así su yerro interpretativo, que distorsionó los criterios del artículo 21(Código General del Proceso, 2012), sobre competencia de los jueces de familia en única instancia, inventando una limitación inexistente de orden adjetivo. Para la Corte, es inaceptable que en desmedro de la norma constitucional y convencional, cierren las puertas del proceso de regulación de visitas bajo una aplicación irreflexiva de la ley, que desconoce el texto superior al momento de aplicar su modelo interpretativo, el cual siempre debe estar guiado por el interés superior de los NNA, como lo reza la Convención sobre los Derechos de Niño, pues para el caso concreto, impidió a los abuelos acreditar las condiciones que le permitirían poder visitar a su nieto, violando, además, su derecho fundamental al debido proceso.

Conclusiones

Con esta sucinta exposición del tema, podemos entender la Corrección Constitucional del derecho familiar colombiano en las lógicas interpretativas de un constitucionalismo que devela la limitación del poder legislativo, que con sus omisiones, lagunas y contradicciones anacrónicas, inviabiliza la eficaz operatividad del sistema normativo principialístico y axiológico. Luego, la función correctiva de los jueces en sala de tutela, como en el caso de la sentencia T-428 (Corte Constitucional, 2018), moldean el entorno democrático, y revitalizan de forma crítica la función de la misma Corte Constitucional, pues como pudo apreciarse en la extracción de razón decisoria de fondo, parte del sustento del juzgado accionado, fueron sentencias de tutela de 2003 y 2006, que revisadas de cara a las peculiaridades del caso concreto, devenían inaplicables dado que no garantizaban el

interés prevalente y superior del niño DART para mantener su lazo familiar extenso con sus abuelos paternos CRRB y LMBT a través de la fórmula legal de un régimen de visitas.

Por tanto, hablar de Corrección Constitucional implica el deber de los jueces ordinarios de familia en superar sus miedos y romper sus ataduras exegéticas, para emular el liderazgo de la Corte, quien no solo criticó la interpretación del juez de familia, sino que confrontó el actuar de la Corte Suprema de Justicia, que aún a 2017, sostiene postulados en la materia de visitas para los abuelos, que rompen la armonización sistémica de los derechos fundamentales, en aplicación directa la Constitución y la Convención sobre los Derechos del Niño. Vale decir, que derivado del análisis de este caso, el arraigo a las tesis del positivismo legalista hace a los jueces abstenerse de crear su propia versión correctiva superior del derecho de familia e infancia, bien sea por argumentos ilegítimos (López, 2006), como la ignorancia y falta de capacitación, o por temor de incurrir en un prevaricato. Sin embargo, estos jueces desconocen que en la actualidad existen mecanismos de control constitucional que, como la acción de tutela, también los hace sujetos pasivos en el acatamiento de las subreglas y precedentes de la Corte. (López, 2016^a).

En este orden de ideas, la falta de legislación de familia e infancia que en principio dejaba huérfana la relación transgeneracional entre los nietos y sus abuelos, nos pone de presente que, gracias a la cosmovisión positivista y rígida que aún mantienen muchos operadores jurídicos se impide la materialización del compromiso estatal de respetar y amparar a las poblaciones más vulnerables. Luego, se destaca la función correctiva de orden constitucional que cumple la Corte, al entender su rol en la mutación del sistema de fuentes

como máximo guardián de los contenidos superiores, y en ese sentido, controlar a los jueces de familia para que, antes de fallar asuntos que involucren derechos de los NNA, amplíen su horizonte hermenéutico y privilegien sobre su pequeño mundo de la codificación legislativa, el amplio universo articulado por nuestro Bloque de constitucionalidad, especialmente la Convención sobre los Derechos del Niño, que funge como el faro de luz dignificante de la conducta humana, para no naufragar sobre las tórridas y frías aguas de la injusticia arropada de legalidad.

Referencias bibliográficas

- Azzolini, A. (2017). Los Derechos de a Infancia. Ciudad de México : Porrúa.
- Chávez, R. (2019). Derecho de Familia y sucesorio. Ciudad de México: Porrúa.
- Chiassoni, P. (2016). El discreto placer del positivismo jurídico. *Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho. No.77*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Constitución Política (1991). República de Colombia. Bogotá.
- Constitución Política (1886). República de Colombia. Bogotá.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Organización de las Naciones Unidas.
- Corte Constitucional (2018). Sentencia T -428. M.P. Carlos Bernal Pulido.
- Corte Constitucional (2016). Sentencia T -622. M.P. Jorge Iván Palacio Palacio.
- Corte Constitucional (2014). Sentencia T -478. M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado.
- Corte Constitucional (2006). Sentencia T -900. M.P. Jaime Córdoba Triviño.
- Corte Constitucional (2003). Sentencia T -189. M.P. Alfredo Beltrán Sierra.

- Gil, R. (2017). Las fuentes del derecho en Colombia y criterios auxiliares de la actividad judicial. Medellín : Universidad de Medellín.
- Gómez, I. (2016). La seguridad jurídica. Una teoría multidisciplinaria aplicada a las instituciones. Vol. II. *Tesis Doctoral. No.7*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Gutiérrez, C. (2016). Manual de procesos de familia. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Hincapié, M. (2015). Responsabilidad civil por perjuicios causados con ocasión de relaciones de familia. Medellín: Universidad de Medellín.
- Jaramillo, I. (2015). Introducción. En: Derecho y Poder. *Aportes al canon transnacional. Introducción*. Bogotá: Universidad de Los Andes, p. 9 -20.
- Jaramillo, I. (2013). Derecho y familia en Colombia. Historias de raza, género y propiedad (1540-1980). Bogotá : Universidad de Los Andes.
- Domínguez, J. (2011). Derecho de Familia. Opiniones acerca de su autonomía como disciplina jurídica. México DF: Porrúa.
- Lemos, M. (2006). La Custodia y cuidado personal de los hijos. El derecho de acceso a los hijos. Medellín: Sánchez.
- López, D. (2006). El Derecho de los jueces. Bogotá: Legis.
- López, D. (2016a). Eslabones del Derecho: El deber de coherencia con el precedente judicial. Bogotá: Universidad Los Andes y Legis.
- López, D. (2004). Teoría Impura del Derecho. Bogotá: Universidad de los Andes, Legis, y Universidad Nacional de Colombia.
- López, D. (2016b). Cómo se construyen los derechos: narrativas jurisprudenciales sobre orientación sexual. Bogotá. Legis y Universidad de Los Andes.

- Mendoza, J. (2018). Derecho familiar : su emancipación del Derecho civil. Ciudad de México : Porrúa.
- Moreno, V., Londoño, D., & Rendón, J. (2015). Matrimonio, familia y unitarismo: condicionantes sociopolíticos de la doctrina católica en la construcción de la identidad política y jurídica de la familia en Colombia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (29), 73-92.
- Moreno, V. & otros (2016). Línea jurisprudencial constitucional sobre el cambio de modelo jurídico-político familiar en Colombia (1996-2016)" En: Auditorio Constitucional, *Discusión y reflexión sobre algunos temas de investigación jurídica*. Envigado: Institución Universitaria de Envigado. p.133 - 209
- Parra, J. (2018). Derecho de Familia. Bogotá: Temis.
- Quintero, A. (2007). Diccionario especializado en familia y género. Buenos Aires: Lumen.
- Restrepo, J. (2018). Estructura constitucional del Estado colombiano. Medellín: Universidad de Medellín.
- Restrepo, J. (2012). Escuelas Jurídicas del siglo XIX. En Botero, A. (Coor.) *Filosofía del Derecho*. Medellín: Universidad de Medellín. pp. (159-184)
- Sánchez, A. (2016). Violencia Intrafamiliar. México D.F.: Porrúa.
- Vita, L. (2015). Prusia contra el Reich ante el Tribunal Estatal: La sentencia que enfrentó a Hermann Heller, Carl Schmitt y Hans Kelsen en Weimar. *Serie de Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho. No.73*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

CAPÍTULO 155

ACOSO ESCOLAR

Sybel Paola Martínez Reinoso

Fundación Grupo Rescate Escolar – Quito, Ecuador

Introducción

La violencia, sea cual fuere la razón que pretenda justificarla, tiene un grado mayor de perversidad cuando los niños y jóvenes se ven afectados. Las víctimas y testigos de un acto violento, no sólo sufren sus consecuencias inmediatas, sino que estas dejan profundas heridas que se quedan grabadas en su memoria emocional. Las niñas, niños y adolescentes partícipes de actos violentos en la escuela no son la excepción, es por esto que tratar estas consecuencias, debe ser considerado como un fracaso educativo y social. La VIOLENCIA ESCOLAR, en especial el bullying, es un fenómeno universal que se produce en todos los países y en todos los niveles socioeconómicos en los cuales el ambiente es poco protector e indiferente. El ACOSO ESCOLAR, no es una dificultad propia de la infancia y la adolescencia a ser resuelta por el alumno y sus padres, es una forma de violencia social, un abuso de poder, que se da entre pares, en escuelas y colegios afectando a sus actores activos y pasivos, es decir a toda la comunidad escolar, pues crea un ambiente de temor e inseguridad generalizado.

El acoso escolar, no es un problema disciplinario, es un problema de SALUD PUBLICA, categorizado como una forma de violencia interpersonal comunitaria que puede y debe ser prevenida, así lo estableció en el año 2002, la Organización

Mundial de la Salud, en su Informe de Violencia y Salud, pues tal como lo dijo su ex Directora, la doctora Gro Harlem Brundtland:

“SALVAR A UN NIÑO DE ENFERMEDADES DE LA INFANCIA PARA PERDERLO EN MANOS DE LA VIOLENCIA O EL SUICIDIO SERIA UN FRACASO DE LA SALUD PUBLICA...”

Si no es en la escuela, ¿dónde se puede aprender a vivir, en grupo, de manera pacífica y solidaria? Ignorar que la violencia escolar existe no niega los efectos “devastadores” que esta tiene sobre los estudiantes. No se puede cerrar, entonces, los ojos frente a este fenómeno social, hacerlo constituiría una falta “grave”, pues las repetidas experiencias de humillación, aislamiento, abuso físico y psicológico dejan profundas heridas que se quedan plasmadas en la memoria emocional de los alumnos, víctimas, de este fenómeno violento; al tiempo que los abusos de poder, predicen a mediano y largo plazo situaciones delictivas, de maltrato y de conductas autodestructivas, en los alumnos agresores, y el ser testigo de violencia, en cualquiera de sus formas, insensibiliza al resto del alumnado.

Todo País que ha decidido definir y atacar este fenómeno social violento lo ha hecho de dos maneras, a saber:

- a) Una que tiene sólo como objeto la delimitación del campo de estudio e intervenciones de aquellos hechos considerados como intimidación escolar entre iguales, ACOSO ESCOLAR.
- b) Otra que tiende a ampliar este campo de estudio a otras manifestaciones de violencia o agresión –vandalismo, uso de drogas, discriminación, violencia escolar, etc.- y a incluir programas de prevención, atención e intervención de maltrato

entre iguales, dentro de aquellos otros programas y estrategias más amplios de prevención de la violencia y manejo de conductas antisociales.

Este último enfoque, el más aceptado y el que mejor resultados ha dado, tiende a ver al acoso escolar como un problema que, si bien se produce en la escuela, viene originado también por factores en buena medida ajenos a esta, por lo que sus soluciones, también, deben buscarse fuera del contexto escolar. De esta manera se aborda el abuso desde una perspectiva pluridisciplinar y compleja en cuya prevención, atención e intervención están implicados otros contextos sociales, como la familia, la comunidad, sin descuidar el contexto sociocultural en la que se desarrolla y encuentra esa escuela, asegurando así la corresponsabilidad y la cooperación de todos. Por lo tanto, la colaboración de los servicios sociales, educativos y de salud de la zona, de las organizaciones no gubernamentales, e incluso de las fuerzas del orden y la seguridad, se justifican en sí mismas.

1.- QUE ES EL ACOSO ESCOLAR?

Dan Olweus (1983), uno de los pioneros en la investigación, lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. Añade que la continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Otra definición bastante clara respecto a la que da la Dra. Dorothea Ross (1996) y ella dice que es una forma de interacción social-no necesariamente duradera- en la que un individuo más dominante (el agresor) exhibe un comportamiento agresivo que pretende, y de hecho lo logra, causar angustia a un individuo menos dominante (la víctima).

El comportamiento agresivo puede tomar la forma de un ataque físico y/o verbal directo o indirecto. En la interacción pueden participar más de un agresor o más de una víctima. Dorothea Ross (1996)

Intimidar es golpear, poner apodos, crear chismes, burlarse, excluir y exhibir cualquier tipo de comportamiento abusivo cuyo fin sea lastimar, causar angustia, herir a otra persona.

Bullear, término muy utilizado en la jerga estudiantil, es saber lo que lastima al otro y aún así hacerlo una y otra vez. Grupo Rescate Escolar (2013).

Los agresores sienten un deseo de poder que supera su sentido de empatía y por lo tanto están dispuestos a lastimar a los demás para sentirse poderosos (Dorothea Ross 1996).

Estos jóvenes disfrutan del poder que sienten sobre sus víctimas no buscan recompensas tangibles, como dinero del almuerzo o que le hagan un deber, ellos buscan comportamientos que lastimen o pongan en una situación incómoda a sus víctimas.

A partir de estas definiciones podemos destacar tres elementos relevantes a ser tomados en cuenta a la hora de reconocer un acto de acoso escolar (bullying): 1) Desequilibrio de fuerzas, es decir un menor se encuentra en desventaja, 2) El deseo manifiesto de causarle daño (dolo), y; 3) Cuando este acto se

repite de manera constante. En este último punto quisiéramos comentar que si bien gran parte de las investigaciones acerca de este fenómeno social violento, considera dentro de la definición de acoso escolar, a la reiteración como uno de sus elementos, es decir se da por hecho que la persistencia de la conducta es un aspecto esencial, nos gustaría poner en tela de juicio este elemento, tomando en cuenta que, el abuso infantil, por ejemplo, no debe ser repetitivo para ser considerado como tal. ¿Por qué, entonces, el abuso entre iguales, bullying o acoso escolar, debe ser repetitivo para considerarlo como un acto violento?

Cuando existen pruebas de que los niños no consideran de que esta conducta debe ser reiterada para llamarla acoso escolar, como en el ciberacoso, en donde basta un “click” para dañar la vida de un menor por siempre. (La Fontaine, 1991; Madsen 1996).

1.1. TIPOS DE ACOSO ESCOLAR

La dinámica interactiva del maltrato entre iguales o acoso escolar es una de las características más sobresalientes y la que debe servir como voz de alarma de la necesidad de detener a tiempo el problema. Porque tampoco se trata de un ataque simple, ni de una pelea, sino del establecimiento de un modelo de relación desigual entre pares, de los que se espera tengan una relación igualitaria. La ruptura de la simetría que debería presidir las relaciones entre iguales, y la reestructuración de estas relaciones bajo un esquema de dominio-sumisión, (agresor-víctima) que se mantiene estable en el tiempo y en el que predominan el hábito perverso de prepotencia por parte del agresor y de impotencia en la reacción de la víctima, hace que podamos establecer diferentes tipos de acoso escolar:

MALTRATO	DIRECTO	INDIRECTO
FÍSICO	Dar empujones	Robar
	Amenazar con armas	Romper
	Pegar	Esconder
VERBAL	Insultar	Hablar mal
	Burlarse	Difundir chismes y rumores
	Poner apodos	Ciberacoso
EXCLUSIÓN SOCIAL	Excluir del juego	Ignorar
	No dejar participar	Ningunear

Es preciso señalar la poca atención que se suele prestar al maltrato verbal y especialmente a la exclusión social. Estas formas son poco consideradas y pueden gozar de cierta permisividad por parte de los mismos compañeros o incluso los adultos, que suelen asimilar el maltrato única y exclusivamente a la violencia física directa.

Contrariamente a lo que puede suponerse, las conductas de maltrato verbal y la exclusión social tienen a largo plazo un peor pronóstico para quien la sufre, que quienes sufren de acoso físico directo. De hecho la exclusión social para algunos autores es la forma más dolorosa de acoso escolar que existe (Stan Davis, 2011).

El acoso indirecto merece una especial reflexión; en estos casos el agresor no da la cara, no se identifica, se mantiene en el anonimato y ello genera dudas en la víctima sobre su propia percepción: ¿Me están agrediendo o me lo estoy imaginando? ¿Es casualidad o lo hacen adrede? Estas agresiones desestabilizan a la víctima y acaban minando su autoestima.

Además, la víctima internaliza sentimientos de culpabilidad al no identificar claramente a su agresor o agresores.

Con el avance de la tecnología, han aparecido nuevas formas de intimidación que tienen alcances destructivos inimaginables. El llamado cyberbullying, una forma de acoso verbal indirecto, se produce cuando un o una menor atormenta, amenaza, hostiga, humilla o molesta a otro/a mediante el uso de medios telemáticos (chats de internet, e-mail, SMS, teléfonos móviles, videojuegos, principalmente).

Estas conductas intimidatorias, pueden amplificar este efecto y aumentar el miedo y la inseguridad de la víctima que se siente acosada, incluso en su propia casa. Esto genera un sentimiento de vulnerabilidad muy importante.

Lo cierto es que el anonimato, la no percepción del daño causado de manera inmediata, así como el juego de roles detrás de una pantalla, hace que el ciberacoso, sea especialmente peligroso.

El cyberbullying, la violencia sexual digital, el sexting, grooming, la sextorsión, entre otras; son formas de violencia digital que merecen especial estudio y análisis por las grandes y graves implicaciones psicológicas y psiquiátricas que causan en nuestro niños, niñas, adolescentes y adultos jóvenes.

1.2. EL ROL DE LOS IGUALES:

A diferencia de la relación jerárquica que los jóvenes y los niños mantienen con los adultos, la relación entre los mismos niños o adolescentes, normalmente, mantiene el mismo “estatus social”, es decir, su simetría es horizontal y recíproca, de ahí la consideración de “iguales”, pero cuando se instala un fenómeno de abuso de poder y maltrato se rompe

esta simetría y se pervierte el vínculo social. Es en este momento cuando se hace preciso detenernos un instante, en los distintos roles que juegan los alumnos en una situación de bullying en el que el maltrato entre alumnos se da en un contexto grupal, donde cada uno de ellos juega un rol (Salmivalli, 1999).

En una situación aguda de acoso encontramos tres tipos de protagonistas: la víctima, el agresor y los espectadores o testigos, aquellos que presencian las agresiones.

1.2.1. LA VÍCTIMA:

Existen dos tipos, la víctima pasiva y la víctima provocante. 1) la víctima pasiva, ansiosa, insegura, débil, con poca competencia social, (2) la víctima provocante que presenta un patrón conductual similar a los agresores impulsivos, con falta de control emocional y que según los factores contextuales puede asumir el rol de agresor-víctima.

En general, el niño víctima tiene un problema fundamental que es la imposibilidad que encuentra para defenderse; por un lado, porque está en un ambiente poco protector e indiferente y por el otro porque siente un miedo que lo incapacita.

Este niño a fuerza de ser vejado, insultado y maltratado, siente miedo, y se debilita psicológicamente, tiende a sobrevivir en la escuela, la lectura que hace de todo acontecimiento que se da en la misma, es sobre la base del temor y entonces se repliega sobre sí mismo, se vuelve hipersensible a los comentarios de los demás, tiene explosiones emotivas y estas manifestaciones crean relaciones circulares que se alimentan por sí solas una vez establecidas. “Soy víctima porque me agreden, me agreden porque soy víctima.” En otras palabras el

acoso o el rechazo se vuelven la causa de la intimidación.

El temor, la desconfianza y la soledad rigen su vida y salen a flote a cada agresión que sufre, esto hace que los agresores lo identifiquen rápidamente como presa fácil.

Es preciso recalcar, antes de continuar con este módulo, que no existe ninguna razón, causa o perfil que justifique que un menor sea violentado por sus pares. La elección de la víctima puede obedecer a factores personales (inseguridad, bajo autoestima, elevada formación), grupales (pertenencia a minorías étnicas o colectivos marginales), relacionales (dificultades de aprendizaje o de expresión) o vinculados a su orientación sexual (homosexualidad, preferentemente – bullying homofóbico)). Ser percibido como diferente, débil, valioso o atractivo favorece ser destinatario de la violencia escolar, al alimentar dinámicas de venganza existencial en las que la violencia trata de difuminar los elementos que individualizan y caracterizan a la víctima (GARRIDO, 2006: 78). Sin embargo, los niños que sienten vergüenza de sí mismos, por considerarse diferentes de alguna manera, sumados al miedo que sienten de ser agredidos, crean un malestar visible, que los agresores detectan con facilidad. (Ma. Guadalupe Rincón, 2011).

Dicho esto y sin caer en un estereotipo, identificar ciertos rasgos de personalidad como las tendencias a la extroversión o a la introversión, el manejo de la agresión de quienes protagonizan la intimidación así como su comportamiento, puede ser de mucha ayuda a la hora de detectarlo.

1.2.1.1. VICTIMA PASIVA:

Este niño no expone su malestar al mundo, lo retiene,

replegándose sobre sí mismo experimentando ansiedad. En lugar de actuar llora, se paraliza o aísla. Defenderse le causa mucha ansiedad y prefiere someterse, a actuar. Trata de agradar a los demás, le cuesta mucho decir “NO”. Es bastante rígido en el control de las normas y no se atreve a romperlas por miedo al castigo. Es sensible y temeroso, se siente a menudo culpable, impotente y se resigna a su suerte.

La no violencia es un valor importante para la víctima pasiva. Cuando el niño víctima pasiva no logra hacerse de amigos, se refugia en los deportes solitarios, video juegos, la lectura, el dibujo, el internet. Las experiencias de humillación y fracasos sociales, le pueden llevar a desarrollar ansiedad social. Su autoestima es pobre, duda de sus capacidades y su imagen física y social son su preocupación. A menudo se juzga poco interesante, feo y tonto. En el caso de los varones, tienden a ser más débiles que los otros niños y no responden si son atacados (Dan Olweus, 1.999, p. 38).

Estos niños se pueden apreciar a simple vista, ya que casi siempre, adoptan una postura de miedo. Con el cuerpo replegado sobre sí mismos y cabizbajos, la mirada es huidiza o evasiva, sus ademanes son ansiosos, sea con muchos movimientos o muy pocos, la boca apretada o escondida y las manos retorcidas. La expresión facial es muy sonriente o muy seria. La voz es muy baja, demasiado dulce o crispada. (Boisvert, 1979, p.85).

1.2.1.2. VÍCTIMA PROVOCANTE:

Es aquel niño que a veces es víctima y otras intimidador. Su problema es de internalización y exteriorización al mismo tiempo. Por un lado tiene dificultades con el manejo de la ansiedad y la agresión. Comparte

características del agresor, como de la víctima, por un lado es emotivo, sensible y tiene el mismo sentimiento de inferioridad, vulnerabilidad y exclusión que la víctima pasiva y por el otro, puede no sentir empatía y volverse impulsivo con aquellos que lo intimidan.

La falta de madurez es su principal característica y esta la lleva a actuar de manera inadecuada o inconveniente, tiende a exagerar, usar mentiras, ser indiscreto, obstinado, vanidoso, posesivo, con explosiones emotivas u otros excesos. Desde el momento que los compañeros se dan cuenta de sus excesos o torpezas, comienzan a excluirlo, a burlarse aprovechándose de sus flaquezas. Este niño se siente incomprendido y no se da cuenta que su comportamiento estimula a los otros a victimizarlo. (Ma. Guadalupe Rincón, 2011).

La víctima pasiva puede convertirse rápidamente en víctima provocante, debido a la situación de supervivencia en la que se encuentra; cuando esto se produce el daño es mayor y muy grave.

1.2.2. EL AGRESOR

Distinguimos dos tipos de agresores activos: (1) el agresor predador, la falta de integración de reglas de convivencia y de valores prosociales es su principal problema, y (2) el agresor impulsivo, la falta de control en su comportamiento cuando se siente frustrado es su principal problema.

Los niños que intimidan, exteriorizan su malestar, es decir, lo proyectan hacia los demás o al ambiente. En los dos el enojo es una constante. También entran en un círculo vicioso difícil de salir, por lo general andan en grupo, es raro ver a un agresor

actuar en solitario. Los alumnos se van enredando poco a poco en comportamientos cada vez más agresivos e inapropiados. Todo puede comenzar bromeando para terminar hiriendo, insultando o humillando a un niño en particular. Cuando rebasan el límite de lo establecido sienten miedo de las consecuencias de sus actos y se las arreglan para disimular o esconder lo que han hecho, implicando a otros niños (agresores pasivos), se ha creado, entonces, un grupo, cuyo líder es por lo general el que menos miedo tiene, quien se encarga de implantar la ley del silencio, so pena de ser excluido o acosado.

El grupo se cohesionan a cada amenaza de ser denunciados o atrapados creándose un sentido de pertenencia y seguridad al grupo. Se sienten poco responsables, ya que los actos cometidos por una colectividad debilita, por lo común el control moral de los individuos (Freeman, 2007). La presión del grupo se vuelve, entonces, el principal instigador a la hora de agredir.

1.2.2.1. EL AGRESOR IMPULSIVO:

Son los más numerosos, tienen bajos niveles de frustración, con dificultad para reconocer sus faltas, recurren generalmente al acoso directo, sea físico o verbal, a medida que van escalando en su agresión los comportamientos agresivos indirectos van apareciendo, es decir comienzan a excluir, a crear rumores, chismes, etc., más adelante se manifiestan a través de conductas francamente antisociales, como el robo, vandalismo, mentiras, extorsión, agresiones armadas, etc.

Suelen presentar déficit en el procesamiento de la información social y pueden manifestar una tendencia a sobretribuir

hostilidad a los demás (sesgo atribucional hostil). Esto los hace más vulnerables a sufrir el rechazo sistemático de sus compañeros y pueden convertirse en víctima provocante o víctima, según las circunstancias.

1.2.2.2. AGRESOR PREDADOR:

Aquellos que planean su venganza fríamente, son unos cuantos, pero con su actitud, pueden influir considerablemente en el clima social de una escuela. Este agresor actúa en función de lo que quiere, impone sus ideas y no le gusta que lo contradigan. Se muestra seductor para obtener lo que el quiere, pero sino lo obtiene, alza la voz, amenaza, toma un tono autoritario, humilla o planifica su venganza. Siempre cree tener la razón y aprecia a los otros por lo que le pueden aportar, puede victimizarse para culpar a otros de sus propias acciones y busca cualquier justificativo para disminuir su responsabilidad.

El intimidador endurecido, posee en general un buen control de sus impulsos, lo cual le permite planificar sus acciones y manipular a dos o tres niños que lo acompañan y que por lo general hacen por él, el trabajo sucio. Tiene una opinión buena de sí mismo y de su capacidad de influencia en los demás. (Ma. Guadalupe Rincón, 2011).

En general los agresores y nuevamente sin caer en un estereotipo, son de constitución física robusta y fuerte, suelen ser hábiles en los deportes lo que les ayuda a mantener cierta popularidad. Su lenguaje corporal es de orgullo, pero hay que tomar en cuenta que son buenos actores y pueden adoptar diferentes posturas, según las circunstancias, son imponentes, con la cabeza levantada, el pecho hacia adelante y la mirada fija y penetrante o huidiza si conviene. De ademanes

desdeñosos, bruscos o amenazantes, su expresión facial es de arrogancia, dominio, despectivo o condescendiente. Su voz por lo común es de tono fuerte o autoritario, pero puede ser, si lo necesita, sarcástica o indulgente. (Boisvert,1979)

1.2.3. LOS TESTIGOS/ ESPECTADORES:

El Dr. Dan Olweus, pionero en el estudio de este fenómeno social violento, sostiene que los niños testigos de una intimidación no son sólo espectadores. Hay quienes participan activamente en los acosos, hay quienes alientan los mismos con risas e incitaciones, hay otros que sólo ven, pero se divierten mirando el espectáculo y hay quienes no aprueban la intimidación pero tampoco hacen nada para detenerla, por miedo. Esto se explica por el fenómeno del contagio social que fomenta la participación en los actos de intimidación, o también por el miedo a sufrir las mismas consecuencias si se ofrece apoyo a la víctima.

LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JOVENES INTIMIDEN AUMENTA CUANDO LOS ADULTOS Y LOS COMPAÑEROS VEN EL COMPORTAMIENTO ABUSIVO DE LOS AGRESORES Y NO HACEN NADA PARA DETENERLO, MOSTRANDO ASI SU APROBACION. LA PROBABILIDAD ES AUN MAYOR SI LOS ADULTOS SIRVEN DE MODELO O PROMUEVEN UN COMPORTAMIENTO INTIMIDANTE.

Debemos considerar estas características psicológicas con mucha prudencia ya que en realidad por sí solas no explican el fenómeno; desde el punto de vista psicopatológico deben contemplarse como factores de riesgo. Todo dependerá de la composición de grupo, de los niños que llegan o de los que se van, de los conflictos entre unos y otros y de las amistades que

se hacen y de deshacen, situación usa entre los niños. Es “lo que ocurre” lo que hace débil a la víctima y fuertes a quienes agreden (Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005).

2.- IMPLICACIONES DEL BULLYING Y PSICOPATOLOGÍAS.

A comienzos de los años 80 la doctora Ross, como parte de un importante estudio sobre el dolor infantil, preguntó a varios niños con leucemia cual había sido su peor experiencia de dolor.

Esperaba respuestas relacionadas con el tratamiento que estos niños estaban recibiendo, sin embargo y para su sorpresa, muchos de ellos dijeron que la peor experiencia de dolor provenía de las burlas por su apariencia (calvicie, palidez, flacura) cuando regresaban al colegio.

Esto nos puede dar una idea de los efectos devastadores que la intimidación puede causa en la gente joven. En el Ecuador un estudio realizado por el INNFA en el año 2010, determinó que el 51% de niños entre 6 y 10 años han sufrido alguna forma de acoso escolar.

Nosotros, Grupo Rescate Escolar, GRE, hasta la fecha hemos encuestado a 1.435 estudiantes, 675 padres y alrededor de 100 docentes de diferentes establecimientos educativos de la ciudad de Quito, obteniendo varios índices sobre violencia escolar, por citar uno, hemos llegado a determinar que el 50% de los alumnos (no descartamos que al seguir encuestando esta cifra se incremente), es decir 1 de cada 2 niños y adolescentes han sido víctimas de acoso escolar en diversas formas, de estos el 6% son constantemente maltratados por sus pares, cifra

considerable, si la comparamos con los índices de Estados Unidos donde 1 de cada 4 estudiantes es agredido por sus pares y de Europa en donde 1 de cada 4 niños y 1 de cada 12 adolescentes es víctima de bullying.

(<http://www.bullyingstatistics.org/content/school-bullyingstatistics.html>;

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Estad%C3%ADsticas-Del-Bullying/3155308.html>).

La investigación realizada por Kumpulainen, Rasanen y Puura (2001) claramente manifiesta que todos los alumnos implicados en situaciones de intimidación en cualquiera de los roles (víctima, agresor, testigo) están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta que los chicos y chicas no implicados.

Kumpulainen, Rasanen y Henttonen (1999) señalan que los chicos y chicas implicados en el rol de agresor presentan trastornos de conducta externalizada e hiperactividad; mientras que la implicación en el rol de víctima se relacionan más con problemas de tipo internalizado. Los chicos y chicas implicados en el rol de agresor-víctima tienen un mayor riesgo de tener más síntomas psiquiátricos y de estar más perturbados psicológicamente.

Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela (2000) en Finlandia, con una muestra de más de 17.000 estudiantes relacionaron la implicación en conductas de maltrato con diferentes trastornos psicopatológicos (síntomas psicósomáticos, depresión, ansiedad, trastornos de la ingesta y uso de sustancias) y confirmaron que el grupo víctimas provocantes es el que presenta mayor porcentaje de trastornos, seguido de los agresores y finalmente de las víctimas.

La ansiedad, la depresión y los síntomas psicossomáticos son más frecuentes entre el grupo de víctimas provocantes pero igualmente comunes entre los agresores y las víctimas. El uso excesivo de bebida y el uso de sustancias es más común entre los agresores y en segundo lugar entre las víctimas provocantes. Entre las chicas, los trastornos de la ingesta están implicados en todos los roles, mientras que en los chicos solamente los encontramos en el rol víctima provocante.

Además la intimidación escolar entrena a las chicas a relacionarse y aceptar como “normal” amistades y noviazgos abusivos. En un estudio prospectivo de adolescentes titulado ¿Causa la intimidación escolar problemas emocionales? (Bond et ál., 2001) establecieron que el 30% de los casos de depresión en los adolescentes de la muestra se puede atribuir al acoso de los compañeros. Este efecto es más fuerte en las niñas.

La presencia de acoso escolar también es un indicador de disfunción familiar, en más del 30% de casos de niños acosadores, se ha llegado a establecer que son víctimas de maltrato familiar; el 50% de estos niños tienen madres que a su vez, son víctimas de violencia por parte de sus compañeros sentimentales. (Bauer, 1998).

Así mismo, existen algunos estudios que demuestran que el sólo hecho de observar como otro niño está siendo acosado por otro u otros pares, puede resultar emocionalmente perjudicial. (Olweus, 1978), la insensibilización ante el sufrimiento de la víctima o la creencia en la inevitabilidad de la violencia son algunas de estas consecuencias.

LO CIERTO ES QUE Cuando nuestra gente joven llega a divertirse con la violencia se insensibiliza y se desconecta de sus sentimientos de compasión. Es ahí cuando el lado salvaje de todo ser humano no tendrá límites para expresarse.

2.1. Victimización y psicopatología:

Varios estudios han encontrado una relación real entre el acoso escolar y mayores tasas de depresión infantil y adulta, suicidio, agresión y bajo rendimiento académico, uso y abuso de sustancias sicotrópicas y estupefacientes a corto y largo plazos y confirman que el grupo víctima provocante es el que presenta mayor porcentaje de trastornos, seguido de los agresores y finalmente de las víctimas (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000), los niños que son intimidados son más propensos a la soledad y a tener dificultades para hacer amigos. Los niños excluidos socialmente son propensos a padecer fobia social u otros desordenes ansiosos.

En el 2002, Baumeister, Nuss y Twenge, encontraron que el rechazo de los compañeros a las víctimas de acoso escolar, reduce significativamente sus puntajes en pruebas de inteligencia y también su capacidad para razonar analíticamente. Así mismo las víctimas de intimidación, de acuerdo al estudio realizado en el año 2000, por los doctores Mynard, Joseph y Alexander, intitulado “Victimización de los compañeros y estrés postraumático en la adolescencia“, descubrió que la exclusión social (hacerle a un lado a la víctima) predice en ella síntomas de estrés postraumático, en tanto que la victimización verbal (poner apodos, crear chismes, etc.), predice una autoestima baja en la víctima.

Los niños y adolescentes que han vivido el acoso, presentan síntomas muy parecidos a los padecidos por personas en un estado de estrés postraumático. Esto es reminiscencia de acontecimientos (con pesadillas), recuerdos insistentes, comportamientos de evitación, activación neurovegetativa,

dificultades de concentración, perturbaciones del sueño (Donnini, 2007).

Se sabe que la proporción de suicidios por acoso escolar es 4 veces mayor entre los jóvenes LGBTI, (lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales) quienes por su orientación sexual y/o identidad de género, ya sea real o percibida, son vejados, humillados y constantemente maltratados por sus pares. (Guía “Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico”, UNESCO, 2012).

Un análisis a 5000 niños de entre 7 y 11 años desarrollado por investigadores de la Universidad de Warwick y la Universidad de Bristol y publicado en la *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* destacó que sufrir de bullying durante la edad escolar puede aumentar significativamente el riesgo de autolesionarse en la adolescencia. Aquellos que fueron sometidos a bullying crónico durante varios años de la escuela primaria eran casi 5 veces más propensos a autolesionarse 6 o 7 años más tarde en la adolescencia.

En un reciente estudio británico, practicado a 18.000 niños nacidos en el año 1958, en Escocia, Inglaterra y Gales, publicado en abril del 2014, en la revista *American Journal of Psychiatry*, estableció que las consecuencias de haber sufrido de bullying en la niñez y adolescencia persisten hasta la adultez (40-50 años), estas consecuencias no son tan sólo psicológicas y psiquiátricas, sino que también afectan los ámbitos socioeconómicos, afectivos y hasta la función cognitiva de sus víctimas. A través de este estudio longitudinal podemos concluir que la creencia de que el acoso escolar es pasajero y que hace parte normal del crecimiento, quedaría desestimada cuando a través de este estudio se ha comprobado que a medida que estas víctimas envejecen, no logran superar

las consecuencias de haber sido maltratados por sus pares en su infancia y/o adolescencia.

2.2. AGRESION Y PSICOPATOLOGIA

La agresión es igualmente dañina para quienes la ejercen, los agresores son mucho más propensos a involucrarse en comportamientos autodestructivos (alcohol, cigarrillo, peleas; etc.), es un fuerte indicador de delincuencia en la edad adulta. También existe relación entre intimidar y portar armas, hacer trampa en las pruebas, robar, vandalismos o no asistir a clases. Hay estudios que concluyen que un agresor es más propenso a incidentes de agresión física y social contra sus novios (as) que aquellos jóvenes no agresores (Connolly, Craig, Pepler y Taradash, 2000).

Ahora bien, esto sería a futuro, seguramente, en tiempo presente y de seguir recibiendo la aprobación de sus compañeros o si bien la intervención de los adultos y de sus pares es esporádica e inconsistente (aumentando así sus sentimientos de poder y popularidad) es muy probable que se vuelvan más agresivos a medida que pasa el tiempo.

Por ejemplo a través de un estudio realizado a lo largo de 30 años, por la socióloga Lee Robins (1978), otro de 22 años realizado por Eron et al. (1987) u otros 16 estudios más breves que van de 2 a 18 años de duración, se pudo concluir que, aproximadamente, 1 de cada 4 niños que acosa llega a ser un adulto agresivo (Olweus, 1984); no hay distinción entre hombres y mujeres. Quienes se relacionan con las siguientes conductas agresivas:

- Maltrato Intrafamiliar,
- Condenas penales
- Abuso del alcohol y drogas

- Problemas en el cuidado de niños/hijos
- Problemas de desempleo/acoso laboral
- Divorcios
- Trastornos psiquiátricos

En un seguimiento de 12 años, realizado a niños agresores de 12 años de edad, Olweus (1989), demostró, que estos niños tenían el doble de probabilidades de purgar condenas penales a los 24 años de edad que el resto de la población en general. En tanto que las ofensas múltiples eran cuatro veces más frecuentes en los abusadores.

En otro estudio longitudinal (7 años), publicado en – Child Abuse and Neglect - se llegó a establecer que los niños que empiezan a acosar en edades tempranas (8 a 12 años), tienen más probabilidades de desarrollar problemas psiquiátricos a los 15 años y que los niños que son víctimas de acoso a edades también tempranas (8 años) tienen más síntomas depresivos, psicósomáticos y de internalización de conductas. Si esto ocurre, la víctima mantiene a lo largo de su proceso de desarrollo una manifiesta dificultad para las relaciones personales afectivas al internalizar sus conductas y sentimientos, en tanto que los intimidadores tempranos se vuelven más hiperactivos con una tendencia a externalizar sus conductas a lo largo del tiempo.

Y es que muchos comportamientos abusivos fueron alguna vez considerados normales, la violencia intrafamiliar, la discriminación racial, el acoso sexual, por citar algunos. Estas formas de violencia, comparten similitudes básicas con la intimidación escolar. Por ejemplo, el acoso escolar, es comparable, en su crueldad, a la violencia que sufre una mujer víctima de maltrato prolongado por sus compañeros sentimentales. Es una agresión, que no se espera, no se advierte, no se comprende y por lo tanto quien la sufre, la

víctima, se encuentra totalmente desarmada, vulnerable.

2.3. MARCO DE REFERENCIA EN LA CASA:

Se ha comprobado que la sobreprotección, así como la falta de límites, coherencia y regularidad en las reglas de convivencia pueden tener una conexión directa con comportamientos de retraimiento, pasividad, dependencia o agresividad. La mayoría de autores coincide que la falta de regularidad y coherencia en los castigos y las prohibiciones relacionadas con los comportamientos agresivos lleva a la reproducción de estos comportamientos y provoca una confusión en la mente de los niños sobre lo que está permitido y lo que no (Chamberland y Patterson, 1995, pp. 205-225; Rubin, Stewart y Chen, 1995). Entonces la impulsividad de algunos niños puede estar ligada a una permisividad demasiado grande, es decir a las pocas exigencias de los padres (Rubin, Stewart y Chen, 1995).

Un factor que influye en la victimización y el acoso escolar, es la intimidación en la familia, hermanos, padres, abuelos, trabajadoras domésticas, incluso la guardería o el barrio. Los niños que son testigos o víctimas de maltrato en su esfera familiar, suelen afrontar el miedo que esta violencia les causa de diferentes maneras, ya sea identificándose con el agresor o la víctima. “Así, algunos niños reaccionan atacando; y otros, replegándose sobre sí mismos para protegerse.” (María Guadalupe Rincón, 2011, p. 35).

Desafortunadamente, se encuentran con frecuencia la sobreprotección y la intimidación en un mismo ámbito familiar. En esta dinámica, los hijos podrían inhibir cualquier acción en espera de aprobación, así mismo pueden mostrarse agresivos, angustiados o intolerantes. La inconstancia en la

aplicación de las reglas y la falta de responsabilidades en el hogar, es otro factor que influye en la adaptación social del niño en la escuela.

La falta de límites claros respecto a la expresión del enojo y la falta de habilidades sociales de los padres para manejar esta emoción, podría verse reflejado, igualmente, en el comportamiento de los niños en la escuela.

Se ha comprobado, también, que cuando las relaciones entre hermanos, se caracterizan por un equilibrio entre el afecto y el conflicto, y si este último es mitigado por el afecto, la relación fraternal puede proporcionar un contexto positivo de aprendizaje de habilidades sociales y comprensión de las emociones y puntos de vista de los otros (Brody, 2004; Dunn, 1988; Hetherington, 1988). En cambio, los niños que experimentan con sus hermanos altos niveles de conflicto y un bajo nivel de afecto, tienen más probabilidades de ser poco aceptados por sus compañeros de clase y de que estos los consideren agresivos (Brody, 2004; Mackinnon-Lewis y otros, 1997).

El contexto familiar puede tener una influencia en el acoso escolar, pero hay que ser prudentes para no atribuir toda la responsabilidad a la familia. Pues hay niños que vienen de un entorno familiar cálido, y sin embargo, se comportan como verdaderos verdugos frente a su grupo de compañeros.

Lo cierto es que una disciplina consistente y justa enseña a los hijos autocontrol y responsabilidad. La calidez y el compartir tiempo juntos les enseña empatía y conexión.

3.-INTERVENCION:

Las situaciones de acoso escolar tienen en común muchos elementos y se podría pensar que la intervención puede ser muy similar en todos los casos. Sin embargo, aunque se pueden establecer unas líneas generales, la intervención debe concretarse a cada realidad. El éxito que se puede obtener es proporcional a una definición ajustada de cada situación, que puede ser muy distinta según los casos y el contexto.

Al tratarse de un fenómeno relacional cualquier intervención se debe construir en torno a una aproximación sistémica; debe ir más allá del agresor y la víctima, debe incluir los compañeros y el entorno (toda la comunidad educativa - alumnos, padres, docentes y administrativos-).

Estas actuaciones, englobadas en un Sistema de Prevención y Atención de la Violencia Escolar, a ser implementado en todo establecimiento educativo que de manera responsable desee cambiar su visión psicopedagógica frente a este fenómeno social violento, adquierirán sentido y una mayor eficacia.

Existen numerosas razones por las que los centros educativos, en estrecha colaboración con las familias y estos agentes sociales, deberían implicarse en el bienestar emocional de sus alumnos, entre ellas:

- 1) Las relaciones entre iguales son indicadores importantes de la salud mental de los alumnos y predicen su ajuste futuro y el éxito personal, incluso más que el rendimiento académico.
- 2) Existe una relación importante entre ajuste psicosocial y éxito académico.
- 3) Las tasas de trastornos psicosociales han aumentado y son cada vez más comunes, como señala la OMS.
- 4) Los establecimientos educativos deberían ser lugares donde todo alumno se sienta cómodo, aceptado y sobretodo feliz.

Pero a veces son lugares donde se sobrevive.

Sin descartar una intervención terapéutica con el agresor o agresores y/o la víctima cuando sea necesario, entendemos que el fenómeno debe ser abordado desde una óptica psicosocial que fomente la salud y el bienestar emocional de todas las personas que forman la comunidad educativa (Cowie, Boardman, Dawkins y Jennifer, 2004).

4. SINTOMAS Y SIGNOS DEL ACOSO ESCOLAR EN LA VÍCTIMA

Lo primero que se observa en ellas es el negarse a ir a la escuela, la baja de calificaciones, algunos malestares físicos, como dolores de cabeza o estómago. Pasado un tiempo las víctimas se repliegan sobre si mismas, tienen vergüenza y se sienten inferiores. En un plazo más largo pueden abandonar sus estudios, desarrollar depresiones nerviosas (incluso el suicidio), trastornos de ansiedad y de dependencia a las drogas, como también pueden tomar el camino de la venganza, como lamentablemente ya se ha visto en algunas escuelas de Canadá y Estados Unidos. (Ma. Guadalupe Rincón, 2011).

Todo dependerá del nivel de terror experimentado, de la duración del acoso, el lugar, la edad en que las agresiones se llevaron a cabo, las secuelas físicas de los actos de violencia, el nivel de impotencia experimentado por la víctima, el plazo para recibir atención psicológica, la reacción de los familiares, profesores y autoridades. Así como el clima escolar en el que el alumno se desenvuelve, la dinámica del grupo, el trabajo tutorial (si lo han llevado a cabo), etc.

Otro factor a considerarse es la situación de la víctima antes de la intimidación, si para un alumno que no tiene antecedentes de dificultades ansiosas es difícil superar una situación de

acoso, qué será para aquellos que son de naturaleza más sensible o viven con algún desorden ansioso. Es por eso que este fenómeno tiene efectos tan perniciosos, primero por que ataca a los más vulnerables y segundo porque se produce en un momento en que la víctima se encuentra en pleno desarrollo y corre el riesgo de quedarse marcada de por vida, pues las repetidas experiencias de abuso físico y psicológico, de humillación y aislamiento sufridas durante el desarrollo, dejan profundas heridas que se quedan grabadas en la memoria emocional y crean una aprehensión exagerada ante lo que parezca amenazante.

Con lo expuesto si tendríamos que listar los síntomas y signos que presenta una víctima de acoso escolar, podríamos resumirlos a los siguientes:

- Cambios en su estado de ánimo. Pregunte al menor como se siente la tristeza está por lo general en la superficie y la rabia o el enojo están por debajo con mucha intensidad. Se puede notar que este niño es triste y apagado, puede tener explosiones emotivas y pasar de la risa al llanto en instantes. También se puede mostrar irritable, angustiado o muy ansioso.
- Cambios en su comportamiento habitual. Pregunte a los padres del menor, si ha cambiado su comportamiento habitual, si trata de manera más agresiva a sus hermanos u otros niños o a su mascota, si ha empezado a tartamudear, si ha desarrollado tics nerviosos, entre otros.
- Trastornos del sueño. Pregunte al menor si le es posible conciliar el sueño, indague con sus padres si ha vuelto a mojar la cama o tiene pesadillas. Algunos niños experimentan problemas para conciliar el sueño y otros comienzan a presentar pesadillas o terrores nocturnos, a través de los cuales vuelven a vivir su miedo. También puede apreciarse una

regresión a etapas anteriores por lo que los niños más pequeños pueden volver a mojar la cama.

- Cambios en el apetito. Indague si su peso ha aumentado o disminuido de manera considerable en los últimos meses. Lo más usual es que su apetito disminuya pero en algunos casos puede aumentar, sobre todo si el acosador le arrebató la merienda o el almuerzo en la escuela.

- Rechaza ir al colegio. Confirme si el menor está asistiendo normalmente a clases. A veces el niño se niega directamente a asistir a la escuela pero en otros casos inventa enfermedades para faltar a clase. Cuando se trata de niños mayores o adolescentes, estos suelen ausentarse de clase por lo que a menudo los padres se enteran de la situación a través del maestro.

- Pérdida de la autoconfianza. Pregunte al menor como se siente y como se ve dentro de su grupo de compañeros. El acoso sistemático hace que el niño pierda la confianza en sus habilidades, especialmente sociales, lo cual se evidencia de diferentes maneras: puede dejar de tomar la iniciativa o expresarlo a través de frases como “yo no valgo para nada” o “no logro hacer nada bien” o “soy feo”.

- Tiene golpes o arañazos. Examine físicamente al menor, previa autorización de sus padres, a fin de descartar acoso físico o autolesiones. Los golpes son un signo de que ha habido violencia de por medio. A menudo cuando se trata del acoso escolar, el niño intentará esconder el hecho diciendo que no recuerda como se provocó esos golpes. Muchas veces las autolesiones son un mecanismo de supervivencia para sobrellevar un trauma psicológico o dolor emocional provocado por variedad de situaciones como por ejemplo acoso escolar.

- Regresa con sus objetos dañados. Pregunte a los padres del menor si en este último tiempo el niño ha “dañado” o ha “perdido” algún objeto personal en la escuela. A menudo el bullying implica el daño o incluso el robo de los objetos personales. En otras ocasiones la señal de alarma salta cuando el niño o adolescente pide más dinero del habitual o lo roba, lo cual se puede deber a que le están robado o lo están extorsionando.

- Disminuye su rendimiento académico. Indague con los padres del menor si el rendimiento académico ha bajado, especialmente en pruebas analíticas (matemáticas, física, química, geometría, etc.). A un niño o adolescente preocupado le suele costar trabajo concentrarse en las clases por lo que es común que obtenga calificaciones más bajas y que le preste menos atención a los proyectos escolares.

- Aparecen problemas somáticos. Consulte al menor y a sus padres si en este último tiempo presenta dolores o enfermedades sin causa aparente. Cuando las tensiones emocionales no se expresan, a menudo aparecen síntomas somáticos. Los más comunes son: dolor de cabeza, menstruales, articulares, náuseas, vómitos, problemas intestinales, enfermedades de la piel y tics nerviosos. Lo más usual es que estos síntomas se intensifiquen durante la tarde-noche del domingo, que es cuando más nervioso se siente el niño ante la expectativa de que el lunes tendrá que enfrentarse de nuevo al acosador.

- Aislamiento. Pregunte al menor y a sus padres si en el último tiempo prefiere realizar actividades en solitario, no salir de casa e incluso de su cuarto, también si ha recibido invitaciones de sus compañeros y si al hacerlo pone excusas. Es usual que rehúse acudir a las actividades extraescolares, por miedo o por

evitar al acosador (evitación).

- Expresa opiniones negativas sobre el colegio, los profesores o sus compañeros. Pregunte al menor si le gusta o no asistir a la escuela. A veces el niño no encuentra una manera adecuada para expresar lo que está sufriendo pero lo indica a través de frases generales que dejan entrever su dilema, como por ejemplo: “odio a todos los niños del colegio” o “los profesores son estúpidos”. Otras veces puede pedir ayuda de forma indirecta, quizás contando que un amigo está siendo víctima del acoso.

La presencia de uno o varios de estos síntomas y signos se pueden asociar con el acoso escolar, por lo que si usted sospecha que el menor está siendo víctima de este fenómeno social violento, debe derivarlo, dependiendo de la gravedad de los síntomas que presenta, al un psicólogo o a un psiquiatra. En caso de que el menor presente graves lesiones físicas (que sobrepasen los 3 días de incapacidad) usted deberá reportar el caso y actuar conforme lo establece la normativa legal vigente.

Bibliografía

Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: Owl Books.

Baldwin, J. (1961). *Nobody knows my name*. New York: Random House.

Elliot, M. (2008). *Intimidación, Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Parsons, L. (2005). *Bullied teacher: Bullied student-How to recognize the Bullying cultura in your school and what to do about it*. Portland: Stenhouse Publishers.

Mynard, H. J. (2000). Peer victimization and post-traumatic stress in adolescence. *Personality and Individual Differences*. En H. J. Mynard, *Peer victimization and post-traumatic stress in adolescence. Personality and Individual Differences* (págs. 29, 815-821).

Juvenon, J. G. (2003). Bullying among Young Adolescents. The strong, the weapons, and the troubled. En J. G. Juvenon, *Bullying among Young Adolescents. The strong, the weapons, and the troubled* (págs. 112, 1231-1237).

Kauffman, J. (1994). *Violence and aggression of children and youth: A call for Action*.

Garbarino, J. &. (2002). *And words can hurt forever*. New York: Free Press.

Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisiten. *Family Relations*. En D. Baumrind, *The discipline controversy revisiten. Family Relations* (págs. 45, 405-414).

Baumeister, R. F. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated also enes reduces intelligent thought. En R. F. Baumeister, *Journal of Personality and Social Psychology* (págs. 83, 817-827).

Baumeister, R. F. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from lowself-esteem or threatened egotism? En R. F. Baumeister, *Current Directions in Psychological Science* (págs. 9, 26-29).

Bond L., C. J. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of Young teenagers. *British Medical Journal* , 323, 480-484.

Eron, H. D. (1987). Aggression And its correlates over 22 years. En D. H. Evans, Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention, and control (págs. 249-262). New York: Plenum.

Rincón, M. G. (2011). BULLYING Acoso Escolar. Consecuencias, Responsabilidades, Pistas de solución. México: Trillas.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. London: Cambridge University Press.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden: Blackwell Publishers.

Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Marulanda, Á. (2012). De la culpa a la calma. Quito: Aguilar.
Marulanda, Á. (2003). Creciendo con nuestros hijos. Bogotá: Editorial Norma.

Collell, J. E. (2005). El maltrato entre iguales en la escuela (bullying) como factor de riesgo de trastornos psicopatológicos. En D. L. (coord), Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia (págs. 201-220). Barcelona: Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Cowie H., B. C. (2004). Emotional Health and Well-Being. London: SAGE Pub.

Del Barrio, C. G. (2005). Maltrato por abuso de poder entre

escolares, ¿de qué estamos hablando? *Revista Pediátrica de Atención Primaria* , 7, 75-100.

Asher, S. y. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.

Ladd G, B. E. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology* , 37, 550-560.

Coie, J. D. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology* , 18, 557-570.

Crick, N. (1997). Engagement in gender normative vs nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology* , 33, 610-617.

Crick, N. y. (1995). Relational aggression, gender & social psychological adjustment. *Child Development* , 66, 710-722.

Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. T. (Ed.), *Crime and Justice* (págs. 17, 381-458). Chicago: University Chicago Press.

Kaltiala-Heino, R. R. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence* , 23, 661-674.

Kumpulainen, K. R. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect* , 23, 1253-1262.

Kumpulainen, K. R. (1998). Bullying and psychiatric

symptoms among elementary school- age children. *Child Abuse & Neglect* , 22, 705-717.

Kumpulainen, K. R. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive behavior* , 27, 102-110.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. M. (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (págs. 353-365). New York: Academic Press.

Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En J. J. (Eds.), *Peer harassment in school.* (págs. 3-20). New York: The Guilford Press.

Parker, J. y. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology* , 29, 611-621.

C., S. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence* , 22, 453-459.

Salmivalli, C. L. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* , 22, 1-15.

Salmivalli, C. L. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior* , 24, 205-218.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology* , 28, 181-192.

C., S. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence* , 22, 453-459.

Davis, S. D. (2008). *Crecer sin miedo, Estrategias Positivas para controlar el acoso escolar o bullying.*. Bogotá: Editorial Norma.

Connell i, J. E. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Annuary of Clinical and Health Psychology* , 2, 9-14 .

El acoso escolar, U. a. (s.f.). <http://criminet.ugr.es/>. Recuperado el 29 de 04 de 2015, de <http://criminet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf>

Buenas prácticas para la educación del VIH y salud, R. d. (2012). <http://issuu.com/unescosantiago/>.

Recuperado el 05 de 05 de 2015, de http://issuu.com/unescosantiago/docs/bullying_esp_web_4_Accion,

V. a. (1994). <http://curry.edschool.virginia.edu/>.

Recuperado el 2 de 5 de 2015, de [http://curry.edschool.virginia.edu/sped/ projects\(ose/papers/violence.html](http://curry.edschool.virginia.edu/sped/projects(ose/papers/violence.html)

Decades, M. A. (2014). <http://www.npr.org/>. Recuperado el 28 de 04 de 2015, de

[http://www.npr.org/blogs/health/2014/04/19/304528674/mental-and-physical-toll-of-bullyingpersists-fordecades?](http://www.npr.org/blogs/health/2014/04/19/304528674/mental-and-physical-toll-of-bullyingpersists-fordecades?sc=17&f=1001&utm_source=iosnewsapp&utm_medium=Email&utm_campaign=app)

[sc=17&f=1001&utm_source=iosnewsapp&utm_medium=Email&utm_campaign=app](http://www.npr.org/blogs/health/2014/04/19/304528674/mental-and-physical-toll-of-bullyingpersists-fordecades?sc=17&f=1001&utm_source=iosnewsapp&utm_medium=Email&utm_campaign=app)

CAPÍTULO 156

FORMAR EN PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA Y EMPODERAMIENTO A LOS ESTUDIANTES LÍDERES DEL CONSEJO ESCOLAR

Ana Camila Muñoz Cepeda

Secretaría de Educación.

Introducción

Los contextos educativos actuales y sus situaciones convivenciales demandan de sus actores principales una intervención y manejo urgente y adecuado. Los actores principales del sistema educativo son los estudiantes y los docentes, quienes deben estar preparados para afrontar los retos y problemáticas en las instituciones escolares. En este orden de ideas, surge la importancia y necesidad de propiciar en los representantes escolares la formación necesaria para que ellos mismos sean los potenciadores y gestores de un entorno pacífico en el cual desarrollarse. Sin embargo, para que esta situación sea real debe analizarse la figura de la representación de los alumnos configurada en los consejos estudiantiles.

Al resaltar la importancia de incentivar la participación democrática y empoderamiento en la escuela, es necesario fijarse principalmente en lo que sucede con los consejos estudiantiles, ya que constituyen el máximo cuerpo de representación y garantía de participación de los educandos en las dinámicas de la institución escolar. Por ello, es

primordial observar y reflexionar acerca de las incidencias, situaciones y acciones que se han presentado en torno a estos cuerpos colegiados. En primer lugar, para a bordar el panorama de los consejos estudiantiles, Hart (1999) plantea que *la práctica de los principios democráticos, se limita a la elección de representantes para participar en los consejos estudiantiles que en la mayoría, si es que funcionan, sirven como cuerpos de consulta, experimentando una democracia simulada*. Esta es precisamente problemática que se vivencia en un gran número de centros educativos a nivel latinoamericano en cuanto a la participación y funcionamiento en la escuela de estos consejos.

Las elecciones y conformación de los consejos estudiantiles, se han quedado como un acto simbólico, mecánico e instrumental, porque las acciones de los órganos estudiantiles no han logrado tener un impacto fuerte en el diario vivir escolar de los alumnos, de esta manera, la democracia escolar puede quedar reducida solo a la jornada institucional de votaciones, sin tener mayor incidencia en la toma de decisiones y acciones de la escuela.

De acuerdo a este planteamiento, en las instituciones escolares la participación del estudiantado se reduce a las elecciones de personeros y delegados. Dicha elección tiende a convertirse en un protocolo para el cual se dispone de un espacio y un tiempo específicos dentro del año escolar, pero del que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional, pues las elecciones, en tanto son un evento y no un proceso, se constituyen en un acto diferenciado del resto de las actividades escolares, sin poder articularse como parte de la propuesta escolar y sin lograr influirla a través de procesos efectivos o propuestas concretas.

Muchos estudiantes elegidos como representantes de sus compañeros, consideran que pasada la elección, su participación se reduce solo a este momento o no es efectiva en la toma de decisiones dentro de la institución a pesar de los esfuerzos por implementar sus propuestas. Como consecuencia de lo anterior, el interés o motivación para participar posteriormente en este tipo de actividades se ve disminuido. Esta desmotivación aumenta cuando se evidencia que las dinámicas participativas, de representación, información, consulta y elaboración de propuestas o actividades son escasas, no existe un plan de trabajo, la periodicidad de reunión es realmente insuficiente y su inclusión dentro de las grandes e importantes decisiones de la institución, no pasa por su estudio y deliberación.

La Escuela como espacio para la democracia

La escuela por excelencia es un lugar de relaciones sociales y de obligatoria convivencia, donde se encuentran diferentes personalidades, contextos, visiones de mundo y comportamientos. Tal como lo explica Dubet (1998), *es allí donde interactúan los sujetos socioculturales con sus historias de vida, experiencias y valores*. Es precisamente esta heterogeneidad la que hace diversa a la escuela y en donde la convivencia juega un papel determinante, puesto que es necesario armonizar y garantizar un clima propicio para todos los actores que se encuentran en ella. En este orden de ideas, Sandoval (2014), define *la convivencia como la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca*. De acuerdo a esta idea, la convivencia toma un papel preponderante en el ámbito escolar, puesto que dentro de este contexto su carácter es pedagógico y constituye la base de la formación de los

estudiantes. Solamente una convivencia sana, armoniosa, libre de violencia, discriminación y factores asociados, garantizará un ambiente propicio para desarrollar las actividades de aprendizaje.

De acuerdo a este panorama, es necesario abordar la convivencia escolar desde un contexto participativo y democrático, donde sean los mismos estudiantes quienes se involucren en este asunto. El interés por promover la participación de los estudiantes en el escenario educativo, es un tema inspirador a nivel mundial; respecto a este argumento, Federico Mayor Zaragoza quien fuera el director de la UNESCO (Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 1993, pronunció en su discurso sobre necesidades educativas, que *una de las funciones de la escuela, es educar para la democracia, referida al desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social, fundada en la solidaridad, la participación y el respeto.*

Al resaltar la importancia de incentivar la participación democrática y empoderamiento en la escuela, es necesario fijarse principalmente en lo que sucede con los consejos estudiantiles, ya que constituyen el máximo cuerpo de representación y garantía de participación de los educandos en las dinámicas de la institución escolar. Por ello, es primordial observar y reflexionar acerca de las incidencias, situaciones y acciones que se han presentado en torno a estos cuerpos colegiados. En primer lugar, para abordar el panorama de los consejos estudiantiles, Hart (1999), plantea la problemática que se vivencia en un gran número de centros educativos a nivel latinoamericano en cuanto a la participación y funcionamiento en la escuela de estos consejos. *La Práctica de los principios democráticos, se limita a la elección de representantes para participar en los consejos estudiantiles*

que en la mayoría, si es que funcionan, sirven como cuerpos de consulta, experimentando una democracia simulada.

Esta práctica limitante de los principios democráticos de participación que plantea Hart, los explica detalladamente Palacios (2010), quien señala *que los estudiantes en las jornadas de votación se eligen casi mecánicamente sin mayor debate, hay poca información y consulta e incluso se reproduce la práctica de hacer propuestas irrealizables, como medio para ganar la adhesión de los electores.* Las motivaciones de los votantes expresan valores y criterios más relacionados con los sentimientos y vínculos amistosos que con la conciencia de hacer una elección que represente sus intereses. Estas elecciones sin conciencia terminan siendo una práctica repetitiva que implica que hay que votar porque es un requisito y cumplir con las elecciones como una actividad más de la institución. Quienes salen elegidos no ejercen una verdadera función de líderes, no consultan, no informan a quienes los eligieron y en muchos casos no representan sus preocupaciones.

Las elecciones y conformación de los consejos estudiantiles, se ha quedado como un acto simbólico, mecánico e instrumental, porque las acciones de los órganos estudiantiles no han logrado tener un impacto fuerte en el diario vivir escolar de los alumnos, de esta manera, la democracia escolar puede quedar reducida solo a la jornada institucional de votaciones, sin tener mayor incidencia en la toma de decisiones y acciones de la institución escolar.

De acuerdo a lo anterior, en las instituciones la participación se reduce a las elecciones de personeros y delegados por parte de los estudiantes y docentes, la elección tiende a convertirse en un protocolo para el que se dispone de

un espacio y un tiempo específicos dentro del año escolar, pero del que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional. *Las elecciones, en tanto son un evento y no un proceso, se constituyen en un acto diferenciado del resto de las actividades escolares, sin poder articularse como parte de la propuesta escolar y sin lograr influirla a través de procesos efectivos o propuestas concretas.*(Castillo, 2003)

Castillo (2003), describe y expresa lo que termina siendo el proceso de elecciones y participación en muchos planteles educativos, *que invierten sus esfuerzos en la promoción de temporadas electorales, en las cuales los estudiantes y los propios docentes, expresan gran entusiasmo por postular o apoyar la escogencia de sus representantes, lo que se ve acompañado de grandes manifestaciones en las campañas que ofrecen y prometen todo tipo de cosas.* Así las elecciones del consejo estudiantil se convierten en una época de actividad para los alumnos. Pero a pesar de hacer un gran despliegue el día de las elecciones, es precaria la formación de los estudiantes para los procesos de elección, para el debate de las propuestas, y para la comprensión del papel que deben jugar quienes resulten electos en la deliberación del futuro de la institución escolar.

Muchos estudiantes elegidos como representantes de sus compañeros, consideran que pasada la elección, su participación se reduce solo a este momento o no es efectiva en la toma de decisiones dentro de la institución a pesar de los esfuerzos por implementar sus propuestas. Como consecuencia de lo anterior, el interés o motivación para participar posteriormente en este tipo de actividades se ve disminuido.

De acuerdo a estos principios, la vida escolar es uno de los mejores escenarios para el despliegue de experiencias de ciudadanía activa, que sin duda alguna motivan la participación, propiciando acciones democráticas, es decir, un espacio social regido por criterios de intervención inspirados en las mismas directrices de los sistemas democráticos externos. Con lo planteado hasta el momento, es evidente que la escuela debe realizar una introspección en lo que se refiere a educación para la democracia, participación y empoderamiento. La democracia que debe trabajarse en la escuela y en especial con los consejos estudiantiles, es aquella enmarcada bajo el principio de auto fundación. Toro (2000), vicepresidente de relaciones Externas Fundación Social Colombia, describe este principio *como un orden que se caracteriza porque las Leyes y las normas son construidas o transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger*. Esto quiere decir que las normas que a una persona le producen responsabilidad son las que ella misma se impone, por ello, se constituye como el punto central de la gobernabilidad, de la ética, de la creatividad, de la autonomía y de la libertad.

Principio de Autofundación en el Gobierno Escolar

El principio de autofundación en el gobierno escolar, y especialmente en los consejos estudiantiles, adquiere gran relevancia en la formación democrática, en la medida en que se les enseñe a los niños y a los jóvenes a proponer el orden que ellos mismos van a cumplir. *Todos los procesos de autoconstrucción, autoformación, autoestudio cooperativo, y las experiencias realizadas en colaboración con otras personas o grupos, conducen a la autorregulación de las personas. Son procesos que permiten descubrir la importancia*

de la gobernabilidad, de autofundar y refundar el orden que se quiere vivir, cumplir y proteger” (Castillo, 2003). De esta manera, se encaminará a las instituciones a la generación de un modelo de gestión para la participación democrática donde la participación fundamental sea la de los estudiantes.

Conforme al principio de autofundación, Dewey (1997) explica que *la democracia, está constituida por modos, tipos o tendencias organizativas que determinan las diferentes relaciones sociales, sustentadas en un concepto del ser humano*. La democracia es sobre todo una forma de vida que se aprende en las relaciones con los otros; las aptitudes de carácter democrático resultan de las experiencias que los individuos construyen en los diversos ámbitos del desarrollo personal. Sin embargo, Dewey conoce la problemática que hasta el momento se ha venido tratando, puesto que existe una relación tensionante entre el ideal de la democracia participativa escolar, y la necesidad democrática de los actores que la conforman. En el primer caso, se trata de la forma como se legitiman y se instituyen las formas de poder y autoridad en el mundo escolar, y que suponen una concepción institucionalizada de los individuos respecto a sus roles en la organización escolar. En el segundo plano, aparecen las presiones por una transformación radical de la institución educativa que haga de ésta un escenario de progresión democrática; es decir, trata de crear un acuerdo en las formas de democracia y sus formas de aplicación en la escuela.

2.2.3. Formación Política en la Escuela.

De acuerdo con las características enunciadas, Cajiao (1994), afirma que *existen dos funciones principales de la escuela, que son la incorporación de los educandos a la*

sociedad y la educación práctica enfocada a la supervivencia, el trabajo y el desarrollo de conocimientos. De acuerdo a estas funciones, surge la necesidad de fortalecer el vínculo entre la escuela y la democracia participativa, debido a la importancia de la formación de un ciudadano líder que hace parte de una sociedad civil, que deberá enfrentarse de manera macro a las vivencias de la democracia, relacionados con lo aprendido en la escuela.

Reforzando la idea anterior, la escuela en su labor tiene como uno de sus fines preparar ciudadanos que puedan desenvolverse y hacer uso de los principios de la participación democrática con responsabilidad y criterio en cuanto a las iniciativas que tomen o que apoyen. Por lo anterior, es importante tener en cuenta como se trabaja la ciudadanía desde la escuela. La ciudadanía hace referencia, de acuerdo con Bárcena (1997) *a la identidad que se deriva de la pertenencia a una comunidad política.* De este modo la ciudadanía está condicionada por las tensiones que surgen entre:

- a) La autonomía privada del individuo y la autonomía de una comunidad regulada.
- b) La igualdad y el consenso

Es precisamente labor de la escuela dar una directriz respecto a estas tensiones, pues es necesario que los estudiantes siendo niños o adolescentes se reconozcan como sujetos políticos de una comunidad a la que pertenecen con derechos y deberes, que aun teniendo una libertad de la cual pueden hacer uso, no pueden desconocer que pertenecen a un colectivo social, donde debe primar el trabajo y el bienestar de la sociedad proyectado desde lo individual. Significa, según lo explica Díaz (2001), *permitir el intercambio de ideas, de niños y adolescentes con sus pares y la creación de una conciencia grupal, que acepte opiniones y aportes que incidan en la toma*

de decisiones. Esta recreación de la sociedad permitirá asumirlos como sujetos de derechos con capacidades reflexivas, propositivas y transformadoras.

En concordancia, la formación de ciudadanía en las escuelas, significa que los estudiantes deben participar en las formas y escenarios democráticos que proponga la escuela. No debe pasarse por alto la edad de los alumnos puesto que en sus primeros años y a lo largo de su formación escolar, es cuando se forjan las actitudes y comportamientos con respecto al sistema político, la participación y la democracia. Dalton (1992), sostiene que, *entre las generaciones más jóvenes el concepto del deber ciudadano, está siendo sustituido por un concepto de ciudadanía comprometida, que incluye la acción política para beneficiar a otros y no sólo el derecho al voto.*

Dentro de la vivencia de la democracia participativa y la formación de ciudadanos en la escuela, la tarea primordial es incluir la perspectiva de los estudiantes en los procesos de construcción, y una manera para cumplir con esta labor, es incentivar la intervención de los Consejos Estudiantiles, como voceros del estudiantado; para ello, será necesario afianzar sus habilidades para la toma de decisiones, el seguimiento de los resultados de las mismas y la evaluación que permita observar la asertividad y beneficio que se tenga para la comunidad educativa en general.

Sin embargo, cabe aclarar que este afianzamiento de habilidades debe originarse de los docentes y directivos, quienes deben impulsar y motivar esas actitudes en los estudiantes, procurando educar en la democracia, empoderando a los estudiantes en sus derechos y deberes, en el trabajo que ellos deben realizar en la institución como principales actores dentro de ella. Se trata de instruirlos en una adecuada toma de decisiones, en un liderazgo encaminado a

lograr el avance y progreso de la comunidad a la que pertenecen. Es necesario exaltar y recuperar el peso de la voz de los estudiantes en las instituciones, de una manera responsable, cooperativa y guiada.

Sin embargo, el afianzamiento de la democracia participativa, no solo es una responsabilidad de la escuela, puesto que los estudiantes se desenvuelven en ámbitos como la familia y la comunidad; Cussiánovich y Márquez (2002), afirma que es clave el acompañamiento de padres, madres y otros adultos en el proceso de desarrollo de la participación, con miras en identificar los intereses comunes orientados a la construcción de un mejor bienestar colectivo, la convivencia entre personas de perspectivas distintas, y la identificación de modos eficaces y positivos para la configuración de liderazgos.

En la escuela, los agentes principales que convergen en una diaria convivencia son los estudiantes y los docentes; por ello, es necesario que ambos participen mancomunadamente en la construcción de una comunidad escolar participativa, democrática y empoderada con el dominio de los conflictos que se presentan en la cotidianidad. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario que los docentes en su ejercicio formativo se relacionen con las dinámicas convivenciales de la escuela. La escuela en la actualidad, exige un importante dominio de las habilidades sociales y comunicativas para llegar a ser un espacio democrático que atienda los conflictos escolares, por lo cual necesita un cuerpo docente formado para asumir este reto. Las Universidades principalmente se centran en formar al docente en los dominios académicos y curriculares, pero las destrezas necesarias para afrontar las situaciones convivenciales son adquiridas por la experiencia, tras años de labor en la educación. Lo ideal, tal como lo plantean López y Domínguez

(2009), es que *los docentes desde su formación tengan las herramientas para enfrentarse a los problemas convivenciales, lo cual depende en gran medida del desarrollo de sus destrezas sociales.*

En este orden de ideas, Montero (2007), plantea *que la formación de los docentes en el manejo de los conflictos escolares, desde el inicio de su desarrollo profesional, contribuirá a gestionar ambientes de aprendizajes armoniosos y dispuestos.* No se trata de añadir nuevas asignaturas en las carreras universitarias dedicadas a la docencia, se trata de que los profesores en formación desde sus inicios, pueda entablar relación con los contextos reales, participando en la cotidianidad de las instituciones escolares; en palabras De Zubiria, *lo que se necesita es que las universidades lleguen a los colegios,* es decir que los docentes en formación desde sus inicios, lleguen a las instituciones y se familiaricen con las dinámicas escolares.

2.4. Empoderamiento y Liderazgo.

Dentro de la formación para la ciudadanía, política, democracia participativa, y los consejos estudiantiles como los primeros organismos de representación, es de vital importancia abordar la cultura para el empoderamiento. Solamente con estudiantes empoderados, formados como líderes, se logra una transformación en las prácticas participativas de las instituciones escolares. De acuerdo con Torres (2008), *en el ámbito educativo el pensamiento empoderador propone el desarrollo de una conciencia crítica en la construcción del conocimiento del estudiante y la institución como responsable de promover ese conocimiento hacia una acción social.*

Desde esta perspectiva, la educación debe estar trabajando en procesos que permitan el protagonismo de los estudiantes, proyectándolos hacia la intervención social, de allí que se hace necesario promover espacios que incentiven el desarrollo de habilidades comunicativas, donde aprendan a respetar los puntos de vista diferentes a los propios, contribuyendo de esta manera a la convivencia democrática.

En cuanto a la creación de espacios que faciliten el afianzamiento del empoderamiento, el cual requiere de un liderazgo no solo individual, sino fundamentalmente colectivo, Torres (2008), afirma que *en estos espacios debe problematizarse sobre la realidad, buscando soluciones creativas, donde el docente y el estudiante construyan el conocimiento y transformen el contexto*. Sin embargo, para que estos espacios sean efectivos debe escucharse la voz del estudiante sin pretender manipularlo, tal como advierte Freire *los procesos participativos deben responder a las prioridades identificadas o reconocidas principalmente por los estudiantes, por tanto, el educador democrático debe reforzar la capacidad crítica del estudiante, su curiosidad y sus propuestas* (Freire, 2005).

De acuerdo al planteamiento anterior, Magendzo explica que una educación democrática, incluyente y empoderadora debe fortalecer las habilidades de los estudiantes para que ellos logren identificar, analizar y ofrecer soluciones a las problemáticas que ellos mismos detectan. Sin embargo, el aspecto principal es considerar que el estudiante se encuentre motivado frente a las propuestas, y no se sienta obligado a asumir una posición con la cual no se sienta cómodo, pues no será suficiente con que el docente propicie actividades o busque encaminar el empoderamiento si encuentra resistencias en los actores principales.

Conclusiones

El trabajo de investigación desarrollado con los estudiantes representantes del consejo estudiantil, y a través de ellos con los alumnos en general, permitió la implementación de la propuesta de Gestión de la Comunidad desde la formación en democracia participativa y empoderamiento; este espacio permitió la visibilización del consejo estudiantil, aportando herramientas de participación y liderazgo en la dinámica escolar, que luego se hicieron extensivas a sus representados. El resultado se evidenció en el fortalecimiento del consejo estudiantil como órgano colegiado, en la organización y el voto de confianza de sus compañeros en el trabajo realizado por medio de las asambleas estudiantiles como mecanismo de participación democrática. Además se generaron cambios que propiciaron una mayor responsabilidad y compromiso por parte de los actores involucrados.

La propuesta del espacio de formación en democracia participativa y liderazgo, obtuvo un impacto positivo dentro de la comunidad educativa. Es de vital importancia que todos los actores de la comunidad educativa especialmente los maestros, se involucren en generar herramientas que favorezcan el empoderamiento de los estudiantes, quienes son los sujetos principales de una institución educativa, y se procure su formación para la democracia participativa, asumiéndolo como responsabilidad de todos y no solamente de determinadas cátedras. La formación de ciudadanos democráticos, empoderados y líderes sobresalientes, debe ser un compromiso de todos los maestros y directivos.

De igual manera el consejo estudiantil, debe trabajar por mantenerse como el principal órgano de participación y representación de los estudiantes, constituyéndose como gestores de ideas y proyectos para el mejoramiento de su comunidad, haciendo parte y defendiendo el importante lugar que les corresponde en la institución, haciéndose partícipes en la toma de decisiones y de las dinámicas escolares.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, A. y PINEDA, N. (2007) “Ciudad y participación infantil”. En: Corona, Yolanda y Linares, María Eugenia (coords.). México: Participación Infantil y Juvenil en América Latina. Universidad Autónoma Metropolitana.
- APPLE, M (2000). Escuelas democráticas. España: Editorial Morata.
- AVILA, F. (2007). El Concepto de Poder en Michell Foucault. A Parte Rei 53., 8-9.
- BALL, S. (1987). La Micropolítica de la Escuela. España: Centro de publicaciones del M.E.C y ediciones Paidós Ibérica S.A.
- BANCO MUNDIAL. (2002). Empoderamiento y reducción de la Pobreza. Alfaomega.
- BERNARDINI, A. (2009). Poder, responsabilidad y ética pública. ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública, 11.
- BÁRCENA, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. España: Ed. Paidós.
- BERSTEIN, B. (1994). Poder, Educación y Conciencia. España: Ed. Roure.
- CAJIAO, F (1994). Poder y Justicia en la Escuela Colombiana: Fundación FES.
- CASTILLO, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. Colombia: Acción pedagógica, Vol 12, N° 1 Universidad del Cauca.

CASTILLO, J (2003). La Formación de Ciudadanos: La Escuela, un Escenario Posible. Colombia: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

CUSSIÁNOVICH, A y MÁRQUEZ, A. (2002). Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes: Save the Children Suecia.

DALTON, R (1992). Los nuevos movimientos sociales un reto al orden político. Cap.I: El reto de los nuevos movimientos sociales. España: Ediciones Alfons el Magnanim. Instituto valenciano de estudios e investigación.

DEWEY, J (1997). Democracia y Educación. España: Editorial Morata.

DÍAZ, L (2001). “La participación de las niñas y los niños y la formación de ciudadanía”. Colombia: Memorias Derechos de la Niñez y la Juventud – Primer Encuentro Interuniversitario. Unicef Colombia.

Discurso sobre necesidades educativas. Nueva Delhi, Diciembre 1993.

DUBET, F (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Argentina: Ed. Losada.

DE ZUBIRIA, J. (2018) ¿Cómo mejorarla calidad de la Educación en Colombia? Colombia: Revista Semana.

ESPINAR, A (2008). El ejercicio del poder compartido: estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. Perú: Escuela para el desarrollo.

FOULCAULT, M. (1999). Estética, Ética y Hermenéutica, Obras esenciales. Volúmen III. Barcelona: Paidós Básica

FREIRE, P. (1990). Política y Educación. México: Siglo XXI

GANTIVA, J (1988). “Gobierno escolar y democracia”. Colombia: Educación y cultura.

GUTMANN, A (1987). Educación democrática. EE.UU: Ed. Princenton University Press.New jersey.

HART, R (1999). La Participación de los Niños: De La Participación Simbólica a la Participación Auténtica. UNICEF Oficina Regional para América y el Caribe.

JARES, J (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En Revista Iberoamericana de Educación, N° 15. Micropolítica en la Escuela. www.campus-oei.org.

PRIETO, M (2000). Educación para la Democracia en las Escuelas: Un Desafío Pendiente. Instituto de Educación. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

RODRÍGUEZ, M (1997). La Escuela: Primer Espacio de Actuación Pública del Niño. Colombia: Revista Educación y Ciudad.

SENSO R. (2011.). El empoderamiento en el contexto de la Cooperación para el desarrollo. Tesis de Maestría. CIAH.

TORO, J (2000). Colombia: Documento publicado por: Viva la Ciudadanía, Fundación Social y El Fondo para la Reconstrucción y Desarrollo Social del Eje Cafetero. Armenia.

TORRES, R (2001). Participación ciudadana y educación. Uruguay: Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA, Punta del Este.

CAPÍTULO 157

COMPORTAMIENTO Y DETECCIÓN DE

TDHA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN

ACOGIMIENTO FAMILIAR DEL

MAGDALENA-COLOMBIA

Fernández-Daza, Martha y Zabarain-Cogollo, Sara.

-Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa
Marta.

Introducción

El presente capítulo²¹¹ tiene como objetivo describir el Comportamiento y Detectar Déficits de Atención e Hiperactividad en niños y adolescentes en Acogimiento Familiar del Magdalena-Colombia.

El cuidado alternativo es una medida implementada para cuidar a los niños y adolescentes cuyos derechos y garantías han sido vulnerados. Una de las maneras es a través del acogimiento familiar.

²¹¹ Este capítulo es resultado del proyecto de investigación “Perfil psicológico y Psicopatológico de niños y adolescentes que se encuentran en el sistema de protección del Departamento de Magdalena-Colombia”, financiado por la Universidad Cooperativa de Colombia.

La atención en medio familiar es una de las estrategias empleadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para garantizar los derechos y el restablecimiento de vínculos de los niños y adolescentes que están bajo su protección, los cuales han sido privados del cuidado de su familia. Este tipo de acogimiento privilegia la atención en un contexto familiar, al promover un cuidado más individualizado, cercano y permanente (Save The Children e ICBF, 2009). De acuerdo con el ICBF los Hogares Sustitutos se crearon con el fin de promover en un ambiente familiar sustituto, la atención integral de niños y adolescentes en situación de peligro o abandono con el objetivo de restituir y garantizarles los derechos que le han sido vulnerados (Save The Children e ICBF, 2009).

Achenbach citado por Fernández-Daza (2013) afirma que los problemas de comportamiento internalizado son aquellos que causan malestar psicológico al sujeto tales como: retraimiento, quejas somáticas, ansiedad/depresión. Por otro lado, el comportamiento externalizado son los que causan malestar en el entorno del sujeto entre ellos: el comportamiento delictivo (de ruptura de normas) y el comportamiento agresivo. Los problemas de comportamiento en niños y adolescentes en familias sustitutas han sido reportados en diferentes investigaciones (Alarc & Caballero, 2015; Rodríguez, 2010; Bermúdez, Moreno & Ceballos, 2019).

Estudios previos (Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez & Torres-Quintero, 2011; Fernández-Daza, 2013; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013) han demostrado las falencias en el sistema de protección social de niños y

adolescentes iberoamericanos cuyos derechos han sido vulnerados y la escases de estudios relacionados con la temática, de allí también la relevancia de la presente investigación.

Metodología

La metodología fue de corte cuantitativo, de tipo no experimental; nivel descriptivo y temporalidad transversal. Se contó con una muestra de 83 niños y adolescentes que se encontraban bajo la responsabilidad de instituciones de bienestar social en la modalidad de acogimiento familiar, específicamente, familia sustituta en el departamento del Magdalena-Colombia en un período de 2 años. Los instrumentos utilizados fueron: para la caracterización de la población se diseñó una entrevista dirigida a las familias sustitutas; para la valoración del comportamiento y el nivel atencional se utilizó la Escala para la Evaluación del Déficit de Atención e Hiperactividad (EDAH) de Farré y Narbona, 1997, además del Auto-informe del Comportamiento de Jóvenes (Youth Self-Report for Ages 11-18, YSR; Achenbach y Rescorla, 2001) y el Cuestionario sobre el Comportamiento de Niños(as) de 6-18 años (Child Behavior Check-List, CBCL; Achenbach y Rescorla, 2001).

Resultados

Caracterización de los niños y adolescentes en Acogimiento Familiar (Familia Sustituta).

Se observa que la muestra del estudio estuvo conformada por 43 participantes del sexo masculino y 40 del femenino (Tabla 1).

Tabla 1. Sexo.

	Frecuencia	Porcentaje
F	40	48,2
M	43	51,8
Total	83	100,0

Elaboración personal

Se evidencia que la mayoría de los niños tienen entre 8 y 13 años (Tabla 2).

Tabla 2. Edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
7	4	4,8
8	10	12,0
9	11	13,3
10	9	10,8
11	10	12,0
12	9	10,8
13	11	13,3
14	6	7,2
15	8	9,6
16	1	1,2
17	4	4,8
Total	83	100,0

Elaboración personal

En lo que respecta al curso escolar la mayoría de los niños están en séptimo y quinto grado (Tabla 3).

Tabla 3. Curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1	1	1,2
2	6	7,2
3	11	13,3

4	9	10,8
5	13	15,7
6	11	13,3
7	13	15,7
8	8	9,6
9	6	7,2
10	4	4,8
11	1	1,2
Total	83	100,0

Elaboración personal

Caracterización de las Madres Sustitutas

La mayoría de las madres tenían entre 45 y 48 años y tenían estudios primarios (Tabla 4 y 5).

Tabla 4. Edad de las madres sustitutas.

Edad	Madres Sustitutas
30-39	6
40-44	5
45-48	9
49-52	4
53-58	8
59-63	7

Elaboración personal

Tabla 5. Nivel de Escolaridad de las Madres Sustitutas.

Escolaridad	Frecuencia
Sin estudios	6
Primaria	19
Bachillerato	12

Bachillerato Incompleto	2
Universitaria	0
<hr/>	
Elaboración personal	

Comportamiento de niños y adolescentes en Acogimiento Familiar.

Se detalla que en los problemas de comportamiento externalizado autoinformados por los niños y adolescentes la media hallada fue de 17,61 con una DT=9,863 y en problemas de comportamiento internalizado fue de 15,77 con una DT=10,392. Sobre los problemas de comportamiento informados por la familia sustituta, específicamente en problemas de comportamiento internalizado la media fue de 7,22 con DT= 5,335; en comportamiento externalizado la media encontrada fue 10,95 y la DT=11,629. En la Tabla 6 se pueden observar los resultados de los dos instrumentos.

Tabla 6. Comportamiento de niños y adolescentes.

	Media	Desviación estándar
YSR Ansiedad-Depresión	5,61	4,336
YSR Aislamiento	4,43	3,186
YSR Síntomas Somáticos	5,72	4,365
YSR Problemas Internalizados	15,77	10,392
YSR Ruptura de Normas	7,71	4,324
YSR Conducta Agresiva	9,90	6,316
YSR Otros problemas	13,45	4,079
YSR Problemas Externalizados	17,61	9,863
YSR Problemas Sociales	4,95	3,689

YSR Problemas de Pensamiento	8,24	4,005
YSR Problemas de Atención	6,36	3,684
YSR Puntuación total	66,39	30,280
CBCL Ansiedad Depresión	3,08	2,972
CBCL Aislamiento	2,16	2,127
CBCL Síntomas Somáticos	1,98	1,969
CBCL Problemas Internalizados	7,22	5,335
CBCL Ruptura de normas	4,00	4,861
CBCL Conducta agresiva	6,95	7,172
CBCL Otros problemas	3,37	3,015
CBCL Problemas Externalizados	10,95	11,629
CBCL Problemas Sociales	2,63	3,481
CBCL Problemas de Pensamiento	1,30	2,331
CBCL Problemas de Atención	4,19	4,352
CBCL Puntuación total	29,80	24,990

Elaboración personal

Detección de TDAH en niños y adolescentes en Acogimiento Familiar

En la Tabla 7 se detalla que en 70 niños no se detecta hiperactividad, mientras que 13 se encuentran en riesgo de presentarla, siendo 7 del sexo femenino.

Tabla 7. Detección de Hiperactividad

	Niveles Hiperactividad		Total
	Ausencia de Hiperactividad	Posible Diagnóstico de Hiperactividad	
Niñas	33	7	40

Niños	37	6	43
Total	70	13	83

Fuente: Elaboración propia.

Se detecta que 35 niñas y 39 niños no presentan déficit de atención, 1 con un posible diagnóstico de Déficit de Atención, niñas y 8 presentan posible diagnóstico de TDAH (Tabla 8).

Tabla 8. Detección de Déficit de Atención.

	Niveles Atención			Total
	Ausencia de Déficit de Atención	Posible Diagnóstico de Déficit Atención	Posible Diagnóstico de TDAH	
Niñas	35	0	5	40
Niños	39	1	3	43
Total	74	1	8	83

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La muestra del estudio estuvo constituida por 83 niños y adolescentes que se encontraban bajo medidas de protección social en la modalidad familiar, específicamente, vivían con familias sustitutas en Magdalena, Colombia. 51,8% de los niños y adolescentes eran del sexo masculino y 48,2% del sexo femenino. El 77,1% tenían entre 7 y 13 años, la mayoría se encontraba cursando básica primaria (40), seguido de básica secundaria (38) y, por último, educación media (4).

La muestra total de las familias sustitutas entrevistadas fue de 39 y la mayoría de las madres era mayor de 45 años. En este sentido se concuerda con Palacios (2012) quien expone que los acogedores son personas generalmente mayores; que tienen una cierta sobrecarga de tensiones y dificultades, y a veces con su propio historial de relaciones con los servicios sociales.

Otro aspecto a considerar es la cantidad de niños acogidos por familia sustituta, lo cual puede ser motivo de interés en otro estudio puesto que es consecuencia directa en la calidad de la acogida concordando con Aldeas Infantiles SOS Internacional (2017) donde se expone que existe una cantidad desmedida de niños que son separados de sus hogares y acogidos/as en el sistema de cuidado alternativo que son descendientes de familias de estratos bajos, por motivos de “negligencia”. Adicionalmente, el tiempo de permanencia en los sistemas de bienestar también juega un papel esencial en el desarrollo integral de los niños en protección.

En los problemas de comportamiento externalizado autoinformados la media fue más alta que los problemas de comportamiento internalizado autoinformados. Sucediendo igual con los problemas de comportamiento informados por las familias sustitutas. Los presentes hallazgos podrían explicarse en el supuesto de que se subestima el bienestar emocional de los niños y adolescentes en comparación con su bienestar físico coincidiendo con Castillo, Bedore, Davis & Hippi (2015) quienes exponen que los niños en acogimiento familiar no sólo representan una de las poblaciones menos atendidas en cuanto a su bienestar emocional sino también más incomprendidas en ese sentido.

En muchas ocasiones estos problemas de comportamiento son producto de la inexactitud en la vive el niño acogido, por ello es esencial que los niños conozcan su historia personal, los motivos por los cuales se les separó del hogar biológico, restablecer vínculos con ellos, adaptarse y sanar emocionalmente; siempre y cuando se respete el interés superior del menor. Permanecer con esa incógnita durante toda su vida puede ser más duro que conocer la verdad sobre su historia.

Partiendo de los hallazgos en cuanto a la detección de hiperactividad en el presente estudio en la mayoría de los niños no se detecta (70), pero, 13 de los participantes muestran un posible diagnóstico de hiperactividad, siendo la mayoría del sexo femenino.

En lo que respecta al déficit de atención en la mayoría de los casos (74) analizados no se detectó, sin embargo, 1 caso presentó posible déficit de atención, siendo éste del género masculino. Resultados que se relacionan con los encontrados en diversos estudios (García et al., 2008).

También se encontraron 8 participantes con posible diagnóstico de TDAH, 5 de los cuales eran niñas. Datos poco coincidentes con estudios que plantean que alrededor del 50% de los niños en acogimiento familiar son diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Carrera, Jiménez-Morago, Román, Esperanza & Viedma, 2017).

Gran parte de los niños vinculados a la modalidad de acogimiento familiar están expuestos a cambios frecuentes de familia sustituta, por lo cual constantemente están adaptándose a nuevas normas y prácticas de crianza, así como al establecimiento de nuevos vínculos afectivos. Tal

inestabilidad en lo que respecta a las personas que le rodean, lugar de residencia, espacios formativos, relaciones sociales, entre otros, pueden generar a su vez dificultades en estos nuevos espacios de desarrollo, lo que no solo tendrá consecuencias en el aspecto personal del niño acogido sino también en el área socioemocional y comportamental. Sin embargo, el acogimiento familiar es el cuidado alternativo que ofrece más beneficios para el desarrollo adecuado del niño, contrario al acogimiento residencial. Lo importante acá es conformar un equipo multidisciplinar que apoye a las familias sustitutas y al niño, que además realice planes de seguimiento y asesorías, de forma tal que se puedan prevenir esta serie de problemáticas producto de los cambios frecuentes de familia acogedora.

También es cierto que el ICBF realiza supervisiones, pero, valdría la pena revisar y hacer mejoras. En este sentido se concuerda con las apreciaciones de las madres sustitutas valoradas en el estudio de la misma institución (Save The Children e ICBF, 2009).

Los eventos vitales que afectan a los niños, niñas y adolescentes en cuidados alternativos generalmente emergen de situaciones bastante complejas, por lo cual hay que considerar una valoración individual y multidisciplinar, es por ello por lo que han de solucionarse por diversas vías, sin perder de vista el interés superior del niño y los cuidados alternativos en la modalidad familiar como las familias sustitutas. No quiere esto decir que porque al niño se le haya provisto de una familia está solucionado el problema de su protección, todo lo contrario, hay que hacer una mayor supervisión y seguimiento de su desarrollo, además tener en cuenta que el papel de esta nueva familia no es reemplazar la familia de origen sino más bien proveer de cuidados de salud física y emocional efectiva.

En este sentido también es necesario hacer énfasis en que retomar los vínculos con la familia biológica cuyos integrantes no vulneran el derecho del niño acogido contribuirá a su mejor desarrollo.

En esta línea también es importante para los investigadores tener acceso a la información personal del niño en acogimiento como: edades de ingreso, duración en el sistema de protección, motivos de ingreso, vinculación con la familia biológica, aspectos socioeconómicos, entre otros, lo cual contribuirá al conocimiento de sus necesidades y por ende se podrán diseñar mejores planes de intervención.

Con los resultados obtenidos se pueden propiciar programas de promoción e intervención dirigidos a promover la autorregulación e inhibición de los niños y/o adolescentes que se encuentren en hogares sustitutos específicamente aquellos en los cuales se detectó problemas de hiperactividad, con el propósito de promover su autonomía y facilitar su inserción a los diferentes contextos donde se desenvuelve. Teniendo en cuenta que un porcentaje considerable de los niños y adolescentes mostró problemas del comportamiento se sugiere realizar capacitaciones dirigidas a las familias sustitutas relacionadas con el manejo de este tipo de problemáticas, en este sentido los investigadores pueden ser un recurso valioso.

Desde la academia también se pueden establecer convenios con instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para el apoyo de la modalidad familiar antes, durante y después de que los niños sean ubicados en hogares sustitutos para apoyar el proceso de adaptación. Sobre el particular se hace un llamado a las instituciones sociales para la apertura el trabajo conjunto en

pro del bienestar social, emocional y físico de los niños acogidos en familia sustituta, resguardando siempre la integridad del menor y respetando las consideraciones éticas que implica el trabajo con niños y adolescentes.

De igual forma con estos resultados se provee de un mayor conocimiento de los niños en acogimiento familiar colombianos, para así mejorar los planes y políticas de atención social. Se sugiere además hacer campañas de sensibilización de los programas en Colombia, puesto que aún hay desconocimiento de este tipo de cuidado alternativo para niños cuyos derechos han sido vulnerados.

Conclusiones

Las edades predominantes de los niños y adolescentes en hogares de acogimiento familiar se encuentran relacionadas con la preadolescencia, momento evolutivo, en donde se da la búsqueda y afirmación de la identidad, y la pretensión de escucha de la voz del joven y de sus opiniones por parte de los otros. Esto en relación a la llegada a un hogar de acogimiento familiar, sumado a una experiencia negativa familiar, da como resultado posiblemente, el deseo de exteriorizar lo que siente de cualquier manera, así sea de manera inadecuada. Tal como se observa en el predominio de la manifestación de comportamientos externalizantes como son la agresividad y la ruptura de normas, en los comportamientos autorreportados y por parte de las madres sustitutas.

En cuanto a los comportamientos internalizados, en la preadolescencia y adolescencia, se da comúnmente el ensimismamiento en los propios pensamientos. La dificultad en los niños y adolescentes en hogares de acogimiento es que,

en muchos casos, al no expresar lo que se experimenta o vivencia, le produce ansiedad y depresión que ellos no logran identificar como un problema lo que da como resultado la somatización de las dificultades.

El TDAH, a pesar de no ser un trastorno que se evidencia de manera exacta en el caso de estos niños y adolescentes en acogimiento familiar, resulta ser un riesgo en esta población ya que la hiperactividad podría darse como un cuadro en comorbilidad al negar cuadros internalizantes como la depresión y/o al surgir la ansiedad.

Referencias bibliográficas

- Alarc, Y., & Caballero, L. S. (2015). Estructura y funcionalidad familiar de hogares sustitutos de niños, niñas y adolescentes protegidos por el ICBF de Barranquilla. *Tejidos Sociales, 1*(1).
- Bermúdez Banguero, A., Moreno Hernández, A., & Ceballos Uribe, S. (2019). *Transformaciones que reconocen tres familias en su dinámica interna al acoger niños, niñas o adolescentes en calidad de hogar sustituto, en la ciudad de Medellín* (tesis de pregrado), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carrera, P., Jiménez-Morago, J., Román, M., Esperanza, L & Viedma, I. (2017). La investigación en acogimiento familiar: de la descripción a los procesos de adaptación y desarrollo. *Apuntes de psicología, 34*(2-3), 291-300.
- Castillo, E. T., Bedore, S., Davis, G. L., & Hipps, T. (2015). Bienestar emocional de jóvenes en programas de acogimiento familiar: Un estudio exploratorio. *Revista CES Psicología, 8*(1), 98-118.

- Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. A., & Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 549-559.
- Fernández-Daza, M y Fernández-Parra. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. (2013). *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810.
- Fernández-Daza, M. (2013). *Características psicológicas y psicopatológicas de adolescentes venezolanos institucionalizados* (tesis doctoral), Universidad de Granada. Granada, España.
- García, M., Prieto, L., Santos, J., Monzón, L., Hernández, A. y San Feliciano, L. (2008). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un problema actual. Anales de Pediatría*, 69(3), pp.244-250
- González, C. M. (2008). Acogimiento familiar ¿justicia o solidaridad? *Pediatría Atención Primaria*, 10(40), 703-710.
- Rodríguez Ibarra, A. C. (2010). *Cuidado temprano para la infancia en hogares sustitutos: estudio descriptivo en Bogotá/Early child care in foster homes: descriptive study in Bogotá* (tesis de maestría), Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Save the Children y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2009). Evaluación del medio familiar hogares sustitutos y amigos del ICBF. Bogotá, D. C.: Save The Children.

CAPÍTULO 158

MADUREZ NEUROPSICOLÓGICA DE

ESCOLARES DEL MAGDALENA-

COLOMBIA

Fernández-Daza, Martha.

-Universidad Cooperativa de Colombia.

Introducción

Con este capítulo²¹² se pretende conocer el índice de desarrollo neuropsicológico de escolares del departamento del Magdalena, Colombia.

La madurez neuropsicológica se refiere al desarrollo madurativo de un individuo, el cual posibilita su funcionamiento cognitivo, psicomotor, perceptivo y conductual atendiendo al repertorio esperado para su edad cronológica. Vendría a ser entonces la respuesta a patrones evolutivos propios del desarrollo normal (Parra, Rodríguez & Chinome citados por Parra & Rodríguez, 2019). Su desarrollo depende de factores multicausales exógenos y endógenos

²¹² Este capítulo inicia una propuesta de investigación de la línea: Neurodesarrollo liderada por la investigadora Martha Fernández-Daza, vinculada al grupo de Investigación Estudios Sociales Interdisciplinarios (ESI)-Categoría A según Colciencias.

(Campo, Tuesca & Campo, 2012; Solovieva & Quintanar, 2012).

En este proceso del desarrollo evolutivo del individuo, la maduración del sistema nervioso central demanda un desarrollo secuencial de los procesos con una mayor complejidad comparado con otras estructuras nerviosas, lo que lo hace particularmente susceptible a las influencias del ambiente, especialmente, en las edades de inicio de la escolaridad (preescolar y escolar), produciéndose cambios anatómicos y funcionales a consecuencia de la interacción entre el sistema nervioso y el ambiente (Turriaga, 2014). En ese sentido, se ha comentado que los factores biológicos y ambientales, así como su interacción pueden potenciar o menoscabar el logro de los hitos del desarrollo normal y las funciones cognitivas; en este sentido, los trastornos del neurodesarrollo, la prematuridad, el bajo peso al nacer, estados nutricionales deficitarios, así como pobres condiciones socioeconómicas y educativas pueden constituirse en factores de riesgo para el desarrollo sano de los niños en edad escolar (Parra & Rodríguez, 2019).

Marchesi y Coll citados por Turriaga (2014), plantean que los retrasos en la maduración neuropsicológica hacen referencia a las alteraciones que tienen consecuencias sobre las estructuras del sistema cerebral o su funcionamiento, lo que ocasionan secuelas en el desarrollo. Estos pueden ser de diversos tipos como: retrasos evolutivo-funcionales en el hemisferio cerebral izquierdo ocasionando demoras en la adquisición de habilidades de coordinación visomotriz, discriminación perceptiva y lingüística. Por otro lado, los retrasos en la maduración del hemisferio derecho se han vinculado con las Dificultades de Aprendizaje de las matemáticas; aunque se advierte que, ambos hemisferios se

complementan para que se logren los aprendizajes. Finalmente, pueden darse retrasos madurativos que alteran la estructura cerebral como los de la maduración del Sistema Nervioso Central o genético-constitucionales del hemisferio izquierdo.

Algunos estudios señalan que, en la investigación neuropsicológica relacionada con el desarrollo normal ha existido poco interés en los cambios que se producen por la edad, específicamente, en la edad escolar. Lo cual resulta llamativo a la luz de los cambios tan importantes que se originan en este período, así como la disponibilidad de datos normativos y la investigación actual sobre el desarrollo neuronal (Korkman, 2001).

Conocer el perfil de madurez neuropsicológica de un niño permite identificar tanto las áreas fuertes como las menos preservadas de tal manera que se tenga una visión global del rendimiento neurocognitivo para intervenir a tiempo y mejorar su desempeño.

Metodología

El estudio tuvo un diseño descriptivo, cuantitativo y transeccional. La muestra estuvo conformada por 56 niños de Santa Marta-Magdalena, Colombia, los cuales tenían entre los 7 y 11 años y además cursaban de 2do de primaria a 6to de educación básica. Para la evaluación de la madurez neuropsicológica se utilizó el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica para Escolares (CUMANES) (Portellano, Mateos y Arias, 2012), según los autores los niveles del índice de desarrollo neuropsicológico son: Muy Alto ≥ 130 ; Alto 116-129; Medio Alto 111-115; Medio 90-110; Medio Bajo 85-89; Bajo 71-84; Muy Bajo ≤ 70 .

Resultados

La muestra estuvo constituida por 31 niños del sexo masculino y 25 del sexo femenino; la media de edad fue 9,29; DT =1,436. La mayoría de los participantes estudiaban 3ero de primaria (25%), seguido de 4to de primaria (24,9%) y 5to (17,9%) (Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1. Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	31	55,4
Femenino	25	44,6
Total	56	100,0

Elaboración personal

Tabla 2. Edad

	Frecuencia	Porcentaje
7	7	12,5
8	13	23,2
9	10	17,9
10	9	16,1
11	17	30,4
Total	56	100,0

Elaboración persona

Tabla 3. Estadísticos Edad

	Media	Desviación estándar
Edad	9,29	1,436

Elaboración personal

Tabla 4. Curso

	Frecuencia	Porcentaje
2°	6	10,7
3	2	3,6
3°	14	25,0
3°	5	8,9
4	4	7,1
4°	6	10,7
4°	4	7,1
5°	9	16,1
5°	1	1,8
6	4	7,1
6°	1	1,8
Total	56	100,0

Elaboración personal

En relación con el índice de madurez neuropsicológica el puntaje más bajo obtenido y donde se concentraron más participantes fue de 61 (18 niños), seguido de 71 (59 niños), luego 68 (4 niños) y el más alto 139.

Tabla 4. Índice de Desarrollo Neuropsicológico

	Frecuencia	Porcentaje
61	18	32,1
68	4	7,1
70	1	1,8
71	5	8,9
76	1	1,8
77	1	1,8
79	2	3,6
80	2	3,6
84	3	5,4
86	1	1,8
88	1	1,8
96	2	3,6
97	1	1,8
99	2	3,6
100	1	1,8
105	1	1,8
106	1	1,8
107	1	1,8
111	1	1,8
115	1	1,8
116	1	1,8
118	2	3,6
123	1	1,8
133	1	1,8
139	1	1,8

Total	56	100,0
-------	----	-------

Elaboración personal

Si atendemos al Índice de Desarrollo Neuropsicológico el 44,6% de los escolares del estudio obtuvo un desempeño muy bajo; el 25% bajo y el 14,3% medio.

Tabla 5. Nivel del Índice de Desarrollo Neuropsicológico

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	4	7,1
Bajo	14	25,0
Medio	8	14,3
Medio alto	2	3,6
Medio bajo	2	3,6
Muy alto	1	1,8
Muy bajo	25	44,6
Total	56	100,0

Elaboración personal

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo conocer el índice de desarrollo neuropsicológico de los escolares que conformaron la muestra, los cuales tenían entre 7 y 11 años y vivían en el departamento del Magdalena, Colombia. Gran parte de la muestra tenía 11, 8 y 9 años, además era del sexo masculino y el 49,9% estaba cursando entre 3ro y 4to de primaria.

Los resultados mostraron que el 44,6% de los niños obtuvieron un índice de desarrollo neuropsicológico muy bajo, seguido del nivel bajo (25,0%); medio (14,3%) y medio bajo (3,6%). Mientras que, en Turriaga (2014) el 51% de los niños resultaron con un índice de desarrollo neuropsicológico bajo, seguido por un nivel medio (21%), muy bajo (17%) y medio bajo (11%).

Se observa que el porcentaje más alto (73,2%) de los niños que conforman la muestra del presente estudio se concentra en puntuaciones por debajo de la media en el índice de desarrollo neuropsicológico. Contrario a Viza & Larico (2018) donde el 34,3% de uno de los grupos de niños evaluados obtuvieron un índice de madurez neuropsicológica entre bajo, medio bajo y muy bajo.

Tales hallazgos en el estudio que se presenta llevan a sugerir que la mayor parte de la muestra de los niños evaluados presenta déficits neuropsicológicos que pudieran estarse manifestando en más de 1 dominio cognitivo. Principalmente, los casos que estuvieron en el nivel “bajo” y “muy bajo”, por lo cual, pudieran precisar de ayuda profesional. Aunque los déficits producto de la inmadurez neuropsicológica podrían desaparecer de forma espontánea, se recomienda realizar una evaluación neuropsicológica más profunda que, además, valore la existencia o no de condiciones prenatales, perinatales y posnatales. Adicionalmente, se sugiere la realización de una valoración neurológica. De forma tal que ambas contribuyan a la detección temprana de alteraciones neurocognitivas para una evolución favorable del desarrollo de los niños.

Del total de la muestra del estudio 25 niños resultaron con puntuaciones muy bajas en el índice de madurez neuropsicológica, concretamente, 18(32,1%) niños arrojaron un decatipo 61; hallazgos que contradicen los de Viza & Larico (2018) que no encontraron ningún caso en uno de los grupos que evaluaron. Los resultados pudieran ser porque el rango de edad del presente estudio es más amplio por lo cual las diferencias madurativas a nivel cerebral están más diferenciadas. No obstante, llama la atención que es más de la cuarta parte de la muestra. Por otro lado, aunque ya se ha mencionado que los compromisos en el nivel de inmadurez neuropsicológica pueden desaparecer, los hallazgos pueden constituir una señal de alerta para evitar posibles problemas escolares y de deserción.

En el presente estudio 41 de 56 estudiantes puntuaron un índice de madurez neuropsicológica entre bajo, medio bajo o muy bajo. Similares hallazgos a los de Criollo & Matute (2018) donde los niveles del índice de madurez neuropsicológica de 33 niños estuvieron por debajo de la media (Muy bajo, bajo y medio bajo).

Así como también son congruentes con el estudio de Palma & Luz (2018) en donde 48 de 66 estudiantes estuvieron en los mismos niveles del índice de madurez neuropsicológica. Igualmente, con los hallazgos de Salvador-Cruz, Tovar, Segura, Ledesma, García, Aguillón, et al., (2019).

En los hallazgos actuales 8 estudiantes obtuvieron un índice de madurez neuropsicológica en el nivel medio, es decir, una madurez neuropsicológica normal, donde los niños pueden mostrar algunos compromisos madurativos, pero son poco significativos. Contrario a los resultados del estudio de

Palma & Luz (2018) quienes encontraron 17 estudiantes en el nivel medio.

De los presentes resultados se presume que los niños cuyas puntuaciones estuvieron por debajo de la media podrían estar manifestando problemas de la cognición, problemas comportamentales y emocionales que repercutirían en su desempeño escolar y que pudieran ser debidos a déficits en el desarrollo madurativo.

Se hallaron 2 niños (3,6%) que lograron índices de desarrollo neuropsicológico cercanos a la media, en este sentido valdría la pena ver cómo es desempeño académico, porque si presentan problemas en este ámbito la razón pudiera vincularse más a una causa relacionada con problemas emocionales o pedagógicos que con problemas neurocognitivos.

No hay que perder de vista tampoco que para la realización del estudio se han considerado niños entre los 7 y 11 años. Haciendo referencia a la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget donde expone que se esperan determinados patrones acordes a la edad del niño y además el desarrollo de habilidades que deben ir madurando en cada etapa. Dichos cambios en las estructuras cognitivas se manifiestan en el comportamiento. Es decir, el supuesto de su teoría se sustenta en que el desarrollo cognitivo está inmerso en el desarrollo biológico. Se puede extraer entonces que, la muestra en cuestión se encuentra en el estadio de las operaciones concretas, donde el niño empieza a utilizar el pensamiento lógico y las operaciones mentales para analizar el medio que le rodea, además tiene una mayor flexibilidad. Aunado a ello, el niño incrementa el uso del lenguaje para socializar su pensamiento. En consecuencia, Piaget hace

hincapié en que el individuo construye nuevos conocimientos a partir de sus experiencias (Piaget, 1979, 1984). Al analizar los hallazgos obtenidos donde se evidencia que hay inmadurez del desarrollo neuromadurativo posiblemente pueda ser explicado porque los niños están en la etapa escolar, período de construcción de su propio aprendizaje, donde utilizan las estructuras mentales disponibles o esquemas que ya poseen para darle sentido al medio que le rodea, además se están produciendo constantes cambios o incorporando aprendizajes nuevos (organización, adaptación: asimilación y acomodación, y equilibrio).

En este sentido, se hace énfasis además en que el grupo mayoritario de niños del estudio actual tiene 11 años, con lo cual se espera que su pensamiento se encuentre haciendo la transición del estadio de las operaciones concretas al estadio de las operaciones formales (Piaget, 1979, 1984) donde, la capacidad de pensar es más abstracta. Son preadolescentes cuyo pensamiento está prestando atención a diversos aspectos al mismo tiempo, está en capacidad de analizar una perspectiva diferente a la suya, maneja datos mentales y reales simultáneamente, entre otros.

En este estudio el 35,7% de la muestra tiene edades inferiores a los 9 años. En este sentido, convendría observar cuál es su nivel de desarrollo neuromadurativo porque algunos autores exponen que un hallazgo evidente en diversos estudios recientes es que los efectos de la edad parecen estar más acentuados por debajo de los 9 a 10 años que después de esa edad (Korkman, 2001).

Sería interesante también ver la correspondencia entre los cursos de los niños participantes en el estudio y el

nivel de madurez neuropsicológica para observar cómo es este último a medida que la complejidad escolar aumenta.

En lo que respecta a las áreas neuropsicológicas inmaduras (dominios más comprometidos), es preciso recordar la zona de desarrollo proximal que en su momento planteaba Vygotsky para referirse a aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración y en donde el apoyo de terceras personas contribuirían a alcanzar un nivel superior de funcionamiento. Vygotsky también recalca la importancia de la interacción social para el aprendizaje. En este sentido, podría sugerir que el hecho de que los niños del estudio se encuentran en la etapa escolar y, por lo tanto, tienen una mayor socialización con compañeros, maestros, amigos, etc, podría contribuir a su desarrollo neuromadurativo.

Hay que resaltar que el 12,5% de los niños que participaron alcanzaron puntuaciones del índice de desarrollo neuropsicológico que oscilaron entre muy altas, altas y medio altas. Específicamente, el 7,1% de los niños mostraron puntajes altos en el índice de madurez neuropsicológica; el 3,6% muy alto y el 1,8% (1 estudiante) logró un puntaje medio alto. En cuanto a estos niños que sobrepasan el nivel de desarrollo madurativo global normal también conviene estar atentos por si llegasen a presentar cambios académicos y comportamentales. Mientras que en el estudio de Viza & Larico (2018) fue el 8,6% quien resultó con un índice alto.

Vale la pena indicar que conocer el índice de desarrollo neuropsicológico es importante para detectar de manera temprana trastornos del neurodesarrollo. Pero, es indispensable tener una idea más precisa sobre los dominios en los cuales presentaron mayores dificultades (áreas de mayor inmadurez neuropsicológica) los niños que conformaron la

muestra o si por el contrario tuvieron mayores fortalezas. Lo que pudiera dar lugar a una evaluación e intervención neuropsicológica más específica. Para ello se está llevando a cabo un segundo análisis que contribuirá a un mayor conocimiento de su desarrollo madurativo global.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados del perfil neuropsicológico de los niños que conformaron la muestra se pasará a la fase 2 de la propuesta con el fin de favorecer un desarrollo adecuado y promover un mejor desempeño escolar a través de la intervención neuropsicológica enfocada en las áreas menos preservadas, principalmente, dirigidas a aquellos niños que obtuvieron puntuaciones por debajo de la media.

Referencias bibliográficas

- Criollo Parra, J. K., & Matute Vélez, N. E. (2018). *Funciones neurocognitivas en niños de 8 a 10 años con y sin errores en la lectoescritura* (tesis de pregrado), Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Korkman, M. (2001). *Introduction to the special issue on normal neuropsychological development in the school-age years. Developmental Neuropsychology, 20*, 325-330
- Palma, A., & Luz, J. (2018). Relación entre madurez neuropsicológica e inteligencia creativa en estudiantes de segundo y tercer grado de primaria en la Institución Educativa Privada Internacional Nuevo Horizonte, de la Ciudad de Juliaca 2018.
- Parra, J. & Rodríguez, L. (2019). Efectos a largo plazo del programa PROCONI en preescolares de Tunja (Colombia). *Informes Psicológicos, 19*(1), 85-104.

- Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v19n1a05>
- Piaget, J. (1979). *La construcción del real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1984). *Piaget en el aula*, compiladores Milton Schwebel y Jane Raph. Buenos Aires: Huemul.
- Portellano, J.A., Mateos, R., Martínez-Arias R. (2012). *Cumanes. Cuestionario de madurez neuropsicológica para escolares*. Madrid: Tea ediciones.
- Salvador-Cruz, J., Tovar, D.S., Segura, A., Ledesma, L., García, A., Aguillón, C., Sánchez, E., & Rodríguez, M. (2019). Neurological Soft Signs and cognitive processes in Mexican schoolchildren aged 6 to 11 years. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 28-40. doi: <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.3>
- Turriaga Eguiguren, C. (2014). *Estudio del grado de madurez neuropsicológica en niños de tercer año de educación básica de la escuela experimental "Quintiliano Sánchez" distrito metropolitano de Quito, 2012* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador.
- Viza Bedoya, B. M., & Larico Bernal, P. P. (2018). *Desarrollo neuropsicológico en niños de 7 a 9 años que residen en zonas con y sin actividad minera en la Región de Arequipa*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.

CAPÍTULO 159

PROTECCIÓN Y CUIDADO DE LAS INFANCIAS EN BOGOTÁ Y SU RESPECTIVA RUTA DE SEGUIMIENTO EN RELACIÓN AL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Alejandra del Pilar Ramírez Chaparro

Docente de Práctica, Universidad Minuto de Dios Virtual y a Distancia, Magister en Pedagogía, Universidad de la Sabana,
aramirezchl@uniminuto.edu.co.

Ligia Cecilia Téllez Camacho

Docente de práctica, Universidad Minuto de Dios Virtual y a Distancia, Magister en Educación, Universidad FUNIBER,
ligia.tellez@uniminuto.edu

Introducción

El presente documento aborda de manera precisa, los derechos de los niños en escenarios que involucran su contexto familiar y escolar, teniendo en cuenta que ser garantes de su cumplimiento repercute en el desarrollo integral y su desempeño y desenvolvimiento a lo largo de su vida. Las categorías en el marco del desarrollo dialógico, datan de la constitución de los derechos de los niños, posteriormente se realiza una discusión desde las diferentes concepciones de los entornos protectores, el cuidado infantil, la infancia y la

familia, y finaliza con las diferentes formas de protección y el significado real del concepto, desde las distintas interpretaciones a la concepción de cuidado y protección.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, “al brindarle al niño calidez y cuidado responsable se fortalecen los sistemas biológicos que lo ayudan a manejar las emociones. Investigaciones indican que una fuerte y segura conexión con el niño lo ayudará a manejar el estrés de la vida diaria, no sólo de la infancia sino de la vida futura también. Crear lazos afectivos fuertes con el niño tiene un efecto positivo en el sistema biológico de éste para adaptarse a las situaciones estresantes” (Amar, 2003).

Con base en este análisis se puede deducir la importancia que tiene el cuidado responsable, no sólo a la salud física y mental en los niños, sino también la preparación que se establece para la vida futura, relacionada con el manejo de emociones, de situaciones y de actitudes que le permitirán hacer parte de diferentes espacios, desde una comunicación y participación asertiva.

Si se tiene en cuenta que el cuidado y la protección deben ser factores emergentes en los escenarios en los cuales se desenvuelve el niño, se pueden llegar a construir ambientes propicios que permitan aprender los comportamientos adecuados de su cultura y de su familia. De la misma manera, tener en cuenta que el desarrollo va a estar originado en el vínculo afectivo y la confianza establecida con sus padres o cuidadores.

Los Derechos de los Niños

Los antecedentes que existen acerca de los derechos de los niños, se remontan a la declaración de Ginebra en 1924, es en este momento que Eglantyne Jebb, activista social británica, considera que sólo desde la protección adecuada de

la infancia y la educación en el espíritu de servicio, se aseguraría un mundo mejor. De esta manera tomó la iniciativa de ayudar a los niños y niñas afectados por la guerra, proponiendo para ese momento histórico aspectos relacionados con el cuidado y la protección como son:

1. El niño debe poder desarrollarse de un modo normal, materialmente y espiritualmente.
2. El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser cuidado, el niño retrasado debe ser estimulado, el niño desviado debe ser atraído, y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y atendidos
3. El niño debe ser el primero que reciba auxilio en momentos de desastre.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida, y debe ser protegido contra cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado en el sentimiento de que deberá poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.

Comprometiendo de esta manera a hombres y mujeres de todas las naciones a proteger y cuidar a los niños, sin discriminación de raza, nacionalidad o creencia. Posteriormente, tras 10 años de aportes realizados por diversas sociedades, culturas y religiones, se aprueba la convención como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989, en la cual se reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años), individuos con derecho a expresarse libremente, además el derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, con derecho a expresarse libremente.

En este mismo orden y dirección, se establece la convención, como primera ley internacional de apoyo a los derechos de los niños y niñas, obligando a los países que firmaron a proteger y a respetar la infancia, a realizar

programas de apoyo a la pobreza, el abandono, la salud y el acceso a la educación, permitiendo avances en su cumplimiento.

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos estableció la “Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía”, considerando importante ampliar estos aspectos, en la asamblea general del 25 de mayo de 2002. Es evidente entonces, que la convención reconoce el derecho del niño a la protección contra la realización de trabajos, a la explotación económica, a impedir su educación, su salud, su desarrollo físico o mental.

El 8 de noviembre de 2006, la ley 1098, expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. El cual tiene por finalidad, garantizar a los niños, niñas y adolescentes, su pleno y adecuado desarrollo, desde la posibilidad de pertenecer a una familia y a su vez a una comunidad, que les proporcione amor, comprensión y felicidad, basado en el reconocimiento, el respeto y la igualdad.

Después de lo anterior expuesto, pareciera que, con tantas garantías internacionales y nacionales, los niños no tienen de qué preocuparse, pero el balance de los resultados que se evidencian día a día, dan respuesta en porcentajes que preocupan cada vez más. Es cierto que los niños han ganado visibilidad en el plano de las políticas públicas y de protección, pero en la realidad surgen situaciones que evidencian que dichas políticas no logran garantizar el compromiso de la comunidad y la familia. Entonces es aquí en donde cabe preguntarse ¿Qué imposibilita cumplir con la regulación de la relación familia niños, comunidad, niños?

Entorno protector

Resulta necesario definir el concepto de entorno protector al tratarse de una propuesta que va encaminada a reforzar la familia y la escuela como los principales contextos de desarrollo infantil. Para UNICEF (2006), “protección de la infancia” se refiere a:

“Las labores de prevención y respuesta a la violencia, la explotación y el abuso contra niños y niñas, como por ejemplo la explotación sexual, la trata, el trabajo infantil y prácticas tradicionales perniciosas como la mutilación/ excisión genital de la mujer y el matrimonio adolescente, así como niños y niñas especialmente vulnerables a esos abusos, como los que no reciben la supervisión de sus progenitores o viven en conflictos armados”.

El entorno protector consta de elementos interrelacionados que contribuyen individual y colectivamente a proteger a los niños y a las niñas contra la explotación, la violencia y cualquier forma de abuso. Aunque el gobierno es el principal responsable de crear un entorno protector, la sociedad debe compartir esta responsabilidad entre los cuales se identifica a las familias y comunidades en general que mantienen interacción con los niños y las niñas, son ellos en primera instancia quienes deben observar prácticas de crianza y de educación que contribuyan a proteger la infancia. Así mismo, tanto las familias como las comunidades, deben contar con los conocimientos, las aptitudes y la motivación para reconocer la vulneración de derechos. (Fondo para las Naciones Unidas –UNICEF-, 2006).

En una sociedad ideal, los niños y las niñas están claramente protegidos debido a que todas las formas de

violencia, malos tratos y explotación contra ellos se consideran socialmente inaceptables, y a que las costumbres y las tradiciones respetan los derechos de las mujeres y los niños. Sin embargo, en la mayoría de países y sociedades este ideal no se aplica plenamente. El artículo 5 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer exhorta a todos los estados parte a que aprueben medidas que modifiquen los modelos sociales y culturales de los hombres y las mujeres, con el objetivo de eliminar los prejuicios y las costumbres tradicionales basadas en las desigualdades entre los géneros y los estereotipos. Las recomendaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño subrayan también la importancia que tiene modificar las prácticas y modelos sociales para salvaguardar los derechos de la niñez (Galvis, L. 2009).

Cuidado Infantil:

El cuidado como acción moral consiste en responder ante los otros y de los otros (Noddings, 2002a). Se trata de una respuesta moral que no surge a consecuencia de un razonamiento lógico o de los imperativos de una deidad, sino que es la consecuencia esperable de la realidad ontológica del ser humano como ser vinculado a otros. El hecho de que nuestra identidad personal se defina en relación con otros, nos obliga a hacernos cargo del bienestar de los demás. Así, Noddings (2003a) afirma que, por un lado, sentimos que somos libres para decidir; mientras que, por otro lado, estamos irrevocablemente vinculados a los demás ya que nuestra propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones.

Infancia

Se asume la definición dada en la convención de los derechos del niño de 1989, la cual define el término “niño” como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. Teniendo en cuenta esta definición, se observa entonces que este término, abarca todas las edades del niño: desde que es un lactante recién nacido hasta la pre-adolescencia.

Complementario a lo anterior, desde el marco jurídico, se encuentra que el término niño, es determinado por la legislación de cada Estado, no obstante, para efectos civiles patrimoniales se identifica al niño, como un ser humano desde el nacimiento hasta cumplir una cierta edad o alcanzar su independencia.

Familia

El concepto de familia tiene múltiples acepciones, las cuales varían desde el enfoque teórico desde el cual se contemple, encontrándose que, desde el enfoque sistémico, se contemplan una serie de variables que permiten dar comprensión a la familia como objeto de estudio social; en el marco de esta propuesta investigativa, se asume la siguiente definición:

“En la aproximación sistémica, la familia se concibe como un todo diferente a la suma de las individualidades de sus miembros, cuya dinámica se basa en mecanismos propios y diferentes a los que explican la del sujeto aislado. La familia es un sistema social natural, que puede ser estudiado en términos de su estructura, o forma como está organizado en un momento dado y sus procesos o

formas en las en las cuales cambia a través del tiempo”, (Miranda, 2010).

Otra definición sobre familia es la que ofrece García, T. (2012), quien señala que la reproducción, la protección y la manutención de los hijos se ve como un deber principal del sistema familiar, donde la crianza y el bienestar de los hijos se configuran desde los roles como un sistema cambiante determinado por las necesidades y el trascender durante el ciclo vital, una estructura general que va cambiando a medida que la interacción de cada miembro con el entorno va evolucionando, son etapas de cada miembro de la familia que van en desarrollo debido a distintas situaciones que el medio exige, diferentes etapas que se transforman para complementar el sistema, es una convivencia grupal.

Metodología

La metodología que se implementa en esta investigación se despliega desde un paradigma hermenéutico - histórico y social el cual tiene un método investigativo cualitativo que en conjunto buscan desarrollar una construcción interpretativa, permitiendo abordar los diferentes espacios de protección y cuidado de las Infancias en Bogotá y su respectiva ruta de seguimiento en relación al cumplimiento de los derechos del niño.

La presente investigación conlleva a examinar cómo el concepto de protección y cuidado es interpretado por las distintas comunidades que rodean las infancias dentro del contexto educativo y cómo estas concepciones se manifiestan en la labor de la escuela y de la familia. Esta mirada investigativa también posee una transversalidad en el contexto cultural, social, económico, político y ambiental

donde el concepto de cuidado y protección debe ser replanteado a través de una cultura del actuar y no únicamente desde el intencionalismo. Es allí donde se intenta hacer un diálogo reflexivo entre los agentes del entorno infantil para replantear conductas que orienten procesos en los cuales los niños sean sujetos de derechos primordiales en la sociedad.

En consecuencia, lo histórico – hermenéutico tiene como “interés último el carácter práctico que se centra en la interrelación de lo social y la acción humana y de esta y lo social, por tanto, el interés último busca clarificar el compromiso social y político en la construcción social” (Gutiérrez, 2014, p. 11).

Dentro del ámbito escolar infantil, se demuestra la necesidad de unificar criterios y fortalecer las prácticas de cuidado y protección en las infancias con el objetivo de dar cumplimiento a los derechos del niño anteriormente mencionados y hacer valer las luchas que han logrado un gran avance en reconocer a los infantes como sujetos de derechos. Así mismo se desea permear en las comunidades que se forman actualmente para formar infancias, las concepciones de cuidado y protección y sus respectivas rutas de atención que conlleven a dar un buen manejo desde las acciones de atención pedagógica, integral y asistencial.

Análisis

Dentro del análisis de la investigación se tuvieron en cuenta distintas categorías primarias como familia, escuela, concepción y derechos, que permitieron comprender algunas de las causas y consecuencias de la vulneración de derechos, así como la concepción y divergencia entre cuidado y protección y su respectiva ruta de seguimiento y atención en el marco del cumplimiento de los derechos del niño. Para ello se llevaron a cabo encuestas semiestructuradas que

permitieron comprender las dinámicas diarias de cuidado y protección en las infancias en instituciones educativas de diferentes localidades de Bogotá y sus respectivas rutas de atención en conjunto con las familias. Las docentes en formación de séptimo y noveno semestre quienes laboran en el sector educativo asistencial y pedagógico de las infancias, permitieron ser objeto de las presentes encuestas como agentes internas y veedoras de las dinámicas diarias en los contextos infantiles. (Ver anexo 1).

Resultados

Los resultados permitieron evidenciar desde el análisis de los datos recogidos a través de las encuestas, aplicadas a las docentes en formación de la licenciatura en Educación Infantil. Que, aunque existen políticas creadas para realizar los apoyos de cuidado y protección que construyen propuestas en pro de garantizar que los niños estén cubiertos en cada uno de sus derechos, se desconocen las rutas de atención y restitución de los mismos. Hecha la observación anterior queda claro que no todas las instituciones educativas cuentan con la claridad en los protocolos de seguimiento y acompañamiento que se deben hacer a los niños. Además, se evidencia que en algunos de los casos los manejos son internos y no se dan a conocer al exterior de las instituciones.

Se hace visible que existe una ruta sugerida por el Ministerio de Educación Nacional, desde la implementación de una política, que busca dar cobertura a las poblaciones vulnerables y con capacidades diversas, convirtiéndose de esta manera en una posibilidad de construir el tejido social y restablecer los derechos de los niños.

En lo mencionado por UNICEF, el derecho a la educación de los niños, se vulnera en un alto porcentaje; los

motivos son múltiples, puesto que en algunos casos los niños desempeñan labores diferentes a las educativas.

Cabe agregar que, otro derecho que se vulnera en la población infantil, es el de la alimentación, en ocasiones se ponen en funcionamiento las instituciones educativas, sin acceso a comedores, o restaurantes.

Seguidamente está la vulneración al derecho a ser atendido en un centro de salud, o a los cuidados básicos de higiene oral, atención prioritaria y exámenes especializados, como también a la cobertura de medicamentos para procedimientos específicos.

Y a manera de conclusión, las condiciones sociales y la escasa posibilidad de contar con un empleo estable, lleva a los padres del niño, o a la madre quien se hace cargo de sus hijos, ante el abandono de su compañero, a dejar los niños con personas de la familia o cuidadores externos, como vecinos o amigos entre otros, exponiendo a los niños a maltratos físicos y verbales que no solo afectan su libre desarrollo, crecimiento, autoestima y auto concepto, sino también la manera de comunicarse con los demás, haciendo que los niños consideren adecuadas estas prácticas y las reproduzcan posteriormente en los diferentes entornos a los cuales pertenecen.

Conclusiones

- El estado posee leyes que garantizan los derechos de los niños a través del código de infancia y adolescencia, así mismo posee rutas de atención y personal profesional para dicho cumplimiento.
- No existe una ruta clara de restitución de derechos por parte de las instituciones educativas. Algunas veces se confunde con el manual de convivencia como símbolo de desconocimiento o negligencia frente a la garantía de derechos.

- Se evidencian rutas de atención internas las cuales no permiten ser evidenciadas por entidades externas con el ánimo de perjudicar las problemáticas familiares y no entrar en discrepancias con los mismos.
- En muchas de las instituciones educativas se desconoce la ruta de restitución de derechos y de ser así se hace caso omiso con estrategias internas de la institución.
- Uno de los derechos que más se vulneran en las instituciones educativas es el acceso a la alimentación digna debido a distintos factores económicos y logísticos.
- Los nuevos procesos internos de las instituciones han provocado una limitación del tiempo a los docentes, el cual se ve reflejado en poca actividad física y recreacional para los menores.
- El derecho a la libre expresión se ha visto coartado debido a que se tiene la premisa que la opinión de los niños carece de fundamento y validez.
- La desatención familiar es uno de los factores que se recalca dentro de las instituciones educativas. En muchos casos, es esta la que debe hacer frente a situaciones de salud las cuales son responsabilidad de los padres o acudientes del menor.
- Se evidencia una preocupación en relación a las dinámicas de garantía de derechos que ofrece el núcleo familiar a los niños y niñas debido a la falta de tiempo, capacitación de las madres en relación a la protección y cuidado y contextos familiares de diversas índoles como división del núcleo familiar y sus diversidades.
- La sociedad promulga la garantía de leyes y decretos que promuevan el cumplimiento de las rutas de atención a través de distintas entidades que trabajan en ello. En la ciudad de Bogotá existen dependencias

tales como la policía de infancia y adolescencia, Bienestar Familiar, ICBF, entre otras, sin embargo, se siguen manifestando casos de vulneración de derechos como abuso sexual y maltrato físico y psicológico, seguido por el trabajo infantil.

- Los niños deben contar con la garantía de cuidado, desde el acompañamiento continuo y preocupado del otro y por el otro, haciendo uso de la libertad propia, y a su vez estar conectado y vinculado con los demás. Permitiendo de esta manera, definir su identidad propia, y a su vez hacer parte de un conjunto de relaciones.
- La protección de los niños se debe dar desde su reconocimiento como sujetos de derechos, garantizando su desarrollo integral y adecuado. Desde la implementación de programas de apoyo correspondientes, según la ubicación poblacional, sus intereses particulares y sus condiciones de vida.

Referencias Bibliográficas

Amar, J. J., Llanos, R. A., & García, D. T. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 60-77.

Bruñol, M. C. (1999). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Justicia y Derechos del Niño número*, 125.

Convenio de cooperación internacional (2016) N° 1231.ICBF-OEI.Construyendo juntos entornos protectores. Informe de sistematización.

Convención Sobre los Derechos del Niño, Adoptada por las Naciones Unidas en noviembre 20 de 1.989 y ratificada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley N°12 de 1.991.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer.*

De la Nación, P. G. (2006). Código de la infancia y la adolescencia. *Bogotá: Colombia.*

Fondo de las naciones Unidas para la infancia -UNICEF-(2006). Estado mundial de la infancia 2006, excluidos invisibles. New York. ISBN-13: 978-92-806-3918-6

Fondo de las naciones Unidas para la infancia-UNICEF-(2018). Informe anual. Para cada niño todos los derechos.

Galvis, L. (2009). La Convención de los derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 7 (2), 587-619.*

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.

ICBF. (2015) Observatorio del bienestar de la niñez. Índice de Derechos de la Niñez (IDN) en Colombia, 2011-2013.

ICBF. (2017) Lineamiento Técnico del Modelo para la atención de los niños, las niñas y los adolescentes, con derechos inobservados, amenazados o vulnerados. restablecimiento de Derechos.

Lerma, C. A. (2007). El Derecho a la Educación en Colombia. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.

Miranda, M. P. D. M., Paula, C. S. D., & Bordin, I. A. (2010). Violência conjugal física contra a mulher na vida: prevalência e impacto imediato na saúde, trabalho e família. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 27, 300-308.

Secretaria de Educación del Distrito. (2018). Cuidado y protección a niños, niñas y adolescentes en las Instituciones Educativas Distritales.

Sobre los Derechos, D. D. G. del Niño (1924). *Sociedad de las Naciones Unidas*. Diciembre, 26.

Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Universitat de València.

CAPÍTULO 160

ANÁLISIS DE LA CONDICIÓN FÍSICA Y ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE 4 A 6 AÑOS EN PREESCOLAR

Jean Carlos Baldovino Payares

- Universidad Manuela Beltrán-

Introducción

Al pasar los años y presenciar los avances tecnológicos que ha presentado la ciencia en cuanto a aparatos electrónicos de entretenimiento, se han generado hábitos de vida diferentes a los que se llevaban años atrás y siglos atrás, donde los vínculos familiares eran más unidos desde los padres hasta los hijos más pequeños, así como también la relación con el ambiente y el entorno en el que se desarrollan a diario. Hoy en día, la relación padre e hijos es más distante y con un intermediario como lo es la tecnología, haciendo así, que los padres opten por obsequiar diversos aparatos electrónicos a sus hijos sin discriminar edades para que estos se encuentren ocupados en algo y así estos puedan realizar sus ocupaciones o puedan tener un rato para descansar.

No hace falta hacer la salvedad a que, los padres al realizar dichos actos principalmente con sus hijos no se percatan de las posibles desventajas y malas consecuencias que traerá consigo el mal uso de los aparatos electrónicos, donde estos hacen que sus hijos disminuyan el nivel de actividad física que llevaban y así concentrarse en la

manipulación de los aparatos que por momentos les ayudan como medio distractor pero a nivel de calidad de vida les está haciendo un daño y posiblemente enmarcando su desarrollo de vida hasta la edad adulta.

Es sabido que la condición física en niños está disminuyendo por lo anteriormente dicho y más aún cuando especificamos la población a tratar en el proyecto la cual está enmarcada entre los 4 y 6 años de edad; en el rango de edad previamente mencionado se encuentra situada la etapa de desarrollo estadio preoperacional, (2 – 7 años de edad), donde el niño experimenta la etapa del egocentrismo en la cual éste piensa que es el centro de atención de los demás, también emprende un desarrollo en el pensamiento representacional donde la mayoría de las cosas reales las asocia por medio de símbolos; punto importante en el desarrollo del niño y en relación con la educación en el nivel de preescolar es el desarrollo del lenguaje, esto provocado a partir de las representaciones que éstos realizan para poder tener un imaginativo del mundo en el cual se están desarrollando, según Piaget, (2007), "los años preescolares son un periodo de desarrollo acelerado del lenguaje: la mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras hacia el segundo año y van aumentando su vocabulario hasta alcanzar cerca de 2000 palabras a los 4 años" (p.9).

A partir de lo anteriormente dicho se puede inferir que, los niños al limitar su desarrollo cognitivo en un aparato electrónico evitarán realizar movimientos los cuales le permitan tener beneficios en tiempo presente y a futuro, (en su edad adulta), estos beneficios podrían ser adquiridos por medio de la práctica de la actividad física la cual les contribuirá a tener una mejor calidad de vida al momento de tener una duración, frecuencia e intensidad correcta de la

misma, además de poder identificar el nivel de actividad física que están realizando y en base a esta poder determinar qué tantos beneficios podría causar para ellos. En los niños de las edades de 4 a 6 años es muy notorio observar la calidad de vida que llevan y más aún su condición física, donde los aspectos anteriormente mencionados empiezan a salir a flote para saber las ventajas y desventajas que tienen los hábitos que han adquirido.

Los alcances que tendrá el proyecto estarán enmarcados en el analizar la condición física y la actividad física que tienen los niños de 4 a 6 años de edad y así mismo poder determinar cuáles son esos hábitos que están generando un comportamiento sedentario en éstos y que de una y otra forma están definiendo el futuro de su calidad de vida. El análisis contará con la implementación de encuestas las cuales ayudarán a identificar qué cantidad de actividad física realizan los niños en los distintos espacios en los que estos se encuentran, del mismo modo se utilizarán para indagar cuáles son las actividades que realizan durante el día con el objetivo de detectar las actividades que presentan mayor demanda por los niños y qué beneficios o desventajas crean en ellos en base a la condición física, además de esto se buscará determinar el comportamiento sedentario y la cantidad de horas de sueño que están teniendo normalmente. También se implementarán unos test de carácter lúdico que ayudarán a obtener información física de los niños participantes, igualmente servirán para determinar los niveles de actividad física que tienen los niños como también la evaluación de la fuerza que estos presentan en los miembros superiores y en los miembros inferiores, y asimismo analizar, revisar y diagnosticar la condición física que están presentando cada uno de los niños valorados.

Contenido

En la sociedad se ha dependido mucho de las nuevas tecnologías que están impactando el mundo y el mercado con el fin de llegar a todo tipo de personas sin discriminar edades, es por ello que se ha visto reflejado un incremento de personas que están padeciendo sobrepeso, obesidad y todas sus afecciones condescendientes con las enfermedades crónicas no transmisibles. Dado a lo anteriormente mencionado, es importante traer a colación la categoría de la inactividad física, la cual es la más utilizada por la literatura para catalogar de una u otra forma la falta de actividad física por parte de los más grandes hasta los más pequeños, sin embargo es de suma importancia mencionar que dichas personas han olvidado lo que significa la inactividad física para la Organización Mundial de la salud, la cual está catalogada como la cuarta causa de muerte a nivel mundial, llevando consigo miles de muertes anuales y así mismo poniendo en alerta a los padres para cuidar sus hijos.

Dentro del rango que se ha desarrollado el proyecto de análisis investigativo con carácter descriptivo, es importante tener presente el rango de edad aquí trabajado con los participantes valorados, (4 a 6 años de edad), debido a que en esta edad aún los niños se encuentran en desarrollo integral, desarrollo físico y así mismo crecimiento músculo – esquelético. Es de vital importancia la condición física y la actividad física en los niños, debido a que su promoción, práctica e implementación contribuye y se encuentra en constante mejora de los hábitos de vida que a diario adquiere una persona y más si se tratase de niños, los cuales se encuentran más accesibles a las nuevas tecnologías las cuales son las que se encuentran partiendo la calidad de vida de las personas por todas las conductas que las personas adoptan.

Es indispensable tener en cuenta que ya se han presentado estudios similares, donde se fijan en el futuro de los niños, adolescentes y jóvenes, los cuales son los que están siendo más afectados por la tecnología e inmersamente por los comportamientos sedentarios que no dejan y tampoco aportan a la correcta adopción de una buena condición físico y mucho menos a una demanda ejemplar de tiempo para desarrollarse en actividades físicas que puedan brindarle beneficios sustanciales a las calidades de vida de cada una de las personas que se encuentran con dicho plan u objetivo. Para la sociedad se está normalizando la idea de que se encuentren niños con menos de 6 – 7 años de edad con sobrepeso o con obesidad, cualesquiera que sea el caso, por ello dicho estudio se ha enfatizado en identificar esos comportamientos sedentarios que conllevan a que los niños adquieran malos hábitos, así mismo la realización de una caracterización en la cual se pueda identificar la población, muestra y etapa de desarrollo en la que se encuentran los participantes a valorar; la condición física se encuentra compuesta por un engranaje con su semejante la actividad física la cual es la que ayuda a contrarrestar cualquier tipo de comportamiento sedentario que se quiera adquirir, como: exceso de tiempo en consolas, videojuegos, aparatos electrónicos, acostados, sobrepasando el límite y tiempo máximo de los tiempos recomendados para descansar como también la interacción que se tiene con nuestros vínculos sociales y los aspectos psicosociales que se encuentran presentan diariamente, “durante este período continúa aumentando su peso y estatura, y que por lo general los niños tienden a ser más pesados y las niñas a tener más tejido graso”, (Mussen, 1978).

Metodología

La metodología que se utilizó para el proyecto con sus respectivos pasos y técnicas metodológicas, donde el diseño de estudio fue de carácter no experimental porque la aplicación de las pruebas y protocolos físicos fueron realizados en espacios cotidianos para nuestros niños participantes garantizando a los niños que en el momento de la realización de las pruebas no iban a presentar ningún tipo de riesgo, para lo anterior, los niños participantes se encontraron más cómodos al momento de ejecutar las pruebas, debido a que se le identificaban con mayor naturalidad y exactitud representando cada una de las variables suministradas en el mapa estructural del proyecto, una razón más para que haya sido un diseño de estudio de dicha índole es porque estos actuaron de forma natural y espontánea.

Se tuvo en cuenta un tipo de estudio transversal donde este estaba directamente correlacionado con la recolección de datos que arrojaban cada una de las pruebas aquí mostradas, (cuestionario, pruebas físicas: salto horizontal, flexibilidad, fuerza prensil), lo cual permitió que se encontraran los diferentes resultados y según cada una de las variables en las cuales se encontraba principalmente enfocado el proyecto. Por lo anteriormente mencionado se trae a colación que, el tipo de enfoque utilizado es cuantitativo debido a la forma en la que se estaban arrojando los resultados del análisis, esto estuvo mediado por encuestas, pruebas o test en los cuales se pudieron recoger datos de carácter fiable con los que se pudieron realizar diferentes interpretaciones a fin con los objetivos e intereses mismos que se planteaban; se tuvo en cuenta un alcance investigativo de carácter descriptivo con el fin de facilitar la aplicación de las pruebas seleccionadas a aplicar, como también para que los niños participantes se

desempeñaran en el mismo lugar de confianza con lo que podrían destacarse en su entorno cotidiano.

La población seleccionada y analizada fueron niños de una escuela, donde su único criterio de inclusión en una primera instancia fue encontrarse dentro del rango de edad delimitado por el proyecto, 4 a 6 años de edad.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados arrojados en el presente estudio de análisis arrojaron datos los cuales fueron posibles interpretar e identificar que la condición física y actividad física en escolares de 4 a 6 años en preescolares de los niños escolares participantes en la aplicación del proyecto no se encontraban con una condición física y actividad física favorable para el rango de edad en el que estos se encuentran, tampoco se encuentran con resultados favorables para llevar una calidad de vida y unos hábitos saludables durante su diario vivir, entendiéndose de manera directa que los participantes se encuentran en un rango de edad en el cual aún se encuentran en desarrollo, en crecimiento músculo – esquelético y además fortaleciendo sus habilidades y desarrollando las que aún no tienen completamente adquiridas, es por esto que los resultados arrojados en las pruebas no fueron los más apropiados. En las diferentes interpretaciones que se pudieron evidenciar, se pudo observar que el 30% de la totalidad de la muestra valorada se encuentra en *sobrepeso* acompañado de un 40% de la totalidad de la muestra valorada se encuentra en *obesidad*, así mismo se vieron reflejados los resultados en la búsqueda de los niveles de actividad física, (negligentes). Las recomendaciones propicias para los datos hallados se encuentran directamente enfocadas en la intensidad, volumen de práctica de la actividad física, como también la promoción y la masificación de la misma para con ello poder hacer tomar

conciencia para que los resultados en este estudio arrojados no se repitan y se puedan reconfirmar de forma que los practicantes mejoren sus resultados. En la actualidad la actividad física está marcando un aspecto importante en las personas debido a todas las ayudas y beneficios que esta deja.

Referencias bibliográficas

- Arriscado, D., Muros, J., Zabala, M y Dalmau, J. (2015). Hábitos de práctica física en escolares: factores influyentes y relaciones con la condición física. *Nutrición Hospitalaria*, 31(3), 1232-1239.
- LeBlanc, A., Spence, J., Carson, V., Connor, S., Dillman, C., Janssen, I y Tremblay, M. (2012). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 753–772.
- Ruiz, J., España, V., Castro, J., Artero, E., Ortega, F., Cuenca, M., Jiménez, D., Chillón, P., Girela, M., Mora, J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjöstrom, M y Castillo, M. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutr Hosp*, 26(6), 1210-1214.
- Cuenca, M., Jiménez, D., España, V., Artero, E., Castro, J., Ortega, F., Ruiz, J y Castillo, M. (2011). Condición física relacionada con la salud y hábitos de alimentación en niños y adolescentes: propuesta de addendum al informe de salud escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 35-50.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud, 3-55.
- Abarca, A., Zaragoza, J., Generelo, E y Clemente, J. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad

- física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(39), 410-427.
- Olds, T., Maher, C., Ridley, K y Kittel, D. (2010). Descriptive epidemiology of screen and non-screen sedentary time in adolescents: a cross sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 92–100.
- Hernández, L., Ferrando, J., Quílez, J., Aragonés, M y Terreros, J. (2010). Análisis de la actividad física en escolares del medio urbano. *Investigación en Ciencias del Deporte*, 55, 5-171.
- Buhring, K., Oliva, P y Braco, C. (2009). Determinación no experimental de la conducta sedentaria en escolares. *Rev. Chil. Nutr.*, 36(1), 23-27.
- Lobelo, F., Pate, R., Parra, D., Duperly, J y Pratt, M. (2006). Carga de mortalidad asociada a la inactividad física en Bogotá. *Rev. Salud pública*, 8(2), 28-41.

CAPÍTULO 161

RETOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “ISMAEL PERDOMO BORRERO” DEL MUNICIPIO DE GIGANTE-HUILA, COLOMBIA

Yuly Tatiana Gaona Mosquera

Jenifer Lorena Barrera Monje

-Secretaría de Educación Departamental del Huila,
Colombia-

Introducción

Con este capítulo²¹³ intentamos dar respuesta a un par de cuestiones: por un lado, el reto de la educación inclusiva desde las aristas de la educación inclusiva como sujeto de derechos, la diferencia como una posibilidad en la participación, y la diversidad como principio de la expresión en la cultura escolar, cada una de ellas ofreció una serie de categorías emergentes que en conjunto apuntan a la formación con integralidad para dignificar los procesos de inclusión; de ahí que la investigación permitió concluir que vivenciar la

²¹³ Este capítulo se engloba entre la investigación de tesis de Maestría en Educación, que está realizando la primera autora y con la asesoría de la segunda autora en el programa Doctorado en Formación Diversidad, beneficiarias del Contrato No.0578 del 29/03/2017 entre la Secretaría de Educación Departamental del Huila y ASORHUIL-Asociación de Sordos del Huila. (Gobierno de Colombia).

diversidad en el contexto escolar desde la diferencia, el derecho y la cultura implica reconocer el sujeto de manera integral.

Palabras clave: derechos, educación inclusiva, diversidad, cultura escolar, diferencia, participación.

En este sentido, resulta necesario seguir analizando el fenómeno “Retos para una educación inclusiva en la Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero” del municipio de Gigante -Huila”, es una investigación vinculada al grupo PACA de la Universidad Surcolombiana. En este entorno surgen narraciones de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en su cotidianidad escolar. Las mismas, junto a las perspectivas de sus familiares y directivos de la institución, y de acuerdo con la observación de sus docentes en el aula, se identifican, describen, analizan e interpretan los roles, responsabilidades y retos que afrontar para una educación inclusiva. Así, la propuesta es alcanzar un mayor nivel de comprensión de los siguientes temas que se dividen en tres grandes categorías: educación inclusiva como sujeto de derechos, la diferencia como una posibilidad en la participación, y la diversidad como principio de la expresión en la cultura escolar. La investigación permitió concluir que vivenciar la diversidad en el contexto escolar desde la diferencia, el derecho y la cultura, implica reconocer el sujeto de manera integral.

El desarrollo de la política de la integración a la educación inclusiva, transitando hacia la diversidad.

Es precisamente en este contexto, La atención de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ha obtenido tres momentos históricos desde el Ministerio de Educación Especial de Colombia: la Educación especial, la Integración educativa y la Inclusión Educativa. La Educación Especial nace con un propósito terapéutico, correctivo y remedial, atendiendo a la población en instituciones exclusivas para la discapacidad con profesionales en psicología, psicopedagogía, fisioterapia, neurología, etc. La Integración, consistió en el reconocimiento a la diferencia, logrando que la población con -NEE, ingresara a la educación formal con el resto de los estudiantes dentro del aula regular.

En el contexto internacional, la conferencia mundial de la UNESCO celebrada en Jomtien Tailandia en marzo de 1990, establece la Declaración Mundial sobre Educación para todos, ratificando el acceso de todos los grupos poblacionales al sistema educativo regular sin ningún tipo de discriminación, tal como lo manifiesta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1949). En este mismo contexto, la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales acoge la Declaración Mundial sobre Educación para todos y reconoce como política mundial la inclusión educativa para la población con Necesidades Educativas Especiales, con acceso y calidad (1994). En el ámbito nacional, la Constitución Política de 1991 establece que toda persona nace libre e igual ante la ley y por esta razón recibirá la misma protección, trato de las autoridades y gozará de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. Igualmente protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se

encuentren en circunstancia de debilidad, sancionando los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

El artículo 68 de los derechos sociales, económicos y culturales, establece como una obligación especial del estado, la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales.

Desde el contexto educativo, La Ley general de Educación de 1994 describe la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, estableciendo que la educación para este tipo de población hace parte del servicio público educativo y, por ende, las instituciones educativas deben replantear el currículo para la integración académica y social de dichos educandos. El estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa para la población discapacitada y para la formación de docentes idóneos con este mismo fin. Así mismo, el gobierno nacional y las entidades territoriales certificadas diseñaran aulas de apoyo especializadas con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

La ley estatutaria 1618 de 2013, tiene como objeto garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión y de ajustes razonables, eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009 quien aprueba la “convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Esta convención establece como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades

fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Con la implementación del decreto 366 del 2009 desde el MEN (2009) se orienta a las entidades territoriales certificadas la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales o capacidades o talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales. De esta manera la política mundial de inclusión educativa toma fuerza a nivel nacional, dejando atrás los paradigmas de la educación especial y la integración educativa e instaurando una educación para la diversidad y la diferencia con acceso y calidad.

En el marco legal, actualmente, el Ministerio de Educación Nacional, estableció en su Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, en su Artículo 2.3.3.5.2.1.3 Principios que abordan la atención a la población de estudiantes en general con inclusión para cada una de las diversidades existentes, sin inconveniente alguno indistintamente de cual sea la diversidad que se presenta.

En este mismo sentido, la atención educativa que se requiere para la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva, los cuales hacen referencia a calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 en concordancia con las normas que hacen parte del bloque de constitucionalidad, así como en los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994.

A la par, se defienden y asumen los principios de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, afiliada al derecho interno nacional a través de la Ley 1346 de

2009, que fungen a títulos de líneas orientadoras de la actuación educativa en todas las comunidades educativas, a saber:

i) el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; ii) la no discriminación; iii) la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; iv) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; v) la igualdad de oportunidades; vi) la accesibilidad; vii) la igualdad entre el hombre y la mujer; viii) el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Estos principios están enfocados a favorecer las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo (ONU, s.f., p. 5).

La Inclusión, reconoce la diversidad como principio inherente del ser humano, garantiza el acceso y la respuesta a las demandas individuales y grupales, como lo reglamenta el Ministerio de Educación Nacional –MEN, mediante el decreto 366 de 2009. (Nacional, 2009)

Ahora bien, si se quiere implementar esta política de inclusión, se requiere, no sólo la existencia de los establecimientos educativos, sino la formación pedagógica en inclusión, la valoración de las capacidades educativas instaladas Ley 715 de 2002 (Colombia, 2001), adecuación de la infraestructura, el seguimiento de los planes individuales de ajustes razonables –PIAR, y el diseño universal para el aprendizaje - DUA (Nacional, Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017), el fomento de una educación para todos y prácticas de enseñanzas inclusivas, así como el plan de mejoramiento y el

índice de inclusión institucional (Nacional, Índice de Inclusión, 2015) orientado en el Proyecto Educativo Institucional-PEI, de los planes de estudio y del sistema de evaluación, de acuerdo al Decreto 1290 (Nacional, Decreto 1290, 2009) en relación a los propósitos están las características individuales con sus intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para la valoración de lo enseñado y aprendido.

De acuerdo con el reporte de la Secretaría de Educación Departamental del Huila, el área de cobertura educativa registra en el reporte del sistema integrado de matrícula - SIMAT a fecha del 2017, la prestación del servicio del personal de apoyo pedagógico, que se ofreció en los 35 municipios no certificados del departamento, mediante la contratación en licitación de presentación de servicios, con Maestros de Apoyo, Maestro Tiflólogo, Maestro Bilingüe, Modelo Lingüístico, Intérprete, así como, profesionales licenciados en matemáticas y lenguaje para el área de flexibilización curricular, psicólogos para las valoraciones psicopedagógicas y con talentos excepcionales. Teniendo en cuenta la contratación mediante el modelo de licitación pública, se refleja la dilatación de los procesos en contratación de prestación de servicios afectándose el inicio del año escolar sin profesionales de apoyo, afectando la continuidad del profesional en las instituciones educativas.

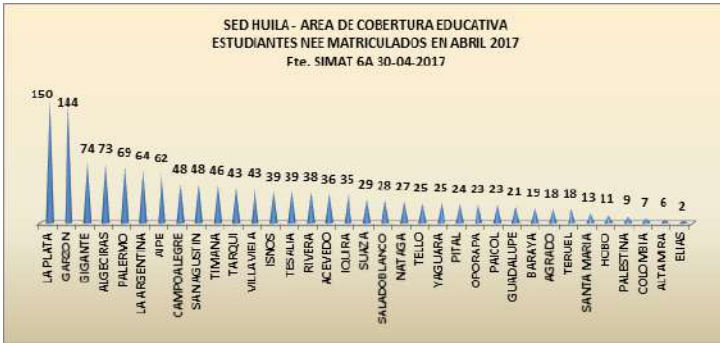


Figura 5. Cobertura de estudiantes NEE abril 2017 (Huila, 2017)

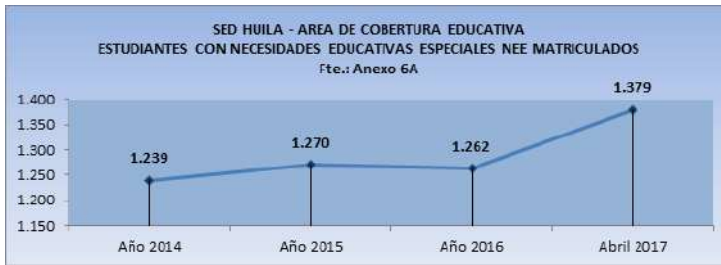


Figura 2. Cobertura Educativa Matrícula estudiantes NEE (Huila, 2017)

Se reporta el crecimiento en el registro de matrícula de estudiantes con Discapacidades durante los años 2014 al 2017, resaltando el incremento de 117 estudiantes entre los dos últimos años reportados.

Es de resaltar, que la institución educativa “Ismael Perdomo Borrero” es de carácter oficial, ofrece sus servicios en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media académica y técnica, en las jornadas diurna y fines de semana.

Según cifras del SIMAT, a la fecha del 201, se encuentran matriculados 958 estudiantes que representan el 36,5 % del total de la población escolar urbana del municipio: 223 en básica primaria, 546 en secundaria, y en el programa de educación para adultos de los fines de semana, 189 distribuidos en ciclo I (6°-7°), ciclo II (8°-9°), ciclo III (10°) y ciclo IV (11°). Igualmente se atienden 16 estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, cifra que representa el 30,76% del total de la población escolar con discapacidad en el municipio de El Gigante (Programa Necesidades Educativas Especiales 2016).

Desde esta óptica, el municipio de Gigante (Huila), la secretaría de educación departamental, en el sistema de matrícula de las instituciones educativas urbanas y rurales según el registro SIMAT, registra una matrícula según SIMAT de 7.327 estudiantes y se reportaron 74 estudiantes con discapacidad, de los cuales, 52 evidencian algún tipo de discapacidad, es decir, el 0,70% del total de la población escolar presenta alguna necesidad educativa especial. La atención educativa en este municipio está bajo la responsabilidad de 9 instituciones educativas, 3 urbanas y 6 rurales.

La Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero” (IPB), es una de las tres instituciones urbanas del municipio de Gigante (Huila), que tiene una cobertura del 36,5 % del total de la población escolar urbana, es decir, atiende 958 estudiantes (SIMAT). Según el programa NEE de la gobernación del Huila, el IPB atiende a una población de 16 estudiantes con necesidades educativas especiales, que representan el 30,76% del total de la población escolar con discapacidad del municipio.

Se evidencia que esta institución tiene cobertura a nivel municipal, y se caracteriza por la atención a la población que, en adelante, en esta investigación, se denominará con Necesidades Educativas Especiales.

Según cifras del programa de NEE, el 85,72% de las familias no tiene un diagnóstico médico especializado sobre la condición de sus hijos. En la medida en que fueron notando su discapacidad, asistieron a consulta general pero no continuaron con el proceso debido a que los exámenes o terapias no eran asignados en el mismo municipio; sólo el 14,28% solicitó el diagnóstico de manera particular.

La planta docente de esta institución, cuenta con preparación en las diferentes áreas del conocimiento, tal como lo menciona el Proyecto Educativo Institucional (PEI) “11 licenciados en básica primaria, 6 licenciados en Matemáticas, 5 licenciados en Inglés, 4 licenciados en Lengua Castellana, Biología y Química, 3 licenciados en Sociales, 2 licenciados en Ciencias Naturales, y 1 licenciado en Administración Educativa, Ingeniería en Sistemas, Artes, Filosofía, Contaduría, Educación Física y Comunicación Social. Ocasionalmente, mediante la modalidad de prestación de servicios, también cuenta con un maestro de apoyo del programa Necesidades Educativas Especiales, y un tutor del Programa Todos a aprender (PTA).

A partir del anterior panorama, en el municipio de Gigante y de la institución educativa “Ismael Perdomo Borrero” (IPB), bajo la mirada de diferentes actores, se pueden inferir las siguientes problemáticas:

- La Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero”, atiende el 36,5 % del total de la población escolar urbana del municipio y, a la vez, el 30,76% del total de la

población escolar con Necesidades Educativas Especiales del municipio de Gigante, cifras que reflejan la saturación que tiene la institución en su cobertura educativa.

- La formación académica de la planta docente en la Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero” corresponde a distintas áreas del conocimiento y en ninguna se evidencia formación para la diversidad o inclusión; es una formación fundada en el saber disciplinar y no en la diversidad de los estudiantes.
- Es decir, que no se evidencia la vinculación de un maestro de apoyo de planta que realice el acompañamiento pedagógico a la población con NEE, por lo tanto, la contratación del profesional de apoyo pedagógico se realiza después de haberse iniciado el año escolar mediante proceso de licitación pública para la prestación de servicios del personal de apoyo pedagógico, luego de ser aprobado el presupuesto departamental, generalmente, entre el mes de marzo y mayo (contrato N° 0578/2017 entre Asociación de sordos del Huila (ASORHUIL) y Gobernación del Huila).

Por lo anterior, se demuestra la falta de continuidad al seguimiento de los procesos con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. La infraestructura de la institución presenta algunas barreras arquitectónicas que impiden la movilidad o locomoción de los estudiantes con limitaciones físicas. Al no existir un currículo flexible, el sistema de evaluación de los procesos vividos no corresponde a la situación particular de cada estudiante con NEE ni a sus avances, de acuerdo al decreto No. 1421 del 29 de agosto de 2019, donde se establece el Diseño Universal de Aprendizaje y el PIAR plan individual de ajustes razonables. Las familias de los estudiantes con NEE, son de bajos recursos económicos y no tienen un diagnóstico médico especializado sobre la situación de sus hijos.

Teniendo en cuenta lo anterior, si analizamos el establecer los retos que demanda la educación inclusiva en el proceso de desarrollo escolar de los estudiantes con NEE, en los niveles de preescolar y básica primaria de la Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero” del municipio de Gigante Huila, se logra la identificación de las potencialidades de la educación inclusiva en la institución, a partir de la verificación de los ajustes razonables en las dimensiones de la planeación, mediante entrevista a directivo y directivo docente, se determinan las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, para la inclusión de estudiantes con NEE en la Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero” a través de la observación no participante, describiendo así las percepciones que tienen los estudiantes con NEE y sus familias, sobre su propio proceso de inclusión.

En resumen, a raíz de política de inclusión educativa en el país, en la que se reconoce la diversidad como principio inherente del ser humano, la Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero” del municipio de Gigante Huila hace sus mayores esfuerzos en dar cumplimiento a esta normativa, al recibir estudiantes con diferentes tipos de discapacidad y, que, por ende, presentan necesidades educativas especiales (NEE).

En aras de garantizar el acceso y dar respuesta a las demandas individuales y grupales, como lo reglamenta el decreto 366 de 2009, se requiere de una gama de recursos que va desde la adecuación de la infraestructura, la formación pedagógica en inclusión a los docentes, la presencia de maestros de apoyo pedagógico en el aula, la adaptación de los planes de estudio y del sistema de evaluación, el diseño de prácticas de enseñanza inclusivas, hasta la construcción de planes de mejoramiento y del índice de inclusión institucional.

Vale señalar, que la Institución Educativa “Ismael Perdomo Borrero”, tiene una cobertura educativa del 36,5 % del total de la población escolar urbana de Gigante, y a la vez, el 30,76% del total de la población escolar con Necesidades Educativas Especiales del municipio, cifras que reflejan el gran porcentaje de atención educativa, con respecto a las 9 instituciones educativas de Gigante. La institución no cuenta con un maestro de apoyo de planta que realice el acompañamiento pedagógico a la población NEE en el aula, por el contrario, se cuenta con la presencia de un maestro de apoyo del programa NEE de la Gobernación del Huila, que es contratado por prestación de servicios para la atención de 2 o 3 instituciones simultáneamente.

Por lo general, este programa da inicio en el mes de mayo o junio, lo que hace que no se lleve un proceso continuo con la población objeto de estudio. No existe un currículo flexible y el sistema de evaluación de los procesos vividos no corresponde a la situación particular de cada estudiante con NEE ni a sus avances, tal como los establece el decreto 1421 de 2017, donde se requiere el Diseño Universal de Aprendizaje y el PIAR plan individual de ajustes razonables.

Aunque la institución ha invertido en algunas adaptaciones a la infraestructura, aún existen barreras arquitectónicas que limitan el acceso a las personas con discapacidad física, tales como ausencia de rampas, dificultad para acceder a la segunda planta o falta de unidades sanitarias para este tipo de población.

En virtud de lo anterior, se hace necesario realizar esta investigación, para que se puedan establecer los retos que demanda la educación inclusiva en el proceso de desarrollo escolar de estudiantes con NEE en los niveles de preescolar y

básica primaria, a través del diálogo con diferentes actores como directivos docentes, estudiantes con necesidades educativas especiales y padres de familia acerca de los procesos de inclusión que se llevan a cabo dentro de la institución educativa. Así mismo, se pretende conocer las estrategias pedagógicas que manejan los docentes para la inclusión, a través de la observación de clases y la revisión de los ajustes razonables al Proyecto Educativo Institucional “PEI” en una revisión documental. Esto para asumir los retos que propone la educación en la actualidad, favoreciendo la diversidad, la cultura escolar y las diferencias en condiciones equitativas, que demandan las políticas de inclusión vigentes en Colombia.

La educación inclusiva como sujeto de derechos reconociendo al sujeto de manera integral

La inclusión no es un concepto dirigido únicamente al acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo, sino que es un concepto que da cuenta de la posibilidad que tienen todas las poblaciones de acceder a los diversos sistemas sociales, a los bienes y servicios de la sociedad. La inclusión opera en concepto de Calle (2004) como la orientadora de todas las políticas educativas, sociales, económicas, culturales y legislativas de todos los países del mundo a partir de 1990.

La inclusión educativa, ahora afirma Calle (2004), aparece formulada como política internacional y se convierte en la condición de posibilidad del fortalecimiento de la pedagogía cognitiva y de las pedagogías para la diversidad en el marco del mercado global de la educación, de una sociedad de conocimiento, de la reorientación financiera de la educación, del énfasis en el aprendizaje, de la constitución de un sujeto

competente, de la enseñanza de estrategias de aprendizaje, de la educación como un derecho y un servicio y del conocimiento como el principal capital de las personas.

Escolares con necesidades educativas diversas

Desde la nueva concepción de la inclusión, “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que según Duk (2001) presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales.

Desde esta visión, el concepto de necesidad educativa se amplía, lo que Portela y Lopera (2004) abordan bajo el entendido, que cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

Es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza para dar respuesta a la diversidad, como lo explican Portela y Lopera (2004) organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que se originan como resultado de la creatividad del docente.

Para el análisis de la misma, se establecieron categorías que resultaron de identificar los conceptos claves, tales como: medios de acceso al currículo, ajustes razonables al PEI y a programaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y en la organización del aula, adaptaciones a los medios y recursos metodológicos del docente, ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, servicios de apoyo educativo e intereses y expectativas de los actores.

Conclusiones

En el referente conceptual que justifica este PEI, se pueden evidenciar términos relacionados con la educación inclusiva, como lo son: diversidad, inclusión, necesidades educativas especiales y flexibilización curricular. Sin embargo, existen otros términos como “plan de estudios, estrategias pedagógicas y evaluación” que no se encuentran aterrizados en el contexto de inclusión para la discapacidad. Hace falta incluir nueva terminología como “barreras para el aprendizaje” (Decreto 366 de 2009), y “ajustes razonables” contemplados en la nueva normatividad (Decreto 1421 de 2017).

En el referente legal, se mencionan las diferentes normativas que soportan el sistema educativo colombiano como la constitución política de Colombia, el código de infancia y adolescencia, la ley general de educación, entre otras. Específicamente hablando en el tema de educación inclusiva, sólo se hace referencia al Decreto 366 de 2009 del MEN (2009) que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.

Es importante incluir en el PEI de la I.E Ismael Perdomo Borrero, lo último en normatividad para la atención educativa a la población con discapacidad (decreto 1421 de 2017). En este decreto se incluyen las nuevas definiciones que en materia de educación inclusiva rigen para la atención de esta población.

Desde el componente Teleológico, la I.E Ismael Perdomo Borrero, incluye a la población con discapacidad en su visión, tal como se muestra a continuación:

“La Institución Educativa Ismael Perdomo Borrero al 2020, será una Institución Inclusiva de un desempeño de nivel superior en las pruebas de estado y con una oferta educativa de modalidad técnica y académica que le permita a los egresados la vinculación al mundo laboral y a la educación superior”. A igual, adopta el principio de la inclusión, tal como lo evidencia el PEI: “Implica cambios en entornos, en actitudes flexibles frente a la diferencia, considerando la formación continua de la comunidad educativa a todo nivel para garantizar la plena participación, la equidad y la dignificación del ser humano”.

Haciendo una revisión con relación al componente pedagógico, el PEI menciona que se tuvieron en cuenta los lineamientos generales para la atención a la población con necesidades educativas especiales bajo la propuesta de la Educación Inclusiva a la hora de construir el modelo pedagógico. Sin embargo, las programaciones curriculares presentan una estructura básica que contiene los siguientes elementos: Estándares, Desempeños, Indicadores de Desempeños, Contenidos y criterios de evaluación. En ningún momento se evidencia algún componente relacionado con la flexibilización curricular o ajuste razonable (PIAR) para los estudiantes con necesidades educativas especiales que hacen parte de la institución educativa. De la misma manera, el plan

de aula que deben manejar a diario los docentes en su práctica pedagógica se queda en el desempeño, indicadores de desempeño, contenido, contenidos transversales y actividades. Los únicos insumos de planeación curricular para esta población son los PIAR que entregan los docentes de apoyo del “Programa NEE de la Gobernación”, a los docentes de aula regular para que sean aplicados con los estudiantes NEE. La dificultad radica en que el programa de la gobernación empieza con mucha tardanza (mayo- junio) y los docentes de apoyo se encuentran presentes en la institución de manera interrumpida, pues les asignan 2 o 3 instituciones más sus sedes al mismo tiempo.

El actual Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) de la Institución Educativa Ismael Perdomo Borrero fue adoptado mediante el acuerdo No. 001 del 15 de enero del año 2011 expedido por el Consejo directivo. Igualmente, no se le han hecho adaptaciones a éste con respecto a la población discapacitada. Por ende, se aplica el mismo modelo de evaluación a la población regular y a la población NEE.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), menciona que, en la institución, se lleva a cabo el Programa NEE de la gobernación del Huila con estudiantes con discapacidad cognitiva, sensorial y física; pero hace falta detallar las características del programa, los tiempos, las estrategias pedagógicas y la evaluación y seguimiento del mismo.

Al año 2020, y en un 90%, la institución tiene como meta ser una Institución Educativa con enfoque inclusivo y líder en el desarrollo de altos estándares de calidad en el proceso de formación integral de los estudiantes unificando el diseño curricular desde el grado preescolar hasta once, cuya temática se base en los estándares y lineamientos curriculares establecidos por el MEN, el ICFES y las directrices de la

Secretaría de Educación del Huila. Sin embargo, al 2019, se evidencian irregularidades a nivel de procesos de enseñanza-aprendizaje de esta población.

Según el PEI, para la matrícula de estudiantes con necesidades especiales, además de los requisitos para estudiantes nuevos, deberán presentar una valoración médica que reporte y describa la discapacidad manifestada. De lo contrario, no se puede caracterizar como NEE en el SIMAT (sistema de matrícula).

En cuanto a las condiciones de infraestructura de la institución, presenta algunas barreras arquitectónicas que impiden la movilidad o locomoción de los estudiantes con limitaciones físicas, tal como lo indicaron sus directivos.

De acuerdo a los resultados del trabajo etnográfico, cuando diferenciábamos en nuestro Marco Conceptual, *integración de inclusión*, observamos que la primera reconoce a la población con NEE, mientras que la segunda le garantiza a dicha población, respuestas a sus demandas. En el caso de la escuela Ismael Perdomo Borrero, de acuerdo a nuestro trabajo de campo, observamos un desfase en cuanto a lo que se proponen como filosofía institucional, y la realidad de su cotidianidad y cultura escolar. La escuela *integra*, porque reconoce a la diferencia, haciendo posible que chicos y chicas con NEE, ingresen a la educación formal como el resto de estudiantes regulares; sin embargo, tiene un gran desafío por delante para *incluir* a dicha población, garantizándoles el acceso y respuestas a sus demandas individuales y grupales, tal como lo reglamenta el MEN (2009) con decreto 366 de 2009.

Esto es así, porque para la correcta implementación de esta política de inclusión, se precisa mucho más que la existencia de los establecimientos propicios para ello; pues, urge la formación pedagógica en inclusión. Como arroja nuestro

trabajo de campo, en la escuela más que intuitivamente, ninguno *aplica* prácticas de enseñanzas inclusivas, más sí, en ciertos casos, se *fomenta* la inclusión de los estudiantes con NEE, como en el caso de la profesora DE1G0 quien le enseña a todo el curso, las señas básicas de la lengua de señas. Aun así, esto es posible porque existe un maestro de apoyo que asiste al niño sordo, pero también a la docente. Por lo visto en el trabajo de campo, en ninguna otra aula, se contaba con el servicio del acompañamiento de la población con NEE.

Esto se vuelve una problemática muy aguda a resolver, si la escuela Ismael Perdomo Borrero, constituye una de las tres instituciones urbanas del municipio de Gigante, en el Departamento del Huila; que tiene una cobertura del 36,5 % del total de la población escolar urbana. Y es una problemática porque no sólo no se evidencia la vinculación de un maestro de apoyo de planta que realice el acompañamiento pedagógico a la población con NEE, pero a falta de éste, tampoco la formación académica de la planta docente en la Institución Educativa, es formación para la diversidad o inclusión; más bien, los y las docentes tienen formación en su saber disciplinar y no en la diversidad de los estudiantes.

Es de llamar la atención en cuanto a que es el Estado es el que debe garantizar la educación inclusiva, regulando e implementando eficazmente los decretos y leyes existentes en nuestro país, pero teniendo una mirada integral en la educación inclusiva, lo que haría que la diversidad sea un eje transversal a todos los espacios curriculares, y a las estrategias pedagógicas de cualquier docente.

En este sentido, como ya se ha reiterado, la contratación del profesional de apoyo pedagógico se realiza después de haberse iniciado el año escolar mediante proceso de licitación pública para la prestación de servicios del personal de apoyo

pedagógico, luego de ser aprobado el presupuesto departamental, generalmente entre el mes de marzo y mayo (contrato N° 0578/2017 entre ASORHUIL y Gobernación del Huila). Evidentemente esto tiene un resultado nefasto en la continuidad de apoyo del aprendizaje de los chicos y chicas con NEE.

Entonces, a falta de formación docente, y a falta de un profesional de apoyo pedagógico, la escuela no tiene más que enfatizar en el sistema de evaluación, donde no se corrobora que los y las estudiantes con NEE, tengan avances, sino que como dice la madre de una de ellas “me la aprueban sólo para pasarla”, “avanza de año y no aprende nada”, “me gustaría que le den más tareas para la casa para reforzar su aprendizaje”. El sistema de evaluación se vuelve vacuo si no hay ajustes razonables al programa curricular de cada espacio de aprendizaje, específico para los y las estudiantes con NEE. Pues, los procesos vividos no corresponden a la situación particular de cada estudiante con NEE ni a sus avances, de acuerdo al decreto No. 1421 del 29 de agosto de 2017, donde se establece el Diseño Universal de Aprendizaje y el PIAR plan individual de ajustes razonables.

Y es el Estado quien debe garantizar el cumplimiento de estos decretos, porque las familias de los y las estudiantes con NEE, son de bajos recursos económicos, y en la mayoría de los casos, ni siquiera cuentan con un diagnóstico médico especializado.

Hasta aquí, se han cumplido los objetivos para esta investigación, al caracterizar la participación de estudiantes con NEE; conocer las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para la inclusión de estudiantes con NEE (la cual vale remarcar aquí que es casi nula); describir las percepciones

que tienen los estudiantes con NEE y sus familias sobre su propio proceso de inclusión.

A continuación, nos enfocaremos en identificar las potencialidades de la educación inclusiva en la institución, y construir los retos de la inclusión en la Institución.

Los retos de la Institución Educativa Ismael Perdomo Borrero

Los retos constituyen aquí, las potencialidades identificadas durante el trabajo de campo. Si bien, el reto a nivel general es la más genuina inclusión de personas con NEE, pues el trabajo que hay que realizar es por arista, ya que, para llegar a una verdadera educación inclusiva, implica aquello que mencionamos anteriormente con Soto (2007): es poder pensar en el otro u otra, sin colonizarlo.

De camino a ese horizonte, una de las mayores potencialidades que encontramos es la posibilidad de implementar como asignatura en las escuelas, el LSC para oyentes, ya que reconocemos que somos nosotros los incapacitados para incluir a personas sordas y/o hipoacúsicas, por nuestro desconocimiento de lengua de señas, no pudimos abordar al niño con pérdida auditiva, teniendo en cuenta que por barrera de comunicación a falta de servicio de interpretación, dado que el maestro bilingüe es sordo y no se cuenta con un intérprete de lengua de señas en la institución educativa, aún más teniendo en cuenta la edad cronológica de 5 años del estudiante preescolar. Esto refleja que, en primera instancia, la oralidad es una de las más grandes formas de dominación, y además, que las relaciones interpersonales se encarecen mucho por la falta de comunicación. Tal como vimos con Nieto (2009) e Ibáñez (2010), en el contexto familiar como en

el escolar, el lenguaje se constituye en la base sobre la cual los niños a partir de la relación con sus pares y profesores, dan sentido y significado a sus aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales, por lo tanto, al ser imposible comunicarnos con los chicos y chicas sordas, ni siquiera podemos elaborar un diagnóstico, por ejemplo, para esta investigación, sobre cómo el niño sordo (E1G0M), construye su mundo, y percibir, más que por la observación, la calidad de su aprendizaje.

Y se sostiene que esto es una potencialidad, ya que durante nuestra observación en el salón de la profesora DE1G0, hay un esfuerzo por parte de la docente, quien cuenta con el maestro de apoyo, para difundir estrategias pedagógicas inclusivas, tal como se refleja en la sección anterior.

Por supuesto, incluir el LSC como asignatura, no es más que parte de algo mucho mayor, como la necesaria reestructuración de las estrategias pedagógicas tradicionalmente utilizadas, teniendo en cuenta las orientaciones pedagógicas emanadas del Ministerio de Educación Nacional Méndez (2010). Dado que estas orientaciones ya están reglamentadas, el salto cualitativo a su correcta implementación sería otra de las potencialidades identificadas. Así como también la realización de adaptaciones curriculares, la cual debería ser una exigencia para los docentes.

Las adaptaciones aquí mencionadas podrían ser, lo que constituyen las “buenas prácticas pedagógicas” de acuerdo a los autores Portela y Lopera: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de

exigencias y otras muchas que se originan como resultado de la creatividad del docente (2004).

Por otro lado, un gran desafío, es parar con la discriminación, burla, aislamiento y exclusión, que desafortunadamente sufren los alumnos y alumnas con NEE. Para esto, el reto sería promover desde cada espacio áulico, una mayor consciencia sobre los diferentes tipos de necesidades educativas, discapacidades, o condiciones especiales, para que ningún estudiante sufra aislamiento y/o maltrato. Para esto, la escuela debería brindar espacios exclusivos para la socialización e integración con el resto de compañeros/as, adecuar su programa curricular para realizar modificaciones metodológicas oportunas y significativas para resolver necesidades educativas comunes, individuales y especiales de cada uno y una de sus estudiantes.

Asimismo, no está de menos resaltar, que los y las docentes, tampoco deben adoptar ninguna postura discriminatoria, de maltrato o que denigre a los y las estudiantes con NEE.

Para concluir, decimos que el desafío no sólo es de la Institución Educativa, sino de las familias, de la sociedad en conjunto, y del Estado que debe garantizar una educación inclusiva haciendo efectivas sus actuales políticas públicas educativas, y/o reformando lo que sea necesario para brindar los recursos humanos, técnicos, tecnológicos, administrativos, financieros, para construir una escuela, un hogar, pero también un barrio y una sociedad donde la atención y el respeto a la diversidad cultural, biológica, genética, cognitiva, étnica, religiosa, sea un derecho humano consagrado.

Referencias bibliográficas

Colombia, C. d. (21 de Diciembre de 2001). *Ley 715 de Diciembre 21 de 2001*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86098_archivo_pdf.pdf

- Huila, G. d. (15 de Agosto de 2017). *Secretaría de Educación Departamental del Huila*. Obtenido de Programa de Necesidades Educativas Especiales: <https://www.huila.gov.co/educacion/publicaciones/5173/educacion-especial-18810/>
- Nacional, M. d. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Nacional, M. d. (09 de Febrero de 2009). Decreto 366 del 09 de Febrero de 2009. Bogotá, Distrito, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Nacional, M. d. (8 de Mayo de 2015). *Índice de Inclusión*. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/INDICE%20DE%20INCLUSI%C3%93N%20MEN.pdf>
- Nacional, M. d. (29 de Agosto de 2017). *GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DECRETO 1421 DE 2017*. Obtenido de ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MARCO: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)
- Alcaldía Municipal de Gigante (2012). Plan de desarrollo municipal 2012-2015. Información consultada en abril 21 de 2019 y la cual está disponible para su consulta virtual en: http://cdim.esap.edu.co/BancoConocimiento/G/gigante_huila_pd_2012-2015/gigante_huila_pd_2012-2015.asp
- Alcaldía Municipal de Gigante (2016). Unidad de asuntos sociales. Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad.

- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.
- Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Revista de Educación, No.349, Mayo-agosto, p. 137-152
- Bonelo, L., Casagua, D., Anacona, A., Becerra, A. y Romero, Y. (2008). Relaciones interpersonales que se presentan en la comunidad educativa de las instituciones de Neiva que han acogido la norma de educación inclusiva. Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Surcolombiana.
- Cabrera, C. y otros, (2011). Sistematización de las condiciones de inclusión de estudiantes sordos a la educación superior en la Universidad Surcolombiana.
- Calle, L. P. (2004). El concepto de inclusión en la pedagogía: “Resurgimiento del concepto de inclusión en Colombia desde 1990 hasta el 2003 y la relación que tiene con la pedagogía”. Fundación Diversidad y Educación. Medellín Colombia.
- Comenio, J. (2012). Didáctica Magna. 1ª. Edición en básica de bolsillo, Ediciones Akal, Madrid : España.
- Congreso de la república de Colombia (1991) Constitución Política de Colombia. Información consultada en marzo 22 de 2019 y la cual está disponible para su consulta virtual en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedo/c/constitucion_politica_1991.html
- DANE (2005). Proyecciones de población. Información consultada en abril 03 de 2019 y disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por->

tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion

- Duk, C. (2001). El enfoque de educación inclusiva. Fundación INEN.
- Gil, A. S. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Revista electrónica de estudios internacionales (REEI), No. 13, p.1-26.
- Guber, R. (2001) La etnografía Método, campo y Reflexividad. Editorial Norma, Bogotá : Colombia.
- Iafrancesco, G. (2013). La investigación Pedagógica formativa: contexto, fundamentos, diseños metodológicos, técnicas, instrumentos y estructuración de proyectos. 1ª. Edición, Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora (CORIPET), Bogotá Colombia.
- Ley 1145 de 2007. Diario Oficial 46685 de julio 10 de 2007.
- Ley 1346 de 2009. Diario Oficial 47427 de julio 3 de 2009.
- Ley estatutaria 1618 de 2013. Diario Oficial No. 48.717 de 27 de febrero de 2013.
- Ley general de educación 115 de 1994. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Méndez, L., Salazar, O., Morales, J., y Mosquera, D. (2010). Orientaciones pedagógicas para inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva de la institución educativa Misael Pastrana Borrero de Rivera Huila. Tesis para optar al título de Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad, Universidad Surcolombiana.
- Ministerio de Educación (2009). Decreto 366 de 2009. Información consultada en marzo 15 de 2019 y disponible en:
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

- Moncayo, N., Muñoz, A., Narváez, Y. y Vásquez, S. (2016). Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva. Tesis para optar al título de Maestría en educación desde la diversidad. Universidad de Manizales. Colombia.
- Nieto, E., Saavedra, K., Galvis, M. y Reyes, N. (2009). Las competencias afectivas en las relaciones interpersonales entre los estudiantes oyentes y no oyentes del grado 6° jornada de la tarde en la Escuela Normal Superior de Neiva. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad, Universidad Surcolombiana.
- ONU (s.f.). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Del preámbulo hasta el artículo 25. Información recuperada en mayo 04 de 2019 y disponible en:
<https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=618>
- ONU (1994). Declaración de Salamanca. Información recuperada en mayo 04 de 2019 y disponible en:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Proyecto Educativo Institucional I.E. Ismael Perdomo Borrero (2015). Biblioteca institucional de la I. E. municipio de Gigante.
- Portela, L.E. (2004). Planes de estudio por competencia. Fundación Diversidad y Educación. Medellín. Colombia.
- Portela, M. y Lopera, L. (2004). Referentes filosóficos del PEI para la diversidad. Fundación Diversidad y Educación. Medellín. Colombia.
- Ragin, C. (2007). La construcción de la investigación social. Parte I. Siglo del Hombre editores, Universidad de Los Andes, Colombia.

- Rodríguez, F. y Calle, V. (2013). Actitud docente frente a la inclusión educativa. Monografía previa a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialización de Psicología Educativa. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- SINEB (2019) Sistema de información nacional de educación básica y media. Información consultada en marzo 02 de 2019 y disponible para su consulta virtual en: <http://sineb.mineduacion.gov.co/bcol/app>
- Soto, N. (2007). La Atención de Niños, Niñas y Jóvenes Considerados con Necesidades Educativas Especiales. Tesis para optar al título de doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Universidad de Manizales.
- Sterling, D., Martínez, M., Medina, M. y Ayala, N. (2013). Representaciones sociales de los docentes de la I.E. El Limonar sede Buenos Aires, acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en la ciudad de Neiva. Tesis para optar al título de Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad, Universidad Surcolombiana.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien Tailandia. Información consultada en abril 30 de 2019 y disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Información consultada en abril 30 de 2019 y la cual está disponible para su consulta virtual en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

CAPÍTULO 162

EL CONSUMO MEDIÁTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE EMOCIONES POLÍTICAS Y CIUDADANÍA EN LA INFANCLA

Joyce Mildred Pérez Ospina

-Facultad de ciencias sociales, humanidades y artes,
Universidad Autónoma de Bucaramanga-

Introducción

En este capítulo²¹⁴ se comprende la ciudadanía infantil desde la manifestación de las emociones políticas en los niños y desde la relación que éstos tienen con los medios de comunicación y las tecnologías. Considerar que estos medios a través de los contenidos que proponen le ofrecen al

²¹⁴ El análisis teórico y las reflexiones que se presentan en este capítulo se sustentan en una investigación con niños y niñas entre los 6 y 9 años, la cual realicé en el marco de mi estudios de Maestría en Educación de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, apoyada por una beca de formación de talento humano para el Atlántico otorgada por COLCIENCIAS y, recoge aspectos reflexionados al interior del espacio del semillero de investigación Infancias Contemporáneas y Socialización de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Resultados de esta investigación se encuentran disponibles para su consulta en el libro: Emociones políticas en niños, publicado en mayo del 2019 por la Universidad de Antioquia:

<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10958>

niño contemporáneo la posibilidad de construir otros sentidos y experiencias cotidianas posibilitando procesos de subjetivación política en la infancia y configuración de conductas y prácticas ciudadanas en los niños permite plantearnos las siguientes preguntas: ¿se propicia espacios de participación en la construcción del contenido mediático con el que interactúan los niños?, ¿la mediación adulta en la relación interactiva de los niños y las niñas con los medios posibilita asumir posturas diferentes frente al contenido propuestos por los mismos? y, ¿cómo se evidencia la socialización infantil como espacio de construcción de lo moral y lo político desde la relación con los medios?

Estas preguntas permiten pensar la construcción del niño en la posmodernidad y el papel que juegan los medios y tecnologías en la configuración de espacios de ciudadanización y socialización política en los niños y niñas. Además, es una invitación a seguir reflexionando sobre aquellos aspectos y otros agentes que intervienen en la construcción del niño como ciudadano y sujeto que participa desde los espacios en los que se desenvuelve en la construcción democrática, preguntarse por el tipo de prácticas que favorezcan este tipo de formación.

Subjetivación del niño en la posmodernidad

Los procesos de subjetivación en la posmodernidad, ya no están a cargo de las instituciones tradicionales, pero es posible afirmar que para pensar o referirse al sujeto habrá que hacerlo teniendo en cuenta su vínculo social, no es posible analizarlo aisladamente de las relaciones sociales en la sociedad, el individuo reducido a ser sólo un consumidor, un recurso humano se opone a la lógica dominante del sistema, al afirmarse como sujeto contra el mundo de las cosas y contra la

objetivación de sus necesidades materiales. Por eso la idea de sujeto no es separable de un análisis de la sociedad actual entendida no como posmoderna, sino como posindustrial o programada. Las teorías posmodernas nos muestran la descomposición del sujeto, pero también la creciente demandas de las minorías y el desarrollo de los sistemas cibernéticos (Touraine, 2000, p. 248).

En esta línea de la modernidad y la posmodernidad, la obediencia que antes prestaban los niños a las tradicionales instituciones como la escuela, la iglesia, la familia, pasan a otro nivel en las prioridades y valores de los niños, porque se ven sometidos a las indicaciones emitidas por los medios y tecnologías de la comunicación. Este hecho conlleva a plantear una crisis al lugar que han ocupado tradicionalmente adultos como sujetos que asisten, protegen, educan y guían a los niños porque otros agentes y discursos ocupan su lugar como son los medios de comunicación y las tecnologías..

La situación anterior deja en evidencia que, con la posmodernidad, el lenguaje de la imagen tiene un lugar preponderante sobre la construcción del lenguaje (oral y escrito) y lo simbólico en la infancia. Así, surgen nuevos modelos de infancias a partir de la influencia de los *mass media* en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar, no ya en la familia ni en la escuela (Cohen, 2009: p.3). Los niños y niñas pueden copiar y asumir estilos de vida que plantean sus personajes favoritos y los trasladan a su realidad no sin hacer una interpretación o reconstrucción de la historia, pero no hay una reflexión a priori, pese a ello, a partir de la experiencia real de los niños y niñas se pueden generar procesos de reflexión sobre las conductas o comportamientos asumidos en el diálogo y la conversación con otros niños.

Por otro lado, el niño obediente, dependiente, heterónimo y dócil, acepciones otorgadas a la infancia desde la modernidad (Corea y Lewkowicz, 1999), no son posible sostenerlos con las nuevas estructuras posmodernas, ya que estas según Narodowski (1999), provocan la fuga de la infancia, generando nuevas identidades y subjetividades infantiles. Así, se generan nuevos significantes, discursos para referirse a los niños, algunos la denominan infancia hiperrealizada, infancia desrealizada, infancia virtual, niños adultizados, niños vulnerables, niños excluidos, niños consumidores (Diker, 2009, p. 30).

En virtud de lo expuesto, se entiende el estudio del sujeto infantil como inmanente a los procesos y cambios sociales, asimismo, los procesos de subjetivación son producto de esa relación con las instituciones y discursos dominantes. Del mismo modo, la infancia también presenta cambios en sus modos de ser y estar en el mundo. La realidad y la cultura define entonces, nuevos modos de ser niño, nuevas representaciones, nuevos espacios de socialización y nuevas maneras de relacionarse con el otro. Concebir la infancia desde esa multiplicidad y fragmentación, se puede analizar desde la interdisciplinariedad y la articulación de los diversos discursos que permitan leer esas diferencias que ofrecen esas representaciones elaboradas sobre la misma.

Los medios de comunicación, emociones y socialización política

La socialización que experimentan los niños y niñas en el curso de su formación y desarrollo integral que reconocen los adultos y educadores, está permeado por los discursos, contenidos e interacción con estos nuevos medios,

esto hace que el proceso de socialización secundaria experimente cambios que pueden ser positivos, si se inducen de forma adecuada en los sujetos y en la construcción de la realidad. Siguiendo a Berger & Luckmann (2012) se puede referir como socialización secundaria a todo proceso posterior, que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Sin embargo, desde la mirada de estos autores, la socialización primaria, comprende un aprendizaje más allá de lo cognoscitivo de la realidad, una construcción primaria del mundo que lleva en su proceso una carga emocional y la socialización secundaria, en cambio, requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, que significan la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional (Berger & Luckmann, 2012, p. 93). En este contexto, la infancia está sometida en su aprendizaje e internalización de lo simbólico desde los cambios modernos, sus procesos de socialización se ven afectados y hacen posible otras formas en las que se concibe y asume desde la interacción de otros agentes que ingresan a los espacios en los que se despliega la vida de los niños.

Pensar la socialización desde lo político implica entenderla como procesos formativos que posibilitan que el sujeto, en este caso, infantil se apropie de valores, conductas y prácticas ciudadanas (Alvarado et al., 2008). La construcción emocional infantil con un sentido político se fundamenta en las emociones básicas que se desarrollan en el niño y, de la educación y espacios formativos depende que tengan un mayor alcance a nivel social que supere su inclinación a su círculo más cercano compuesto por familiares, amigos y compañeros de escuela.

La formación de la emoción política para que logre su madurez como lo propone Nussbaum (2014) debe sobrepasar este límite y llegar a otros lugares y sujetos de la sociedad. Más bien, desde la interacción con los contenidos mediáticos y la propuesta emocional que presentan de manera no intencionada hacia lo político se puede decir que tienen repercusiones en la adquisición de algunas actitudes, comportamientos y formas de expresión de las emociones básicas (amor, tristeza, alegría, miedo, rabia, asco, etc.).

Los hallazgos de esta investigación muestran la capacidad de los medios de configurar parte de la cotidianidad (Lull, 2009) de los niños y niñas, ratifica su papel potente como agente socializador al ofrecer a los niños otra forma de interpretación del mundo y de construcción de la realidad (Marín et al, 2011). Los contenidos ayudan a la construcción de la emoción y el desarrollo moral desde el interés en lo particular, para más tarde pasar, con ayuda de la mediación de Otros significativos u otros tipo de interacciones a que el interés se expanda hacia otros, por ello la necesidad de educar un ciudadano para el mundo o cosmopolita (Nussbaum, 2014).

Conclusiones

En síntesis, los contenidos que referencian las novelas o series infantiles aportan no de forma intencionada al proceso de formación de la emoción política, ya que se ve limitado por la ausencia de la promoción del juego imaginativo en el niño, desde la relación que establecen los personajes y desde los tipos de contenidos presentados, dado que frecuentemente se retoman los mismos argumentos o guiones dentro de las historias presentadas. La mayoría de veces los

contenidos se circunscriben a la presentación de una realidad familiar al contexto de los niños y ofrece algunas veces una visión más sobrenatural sobre la misma.

Igualmente, reconocer los medios como agentes socializadores de la infancia hace interesante las indagaciones sobre las concepciones de infancias contemporáneas que se construyen desde el espacio real, social y cultural, entendiendo la infancia como una realidad que se construye y que no está dada, que es histórica y no invariable, permite pensar los procesos de subjetivación política en medio de una realidad y sociedad cambiante en la que se incluyen sujetos e instituciones que aportan a la configuración de un ciudadano infantil.

Asimismo, otro aspecto objeto de indagación para seguir analizando y problematizando en las infancias, es el pensarlas desde los diferentes discursos y prácticas como plantea Martínez Boom (2008). Este es un trabajo que implica “pensar a los niños, de hacer consciente su memoria, sus narrativas fantasmales y silenciosas. La infancia no está dada como instancia psíquica, es una construcción que exige pensamiento, que pone en evidencia lo innombrable” (Amaya, 2010, p. 26). Es la posibilidad de visibilizar el sujeto infantil desde sus procesos de formación como ciudadano y todos los aspectos que el niño puede crear y generar experiencias de sentido desde la interacción con los agentes de socialización posmodernos.

Referencias bibliográficas

Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista*

- Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Amaya, O. (2010). La (s) infancia (s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos. *Revista Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, 8 (12). Recuperado de <http://files.infantilizacion.webnode.es/200000025-0ded70ee75/INFANTILISMO%20EN%20LA%20INFANCIA.pdf>
- Berger, P. Luckman, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu. Ciudadanías en los Colectivos Caminos de Paz. *Infancias Imágenes*, 14(1), 23-39. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/8128>
- Cohen Imach, S. (2009). Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental 2009. Tucumán, Argentina. Recuperado de <http://www.psicocent.com.ar/presentacion/php2pdf/psicocent.php?idart=59>
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Santillana.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Lull, J. (2009). *Medios, Comunicación, Cultura. Aproximación global*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Martínez Boom, A. (2008) "Proemio". En Frigerio, G. *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. 1ª Ed. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Paidós
- Tourine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Fondo de la cultura económica. Segunda Edición. México.

CAPÍTULO 163
USO DE LOS CONTENIDOS DIGITALES
PARA LAS INFANCIAS: EL CASO DE
LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA EN
LA LITERATURA INFANTIL
COLOMBIANA

Jennyfer Mancera Baquero

Jeniffer Juliette Galindo Olaya

Corporación Universitaria minuto de Dios

Sede Virtual y a Distancia

Jeiner Leandro Velandia Sanabria

Universidad Cooperativa de Colombia

Introducción

En la actualidad los procesos de enseñanza y aprendizaje se han visto permeados por la intención de implementar en ellos herramientas tecnológicas, las infancias no son la excepción. De allí que, se ha considerado que desde una corta edad incluso previo al nacimiento el niño o niña se ven expuestos a estas herramientas que en definitiva pueden

influenciar en su desarrollo. El presente capítulo²¹⁵ analiza la influencia de las otras narrativas como estrategias de aprendizaje, se enfoca en la construcción de contenidos digitales para niños de 3 a 6 años de edad, enfatiza en la necesidad de situar el papel docente en la producción de herramientas tecnológicas.

Es fundamental reconocer que en la actualidad el nivel de exposición a medios y dispositivos tecnológicos desde los primeros años de vida es notorio, cabe con ello señalar que los niños logran de manera natural e intuitiva adaptarse, entender, usar y navegar contenidos expuestos desde diferentes sitios web, aplicaciones e incluso reconocer personajes, del mismo modo los productores de contenido han dirigido la atención a esta población como lo menciona De la Serna Tuya, A. S., Calleros, J. M. G., y Rangel, Y. N. (2018), los cuales identifican que en un porcentaje alto, los padres informan que sus hijos con edades inferiores a los dos años utilizan algún tipo de contenido o medios electrónicos, del mismo modo Hervias-Zapata, B. G., Malca-Hernandez, K., Cruz-Arteaga, Y. K., Huansi-Sanchez, N. L., Montenegro-Caballero, S. M., & Morales, J. (2018), evidencian como a nivel mundial se ha acrecentado el uso dispositivos móviles en los hogares familiares.

En efecto, el acceso a dispositivos electrónicos por parte de los niños lleva a pensar en cómo desde los procesos adelantados por la Licenciatura en Educación Infantil, se

²¹⁵ Este capítulo se basa en la investigación realizada en pregrado en la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria minuto de Dios Sede Virtual y a Distancia sede Bogotá. Contó con la colaboración de un grupo interdisciplinario tanto para la formulación y diseño de los contenidos educativos.

pueden desarrollar contenidos educativos pensados con contenidos educativos, de este modo cobra sentido y relevancia resaltar el uso de las narrativas transmedia y la literatura infantil colombiana. El presente documento contiene las fases de diseño, elaboración e implementación de la propuesta realizada por un grupo interdisciplinar del programa.

Las Infancias

Pensarse las infancias como categoría que involucra tanto la individualidad como las construcciones desde lo colectivo, permite situar las reflexiones sociales sobre las cuales se ha tejido y reflexionado desde lo social, cultural e histórico. De este modo, por ejemplo, para Amaya (2010) se transita en referentes en donde se sitúa lo subjetivo dependiendo de las estructuras nominales que lo configuran.

De este modo, se habla de infancias como categoría que abarca las múltiples formas de configurar o des-configurar su representación en lo social, de allí que se hable del cuidado, protección y atención que requiere el niño visto como sujeto y garante de derechos desde una perspectiva de desarrollo humano.

Mientras este pareciera ser el lenguaje universal que configura la atención a la infancia, se hace necesario hablar de las múltiples realidades donde las infancias no se configuran desde la protección, cuidado o participación en lo social. Realidades donde se configuran las minorías, vulneración de derechos, abandono, trabajo forzado, entre otras. Se hace necesario situar estos contextos no sólo para pluralizar su

significado, si no a su vez como medio que posibilita caracterizar las realidades sobre las cuales se configuran las subjetividades.

Allí lo tecnológico a su vez, ha configurado las nuevas construcciones subjetivas, para Amaya (2010), citando a Levin (2006) “la cultura tecnológica ha producido fuertes transformaciones en la infancia, rodeada por un flujo incesante y multiforme de estímulos de muy variada índole, inmersa en un seductor y a la vez perturbador universo de imágenes” (p, 36) aunque pareciera ser una amenaza inmediata, la verdad es que estas configuraciones determinan en gran medida las formas de ser y estar en lo social.

La literatura infantil

Es importante reconocer el valor que constituye el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, de allí que las estrategias didácticas y metodológicas se centren en la implementación de proyectos y actividades en el aula que permitan el desarrollo de experiencias que incluyan los lenguajes artísticos.

Para el desarrollo del lenguaje cobra significado la Literatura infantil, como vehículo que permite el contacto con el Otro-los Otros o como instrumento que posibilita la comprensión del mundo. Cualquiera que pudiera ser la ruta a seguir, sin duda alguna en contextos alfabetizados se constituyen como elementos fundamentales de la práctica docente.

En este sentido, la literatura es en efecto un derrotero que permite tanto el desarrollo del lenguaje, como de aquellas habilidades que posibilitan el éxito académico y escolar. Para el Ministerio de Educación de Educación Nacional en el año 2014 a través de su documento de trabajo # 23, refiere que la literatura infantil reúne arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas que hacen parte de la herencia cultural; de allí que cuando se habla de literatura para las infancias no se hace alusión única y exclusivamente al uso de la narración y del código escrito lo que le posibilita a los agentes educadores crear un sin número de estrategias posibles para su uso y fortalecimiento en espacios formales y no formales.

En los primeros años de vida, retornan sentido los libros icónicos, maleables y con sentido interactivo, de allí la tendencia por crear textos con imágenes y narraciones con personajes. Esta tendencia denominada Libros álbum ha sido trabajada desde escritores nacionales e internacionales, como es el caso de los libros de Anthony Browne escritor británico, el cual se caracteriza por diseñar libros con imágenes y personajes los cuales cuentan historia por medio de ilustraciones. A nivel nacional Colombia, se encuentran autores como Paula Bossio y Ivar Da Coll cuya estructura narrativa priman los libros icónicos en donde el niño narra, crea, cuenta e imagina diferentes historias a través de personajes.

En este sentido, los libros álbum en la literatura para la infancia resulta ser de gran importancia, ya que la lectura empieza con la exploración gráfica, sonora y se potencializa a

medida en que se le otorga significado a estos elementos que hacen parte del lenguaje, los cuales, van hacer luego añadidos a un complejo sistema lingüísticos de signos y símbolos alfabéticos, que las niñas y niños tendrán que reconocer leer e interpretar a medida que su desarrollo lo permita.

Sea cual sea el medio de la narrativa los niños comprenden y se dejan motivar de una buena historia que los identifica y los transporta a otro lugar, les permite fantasear o comprender una situación que no saben afrontar. La literatura infantil abunda en todo el mundo; la hay de mil formas: coloridas, con movimiento, con imágenes grandes, pequeñas, en diversos formatos, con sonidos e inclusive narrados (audio libros).

Contenidos y narrativas transmedia

Definir el concepto de contenidos *transmedia*, y diferenciarlo otras concepciones que incluso parecieran a la similares tales como: *multimedia* e incluso *crossmedia* es fundamental para lograr establecer elementos y características propias de cada categoría con la intención de instaurar los lineamientos que se definieron en pro del desarrollo del proceso investigativo. Es fundamental mencionar a Costa y Piñeiro (2012) quienes hacen un acercamiento al término multimedia como la adaptación de una serie de productos originarios los cuales se caracterizan por exponerse y divulgarse en diversas plataformas.

Por otra parte, surge el término *crossmedia*, para entenderlo es necesario dirigir la atención a Atarama y Palomino (2016), citando a García y Heredero (2015) quien plantea que el aspecto fundamental y que logra estructurar la

categoría, está relacionado con mantener la esencia o los elementos originales de la historia, por ende la narración que se da en la *crossmedia* no tiene sentido fuera del relato global, es decir se debe experimentar y entender cada elemento para entender el significado del todo, no hay una independencia, no se presenta bajo ninguna circunstancia una escisión entre los contenidos, es una experiencia global, por ende el fundamento de la *crossmedia* implica un recorrido por los diferentes componentes de la narrativa, pero partiendo de la base fundamental que no se pueden omitir elementos de dicha narración dado que perdería la cohesión y la línea narrativa.

No obstante, pensar entonces en la *transmedia* implica entonces realizar una separación conceptual y práctica de la *crossmedia*, para ello es fundamental tomar las palabras de Jenkins (2008), quien expresa de manera muy clara que el componente diferenciador en esta categoría, tiene como base, darle un valor a cada elemento por separado en lo que él denomina “cada medio hace lo que se le da mejor”, de allí que permite entender la *transmedia*, como una serie de elementos de una narración en diferentes plataformas, formatos que pueden funcionar de manera independiente permitiendo acceder a la información sin que se pierda el sentido de la narración, para ejemplificar esta categoría el mismo Jenkins menciona que cada elemento cuenta con tal independencia que por ejemplo si se hiciese un libro, una película y un video juego, estos podrían abordarse de manera independiente y que se pueden disfrutar sin perder elementos, de allí que la *transmedia* ofrece entonces una experiencia desde diferentes componentes los cuales no son codependientes y al unirlos permiten al usuario generar sensaciones, estímulos y experiencias diferentes pero enriquecedoras.

Ahora bien, la actual experiencia basó su construcción en la categoría narrativa transmedia, la cual comprende como lo menciona Carlos Scolari (2013) que estas se edifican a través de la producción de elementos comunicativos, algunos de ellos interactivos, comprendiendo este proceso como una extensión de la narración original pero que genera experiencias diferentes. Por consiguiente y las narrativas transmedia se deben entender la construcción de un mundo narrativo, que abarca diferentes lenguajes y adicionalmente, se construye desde diferentes medios, lo que implica indudablemente brindar al usuario un conjunto de experiencias que le permitan abordar la narración desde distintas perspectivas.

Diseño, desarrollo e implementación de contenidos digitales para transmedia.

Sin embargo, es primordial en este punto consolidar los elementos anteriormente mencionados (*Infancias, literatura infantil y narrativas transmedia*), no obstante, se hace necesario, agregar un elemento que brindará las bases para entender el proceso de construcción de los contenidos aquí mencionados.

Un sin número de publicaciones e incluso de manera general en el contexto académico se ha apropiado el concepto de “*Nativo digital*”, entendiendo este como: aquel niño el cual por su contexto, se ha visto expuesto a una serie de elementos tecnológicos, lo que ha hecho que su desarrollo e interacción frente a los mismos, sea completamente diferente a otras generaciones, por ende conlleva pensar en la forma, en que estos acceden a contenidos, implica entonces entender que su proceso de asimilación, interacción y relacionamiento es

diferente; la era digital trae consigo una insignia de consumo de contenidos en diferentes plataformas mediadas por los dispositivos electrónicos y móviles tales como las tabletas y celulares, todos ellos con acceso a aplicaciones con contenidos pensados para esta población.

De allí, la necesidad de pensarse en términos de las infancias, de cómo estas acceden a elementos tales como la literatura, lo cual llevo a diseñar contenidos enmarcados en la transmedia, por ello, se recurre al modelo CIEI (Centro de Innovación Educativa de Ingeniería) de la Universidad Autónoma de Occidente (UAO), propuesto por López (2013). El cual se compone de tres elementos fundamentales: definición e investigación del problema, especificaciones conceptuales y construcción de una solución.

Por consiguiente, el primer componente se define a partir de un grupo focal y la aplicación de encuentra que logra identificar la necesidad de abordar contenidos transmedia orientado a las infancias, el segundo componente logró establecer las tendencias educativas orientadas a implementar contenidos transmedia, y finalmente se aborda la fase de construcción de una solución, para ella se consolida la construcción de elementos transmedia en el contexto de la transmedia storytelling para las infancias: una estrategia para promover la literatura infantil colombiana, esta ultima etapa constituida de varios procesos o fases, la curación de contenidos, adecuación de contenidos, diseño instruccional y desarrollo de los contenidos.

Se hace necesario entonces entender cada parte del proceso que llevo a la construcción de un producto transmedia

el cual se encuentra en la web de acceso público²¹⁶, sin embargo, es importante hacer especial énfasis en varias consideraciones que surgen al momento de abordar la propuesta, en la primera etapa (definición e investigación del problema), se ponen en consideración varias preguntas entre ellas ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para diseñar un contenido multimedia para las infancias?, ante este cuestionamiento se determina que es fundamental mantener la esencia misma del texto, así como los personajes principales, no apartarse de la idea inicial del autor; la segunda pregunta ¿Qué elementos o aspectos se deben tener en cuenta a la hora de generar estas herramientas tecnológicas? Frente a este componente se considera que es fundamental no perder de vista la relación entre el desarrollo cognitivo y emocional que puede brindar al niño o niña, de tal manera que al agregar elementos interactivos está debe mantener los componentes visuales y auditivos, Finalmente se definen tres textos que son los que cumplen con una serie de características en extensión, lenguaje y que se consideran se pueden materializar desde los elementos transmedia.

De allí, que se construyeron las bases para la tercera fase: Construcción de la solución, cabe señalar que se requirió de tres factores esenciales para este desarrollo, la perspectiva de las infancias, el acercamiento al contexto real de la población y por supuesto el componente tecnológico de tal manera que el producto técnicamente fuera idóneo, pero que transmitiera y acercara a una experiencia acorde a la edad y no se alejará del sentido de la literatura infantil, para ello, el equipo orientó su desarrollo en varias fases (curación, adecuación, diseño instruccional y desarrollo), aplicadas a tres productos.

²¹⁶ Se puede acceder a través de <http://bit.ly/2XOrQRD>

De manera que, una vez definidos los tres productos: video karaoke, audio cuento y juego interactivo, se tuvo en cuenta las fases mencionadas partiendo de definir el tipo de producto a desarrollar, posteriormente se pasa a la fase de bocetación, donde de manera puntual se establece cómo se verá el producto, para finalmente iniciar el desarrollo del mismo, teniendo en cuenta aspectos como uso de imágenes, audios, interactividad y elementos que aporten a la población.

En definitiva, la experiencia permite consolidar una propuesta real de narrativa transmedia, que toma elementos de la literatura infantil, se consolida como un producto acorde para las infancias, y se enmarca en ser una propuesta innovadora, construida desde la academia y la cual se desarrolla en un contexto investigativo formativo.

Conclusiones

El proceso de construcción de contenidos transmedia debe partir de la idea de romper con la instrumentalización de las herramientas TIC y enfocarse en permitir que los docentes, teniendo en cuenta su contexto, desarrollen productos idóneos, acordes, pertinentes que se integren y aporten a las infancias.

Es fundamental trascender de la categoría de uso de las TIC, a la creación de contenidos, dado que el contexto así lo requiere, esto significa entonces que se piensa en términos de ir más allá del uso exclusivo de: Tablet, móvil, o computadoras, a una fase creativa donde se producen contenidos con fines educativos.

Del mismo modo, no se puede olvidar que la incursión de la tecnología no puede apartar el foco de la formación en las infancias y su relación con la apropiación del lenguaje y del desarrollo de las habilidades cognitivas.

Por último, vincular la literatura infantil por medio del uso de herramientas TIC y las narraciones transmedia, debe tener siempre un propósito, es una etapa sensible del aprendizaje la cual no debe trivializarse, con el uso de los dispositivos solo por el mero sentido de innovar, esto implica una construcción profunda, dándole sentido a cada elemento, cada imagen, cada sonido, cada interacción a fin que aporte al desarrollo cognitivo y del lenguaje de las infancias.

Referencias bibliográficas

- Bautista, C. E. S., & Manchego, L. M. (2017). *Narrativas transmedia, un mecanismo de comunicación en la infancia. Actualidades Pedagógicas*, (70), 205-220
- Calles, J. (2005). *La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. Laurus*, 11(20).
- Caro, N. H. *Fortalecimiento de habilidades del lenguaje oral en preescolar a través de la narrativa digital.*
- Castro Zubizarreta, A., Caldeiro-Pedreira, M. C., y Rodríguez-Rosell, M. M. (2018). *El uso de smartphones y tablets en Educación Infantil. Una propuesta de investigación que empodera a la infancia.*
- Cerda, V. C. T., Casnanzuela, C. D. G., Yauli, D. H. L., Artieda, M. C. B., Arequipa, E. E. Q., y Constante, M. F. (2018). *Ruleta tecnológica para el desarrollo socio afectivo en Niños de 2 a 3 años. Ciencias de la Ingeniería y Aplicadas*, 2(1), 1-15.

- Cortes, S., & Irlay, E. (2016). *El Mundo Narrativo de la Producción Transmedia de los Niños y Niñas de Ciclo Inicial*.
- De la Serna Tuya, A. S., Calleros, J. M. G., y Rangel, Y. N. (2018). *Diseño de App para el uso de la tablet en la enseñanza de preescolares*. *Campus Virtuales*, 7(1), 111-123.
- Del Moral Pérez, M. E., & López, B. R. (2015). Experiencia innovadora: realización de relatos digitales en el aula de educación infantil. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (32), 1-16.
- Díaz-Granados, J. (2015). *El trágala de Pánfila*, colección tren dorado tercera estación, editorial enlace Bogotá.
- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). *¿Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades digitales y la lectura digital*. *Anales de psicología*, 32(1), 89-97.
- García Jiménez, A. (2016). Documental y narrativa transmedia. *Estrategias creativas y modelos de producción*.
- Gertrúdix, M., Gertrúdix, F., & García, F. (2017). *El lenguaje sonoro en los relatos digitales interactivos*. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 22.
- García, A. A., & Manuel, J. (2017). *La producción de las Narrativas Transmedia: Proyecto Daphne, un ejemplo práctico* (Doctoral dissertation).
- Gil, Q., Julie, I., & Martínez Pulido, D. Y. *Acercamiento de los niños y niñas de cuatro y cinco años a la lectura y la escritura a partir de su interacción con tecnologías digitales*. (2015)
- Hervias-Zapata, B. G., Malca-Hernandez, K., Cruz-Arteaga, Y. K., Huansi-Sanchez, N. L., Montenegro-Caballero, S. M., & Morales, J. (2019). *Uso de teléfonos inteligentes en niños preescolares de un distrito de*

- Lima. Revista Peruana de Salud Pública y Comunitaria, 1(2), 61-65.
- Lanna, L. C., & i Oró, M. G. (2016). *Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años*. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (46), 77-85.
- López, K., Piñeiro, R., & Campos, N. (2015). *Narrativas digitales y tecnoautobiografías: una experiencia de formación con estudiantes de 4º año de Magisterio y Profesorado*. In III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2015).
- Martínez, L. V. (2014). *Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros*/Digital storytelling: a new strategy for storytelling and acquired competencies by future teachers. Revista Complutense de Educación, 25(1), 115-132.
- Miller F, *Beneficios y ventajas de los libros electrónicos, educación digital involucra ,inspira enseña*, publicado 23 mayo 2016.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2015). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. Acta colombiana de psicología, 9(1), 25-40.
- Montoya Bermudez, D. F., & Vásquez Arias, M. (2018). *Modelos para el diseño de experiencias transmedia en entornos educativos. Exploraciones en torno a The Walking Dead, La Odisea y Tom Sawyer*.
- Naranjo R, E, *Literatura infantil y juvenil en américa latina, Pereira*: Universidad Tecnológica de Pereira , 2015
- Oseida, V., Cecilia, E., De Paz, V. C., & Del Carmen, P. Investigación: *La narrativa transmedia en los libros infantiles" El pájaro de los mil cantos" y" Malaika la*

- Princesa" de LuaBooks* Estrategia: Desarrollo de branding e imagen visual de Vértice Festival 2017.
- Pérez, A., Saldombide, L., & Torena, L. (2016, August). *¿Qué tenés para contar? Narrativas Digitales*. In XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016).
- Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). *La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje*.
- Rius, N. I. (2016). *Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales*. *Digital Education Review*, (30), 76-93.
- Robledo B H, *Antología de los mejores relatos infantiles*, Bogotá; Imprenta, publicación: 1997-14.
- Rodríguez, M. M. C., y Suárez, Ó. M. (2019). *La Tablet en la escuela: Revisión bibliográfica en Scopus*. *Hamut' ay*, 6(1), 124-139.
- Rojas, N. D. P. (2018). *Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia*. *Comunicación y Sociedad*, (33), 41-64.
- Rosales Statkus, S. E., & Roig-Vila, R. (2017). *El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo*.
- Unicef. (2018). *Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados*.
- Urbano, R., Aguaded Gómez, J. I., & Bernal-Bravo, C. (2018). *La co-creatividad en las marcas transmedia infantiles desde la perspectiva del productor*
- Vargas, M. A. B., Forero, A. L. C., & Tróchez, M. C. (2017). *Arte interactivo, una animación inmersiva para rescatar la literatura infantil en Colombia*. In *Nuevas tecnologías audiovisuales para nuevas narrativas interactivas digitales en la era multidispositivo*(pp. 265-274). McGraw-Hill.

- Villada, J. L. C. (2016). *Narrativas transmedia en la era de la sociedad móvil*. Carlos, Rey Emperador. Fonseca, Journal of Communication, 12(12), 79-95.
- Viquez, I. (2014). *Las TIC en la educación inclusiva e influencia en el aprendizaje de preescolares*. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/675.pdf>.
- Waisman, I., Hidalgo, E., & Rossi, M. L. (2018). *Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina*. Archivos argentinos de pediatría, 116(2), e186-e195.

CAPÍTULO 164

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INFANCIA EN UN MUNDO DE METAMORFOSIS

Johanna Alexandra Quiroga Carreño
-Licenciatura en Educación Infantil,
Universidad Autónoma de Bucaramanga-

Introducción

El presente escrito refleja las posibilidades de repensar y configurar una nueva conceptualización de la infancia en concordancia con un mundo en metamorfosis, por tanto, centra su diálogo de saberes en tres momentos: *origen del concepto a partir de perspectivas históricas y culturales; las emergencia del paradigma de la complejidad en el concepto y cierra con un acercamiento a las comprensiones de la infancia en el marco de una visión compleja y transdisciplinar* a partir de los postulados de Pensamiento Complejo, dando paso a religar nuevas formas de ver, relacionarse, sentir, vivir, comprender y posicionarse con la infancia.

Origen del concepto de infancia: Perspectivas históricas y culturales

Todos los adultos han sido primero niños (pero pocos lo recuerdan)
Dedicatoria a Leon Werth. El Principito. Antoine de Saint Exupery

La categoría de infancia ha cobrado relevancia en los últimos tiempos, gracias a la desmitificación del concepto

mismo por pedagogos que vieron este niño y niña como seres diferenciados del adulto y que apenas ahora se viene dando de manera concreta o al menos en su intento porque así sea. Las comprensiones de niño y niña se han construido sobre la base del pensamiento cartesiano dada su linealidad, además de ello, se establecen rupturas importantes entre las edades y los diferentes ciclos educativos, en tanto, se crean mayores fragmentaciones dejando de lado una visión compleja y multidimensional de niño y niña.

En esa lógica, las ideas, nociones, imágenes, conceptualizaciones de la infancia se instalan en aspectos históricos-culturales, dando lugar a diferentes representaciones sociales que dependen del contexto cultural de la época, en otras palabras, cada sociedad ha instituido su propia imagen de niño y niña. El concepto etimológico de infancia, que viene del latín *infantia*, según se señala en el (Diccionario de la Lengua Española - RAE, 2017): “*in*”, como carencia y “*for*” hablar, representa: “quien no sabe hablar”, refleja de igual manera, una visión restringida de los primeros años de vida, que se ha prolongado por épocas en las configuraciones epistemológicas.

Dichas concepciones, subyacen de hechos separados, parcializados y simplistas como bien lo expresan autores como F. Ariés, M. Alzate y M. Peralta, los cambios históricos, los modos de organización socio-económica y cultural de los contextos, lo demoníaco y lo divino, las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de teorías desde diversas disciplinas del conocimiento, el reconocimiento de los derechos en las sociedades occidentales, el desarrollo de políticas y representaciones sociales que la sociedad y el sujeto adulto tienen de ella (mirada adulto-céntrica). Al mismo tiempo, revelan que han

estado permeadas por una perspectiva de adulto pequeño o en miniatura, frágil, inútil, inacabado.

Lo referido en líneas anteriores, se distancia de la posibilidad de pensar, construir y estructurar una concepción compleja de la infancia, a partir de la mirada de la propia realidad viva, situándola en su contexto (naturaleza) inmersos en su (cultura) enriquecida. En consecuencia, se esboza un problema de la conceptualización de la infancia es la disyunción naturaleza-cultura, puesto que, en cada cultura la noción o visión de la infancia se da de manera distinta, acorde con sus costumbres, conocimientos, experiencias y creencias, esto históricamente ha dado luz a la existencia de varios conceptos que fueron susceptibles de ser modificados dadas sus condiciones de importancia, es decir, de acuerdo a la época y los acontecimientos de la misma, puede privilegiarse una visión natural o por el contrario una visión cultural, mismas que entran en contradicciones.

Por ejemplo, Delgado desde su libro la historia de la infancia, expone como la totalidad de la literatura griega fue escrita por hombres y para hombres, de modo que, la mujer griega pasa inadvertida y su excelencia se medía en perspectiva de valores masculinos; a las niñas se les otorgaba roles de esposa para complacer al marido y para las labores de la casa, mientras que, a los niños en conjunto con sus padres eran los responsables de llevar lo necesario para vivir, (2008). Entonces, en la actualidad cabría pensarse la necesidad de interrelacionar o entretejer estos dos ejes: naturaleza-cultura aunado al ámbito social, dar este paso de tejido consiente tener una mirada de la infancia a partir de su naturaleza misma, instalada en un contexto natural-cultural-social que le es propio ante su mundo planetario.

A estas concepciones, no se puede desligar los avances nacidos de la modernidad clásica como sujeto de derechos que se da a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, desplegando que los niños y las niñas deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos y que son la familia, la sociedad y el Estado los garantes de su cumplimiento, lo que significa, que todos somos responsables de preservar y salvaguardar a nuestra infancia. Igualmente, se concibe al niño como “todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (art.1), concepto que deja ver que todo niño y niña es aventajado ante los derechos declarados para gozar de medidas especiales de protección a partir de su desarrollo.

Bajo esta perspectiva, se sugiere re-pensar que gozar del derecho a una familia, a un nombre o a la salud, por nombrar algunos, sin tener en perspectiva sus diferencias culturales, sociales, educativas, económicas, experiencias de vida, formas de ver, sentir y construir sus mundos posibles, está dando como resultado la aplicación restringida de los derechos en un marco pleno de participación de los niños, sin que esto conlleve al respeto de sus derechos humanos.

La emergencia del paradigma de la complejidad en el concepto de infancia

Trabajar con los niños quiere decir tener que hacer las cuentas con poca certeza y muchas incertidumbres. Lo que nos salva es buscar y no perder el lenguaje de la maravilla que perdura, en cambio, en los ojos y en la mente de los niños.

Loris Malaguzzi

En un mundo planetario y en metamorfosis, no es ideal concebir o definir a la infancia desde proposiciones

fragmentadas, reductoras o antagónicas, donde cada disciplina se piense al niño y a la niña a partir de su propia perspectiva e interés, dado que el ser humano ha sido y será un sistema complejo en su misma interacción con su ambiente natural. En este marco, la consolidación de propuestas a nivel de políticas, proyectos educativos, sociales, culturales, económicos quedan determinados y simplificados por concepciones que abordan a la infancia desde un aspecto ya sea el biológico, el educativo, el social, el cultural, haciendo una mirada que no permiten observarla en su totalidad desde las partes que la conforman, esto da paso a retomar las interacciones entre el niño-niña-adulto para traspasar esas miradas que subyacen de cada extremo con el fin de integrarlas-articularlas.

En la medida que el proceso de construcción del conocimiento moderno avanzó, se fue especializando y fragmentando, en ese orden, las concepciones y formas de concebir a la infancia se parcializaron y las articulaciones junto con el diálogo de saberes entre las disciplinas se hizo más difícil, forjando un interés por la infancia desde cada una.

Mientras que, la *biología* ha concebido la infancia como sujeto de desarrollo físico, donde se privilegia las estructuras del niño y sus procesos importantes, donde los primeros años son vitales para el cuidado y prolongación de la vida. La *antropología*, es una disciplina que centra su estudio en la naturaleza del ser humano y la cultura que se forma a partir de una sociedad y observa el paso de la una a la otra, de ahí que, históricamente se ha tratado de configurar los elementos necesarios para visualizar una antropología propia de la infancia a partir de su ser, pensar y sentir, en la que se pueda ver claramente como hace el niño y la niña la transición entre su naturaleza y su cultura, en palabras de Colángelo “si pensamos en la tarea antropológica como un continuo ejercicio

de desnaturalización de prácticas y de categorías, la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto” (2009).

La *psicología*, por su parte la define como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico; se preocupa por los comportamientos del niño, al igual que centra sus intereses en aspectos del desarrollo físico como lo cognitivo, lo perceptivo, lo afectivo, entre otros, abordados desde los sucesos que están implícitos en el entorno y en lo biológico. Haciendo una mirada actual, desde la *neuropsicología* se aborda lo que sucede en el cerebro y el desarrollo mental de los niños y las niñas interrelacionándolo con su capacidad biológica, las experiencias enriquecidas que haya tenido el niño y la niña con el medio ambiente y su construcción cultural. Además, consideran que tienen sus dinanismos propios en interacción con el contexto, es decir, cada niño y niña se desarrolla de manera particular de acuerdo a las experiencias situadas a las que se ve evocado para potenciar su desarrollo.

Para la *sociología*, la infancia es un sujeto con una imposibilidad de hablar por lo que no tenía permitido expresarse, participar y, por consiguiente, carecía de reflexión y advertencia, a la vez, se considera como una etapa de preparación para llegar al desarrollo social, es decir, como un período de avance para la vida adulta, como fenómeno pre-social, por lo que se debía educar para una vida moral y social; el niño y la niña son vistos como recipientes, tabulas rasas, sujetos vacíos, dependientes de la acción del adulto. De allí que, nuevas construcciones como las que devela Gaitán “nuevas vías de exploración para la investigación social sobre la infancia que requieren de un marco teórico y conceptual renovado, el cual deberá contemplar la consideración de los niños como actores sociales, y de la infancia como parte de la

estructura social” (2006), permitirán configurar y vislumbrar nuevas posibilidades de religar miradas y comprensiones sobre la infancia.

Por su parte, la *pedagogía*, la concibe como sujeto de educación y escolarización, partiendo de un sujeto con virtudes propias que le son innatas, es distinto y con cualidades intelectuales y personales diferentes, además, tiene formas de ver, pensar, sentir que le son propios, se evidencia una preocupación por comprenderla mejor y mejorar los métodos de enseñanza, incluso, el juego era de un gran valor para su educación. Frente a esta precisión, las palabras de Masschelein podrían dar un contexto más prometedor “La relación pedagógica no puede ser vista como una relación jerárquica, ni como relación simétrica, sino como relación de diálogo entre seres de palabra” (2003) y porque no decirlo, entre las diversas disciplinas que hoy convergen hacia nuevas formas de comprender a los niños.

De esta manera, la construcción del concepto de infancia históricamente se ha configurado desde una visión de niño y niña que emerge de una disciplina de conocimiento sin considerar a las otras (disciplinas separadas), lo que conlleva a comprenderlos como seres parcializados, así lo biológico, no es social y no es psicológico; además el concepto se organiza social, cultural e históricamente a partir de ciertos eventos y momentos de cada época que le van dando un contenido disciplinar distinto, develando un concepto de infancia fraccionado, separado de su contexto y sus realidades, es decir, no se cuenta con una mirada compleja porque preexisten diferentes imágenes del pasado narradas desde diversos enfoques ideológicos que no dan paso a un concepto que religue esas comprensiones de la infancia. Lo anterior, ha generado contradicciones al momento de formular y poner en

marcha políticas públicas que realmente logren movilizar el respeto por los derechos de los niños y las niñas.

En perspectiva, el desafío planetario es identificar un todo que las una, permitiendo religar cada perspectiva disciplinar en conjunto con lo evocado en la Declaración Internacional de los Derechos del Niño, buscando las relaciones e inter-retro-acciones entre el fenómeno de estudio y su contexto, y la integralidad del niño y de la niña en su misma relación con el mundo, que propenda por un verdadero respeto de sus derechos humanos.

Compresiones de la infancia: visión compleja y transdisciplinar

“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; no hay nada más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras”. Jean Jacques Rousseau.

“Un abordaje que haga honor a la complejidad debe ser capaz de conjugar de múltiples maneras los distintos niveles del cambio, explorar sus articulaciones, construir itinerarios según las problemáticas particulares que se presenten en cada indagación específica.” Najmanovich, 2002.

Re-pensar y re-configurar la infancia desde una visión compleja, implican desafíos que no ocurren de manera lineal, por el contrario, son desafíos complejos, comprendidos como las interrelaciones, articulaciones, convergencias que pueden estar ocultas o visibles en una sociedad, pues los niños y las niñas de primera infancia, hoy son parte de contextos, culturas, escenarios enriquecidos y diversos que convocan a los diversos actores que hacen parte de su mundo a observar y comprender las experiencias que han configurado su pensar, su saber, su sentir, su actuar y su ser niño y niña. Se debe garantizar un nuevo escenario en donde la infancia pueda asir

el mundo tal como lo concibe creando sus mundos posibles para re-pensarse el contexto en el que se desenvuelve, claro está, sin desconocer el contexto en el que se encuentra, pero si en aras de permitirle ser protagonista de su mundo y apropiárselo a su manera con el apoyo de quienes hacen parte de estos.

Se requiere dar un giro especial y significativo a lo que de generación tras generación se ha transmitido en las realidades del ser humano con relación a las compresiones y conocimiento del mundo que puede emprender, en tanto, las realidades de la vida están marcadas por situaciones deterministas donde hay una única verdad frente a algo verificable, sin dar paso a la reflexión en el marco de los ámbitos social, educativo, económico, político y espiritual, como lo afirma Morin “El problema crucial es el del principio organizador del conocimiento, y lo que es vital hoy, no es solamente aprender, no solamente re-aprender, sino reorganizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender” (2001).

Estas palabras, invitan a abrir un mundo de posibilidades donde las articulaciones, relaciones, contextualizaciones, solidaridades, la duda, la incertidumbre, lo inesperado dan la oportunidad de arriesgarse a estructurar nuevas formas de pensar, conocer y relacionarlo con la vida misma, donde la pregunta, la auto-reflexión, la auto-crítica, la emergencia, la estrategia, logren dar paso a la visibilidad de un proceso en espiral conducente a un conocimiento multidimensional de la infancia, lo que significa la complejidad del ser humano desde sus múltiples dimensiones de desarrollo y relaciones con el mundo planetario.

Desde la visión fragmentada de la infancia, se enseña en la forma en que históricamente han sucedido los hechos ante el desarrollo de la humanidad determinado por la transmisión de información, sin dar paso a involucrar las ideas previas de los niños, el contexto, la cultura, los intereses; igualmente, no emerge una relación entre el niño, la niña y el adulto, donde de manera conjunta se de paso a los cuestionamientos, incertidumbres y dudas para construir el conocimiento en torno a su propia realidad, esto se sustenta en las palabras de Vásquez “El crecimiento del conocimiento es siempre peculiar y diferente y no sigue un camino prefijado o determinado” (2006).

En coherencia con lo anterior, los escenarios educativos contemporáneos se asumen como una isla apartada de las realidades del mundo en que habitan los niños, enfocada en los contenidos más que en la manera de conquistarlos, en el resultado más que en el proceso formativo (Burón, 2002). Siendo necesario generar un espacio o ambiente que conlleve a “cuestionar la identidad y el rol de quienes “enseñan” y de quienes “aprenden” (Rosas en González, 2008) con el objetivo de abrirse a la multiplicidad de posibilidades que brinda comprender a la infancia de manera compleja y transdisciplinar.

De ahí surge la pregunta ¿qué significa considerar una visión transdisciplinar en las relaciones con la infancia o formas de concebirlas y comprenderlas en mundo de metamorfosis?, significa dar un lugar esencial al dialogo de saberes desde distintas especializaciones o disciplinas en las que se corran las fronteras o mejor desaparezcan las fronteras de las concepciones o comprensiones sobre la infancia, por

tanto, las apuestas transformadoras pueden darse a partir del diálogo de saberes.

El dialogo de saberes, se constituye en el marco de los conocimientos que se han desarrollado en cada disciplina desde su objeto de estudio, esto implica propiciar espacios de encuentro donde los actores tengan habilidades para escuchar, dialogar, compartir experiencias, y poder entretelar los conocimientos, saberes, construcciones epistemológicas que se estructuran en estos escenarios de acuerdo con la situación problema o problemática presente, para este caso particular esas nuevas miradas y comprensiones sobre la infancia en perspectiva de un entramado transdisciplinar y complejo. Al respecto se presenta la siguiente cita textual:

“Indudablemente, tal fructificación mutua – conceptual, metodológica y metódica– entre la transdisciplina y las disciplinas, las multidisciplinas y las interdisciplinas, implica, de suyo, la presencia de un “diálogo” entre sus respectivos saberes. Diálogo que, por parcial y localizado que sea al inicio, se va ampliando y profundizando después, a medida que se va tejiendo la madeja del corpus de saber transdisciplinario que va trazando “puentes” conceptuales, metódicos y/o metodológicos entre los saberes “dialogantes”. (Sotolongo Codina & Carlos Delgado Díaz, 2006).

Dichas apuestas, invita a emprender un gran viaje para vislumbrar los aspectos que se consideran ayudan a emerger una mirada nueva y distinta en el marco de las comprensiones actuales sobre visión transdisciplinar de la infancia, en palabras más prometedoras como las de Marcel Proust "un verdadero viaje de descubrimiento no es el de

buscar nuevas tierras sino tener un ojo nuevo" citado por Morin, 2002. Un viaje motivado por un advenimiento de saber y conocimiento en torno al bucle: infancia-complejidad-transdisciplinariedad-.

Otro elemento que se configura dentro del bucle referido es la interacción multidimensional de los seres humanos, en tanto, “No podemos ser humanos, totalmente humanos, si no tenemos un lenguaje, si no tenemos las palabras, los conocimientos de una cultura; para hacer una realidad humana, se necesitan estas condiciones” (Morin, 2008). Estos aportes, implican conocer el contexto de los niños y las historias que cada uno de ellos trae de sus familias y de su comunidad, en tanto, obliga al adulto a entender y comprender el niño y la niña desde la interacción multidimensional de todos los que la integran junto con su ambiente del que es imposible separar al niño del mundo planetario (Najmanovich, 2001)

Comprender al niño y la niña como seres multidimensionales, es un reto aún mayor en el que hay que pensarse que los niños y las niñas no se desarrollan por medio de procesos lineales, ellos son el reflejo de su sociedad y, por tanto, no pueden ser algo distinto a la realidad que le muestran sus familias, la comunidad y los escenarios educativos donde se forman. Entonces, se hace urgente considerar que la forma de construir su realidad conduce a tener un aprendizaje que emerja de todo su proceso de desarrollo y vida para que se revierta en sí mismo y en la sociedad; por lo anterior, el acercamiento al saber y la construcción de conocimiento por parte de los niños debe imaginarse como lo expone Najmanovich como “nuevas formas de pensar-sentir-actuar” (2001).

Es importante pensarse el camino por el cual la infancia empezaría a estructurar su andar mediante su propia experiencia, cuestionamientos, inquietudes, incertidumbres, entre otras, para relacionarse y comprender su realidad apropiándose de su conocimiento y flexibilidad ante las vicisitudes que configuran sus acciones e interacciones con las redes que pueda establecer para aprender a aprender y a su vez, traducir y re-construir su realidad, en otras palabras, que se vuelvan metacomplejos de su realidad y su contexto.

De ahí que, el desafío del adulto como ventana al mundo es considerar concepciones interactivas, dinámicas, multidimensionales y complejas que los niños estructuran desde su misma naturaleza interior y cultura, como parte de su esencia misma, esto quiere decir, que su contexto inmediato no es un ambiente separado, aislado e inactivo, sino un espacio donde convergen intercambios que les permiten consolidar de manera espontánea intereses, formas de vida, comprensiones de su realidad, el dialogo reflexivo desde las interrelaciones niño-niña-adulto, González plantea que “Es importante darse cuenta, cómo se está aprendiendo, cómo se podría aprender mejor” (2008), configurando nuevas formas de pensar, surtir, actuar y convivir realmente con los niños y niñas, situando en contextos reales y propios su expresión, saber, conocimiento y mundos posibles desde una visión compleja y transdisciplinar. En consecuencia, se podrá decir que realmente la familia, la sociedad y el Estado están siendo garantes de los derechos de los niños y las niñas y en consecuencia se configura un respeto por ellos.

Referencias bibliográficas

Alzate, P. M. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia: Revista Electrónica de Ciencias Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira (28).

Ariès, P. (1986) La infancia. Revista de Educación, 281, 5-17.

Burón, J. (2002). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición, Capítulo I y VII, 6ª edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Colángelo, M. A. (2009). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje del médico en la niñez. Primeras Jornadas Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política. 1a ed. Universidad Nacional de la Plata [CD-ROM]

Delgado, B. (1998). Historia de la infancia. Madrid: Ariel.

Gaitán, L. (2006) “La nueva sociología de la infancia. Aportes de una mirada distinta”, en Revista Política y Sociedad. Vol 43, N°3 N°1, España.

González, J.M. (2010). El aula-mente-social como constructo básico complejo: la metacognición bajo el enfoque de la complejidad. Universidad de Costa Rica, Cátedra U Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación.

González, J.M. (s.f.). Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo. Revista Integra Educativa, Vol. 1. La Paz: III-CAB. 109-120.

Masschelein, J. y Ricken, N. (2003) Do We (Still) Need the Concept of Bildung? Educational Philosophy and Theory, 35, 139-154

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.

Morin, E. (2001). El espíritu del valle. En El Método I, la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Morin, E. (2008). Complejidad restringida y complejidad generalizada. *Pensando la complejidad*, No. V Año II. 27-41. La Habana: Instituto de Filosofía. Consejo de Ciencias Sociales. Academia de Ciencias.

Morin, E.; Ciurana, E.; & Domingo, R. (2002). Los principios generativos y estratégicos del método. En *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad: complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 6(14). 106-111.

Peralta, M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sotolongo Codina, Pedro Luis; Delgado Díaz, Carlos Jesús. (2006). Capítulo IV. La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En publicación: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. ISBN 987-1183-33-XÚ.

Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos de Niño*. Recuperado de la Presidencia de la Republica (2011).

Vásquez, A. (2006). La epistemología de Feyerabend; esquema de una teoría anarquista del conocimiento – Karl Popper; el principio de falsabilidad. *Revista Observaciones Filosóficas*. 1-14.

CAPÍTULO 165

REPENSANDO

EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO

Y LOS MODOS DE INTERVENIR

SOBRE LAS INFANCIAS

María de los Ángeles Pesado Riccardi

-Ministerio de la Defensa Pública de Lomas de Zamora-
Provincia de Buenos Aires- Argentina-

Introducción

El artículo²¹⁷ parte del análisis del interés superior del niño como principio esencial del enfoque de los derechos de la infancia²¹⁸. Se van considerando algunas tensiones e interrogantes que surgen cuando se quiere adaptar los modos de intervenir sobre la niñez y la adolescencia al enfoque de derechos. La forma en que la infancia es nombrada en las políticas, normas, jurisprudencia presupone modos específicos de concebirla y de pensar su intervención social

Haciendo foco sobre los modos de comprender la infancia.

²¹⁷ Este artículo es producto del registro y sistematización del trabajo de articulación institucional que vengo desarrollando desde el año 2014, en el marco de la promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, en la Secretaria de Relaciones Interinstitucionales de la Defensoría General del Departamento Judicial de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires, Argentina

²¹⁸ Se va a utilizar el término infancia como sinónimo de niñez y adolescencia

En Argentina, el estudio sobre la infancia desde una perspectiva social e histórica, lleva más de treinta años, y surgió en el marco de un debate interdisciplinario y en la conformación de un campo específico de estudios. Estas inquietudes teóricas se potenciaron y vieron legitimadas a partir de la sanción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN).

La niñez y la adolescencia han sido tradicionalmente pensadas a partir de representaciones universalistas: "el concepto infancia operó durante mucho tiempo como una narrativa que alude a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños y niñas sin distinciones sociales. Casi como "un estado de gracia especial, que oculta las desgracias particulares" (Carli, 1994:3).

La infancia es un constructo social, dinámico y variable culturalmente. Ahora bien, la constitución de la niñez como sujeto sólo se puede analizar en la tensión producida entre la intervención adulta y la experiencia del niño/a, entre la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño/a, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales. Entonces, son las infancias porque refieren a trayectorias múltiples, diferentes y cada vez más afectadas por la desigualdad. Creo que en esto reside la importancia de analizar la niñez, la adolescencia, las infancias como actores sociales activos y con capacidad de agencia.

Varias investigaciones sobre la infancia (Alvarado - Patiño, 2013; LLobet, 2011) plantean la necesidad de desentrañar y contextualizar los discursos de los derechos de

la niñez; desnaturalizar las prácticas y dispositivos jurídicos administrativos de su protección; indagar los sentidos que profesionales y expertos atribuyen a la infancia y su protección, porque las formas de intervención social y los modos legitimados para hablar de la infancia y su protección son productos provisionales de procesos histórico-políticos en donde distintos actores reclaman para sí la legitimidad de la intervención e intentan imponer sus posturas en relación a lo que entienden es lo mejor para un niño (LLobet , 2011).

En Argentina, como en Latinoamérica y el Caribe a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño se institucionaliza el enfoque de derechos sobre la infancia como discurso privilegiado para interpretar las necesidades de la niñez y protegerla; sin embargo, los contextos de desigualdad social en los que se encuentra gran parte de la infancia son un fuerte condicionamiento a la efectiva protección, interpelan y posicionan a los operadores del sistema en la encrucijada entre los postulados derivados del enfoque de derechos del niño y la realidad signada por la pobreza, la exclusión, la discriminación que los instala como vulnerables (Barna, 2014).

El enfoque de derechos y la protección de la infancia.

El sistema de protección integral se instituye desde el enfoque de derechos, por el cual se reconoce al niño como sujeto de derechos y no como objeto de intervención tutelar del Estado. La niñez y la adolescencia gozan de una protección complementaria de sus derechos dado que se agregan nuevas garantías –además de las que corresponden a todas las personas- propias de su condición de personas en desarrollo. Los derechos del niño no dependen de ninguna condición especial y se aplican a todos por igual; constituyen un conjunto

de derechos-garantía frente a la acción del Estado y representan un deber de los poderes públicos de hacer efectiva su satisfacción. Este reconocimiento socio-jurídico posiciona a la niñez y la adolescencia en otro lugar y redefine sus relaciones respecto al Estado, la familia y la sociedad donde el respeto al ejercicio de sus derechos es el eje central.

Hay dos implicancias fundamentales que tiene la protección integral de la infancia pensada desde un enfoque de derechos:

- ⇒ se identifica con la protección de los derechos de los individuos, vinculada al principio de legalidad, por el cual la intervención estatal sólo se justifica en supuestos legalmente previstos, dados por aquellas situaciones que amenacen o vulneren los derechos de los niños. Por lo tanto, se deslegitima cualquier otra intervención que no se fundamente y oriente en este principio.
- ⇒ en aquellas situaciones que atraviesa el individuo y que requieren de protección, dejan de ser identificadas y descritas en términos de necesidades humanas, para definirse en términos de derechos y de obligaciones de responder para que se efectivicen.

Cabe destacar que, esta diferencia entre necesidades y derechos repercute en la práctica dado que los derechos generan deberes y responsabilidades basadas en estándares objetivos, mientras que las necesidades no. Satisfacer necesidades puede implicar una cuestión moral, caritativa o asistencial, en la que los destinatarios / beneficiarios dependen de la compasión o buena voluntad, no de un reclamo exigible y por tanto ejecutable legalmente. Comprender esta mirada cambia esencialmente el sentido y orientación de las intervenciones.

El principio del interés superior del niño es el eje vertebrador del enfoque de derecho de la protección integral, no obstante varios autores han señalado que en la jurisprudencia, se apela a este principio como una directriz vaga, indeterminada y sujeta a múltiples interpretaciones, tanto de carácter jurídico como psicosocial, constituyendo una especie de excusa para tomar decisiones al margen de los derechos reconocidos, en razón de un etéreo interés superior de tipo extra-jurídico (Cillero Bruñol, 1998).

El interés superior del niño como principio tiene sentido en la medida que existen derechos y titulares (sujetos de derecho) y que las autoridades se encuentren limitadas por esos derechos; en este sentido se busca superar el paternalismo-autoritarismo que tradicionalmente regulaba los temas relativos a la infancia, dado que se le recuerda al juez o a la autoridad competente, que las decisiones y resoluciones jurídicas deben producirse en estricta sujeción a los derechos de la niñez. La aplicación de esta regla justifica por ejemplo, la disminución al mínimo posible de la intervención penal sobre la adolescencia y la absoluta excepcionalidad de la medida de separación del niño de su entorno familiar.

Este principio funciona también como pauta hermenéutica, frente a situaciones de incompatible en el ejercicio conjunto de dos o más derechos consagrados en la Convención para un mismo niño; permite arbitrar conflictos jurídicos de derecho, haciendo prevalecer un derecho sobre otro. El ejemplo más característico está dado por el artículo 9º de la Convención, relativo a la separación de los niños de sus padres, para defender otros derechos como la vida o la integridad producto de malos tratos.

Otra de sus funciones es la de ser garantía de prioridad, dado que cuando en un sistema social compiten diversos grupos por los recursos, que siempre son escasos, el principio del interés superior del niño exige considerar en forma prioritaria a la infancia, en el diseño de las políticas, en su ejecución, en la asignación de recursos, en el acceso a los servicios y a la atención de los organismos públicos.

El sistema de protección integral de la infancia argentino.

En 1990 Argentina ratifica su adscripción a la Convención y en el año 1994, con la reforma de la Constitución, le da jerarquía constitucional de acuerdo a lo establecido en el artículo 75 inciso 22 de la Carta Magna. A pesar de estos avances significativos, el país tardó 11 años en realizar su proceso de reforma legislativa y producir la adecuación normativa interna a nivel nacional y provincial en materia de protección de los derechos de la infancia. Recién en septiembre de 2005 fue sancionada la Ley Nacional 26.061 que establece la derogación de la Ley de Patronato de Menores, vigente desde 1919 (que recogía el viejo modelo de la situación irregular).

La nueva legislación permite:

- ⇒ Incorporar la perspectiva de derechos en la atención y asistencia de los niños y sus familias.
- ⇒ Desjudicializar los problemas sociales que pasan a ser abordados en forma prioritaria por las políticas públicas, evitando la estigmatización y exclusión de los grupos sociales vulnerables.
- ⇒ Profundizar el diseño, la planificación y la ejecución de políticas públicas para la infancia en clave de derechos

- humanos, promoviendo la construcción de ciudadanía y la inclusión social para los niños y familias argentinos.
- ⇒ Otorgar sustentabilidad al proceso de descentralización de programas y recursos para la atención de la infancia, adolescencia y la familia.
 - ⇒ Promover la gestión asociada y corresponsable entre los Estados Nacional, Provincial y Municipal, en sus diferentes áreas y las organizaciones de la sociedad civil (ONG, comisiones barriales)

Esta conceptualización tiene consecuencias en el rol que debe asumir el Estado en la gestión de la protección de la infancia. Surge una nueva institucionalidad que exige, por un lado repensar la función y rol del Estado en la corresponsabilidad que le incumbe –junto con la familia y la comunidad- en la efectiva protección de los derechos de la niñez y de la adolescencia. Por otro lado, esta nueva institucionalidad da cuenta de una nueva vinculación estatal que coloca a cada Poder del Estado en su esfera de actuación propiamente dicha, reconociendo un amplio margen de participación de la comunidad a través de las organizaciones civiles.

La ley crea el Sistema de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, conformado por todos los organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos son: a) las políticas, planes y programas; b) los organismos administrativos y judiciales de protección de derechos; c) los

recursos económicos; d) los procedimientos; e) las medidas de protección de derechos y; f) las medidas de protección excepcional de derechos .

El interés superior y los modos de intervenir sobre la infancia.

La Secretaria de Articulación Interinstitucional de la Defensoría General del Departamento Judicial de Lomas de Zamora, tienen como objetivo fortalecer la corresponsabilidad en el acceso y administración de justicia a través de la articulación y coordinación con las políticas públicas intersectoriales locales, las organizaciones no gubernamentales, las universidades y las redes comunitarias territoriales. En este marco se participó en dos experiencias muy distintas, la primera, acompañando la intervención de la Defensoría Oficial de Responsabilidad Penal Juvenil y del Equipo Técnico Psicosocial sobre un joven en conflicto con la ley; la segunda, participando de la Campaña de Trata realizada por la Comisión de Niños del Consejo Local de Promoción y Protección de los Derechos de la Niñez. Estos casos ponen de manifiesto cómo se configura el interés superior del niño en la compleja trama de concepciones, estrategias, actores e instituciones que operan en los modos de intervenir la protección de las infancias.

El primer caso se trata de Juan un adolescente de 16 años que ingresó al Centro de Recepción, Evaluación y Ubicación de Menores -CREU-(institución de encierro) por robo calificado.

De los distintos informes que conforman su expediente se puede analizar la siguiente información respecto

a su historia de vida y las distintas intervenciones institucionales:

El grupo familiar de Juan está compuesto por su mamá de 33 años, el padre de 41 años quien realiza changas de jardinería y albañilería y siete hermanos más chicos de 15,12,11,10, 8, 5 y 4 años-. Sociabilidad: marginal. Escolaridad: analfabeto abandonó la escuela en 3^{er} grado. Juan consume paco²¹⁹ y debido a su incremento se solicitó judicialmente su internación. Su hermana de 15 también consume paco y concurrió un breve tiempo al Centro Provincial de Adicciones –CPA-.

El perito médico del fuero de responsabilidad penal juvenil dice que el menor se presenta con mínimo cuidado personal, pensamiento enlentecido, ubicado parcialmente en tiempo y espacio, analfabeto ... con impresión de deterioro neurológico (disártrico, lenguaje pueril) Hipofrontalizado clínicamente. El menor admite ser consumidor de sustancias tóxicas desde los 10 años (pegamento, nafta, marihuana, cocaína nasal, pasta base, alcohol)

Intervención del Servicio Zonal frente al pedido de los padres de internar al joven y a su hermana por consumo de paco, se les solicita que persuadan a sus hijos para concurrir al CPA para diagnóstico y evaluación para su internación en Comunidad Terapéutica.

El CPA informa que Juan estuvo en una Granja de rehabilitación por voluntad propia llevado por los padres. Se fuga de la Granja por violencia con sus pares. Estuvo varios meses en situación de calle. Tiene varios cortes en su brazo y pierna. Estructura familiar no contenedora. Se sugiere internación especializada en adicciones.

²¹⁹ La pasta base de coca es una droga de bajo costo elaborada con residuos de cocaína y procesada con ácido sulfúrico y queroseno

La asistente social del juzgado evaluando medida impuesta informa: el analfabetismo de los progenitores funciona como un grave elemento obturador del desarrollo psico-afectivo de los niños que componen el grupo familiar. El joven ha repetido varias veces 3er grado abandonando definitivamente la escuela. La totalidad de los hijos no han sido reconocidos por el progenitor por carecer éste de DNI. La situación laboral familiar se sostiene desde la pensión no contributiva de la madre y las changas del padre. Juan tiene mala predisposición a la entrevista, reclama su libertad en forma constante sin haber logrado implicarse en la responsabilidad que sus actos conllevan. En cuanto a los aspectos psico-sociales evaluados en el mes no se observa capacidad reflexiva alguna sosteniendo su postura desafiante y negadora, conducta nociva para dar curso a la implementación de medidas alternativas de libertad. Se requiere traslado del joven a una institución adecuada a su problemática de múltiple adicción, siendo una Comunidad Terapéutica de régimen cerrado la modalidad que permitiría un abordaje interdisciplinario individual e intrafamiliar indispensable para el trazado de un proyecto de vida a futuro con capacidad de sostén temporal.

Desde la Defensoría se interpone acción de habeas corpus correctivo. Se solicita que se ordene alojamiento al joven en una institución acorde a su problemática adictiva, que se disponga tratamiento psicológico, psiquiátrico (que en los 6 meses de encierro no tuvo), se realicen los estudios indicados por el perito médico hace 6 meses y se lo incluya en el ciclo educativo. No se dio a lugar a lo peticionado por la defensa.

El CREU informa que hace más de un mes que se gestionó la solicitud de traslado a una Comunidad Terapéutica Cerrada, sin contar con respuesta favorable por el órgano administrativo de intervención provincial. La Comunidad

Terapéutica Casa del Sur es el único recurso convenido con la Subsecretaria de Desarrollo Social de la Provincia y no cuenta con cupo, el joven tiene el puesto número 15 en el listado de espera de vacantes.

Juan nunca accedió a la vacante y siguió privado de su libertad en el CREU.

El caso de Juan es la traducción de la judicialización de la asistencia. Es la crónica de una muerte anunciada, en el sentido de la falta de respuesta del Estado ante la situación de asistencial y de consumo de Juan. El Estado es responsable por las acciones y las omisiones. La falta de instituciones que atiendan las adicciones, en una provincia con el alto índice de consumo que tiene, es un incumplimiento a la responsabilidad que el Estado tiene en pos de garantizar el sistema de protección integral y su efectivización. Por otro lado las concepciones que se juegan en los profesionales, marcan como señalan Cillero y Guemureman:

“Las leyes de menores, a diferencia de lo que aparentan, no se estructuran a partir de la legítima diferenciación jurídica entre adultos y no-adultos, sino en una radical separación de dos tipos de infancia: la que tiene sus derechos satisfechos debido a la protección familiar, y aquella que no los tiene.”
Cillero Bruñol (2001)

“La utilización del aparato de la administración de justicia en forma sistemática para este estrato poblacional ha estado desde siempre directamente vinculada a la ausencia de políticas públicas de promoción y desarrollo. La presencia activa del Estado en la promoción de derechos, podría haber contribuido a desvincular a estos sujetos de la estigmatización que conlleva su nominación como

*‘menores en situación de riesgo’ o ‘en peligro moral y material’.*²²⁰

Si bien no hay recetas para la intervención, el caso de Juan nos muestra la vulneración constante de sus derechos que termina en la situación de conflicto ante la ley. Uno de los mayores desafíos para que un enfoque de derechos posibilite cambiar no sólo los circuitos de la protección, sino fundamentalmente los sentidos asociados a ella consiste, en repensar y desarmar la trama a partir de la cual las familias de esos niños/as han sido etiquetadas y culpabilizadas en distintas y sucesivas intervenciones profesionales, aun en aquellas destinadas a proteger los derechos que esos niños tienen vulnerados. Por otro lado, esas interpretaciones se contextualizan en escenarios en los que la seguridad es instalada como problema y a partir de ahí, no sólo los adolescentes pobres son clasificados como sujetos potencialmente peligrosos, sino también lo son aquellos niños que tienen problemas de conducta, no concurren a la escuela o son descuidados por sus familias (Villalta, 2010). Por otro lado, un sistema de protección requiere inversión, un presupuesto que garantice el funcionamiento de los dispositivos necesarios para hacer frente a las situaciones de desigualdad y exclusión en las que se encuentra atrapada cierta infancia, la vulnerada.

El segundo caso: la participación protagónica y capacidad de agencia de la infancia en el marco de la Comisión de niñas, niños y adolescentes del Consejo Local de Promoción y Protección de los Derechos de la Niñez de Lomas de Zamora.

²²⁰ Guemureman, Silvia, y Daroqui, Alcira, *La niñez ajusticiada*, Editores Del Puerto, Buenos Aires, 2001, págs.37/38.

El consejo local²²¹ es un espacio intersectorial con participación de las áreas de educación, desarrollo social, salud, seguridad, defensoría oficial y organizaciones comunitarias dedicadas a la infancia en el territorio. Desde su constitución por Ordenanza municipal del año 2010, se conformó la Comisión de Niños. Este espacio es repensado de forma constante, para que la mirada adulto-céntrica no lo invada, para que los/as chicos/as se apropien de él y puedan plantear sus inquietudes, promocionar sus ideas, compartir y resignificar experiencias... para que puedan pensar su hogar, su barrio, su escuela, su plaza y todo ámbito y relación que los y las atraviesa desde lo que significa ser sujetos de derecho.

Durante el año 2016 y 2017 se realizaron varios encuentros de niños, niñas y adolescentes. Durante el primer año fueron promocionados por la Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia –SENAF- en el marco de líneas de acción para promocionar y fortalecer la participación de la infancia a nivel nacional y provincial; en el segundo año desde el Consejo Local fueron convocados a participar todos/as los chicos/as que estaban en distintos programas sociales²²² y a los que venían participando de la comisión de niños, el lema

221 La Ley Provincial 13.298 prevé la creación de Consejos Locales como “órganos esenciales del Sistema de Promoción y Protección de Derechos”. Entre sus funciones se destacan la de elaborar un diagnóstico sobre la situación de la infancia y adolescencia a nivel local, diseñar un Plan de Acción Territorial que el Estado debe efectivizar con la participación de actores públicos y privados, y realizar un seguimiento de las políticas públicas con impacto en la situación de niños y jóvenes.

222 Envión, es un programa de Responsabilidad Social Compartida, está destinado a chicos entre 12 y 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. El objetivo esencial es la inclusión, la contención, el acompañamiento y el diseño de estrategias que fortalezcan su estima, reparen y brinden igualdad de oportunidades

de invitación a los encuentros decía: “Encuentro de niñas, niños y adolescentes: escuchados, respetados y organizados”.

En los trabajos realizados en estos espacios de participación, específicamente en los destinados a realizar un diagnóstico, desde sus miradas y voces, sobre cómo veían sus barrios, qué cuestiones les preocupaban, entre las problemáticas que señalaron se destaca la preocupación por la desaparición en la zona de algunas chicas y la camioneta blanca a la que se vinculaba esta situación.

Vecinos e instituciones – Profesorado de Formación Docente, organizaciones sociales, unidades sanitarias, entre otras- de los barrios de Budge, Villa Centenario, Fiorito y Albertina denunciaban que varias chicas habían sido secuestradas por un grupo organizado que se movilizaba en una camioneta Traffic blanca. Durante varias semanas – en el año 2016- se realizaron protestas, corte de calles pidiendo explicaciones y la aparición de esas mujeres. En los titulares de los periódicos locales aparecía: “Terror en Lomas de Zamora: Vecinos denuncian que una camioneta secuestró a varias mujeres”. La policía afirmaba que todo era una “psicosis” generalizada

A partir de esta situación, que las/os chicas/os habían identificado se comienza a trabajar, sus voces fueron oídas, respetadas y acompañadas. Por otro lado, las organizaciones de la comunidad presentaron denuncias e información a la fiscalía departamental. Se inicia una investigación judicial que llevo casi dos años y concluyó con el desarme de una red de trata de personas, el descubrimiento de un presunto sistema de recaudación ilegal utilizado por personal de la policía bonaerense, que extorsionaba a comerciantes y daba protección a la banda que explotaba

sexualmente a mujeres. El juez federal N° 2 de Lomas de Zamora, ordena la detención del comisario inspector, que se desempeñaba como jefe distrital de Lomas Norte, de la que dependen las comisarías de Villa Fiorito, Ingeniero Budge, Villa Centenario y Parque Barón.

En uno de los últimos encuentros de la Comisión los/as chicos/as propusieron hacer una campaña sobre la Trata de personas, plantearon que querían informar de que se trataba y a dónde se podía recurrir. Los adultos que desde el Consejo acompañamos, enseguida pensamos en una campaña tradicional, afiches, dibujos, ante esto nos manifestaron que querían llegar a todas partes, querían viralizar la información a través de las redes sociales, para todos/as estuvieran atentos y se cuidaran. Desde el Consejo se contactó a una organización Chicos .net que los ayudo a plasmar sus ideas y dibujos en GIF y videos cortos para subir a las redes. Toda la etapa de planificación, producción estuvo guiada por los chicos/as, inclusive ellos/as pensaron cómo y dónde tenía que ser la presentación de la campaña. Como adultos no nos sorprendimos de sus capacidades, ideas y compromiso, si nos dimos cuenta que nosotros/as habíamos dado un gran salto, habíamos aprendido a generar un espacio de participación protagónica de niñas, niños y adolescentes.

La campaña se presentó en el salón principal del Municipio, en el Concejo Deliberante que lo declaró de interés municipal y próximamente se presenta en el Poder Judicial.

Hacer efectivo el interés superior del niño, el ser escuchado y respetado, implica repensar la relación niño – adulto, la configuración de las identidades infantiles. La historiadora S. Carli (2006) planteaba el derecho al crecimiento, que es condición de lo que denomina la

confianza, a la que se suman el derecho a la inclusión y el derecho a la participación. La tarea del sistema de promoción y protección es socio educativa, y educar en la sociedad contemporánea requiere volver a considerar al niño/a como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales. Si bien el mercado u otros fenómenos modifican las identidades de niños/as y de adultos, no eliminan las posiciones diferenciales que unos y otros ocupan en todo proceso de transmisión. La infancia, requiere pensar un tipo de vínculo entre adultos y niños/as en el que la erosión de las diferencias y de las distancias no devenga obstáculo epistemológico o material para la configuración de una nueva mirada que permita la construcción de otra posición del adulto. Si bien la desigualdad y la exclusión se encuentran presentes como una realidad tangible, al menos existe cierto grado de acuerdo en torno a que únicamente pueden ser superadas mediante políticas públicas integrales e inclusivas que transfieran poder a las comunidades y fomenten la participación ciudadana, entendida como la intervención en la toma de decisiones. La Comisión de niñas, niños y adolescentes del Consejo Local de Promoción y Protección de los Derechos de la Niñez de Lomas de Zamora es un claro ejemplo de esto.

Conclusión. O más interrogantes...

La finalidad del trabajo como se expuso a un comienzo fue desnaturalizar concepciones, visibilizar la retórica de los derechos como un logro plausible que, no obstante requiere analizarla desde los contextos de desigualdad y exclusión que signan nuestro tiempo. Cómo implementar sistemas de protección efectivos? Cómo desinstalar concepciones, que aún en nombre de los derechos

humanos son estigmatizantes de familias y niños/as? Cómo generar intervenciones promotoras del agenciamiento de familias y niños/as? Cómo cuidar a los operadores del sistema que viven la encrucijada cotidiana del enfoque de derechos y las contradicciones de realidad social? Cómo cambiamos las prácticas y damos nuevos sentidos en pos del interés superior del niño?

Reflexionar sobre el interés superior del niño, sobre las infancias, las familias, las intervenciones desde el Estado y la comunidad, es preguntarse por el valor que se le confiere a la vida, es explorar las condiciones contextuales que rodean su cotidianidad, calidad de vida, derechos, potencialidades, la situación de familias y la realidad de las políticas que atraviesan a niñas, niños y adolescentes.

La sistematización y producción de conocimiento resultante de la observación, la reflexión, la indagación, la participación y la discusión son caminos de búsqueda de nuevas interpretaciones y explicaciones, que a su vez, contiene una trayectoria de tensiones, luchas, ocultamientos y confrontaciones. La investigación y su socialización son una vía que permite resignificar el enfoque de derechos y de la protección integral para repensar prácticas e intervenciones que contribuyan a que niñas, niños y adolescentes vivan dignamente y sean felices.

Referencias bibliográficas

ABRAMOVICH, V. y PAUTASSI, L. (2006) “Dilemas actuales en la resolución de la pobreza. El aporte del enfoque de derechos”. Ponencia presentada al Seminario los Derechos humanos y las políticas

- públicas para enfrentar la pobreza. Buenos Aires: UNESCO
- ALVARADO S. Y PATIÑO J. (2013) “Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados”. Editoras Académicas - . Centro Editorial CINDE-Childwatch- Universidad de Manizales.
- BARNA A (2014) “Clasificaciones y estimaciones en la gestión de la infancia “con derechos vulnerados”. Prácticas cotidianas de intervención en un dispositivo estatal del conurbano bonaerense. Revista Antropolítica, n. 36, p. 113-148, Niterói.
- BELOFF, M.: (2001) “Algunas conclusiones en torno a las consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia juvenil latinoamericanos” en GARCIA MENDEZ, E. (Comp.) “Adolescentes y Responsabilidad Penal”. Editorial Ad. HOC. Buenos Aires.
- CARLI, S. (1994). “Historia de la infancia. Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”. En Revista del IICE N° 4. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- CARLI, S. (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)” En La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. (Sandra Carli Comp.) Buenos Aires: Paidós
- CILLERO BRUÑOL, M (2001) “Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva”, Revista Justicia y derechos del niño N° 3, UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires-
- GARCIA MENDEZ, E (1991) “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y Derechos Humanos en América Latina”. En Ser Niño

- en América Latina. De las necesidades a los derechos.
Edit. Galerna. Unicri.
- GUEMUREMAN, S. y DAROQUI, A. (2001) “La niñez
ajusticiada”, Editores Del Puerto, Buenos Aires
- IGLESIAS, S, y otros. (1992) “Un viaje a través de los espejos
de los Congresos Panamericanos del Niño”. En Derecho
a Tener Derecho, Tomo I, Unicef., Instituto
Interamericano del Niño.
- LERNER, G. (2006). “La redefinición de las funciones de los
órganos administrativos y judiciales en la protección de
los derechos de los niños en la ley 26.061”. En Derecho
de Familia. Revista Interdisciplinaria de Doctrina y
Jurisprudencia, N° 35. Lexis Nexis.
- LÓPEZ, O. (2016) “Las políticas públicas en la ley 26.061: de
la focalización a la universalidad” en GARCIA
MENDEZ, E. (Comp.) “Protección Integral de
Derechos de Niñas y Niños y Adolescentes. Análisis de
la ley 26061. Cap. VIII. Editores del Puerto
- VERGARA DEL SOLAR, A (2007). “La intervención social
como conflicto. El caso de la infancia y juventud en
Chile”. En Revista Praxis. Año 9. N°1. Santiago.
- VILLALTA, C. (2010) “La administración de la infancia en
debate. Entre tensiones y reconfiguraciones
institucionales”. Estudios en Antropología Social, Vol.
1 (2).

CAPÍTULO 166
PILOTAJE DE UNA
HERRAMIENTA GRÁFICA
NARRATIVA PARA CONOCER LOS
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES DE LOS
NIÑOS EN LA ESCUELA

Jacqueline Benavides Delgado,
Investigadora Universidad Cooperativa de
Colombia

Introducción

El presente documento es el producto de una investigación financiada por la Universidad Cooperativa de Colombia que incluye 4 sedes: Santa Marta, Pereira, Montería y Bogotá. El objetivo del estudio que aquí se presenta, es el resultado de un pilotaje de una herramienta gráfica- narrativa que busca fomentar la narrativa en los niños para conocer sus sentimientos y las vivencias cotidianas. Este estudio permitirá, por una parte, rescata la importancia de la realidad de escuchar a los niños. Si bien partir de 2013 se crean los comités de convivencia en las entidades educativas con el fin de abordar los problemas que se presentan en el colegio y facilitar la convivencia escolar, esta herramienta puede ser un de gran apoyo para conocer los problemas de los niños y de los grupos.

Por otra, será una herramienta que le permita a los niños hablar a través de sus escritos y ser escuchados.

Panorama de la infancia, la niñez y la adolescencia

En general, el panorama de la infancia, la niñez y adolescencia en nuestro país, para el año 2019 es preocupante. El último informe emitido por la revista Forensis del Instituto Colombiano de Medicina legal y Ciencias Forenses, considera que la violencia intrafamiliar, el maltrato hacia niños y adolescentes, el abuso sexual, y el suicidio han aumentado en la población de niños. Lo mismo que el embarazo adolescente que había disminuido en el año 2015. Posiblemente muchos de estos problemas se presentan a diario y las escuelas, los padres de familia y la comunidad en general, desconocen lo que sucede en sus casas, en sus colegios, en sus aulas de clase o en las ciudades en general.

Por esta razón inspirados en el trabajo tan valioso que ha hecho el psicoanálisis al plantear cómo a través de las pruebas proyectivas es posible que el niño hable de su propia realidad, sin que este diálogo sea tan directo sino mediado por fuerzas inconscientes. Este es por lo tanto nuestro elemento inspirador. A continuación, se ampliará un poco más este tema


Marco Teórico

Históricamente el hombre utilizó dibujos para registrar su sentimiento y acciones antes de la aparición el lenguaje. Por lo tanto, la expresión pictórica fue el primer lenguaje que el hombre conoció (Hammer, 1974, 1997).

Claramente, toda expresión artística, llámese literatura, poesía teatro, música o pintura, tiene detrás de sí la impronta del autor y mucho de su propia personalidad. Por ejemplo, pintores como el Greco, por ejemplo emplea tonos depresivos en su obra, lo contrario sucede con Van Gogh. Los artistas se proyectan en sus obras como sienten que son (Hammer, 1974. 1997).

Durante el siglo XIX, el grafismo se convierte en un objeto de atención. Quizás uno de los primeros autores en interesarse en el dibujo infantil fue Piaget (Piaget & Inhelder, 1948), quien basado en los estudios de Luquet (1913), plantea que los niños representan pictóricamente el espacio entre los objetos. Es evidente que Piaget representa un modelo evolutivo centrado en el cambio, y en la noción de progreso a lo largo del tiempo. De tal manera, Piaget muestra como los dibujos de los niños, tienen cada vez más detalles y proporciones a medida que avanza en su desarrollo cognitivo. El dibujo, especialmente el dibujo infantil, ha sido analizado como un motor del desarrollo intelectual. De este modo, las pruebas de inteligencia como al de Binet y Simon (1916) y los test como el Bender o la figura del Rey, han sido utilizados para diagnosticar disfunciones neurológicas. Otro ejemplo lo plantea la prueba del dibujo de la figura Humana de Florence Goodenough (1926), utilizado para el diagnóstico clínico.

El Dibujo como expresión de las Emociones

 partir de los años 40, el dibujo comienza a ser utilizado como una forma de expresión de las emociones en los niños. Esta perspectiva, netamente freudiana asume que el niño se siente motivado a dibujar, principalmente porque es una manera de expresar sus emociones en forma catártica, donde el dibujo asume funciones simbólicas. El dibujo

representa la realidad del niño (Khon, 2002; Koppitz, 1974, 1984).. De este modo se han creado innumerables test proyectivos que buscan motivar al niño a mostrar sus más hondos deseos, pensamientos y experiencias inconscientes, a través de grafismo. Así se puede analizar el Machover (1974), El dibujo de la familia (Corman, 1967), el test del árbol (Koch , 1952).

A continuación, se presentan algunas de las imágenes de los test tradicionales proyectivos utilizados con niños como el que se presenta en estas imágenes (CAT) y CAT-h.

CAT





Objetivos del estudio

El estudio busca poner a prueba una serie de instrumentos gráficos que contienen realidades cotidianas de un patio escolar en la hora de recreo, un aula de clase y la salida del colegio, con el fin de conocer la percepción que tiene el niño de su cotidianidad escolar.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron realizados por el equipo de trabajo conformado por investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia y un equipo técnico de graficadores. Basados en los instrumentos proyectivos que se conocen desde hace muchos años, se diseñaron gráficas con componentes colombianos, cotidianos de los niños. Estas gráficas representan un aula de clase y un patio de recreo. La particularidad de estas gráficas radica en que, a diferencia de los test proyectivos los personajes no tienen expresiones faciales. El niño por lo tanto debe colocarlas y además debe generar una historia a partir de lo que estas láminas. En este sentido se combina lo gráfico-narrativo.

Diseño de la Herramienta

La herramienta tuvo un proceso de diseño que inició por analizar las pruebas proyectivas más reconocidas para niños, como la prueba de pata negra, la prueba de la casa y el árbol, la prueba del TAT, y las pruebas de CAT en versión de animales y humanos. Desde este análisis se tuvieron en cuenta elementos relacionados con los colores. Se decidió que fueran en blanco y negro Otro elemento que se tomó en cuenta fue la ambigüedad de las imágenes que permitían elaborar de manera más espontánea una narrativa que mostrara la realidad de las vivencias de los niños. Uno de los elementos diferenciadores con las pruebas proyectivas clásicas fue la narrativa escrita y el hecho que el niño pudiera dibujar sobre la imagen los sentimientos de los personajes. Por ser una herramienta elaborada en Colombia, se recrearon situaciones típicas de las aulas y espacios de recreo de los colegios públicos, así como

de las diferentes etnias que nos permiten ser un país multicultural e interracial.

A continuación, se muestran las láminas utilizadas.

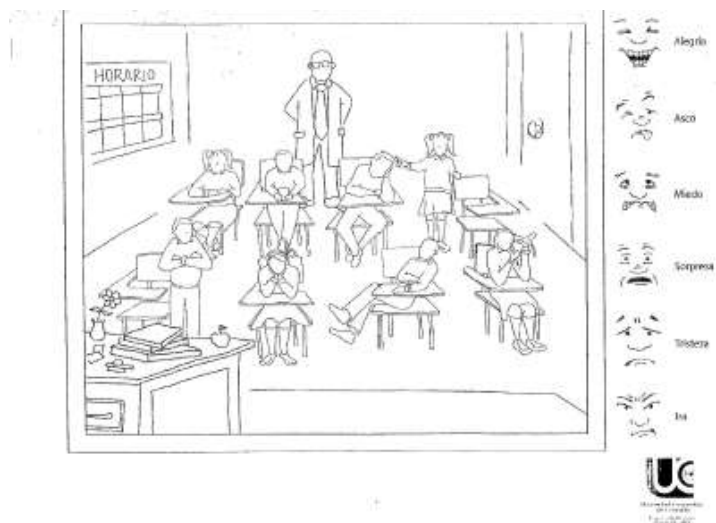


Figura 1
Imagen del aula de clase

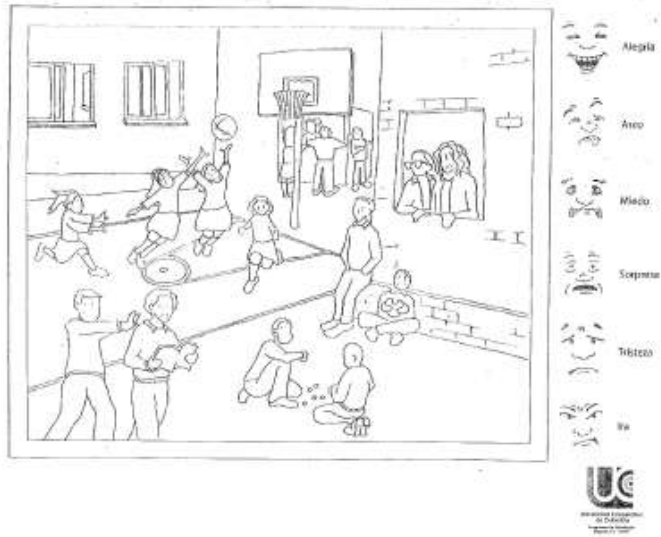


Figura 2
Imagen del recreo

Participantes

Los participantes fueron 25 estudiantes (13 niñas y 12 niños), con edades comprendidas entre 10 y 12 años, de un colegio rural de Cundinamarca a quienes se les había solicitado el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de ellos mismos para querer participar voluntariamente en el estudio. Durante todo el proceso la psicóloga del colegio acompañó los análisis y resultados de los mismos.

Procedimiento

Después de haber contactado al colegio formalmente, presentando el estudio y los beneficios para ellos, se procedió a enviar los consentimientos informados. La psicóloga organizó la aplicación con los niños que tenían dicho permiso. En una sesión con el grupo, se hizo la presentación de la actividad que consistía en imagina una historia, dibujar las caras de las personas de acuerdo la historia y a los sentimientos y escribir la historia. También si se quería colorear los personajes de la lámina que intervienen en la narración. Cada niño dibujó una historia y la entregó. Luego se les dio un refrigerio.

RESULTADOS

La aplicación de la herramienta mostró que ésta tenía buen recibo por parte de los estudiantes, no era amenazante y el trabajo de redacción y narrativa permitía una mayor libertad e intimidad para los participantes. También el tiempo, fue una variable importante porque no tomó más de 45 minutos la elaboración de la historia y colorear las gráficas.

A continuación, se van a transcribir algunos de los relatos de los niños:

Narración sobre recreo Niños 1:

“un día un niño llamado Felipe salió al recreo y los demás compañeros comenzaron a jugar entre ellos, pero a él no lo incluían, el se sentía muy triste. El los miraba como corrían y jugaban felices y el en ese

rincón llorando, triste y solo. Hasta que una niña se le acercó y le dijo que si quería jugar con ella y desde entonces siempre jugaron los dos juntos”

Narración sobre recreo Niño 2:

“En una escuela había una niña que se llamaba Sofía, ella tenía amigos que estaban cerca porque todos los recreos le gastaban onces, hasta que un día ella se reveló y les dijo que ya no más. Ella finalmente pudo encontrar verdaderos amigos”

Narraciones sobre el salón

“Había una vez un salón donde había niños, pero un niños pero una niña siempre molestaba a un niño, le pagaba, lo empujaba, le quitaba las onces, y lo amenazaba que si le decía a los papás o a la profe, lo iba a maltratar peor. Finalmente, el niño cansado le dijo a la mamá, la mamá informó a la rectora y a la niña la llevaron al psicólogo”

Estas son narraciones individuales, pero el análisis también se realizó a nivel grupal y logró mostrar que el grupo vivía tenso por algunos jóvenes que molestaban a otros y que eran violentos. Comparando estos relatos con el conocimiento que la psicóloga tenía del tema, se pudo comprobar que coincidía con la realidad del clima del salón de clases.

Discusión

Los resultados aquí presentados son muy alentadores y constituyen una retroalimentación muy importante para los investigadores que van a seguir perfeccionando la herramienta y validándola para poder ofrecerla a otras instituciones educativas.

La herramienta es amable y permite que los niños expresen sus emociones y sentimientos libremente. Desde luego no es una herramienta evaluativa ni predictiva, sólo un instrumento que fomenta el diálogo entre docentes, psicólogos y grupos de niños que quizás pueden estar viviendo realidades complejas que, al conocerlas, podrían tener prontas intervenciones que minimicen consecuencias dolorosas para los jóvenes y los niños escolarizados.

REFERENCIAS

Bender, L. (1977). *El Test Gestáltico Visomotor: Usos y Aplicaciones Clínicas*. México: Paidós.

Binet, S., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. New Jersey: Classic Psychology

t,
A.

Corman, L. (1967). *El test del Dibujo de la Familia en la Práctica Médico Pedagógica*. Buenos Aires: Kapelu

Hammer, E. F. (1978). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.

Hammer, E. F. (1997). *Advances in projective drawing interpretation*. Springfield, IL: Charles Thomas.

Koch, K. (1952). *El test del árbol*. Buenos Aires: Kapeluz.

- Khon, S. W. (2002). The utility of projective instruments in identifying depression in aggressive children. Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering, 63 (5-b), 2639.
- Koppitz, M. E. (1974). El dibujo de la figura humana en niños. México: Guadalupe
- Koppitz, M. E. (1984). Psychological evaluation of human figure drawings by middle school pupils. London: Grune & Stratton.
- Machover, K. (1953). Human figure drawings of children. *Journal of Projective Techniques*, 17, 85-91.
- Maganto, C. (1990). El dibujo como medio de conocimiento del niño y expresión de la personalidad. En C. Maganto (Ed.), *Orientación e intervención psicológica del niño en la familia* (pp. 55-68). San Sebastián: Universidad del País Vasco. Cuadernos de Extensión Universitaria. Servicio Editorial.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *Psicología del niño*. Madrid: Morata

CAPÍTULO 167

MATERNIDAD ADOLESCENTE Y EMPODERAMIENTO

Nair Zárata Alva

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Introducción

La maternidad adolescente es una problemática de relevancia mundial por las implicaciones que se dan no sólo en las madres jóvenes sino también en las consecuencias que genera en los/las hijos/as de las antes mencionadas. En muchos países se están aplicando una serie de programas para prevenir el embarazo adolescente, sin embargo, éstos no dejan de aumentar, así como los abortos.

Por ejemplo, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en su último estudio de 2016, señala que en Latinoamérica (los colectivos de riesgo social suelen ser la mayoría de la población) la maternidad adolescente está aumentando notablemente, ocupando el segundo lugar después de África. En la región latinoamericana, el 15% de los embarazos anuales se dan en menores de 20 años. Las tasas más altas de gestación adolescentes en la zona se encuentran en Centroamérica (Guatemala, Nicaragua y Panamá). En el Caribe, la mayor incidencia está en República Dominicana y Guyana; y en Sudamérica, se sitúan los países de Bolivia y

Venezuela. La tasa más baja de embarazo adolescente en toda la región está en Guadalupe (zona de ultramar francesa en el Caribe). En América Central y del Sur, Costa Rica y Chile muestran menores porcentajes en relación a la maternidad adolescente. Es decir, América Latina y el Caribe son las regiones del mundo donde se observan una tendencia ascendente de embarazos en adolescentes menores de 15 años.

Cuando hablamos de maternidad adolescente, muchas veces centramos la mirada en la mujer, pero no se tiene en consideración a ese varón adolescente que asume también una paternidad. Sin embargo, en muchos casos se observa que el joven tiene como estrategia de afrontamiento la huida por sus miedos ante la nueva situación, lo que genera que la maternidad sea asumida en solitario, aspecto que dificulta aún más el poder adaptarse al nuevo rol de vida.

Por tal motivo, el empoderamiento de las jóvenes a través del aprendizaje de competencias socioemocionales como la autoestima, asertividad, comprensión de sí misma, autorregulación, empatía y regulación emocional de los/as demás (Zárate, 2013), así como trabajar el proyecto de vida a partir de diferentes roles, les van a permitir el percibirse como personas autorrealizadas.

Causas de la maternidad adolescente

Factores familiares:

Una de las causas principales a los que hacen referencia diversas investigaciones es que muchas proceden de contextos socioeconómicos de riesgo de exclusión social y de familias conflictivas. Estando expuestas muchas veces a la violencia de género, divorcios y/o separaciones muy traumáticas de sus figuras parentales, carencia de modelos parentales, entre otros (Zárate, 2013).

Además, se ha observado un apego inseguro con sus progenitoras, circunstancia afectiva que muchas veces genera en las madres jóvenes hipersensibilidad cuando perciben que van a ser abandonadas, rechazadas por alguna persona y en especial por la pareja. Otro elemento importante como indicador de la maternidad adolescente, es el aprendizaje vicario, ya que muchas adolescentes tienden a reproducir modelos familiares, en donde sus progenitoras, también han sido madres adolescentes (Jutte, 2010, Zárate, 2013).

Sin embargo, el tener como madres a mujeres que han pasado por las mismas circunstancias origina en las futuras abuelas el dar soporte a sus hijas cuando tienen que afrontar la misma situación ya que si hay una comunicación positiva con la figura materna el riesgo de abortar es menor. Pero esto también puede generar el reproducir estilos de crianza autoritarios o permisivos. Además, se ha observado que las hijas de madres adolescentes tienen menos aspiraciones de realización académica y profesional en comparación a las hijas de madres que no han sido madres adolescentes (Zárate et al., 2017; Zárate et al., 2018).

Factores emocionales

La joven que no logra satisfacer sus carencias emocionales en su entorno familiar busca el afecto fuera de él y muchas veces inconscientemente en el embarazo como una manera de asegurarse un vínculo afectivo seguro. Les urge una fuerte necesidad de amar y ser amadas (Kait, 2007; Berga, 2010; Oviedo y García, 2011, Zárate, 2013). Muchas de ellas han construido un apego inseguro con sus figuras parentales. Por tal motivo, las adolescentes a través de su maternidad intentan reparar sus propias historias de vida y construir un futuro mejor para ellas y sus hijos/as (Kait, 2007; Breen, 2010, Zárate, 2013).

Sin embargo, es importante mencionar que para algunas jóvenes la maternidad simboliza una transformación personal, la construcción y empoderamiento de su identidad como mujer (Pryce, 2010), un énfasis del significado subjetivo de autorrealización (Hurley, 2010) y una autocomprensión que puede generar en las adolescentes una adaptación positiva frente los retos que plantea la maternidad adolescente (Kait, 2007; Breen, 2010, Zárate, 2013). Quieren demostrar a la familia, a su entorno que son capaces de salir adelante a pesar de las carencias económicas, laborales, formativas, y el estigma que conlleva el ser una madre adolescente (según la cultura).

Las madres adolescentes piensan que siendo madres logran ser más responsables ya que tendrán a su cargo a un hijo/a al/la cual deberían brindar un futuro mejor; y se ha observado en muchas adolescentes que mientras más pasa el tiempo, más felices se sienten con su situación de maternidad. Es decir, la edad no es necesariamente un determinante

respecto a tener expectativas y sentimientos positivos hacia la maternidad (Zárate, 2013; Malgosa 2017).

Es importante señalar, que para una madre adolescente la monoparentalidad muchas veces es complicada por su situación de precariedad a nivel laboral-formativa. La falta de independencia económica-afectiva genera que muchas de ellas creen que la única salida es encontrar a “su príncipe azul”, el cual le va a proporcionar la estabilidad económica-afectiva, y la obligación de la joven será el brindarle descendencia como símbolo de amor (Zárate, 2013, Zárate et al., 2018, Zárate, 2019).

Factores contextuales-culturales

La maternidad adolescente para muchas jóvenes en riesgo de exclusión social implica un proyecto de vida, ya que la falta de referentes y oportunidades de su entorno da lugar a que la maternidad sea un objetivo en su autorrealización.

De otra parte, en los medios de comunicación, la sexualidad está muy presente y muchas veces la información que reciben no es la más idónea y real, dando como resultado que las adolescentes evidencien una mayor presión social por parte de sus coetáneos para su iniciación sexual originando embarazos no deseados. Reflejo de una sociedad permisiva, donde las relaciones se basan en la superficialidad, en la falta de compromiso y en las relaciones interpersonales de usar y tirar (Bauman, 2009).

Por ejemplo, en muchos lugares de Latinoamérica, se observa una sociedad represiva, teniendo la religión un importante papel ante la decisión de ser o no ser madre. Fomentando la castidad prematrimonial y percibiendo al sexo sólo como una función reproductiva, es decir, la maternidad es símbolo de autosacrificio, donde la mujer no es dueña de sus propias decisiones, está privada de su libertad, de su capacidad de escoger y de la posibilidad de decidir sobre su proyecto de vida (Lagarde, 2003).

En Nicaragua se celebra el concurso de la madre más joven del país (se percibe como vieja a la mujer que es mayor de 30 años). Donde las mismas políticas públicas refuerzan las maternidades adolescentes, y no priorizan el empoderamiento de la mujer a partir de un crecimiento emocional, formativo, laboral. Es decir, la maternidad en soltería es aceptable socialmente, así como el tener varias parejas e hijos/as de diferentes padres (Malgosa, 2017).

En los “*estratos medios y altos*”: a las jóvenes que quedan embarazadas, se les da la opción de interrumpir la gestación voluntariamente ya que para muchas de ellas la realización académica y profesional es importante, y no perciben como objetivo fundamental el hecho de ser madre (más aún en países desarrollados, aunque la maternidad adolescente también está siendo una problemática en estos contextos socioeconómicos).

Sin embargo, en los “*estratos de riesgo de exclusión social*”: existe una mayor tolerancia del medio a la maternidad adolescente ya sea por razones de experiencias familiares,

amicales o el papel de la religión, originando que la maternidad adolescente sea más común (Zárate, 2013).

La maternidad adolescente está muy relacionada con la pobreza, además se observa que las chicas que provienen de familias donde la desigualdad de género está presente, el hombre tiene más ventajas, siendo uno de sus roles fundamentales la fertilidad y el tener varias parejas sexuales; y la mujer suele estar sometida a los roles domésticos y de reproducción (Malgosa, 2017).

Es importante tener en consideración la situación de ser una madre adolescente, ya que es visto de forma más negativa en países desarrollados; sin embargo, en sociedades más tradicionales esta percepción cambia ya que forma parte del rol femenino y es símbolo de estatus socioeconómico (Kramer y Lancaster, 2010; Oviedo y García, 2011).

Factores de información sobre la planificación familiar

La monoparentalidad genera que muchas adolescentes no tengan referentes masculinos en la familia, originando que muchas de ellas construyan fantasías acerca de las relaciones de pareja, el amor romántico, entre otros, y estén en la constante búsqueda de ese hombre-“Príncipe Azul” que no han tenido. Dichas creencias condicionan su sexualidad y la anticoncepción; aspecto que origina que muchas jóvenes busquen llenar sus carencias emocionales a partir de la satisfacción sexual del otro y no de la autoprotección y actitud activa ante la planificación familiar (Zárate, 2013).

Además, diversos estudios reafirman la falta de información sexo-afectiva y de servicios óptimos de planificación familiar, ya que muchas cuentan con poca o errada información sobre los temas de reproducción, relaciones sexoafectivas, entre otros. Por ejemplo, Malgosa (2017), encontró en su estudio de que muchas jóvenes de Nicaragua pensaban que los métodos anticonceptivos no eran buenos para las mujeres, ya que las inyecciones y las pastillas, creen que las vuelve estériles o puede traer como consecuencia el que tengan hijos/as con problemas mentales. Y mucho menos abortar, ya que Dios castiga de por vida si lo hacen.

Los contextos de riesgo de exclusión social y la ignorancia en métodos de planificación familiar son uno de los posibles causantes de la maternidad adolescente. Muchos padres adolescentes tienen creencias erróneas acerca de la sexualidad, creen que tener sexo con una virgen y sin protección implica que ésta no se quede embarazada. Es decir, las madres- los padres adolescentes son las/los que evidencian menor nivel de información de métodos de prevención del embarazo e infecciones de transmisión sexual, así como un bajo uso de los mismos (Zárate, 2013).

Conclusiones

Como hemos observado, la maternidad adolescente es multicausal. Y la complejidad de la misma, origina que muchas veces los programas desarrollados no tengan el impacto a nivel cognitivo y emocional para lograr un cambio a nivel conductual. Este capítulo a través de un análisis cualitativo ha tratado de plasmar los principales factores

causales que pueden estar incidiendo en la maternidad adolescente, tanto en población española como inmigrante (que forman parte de colectivos en riesgo social).

Por tal motivo, nuestras principales conclusiones son:

-Es importante y necesario el empoderamiento de las jóvenes a través del aprendizaje de competencias socioemocionales²²³ como la autoestima, asertividad, comprensión de sí misma, autorregulación, empatía y la regulación emocional de los/as demás. Ya que esto posibilitaría el que decidan y adquieran estilos de vida saludables, sean emocionalmente maduras y por ende más competentes con respecto a la decisión de cómo construir su proyecto de vida, el cual estaría conformado por diferentes roles y no sólo por un rol materno.

-Las jóvenes que forman parte de contextos de riesgo de exclusión social se inician sexualmente muy jóvenes (alrededor de los catorce años en países como España, Estados Unidos, Perú, entre otros).

-Las jóvenes, según su entorno sociocultural suelen percibir a la maternidad adolescente como un símbolo de madurez emocional y de estatus socioeconómico (por ejemplo, algunos países de Latinoamérica).

-La realización profesional no forma parte del proyecto de vida de muchas jóvenes en contextos de riesgo social. Además,

presentan una visión más tradicional sobre los roles de género en la familia.

-Es importante replicar las investigaciones que hay sobre maternidad adolescente con diversas muestras para ver si se obtienen resultados similares y/o diferentes, y así acabar de confirmar las tendencias analizadas.

-Las jóvenes presentan importantes carencias en las competencias socioemocionales, situación que las hace más vulnerables ante las dificultades de la vida cotidiana. Por lo que, los programas de intervención a nivel psicoeducativo tienen que estar muy adaptados a las características y necesidades de estas jóvenes.

-Es fundamental el trabajo con las familias-centros educativos-comunidad de las jóvenes, ya que las mismas son un eje fundamental para la transmisión de diferentes roles, funciones, competencias, valores, aspectos sexo-afectivos, entre otros.

-Se necesita y urge mayor especialización entre los/las profesionales del ámbito educativo-social en temas de: resolución de conflictos, Educación Emocional, Inteligencia Emocional, establecimiento de límites (pero sin perder el vínculo), autonomía, empoderamiento, conocimientos de psicopatología, psicología evolutiva, sexualidad-afectividad, abusos sexuales, interculturalidad, proyecto de vida y duelos. Ya que pueden llevar a cabo un importante acompañamiento psicoeducativo con las madres-padres jóvenes, y según el caso y las dificultades identificadas, el tener la competencia para derivar a un/una profesional de la salud mental.

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Breen, A. (2010). *Constructing resilience: Adolescent motherhood and the process of self-transformation*. NY: Springer Science - Business Media.
- Hurley, A. (2010). Reparation by Proxy: Experiences of Working with Pregnant Teenagers and Adolescent Mothers. *Journal of Child Psychotherapy*, 36(2), 101-118.
- Jutte, D. (2010). The Ripples of Adolescent Motherhood: Social, Educational, and Medical Outcomes for Children of Teen and Prior Teen Mothers. *Academic Pediatrics*, 10 (5), 293-301.
- Kait, L. (2007). *Madres, no mujeres. Embarazo adolescente*. Barcelona: Del Serbal, colección Antígona.
- Kramer, K. y Lancaster, J. (2010). Teen motherhood in cross-cultural perspective. *Annals of human biology*, 37(5), 613-628.
- Malgosa, E. (2017). *Dinámicas y políticas reproductivas en las comunidades rurales del municipio del Tulma y La Dalia*. Trabajo Final de Máster. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lagarde, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*.

México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Organización Panamericana para la Salud (2016). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Informe de Consulta Técnica. Washington: Fondo de Población de las Naciones Unidas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Oviedo, M. y García, M. (2011). El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 929 - 943.
- Pryce, J. y Samuels, G. (2010). Renewal and risk: The dual experience of motherhood and aging out of the child welfare system. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 205–230.
- Zárate, N. (2013). *Maternidad adolescente de las jóvenes tuteladas en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zárate, N.; Arnau-Sabatés, L. & Sala-Roca, J. (2017). Factors influencing perceptions of teenage motherhood among girls in residential care, *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2017.1292397
- Zárate, N.; Sala-Roca, J., & Arnau-Sabatés, L. (2018). The decision of becoming a mother: Why some girls

in foster group homes become adolescent mothers and others don't?. *Interacciones*, 4(2), 71-79. DOI: 10.24016/2018.v4n2.120

Zárate, N. (2019). Maternidad adolescente en contextos desfavorecidos: la necesidad de empoderar a las mujeres. En Rivera-Vargas, P. y Muñoz, J. (coords). *Políticas públicas para la equidad social (II)*. Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas-USACH. Dd-ub-ISBN 978-84-17591-73-1

CAPÍTULO 168

ENSINANDO BRINCADEIRAS – A INSPIRAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DO PROJETO FEITO PRA BRINCAR

**Ana Luiza Cordeiro de Moraes Barbosa
Yuri da Silva Vasconcellos**

- Projeto Feito pra Brincar -

Introdução:

A brincadeira é jogo, descoberta, movimento, mimesis, interação, reflexão, repetição, leveza e aprendizado. É um tema normalmente inferiorizado e considerado como “perda de tempo” e inútil pelo senso comum. Em contraponto, diversos estudos de todo o mundo analisam e comprovam a importância da brincadeira para formação integral e essencial do ser humano. Educar pela brincadeira e educar para a brincadeira tem sido cada vez mais necessário em todas as esferas da convivência humana.

O presente artigo parte como princípio a importância da educação vinculada à brincadeira, à cultura da infância e à valorização do direito ao brincar. Para iniciar, serão pontuados alguns conceitos e abordagens de autores que desenvolveram estudos sobre os temas acima citados. A partir dessa revisão bibliográfica, podemos refletir sobre a necessidade da realização de projetos educativos relacionados ao brincar e à

cultura da infância, seja na esfera da educação formal quanto da não formal.

Em seguida, serão apresentadas as inspirações e a trajetória de um projeto cultural que desenvolve suas ações a partir da valorização da brincadeira e da arte, não só para as crianças, mas para todas as idades. O Projeto Feito pra Brincar foi iniciado em Cabo Frio, estado do Rio de Janeiro, e tem como grande fonte de motivação a série de obras artísticas intitulada “Brincadeiras de Criança” do artista plástico Ivan Cruz. É organizado por artistas-educadores que desenvolvem ações educativas lúdicas e interativas que abordam as brincadeiras tradicionais brasileiras, a criatividade e o fazer artístico, a arte e a cultura popular, incluindo também a confecção de brinquedos, instrumentos musicais alternativos e diversos jogos. Este relato aborda as pesquisas e as experiências do Projeto, com foco nas oficinas educativas de Brincadeiras Tradicionais e de Música Brincante.

Por que temos que ensinar brincadeiras às crianças?

A ludicidade faz parte da essência humana e a brincadeira é um elemento indissociável à infância. A criança pode transformar qualquer objeto ou elemento da natureza em brinquedo. Pode brincar até mesmo sem nenhum objeto, só utilizando sua imaginação. Através da brincadeira, ela se distrai, se comunica, se movimenta e realiza interpretações e criações sobre o mundo em que vive. O desenvolvimento cognitivo e sensorial do ser humano também perpassa por esse brincar, por essa descoberta de mundo e de si mesmo.

Mas, se as criança já brincam espontaneamente, porque a educação e as políticas públicas devem trabalhar esse

tema? É mesmo necessário que se invista em recursos físicos e financeiros, espaços e profissionais para incentivar e ensinar as crianças a brincar? Muitos acreditam que as instituições educativas e a sociedade em geral deve se preocupar somente em ensino de conteúdos teóricos, aplicando provas, textos e fórmulas para copiar do quadro, sendo a brincadeira um aspecto a ser ignorado e colocado em segundo plano. Porém, muitos estudos comprovam a que a brincadeira deve ser uma das maiores prioridades na rotina de uma criança e que a sociedade deve garantir condições reais para o brincar em espaços coletivos, adequados e seguros.

De acordo com Paula Ribeiro e Rogério Sanchotene (2004), o ser humano sempre brincou, havendo diversos estudos arqueológicos e históricos que apresentam registros e brinquedos de diferentes materiais nas mais diversas épocas da nossa história. Nas cidades e vilas, a brincadeira sempre foi brincada e difundida nas ruas e espaços públicos (praças e parques). Eram espaços de encontro e integração entre as crianças que cotidianamente brincavam juntas. As brincadeiras, muitas com caráter coletivo promoviam a convivência entre crianças de diversas idades, culturas e conhecimentos (KISHIMOTO, 1999).

No contexto brasileiro, ao longo da segunda metade do século XX, os grandes centros urbanos passaram por muitas mudanças - os espaços públicos, antes utilizados para brincar, começaram a se tornar perigosos devido a violência das cidades. As crianças continuaram brincando, mas na maioria das vezes estavam restritas a brincar dentro de casas e apartamentos. Atualmente, até nas cidades menores vemos essa realidade que dificulta o acesso das crianças à um espaço público onde a brincadeira é uma opção viável e segura.

Ao mesmo tempo em que as cidades cresciam, houve também uma grande industrialização dos brinquedos e a intensificação da publicidade infantil nos mais diversos meios de comunicação. Como afirma Pontes (2005, p.18), as brincadeiras de criança, lúdicas, socializáveis e criativas estão perdendo lugar para a "eletronização". As crianças, cada vez mais, vivem o cotidiano em seus quartos, consumindo os brinquedos e mídias eletrônicas e acessando conteúdos e publicidades produzidos pela indústria cultural e pelas grandes empresas de produtos e serviços voltados ao público infantil.

Além da grande redução do espaço físico do brincar e das possibilidades de encontros coletivos para as brincadeiras, a criança tem tido cada vez menos tempo para brincar. As demandas das escolas foram intensificadas e há uma preocupação dos adultos em "preparar os seus filhos para o mercado de trabalho", criando uma rotina de sobrecarga de atividades, conteúdos e aulas extracurriculares. Os pais e familiares também têm sua rotina atarefada e sem tempo para destinar momentos de brincar com seus próprios filhos, sobrinhos e netos.

A infância, vivida cada vez mais de forma individualizada, é abordada por Tonucci (2005), que também reflete sobre a rotina que muitas crianças vivem: "As crianças passam a maior parte de seu tempo em espaços fechados, nos quais desenvolvem atividades programadas e controladas por adultos, tem uma mobilidade autônoma extremamente limitada e atrasada em relação a sua idade; frequentemente não tem irmãs ou irmãos e não tem a possibilidade de procurar amigos de forma autônoma; em suma, elas sofrem de uma nova 'patologia' infantil típica de países

desenvolvidos e dos ambientes urbanos: elas sofrem de solidão" (p. 200)

A ausência do brincar para uma criança é um fator grave em diversos aspectos: psicológico, cognitivo, criativo, psicomotor, social, corporal, entre outros. A brincadeira é essencial para a infância. A importância de tal assunto, não é apenas educativa, mas globalizante no desenvolvimento humano. Paula Ribeiro e Rogério Sanchotene (2004) definem assim o assunto: "(...) Através da atividade lúdica a criança prepara-se para a vida, e para assimilar a cultura do meio em que vive, a ele se integra adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece, aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes, e a conviver como um ser social."(p.11)

Muitos autores citados no presente artigo falam sobre a importância do brincar, como Brougère(1995), FRIEDMANN (1992), Capistrano (2010) e Kishimoto (2014). São autores que, a partir de seus estudos, concluem a multiplicidade de vantagens e habilidades que os jogos e brincadeiras trazem para uma criança. Conclui-se que por meio da brincadeira, a criança se expressa, convive com o diferente, desenvolve autonomia para resolução de problemas e tomadas de decisão, ensina e aprende, potencializa o afeto, a empatia e a sensibilidade, passa por frustrações e vitórias, desafia seu corpo e sua mente, desenvolve os pensamentos concreto e abstrato, aprende sobre a vida prática e o mundo do trabalho, entre vários outros benefícios. Importante ressaltar o fato de que o brincar é espontâneo - muitas vezes a criança não tem consciência de todo o aprendizado e desenvolvimento que a brincadeira pode trazer - ela simplesmente brinca. Conforme diz Kishimoto (1999, p.27), "a criança brinca pelo prazer de o fazer".

Diante da escassez das brincadeiras na vida das crianças, precisamos refletir sobre o papel da educação para o incentivo e a fruição das brincadeiras. Talvez os ambientes educacionais sejam o único espaço para que a amplitude do brincar seja ainda possível para inúmeras crianças. Por isso há necessidade urgente de se ampliar esse debate em todos os meios, primordialmente o educacional, e servir assim de basilar nessa busca pelo direito ao brincar. A integração da brincadeira com a educação é essencial, como pode ser visto na fala de Capistrano (2010): "(...) ao propor brincadeiras/jogos aos seus alunos, em situações culturalmente significativas, o professor está ampliando o universo das crianças, à medida que possibilita a apropriação de diversos sistemas simbólicos e sociais, fornecendo novas oportunidades para que enriqueçam suas ações, seu diálogo com o mundo; para tanto, os elementos motricidade e cultura corporal de movimentos são inerentes (p. 112)

Não só nas ciências da educação a brincadeira é citada. Nas normatizações da educação brasileira, a brincadeira também é abordada em diversos momentos. Destacamos aqui o documento mais recente que normatiza a educação básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Para a etapa da Educação Infantil (para crianças de 0 a 5 anos), o documento coloca as brincadeiras e interações como principais eixos estruturantes. Entre os direitos de aprendizagem da educação infantil, a brincadeira novamente é citada: "Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas

experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais."(p. 38).

Para a etapa do 1º Segmento do Ensino Fundamental (6 a 10 anos), a BNCC também cita, em diversos momentos, a brincadeira faz parte das orientações curriculares. Em alguns casos, é apresentada a brincadeira como uma ferramenta de ensino de outros conteúdos, mas há diversos momentos em que a brincadeira é citada como conteúdo, em quatro componentes curriculares²²⁴: artes, educação física, história e geografia. Em artes e educação física, a brincadeira é abordada com maior aprofundamento, considerando a sua relação com os jogos, com a diversidade e o patrimônio cultural.

Sobre a prática da brincadeira nos processos educativos, Kishimoto (2001) ressalta que os educadores devem entender que é necessário contemplar, nas aulas, a brincadeira na sua essência. O livre brincar é necessário à formação da criança, e deve ser viabilizado nas instituições educacionais. A mesma autora critica a "escolarização" da brincadeira, muito praticada nas escolas, em que a brincadeira e o jogo têm como finalidade de "aquisição de conteúdo" pelos alunos. A brincadeira "escolarizada" não deve ser a única forma de brincar na escola. Existe a necessidade de formação e informação sobre a brincadeira na educação, o que justifica ainda mais a busca por esse tema tão enraizado em nossa cultura, mas ainda tão frágil na prática, como podemos ver no texto seguinte: "(...) O brincar está deturpado; o professor não tem consciência do seu papel e da sua postura; há dúvidas quanto às brincadeiras livres x brincadeiras direcionadas, a

²²⁴ Componente Curricular é a nomenclatura utilizada pela BNCC para o chamamos de "disciplina" ou "matéria". Exemplos de componentes curriculares: português, matemática, artes, etc.

como observar e ouvir sem interferir, aos objetivos do brincar e necessidade do próprio adulto aprender a brincar." (KISHIMOTO, 1999, p.42)

Há necessidade de se motivar a ampliação do vocabulário das brincadeiras dos alunos e alunas, mostrando inúmeros brinquedos e jogos, que mesmo já sendo conhecidos em suas superficialidades. A educação deve valorizar e aproveitar todas as possibilidades de crescimento humano e social contidas no ato de brincar.

Importante que os processos educativos também busquem abordar a concepção de que o brincar não necessita do consumo de brinquedos industrializados, muitas vezes de alto valor monetário. A brincadeira pode acontecer sem nenhum objeto, somente com a interação da criança com sua imaginação e ou da criança com outras crianças. A brincadeira pode acontecer também a partir do reaproveitamento de materiais que poderiam ter ido para o lixo, como caixas, latas, garrafas, embalagens em geral, ou até mesmo com elementos encontrados na natureza, como pedras, gravetos, sementes... Essa relação direta com o meio ambiente é rica e deve ser valorizada, pois a natureza pode ser o próprio brinquedo, o próprio instrumento de crescimento, como enfatiza Montessori: "A natureza confere à criança sensibilidade à ordem para se construir, um sentido interno que não se destina a conhecer a diferença entre as coisas, mas as relações entre elas, e por isso as liga ao ambiente, constituindo um todo, em que todas as diferentes partes dependem entre si." Maria Montessori (1987)

Tizuko Kishimoto, no vídeo - A importância do Brincar (2014), afirma que a criança hoje é vista como uma cidadã, com direito ao brinquedo e à brincadeira. Direito que

deve ser garantido pelas instituições de ensino e por toda a sociedade. Além de falarmos da normatização da brincadeira nos currículos da educação básica, é essencial falarmos do brincar como direito humano. O direito ao brincar vem sendo debatido há décadas em todo o mundo e, com isso, já foi contemplado em importantes documentos normativos nacionais e internacionais. A primeira grande menção internacional foi na Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959. Anos depois, em 1989, a ONU contemplou novamente e reforçou esse direito no artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança, da qual o Brasil foi signatário.

No contexto das normativas brasileiras podemos destacar também o artigo 227 da Constituição Federal (1988) e os artigos 4º e 16º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1.990). São legislações que asseguram o direito da criança ao lazer e ao brincar, considerando esse direito uma responsabilidade não só do poder público, mas também das famílias e da sociedade em geral. Há outras legislações que merecem destaque, como a lei nº 11.104/2005 que trata dos direitos das crianças hospitalizadas, que garante o direito de brincar às crianças hospitalizadas.

Sobre essas legislações, Associação Brasileira pelo Direito de Brincar - IPA Brasil (2013, p. 9), afirma: "Embora a nossa legislação garanta esses direitos, o baixo reconhecimento do seu significado na vida das crianças, por parte dos adultos, resulta, muitas vezes, na falta de investimentos em recursos adequados e na 'invisibilidade' das mesmas como protagonistas sociais no planejamento e na execução das ações, em nível nacional e local".

Um importante documento nacional é o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI), que estabelece uma agenda de ações e políticas em prol da defesa dos direitos das crianças no país. O documento indica objetivos e metas que fortalecem esses direitos em diferentes aspectos: divulgação, formação de profissionais especializados, realização de ações processuais de mobilização e orientação às famílias e comunidade em geral, viabilização de espaços públicos destinados e adequados ao brincar, disseminar brinquedotecas, realizar pesquisas sobre o tema, instrumentalização das escolas e educadores para o incentivo ao brincar na educação, entre outros objetivos e metas.

Há muito outros autores, estudos e ideias que poderíamos citar nessa abordagem sobre a importância do brincar e da realização de ações efetivas de incentivo e divulgação desse direito das crianças. São temas que precisam ser cada vez mais lembrados e aprofundados em todas as esferas da sociedade, e isso faz parte do nosso trabalho!

O Projeto Feito pra Brincar

O projeto nasceu em 2015 com a união entre dois artistas-educadores que já trabalhavam com ações educativas, no âmbito formal e não formal, voltadas às artes, brincadeiras, meio ambiente e patrimônio cultural, que também tinham atuação em produções artísticas nas linguagens do teatro, audiovisual, música e artes plásticas. Uma das grandes inspirações do projeto é a importância e o incentivo ao brincar, reconhecendo-o como um direito fundamental das crianças.

O Feito pra Brincar desenvolve pesquisas, ações educativas e produtos culturais principalmente a partir das seguintes temáticas: brincadeira, arte e patrimônio cultural. Destacamos neste artigo duas oficinas desenvolvidas pelo projeto: a Oficina de Brincadeiras Tradicionais e a Oficina de Música Brincante. São duas ações educativas que buscam valorizar o brincar, a cultura popular brasileira e a transmissão e troca de saberes.

O grande diferencial dessas oficinas é o fato que, cada uma delas, pode ser desenvolvida em três diferentes formatos, cada um contemplando um público diferente. O primeiro formato é voltado exclusivamente para crianças; muitas vezes é oferecido para turmas escolares, podendo ocorrer tanto no ambiente escolar quanto em espaços culturais. O segundo formato é voltado à formação continuada de professores da educação básica, sendo principalmente professores do 1º segmento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Nesse caso, as mesmas brincadeiras são vivenciadas, mas a abordagem é voltada para reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a BNCC e as possibilidades de se trabalhar as brincadeiras na sala de aula. O terceiro formato é voltado para as crianças junto aos seus familiares (pais, responsáveis). Nesse formato, a brincadeira é vivida em conjunto, onde os adultos também brincam, propiciando a troca de saberes e experiências, o relacionamento intergeracional e o estreitamento dos laços familiares.

Entendemos como material de trabalho as brincadeiras tradicionais, tais como: amarelinha, bola-de-gude, pular corda, subir em árvores, bambolê, pião, além de cirandas e cantigas de roda, brincadeiras de palmas, entre outras inúmeras manifestações da cultura popular brasileira.

O conteúdo abordado pelos artistas-educadores do projeto é sempre com total ludicidade e pela ênfase no aprender fazendo, brincando de verdade. A “Oficina de Brincadeiras Tradicionais” apresenta os brinquedos, os coloca a disposição para os participantes da oficina, colocando nomenclaturas e regras em uma roda de troca de ideias e informações. À medida em que as brincadeiras são apresentadas e brincadas, os educadores a relacionam a obra do artista plástico Ivan Cruz, ampliando o vocabulário plástico e cultural do grupo.

A “Oficina de Música Brincante” tem um foco maior na abordagem de canções, cantigas, brincadeiras de ritmo, de palmas e de roda. Há também a confecção de instrumentos musicais com materiais alternativos e reaproveitados do cotidiano, colocando valores ambientais de preservação e destinação do nossos sólidos recicláveis. Elementos da música popular brasileira, principalmente as músicas e danças das festas populares (em que adultos e crianças são "brincantes") também são abordados. No caso dessa oficina, além da valorização do brincar, as atividades são voltadas para atender aos princípios da educação musical, em que os participantes, através das brincadeiras musicais, aprendem sobre aspectos importantes da música, como ritmo, timbre, melodia, entre outros.

Em cada encontro promovido se presencia a carência e a necessidade desse trabalho envolvido na valorização do brincar. Já se constata a perda de conteúdo imaterial do universo de jogos e brincadeiras tradicionais em gerações relativamente novas, e mesmo sendo as oficinas realizadas em sua maioria.

O outro trabalho em andamento do projeto Feito pra Brincar é a pesquisa e registros sobre a vida e obra do Ivan Cruz, através de entrevistas com o próprio artista, familiares, amigos e profissionais que conviveram ou convivem com o mesmo. O objetivo é o desenvolvimento de conteúdos relacionados ao artista voltadas ao público infantil e aos profissionais de educação, principalmente através da internet através do site do projeto: www.feitoprabrincar.com. Um dos objetivos é a atualização da sua biografia e levantamento de sua produção artística. Ivan criou mais de 800 obras, entre quadros, gravuras e esculturas no tema das brincadeiras infantis, retratando mais de cem brincadeiras diferentes, todas pertencentes ao patrimônio cultural imaterial do brasileiro.

O Feito pra Brincar trabalha ações para se conhecer as possibilidades do brincar, através de jogos e brincadeiras populares da cultura brasileira, se apropriando, valorizando, debatendo, e fazendo uso desse aprendizado, e também criar um ciclo de transmissão desse saber popular em torno das brincadeiras, envolvendo as crianças, familiares, ambiente escolar e demais áreas sociais.

Conclusão

A criatividade e o sensível estão sendo preteridos, ficando enclausurados em compromissos e necessidades que a contemporaneidade nos apresenta. A ausência do brincar na rotina das crianças limita as possibilidades de aprendizado e diversão que as brincadeiras promovem de forma tão rica.

É cada vez mais necessário que se realize ações educativas e campanhas de mobilização em prol do brincar,

em todos os cantos do mundo. Irmos na direção do poético, do tempo relativo e da infância em sua liberdade se tornou nossa missão e dever como educadores e artistas.

O Feito pra Brincar é um projeto jovem e mantido com poucos recursos, financeiros e humanos. Porém com perspectivas de crescimento e diversificação das ações através de editais, parcerias e prestação de serviços. Seguimos a concepção de cada ação realizada, mesmo que de pequeno alcance, tem total relevância se puder transformar e incentivar as brincadeiras na rotina de uma criança.

Referências Bibliográficas

- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (último acesso em outubro de 2018).
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm (último acesso em setembro de 2017).
- Brasil. (2002). *Estatuto da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Brougere, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Capistrano, N. J. et al. (2010). *Livro didático 1: o ensino de artes e educação física na infância*. 3º ed. Natal/RN: Paidéia.
- Friedmann, A. et al. (1992) *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 2. ed. São Paulo: Scrita: ABRINQ.

- IPA Brasil, Associação Brasileira pelo Direito de Brincar. (2013). *Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar*. Disponível em: <https://www.ipabrasil.org/publicacoes> (último acesso em junho de 2019).
- Kishimoto, T. M. (1999) *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, 6a ed., Editora Vozes.
- Kishimoto, T. M. (2001) *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 2, p. 229-245.
- Kishimoto, T. M. (2014) *Entrevista A Importância do Brincar*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdfZTeAp5Tg> (Último acesso em abril de 2018).
- Montessori, M. (1987) *A Criança*. Trad. de Luiz Horácio da Matta. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica.
- Pontes, A. (2005). *Infância cultura e mídia*. SP: Zouk.
- Primeira Infância, Rede Nacional. (2010). Plano Nacional da Primeira Infância. Disponível em <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf> (último acesso em maio de 2019)
- Ribeiro, P. S. & SANCHONETE, R. F. (2004). *Brincadeiras Infantis: Origem – Desenvolvimento e Sugestões Didáticas*. Porto Alegre, 3a ed., Martins Livreiro – Editor, 2004.
- Tonucci, F. (2005) *Quando as crianças dizem: agora chega! Tradução de Alba Olmi*. Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO 169

LA GAMIFICACIÓN EN EL SIGLO XXI:

HERRAMIENTA PEDAGÓGICA DE IMPACTO

Jersson Dario López Silva

Docente y coordinador de prácticas profesionales.

Universidad Manuela Beltrán- Colombia

Programa de Ciencias del Deporte

“Los juegos nos desafían para un mejor uso de nuestras fortalezas y eliminan el miedo al fracaso, mejorando nuestras posibilidades de éxito. Los buenos juegos apoyan la cooperación social y la participación cívica a gran escala”. **Jane McGonigal**

Introducción

Los juegos han sido históricamente uno de los elementos más significativos asociados al disfrute, el gozo, la diversión, y así como el contexto educativo ha sufrido transformaciones (Montessori, Freinet, Pestalozzi S.XIX y principios del S.XX, Escuela Nueva) que en el presente siglo no se han tenido en cuenta; el juego también tuvo su parte en el aspecto pedagógico, engendrando nuevas formas de

enseñanza-aprendizaje, fomentando en la población infantil tendencias tecnificadas de las formas de jugar, es allí donde la gamificación cobra un valor considerable; en torno a las mediaciones pedagógicas transformadoras, aportando innovación en busca de prácticas con experiencias positivas de alto impacto.

La población infantil juega y compite por naturaleza, está en busca de satisfacer esa necesidad a lo largo de su desarrollo sin conocer límites, es el medio más efectivo para expresar y obtener libertad. Será tal vez, que, en vez de fortalecer y fomentar su derecho fundamental, estamos tomando acciones de retaliación en los entornos pedagógicos, formativos y educativos facilitando que las nuevas generaciones busquen alternativas poco usuales y saludables para suplir su energía excedente.

Como padres de familia, formadores, docentes, entrenadores, entre otros, podemos utilizar una infalible herramienta de enseñanza como lo es la gamificación, aprovechando el interés por experimentar y aprender de forma novedosa, mitigando el sedentarismo y mejorando la calidad de vida de la población infantil.

Los seres humanos vivimos en medio de un mundo irreal, considerado por muchos como la hecatombe, quizás enmarcada en la frialdad por luchar constantemente por los intereses propios, sin considerar las consecuencias que esto puede acarrear. Olvidamos la esencia de libertad producida por acciones de goce y disfrute, al interactuar con reminiscencias en la infancia; una de las etapas más desaprovechadas al no tener conciencia sobre las experiencias que se dejaron de vivir y en el mejor de los casos con gran algarabía por descubrir el enigma del juego.

“No es jugar por jugar”

El juego llegó a nuestras vidas para quedarse en la historia, constituye en la actualidad un campo de indagación permanente, en la que, a su vez, múltiples disciplinas compiten por extraer el zumo. Por ejemplo; los matemáticos utilizan esta herramienta para desarrollar pensamiento estratégico, lógica, relaciones entre reglas y otros. Para Huizinga el juego es “una actividad libre ejecutada “como si” y situada fuera de la vida diaria” a su vez Callois afirma que “el juego es una actividad sometida a concepciones que suspenden las leyes ordinarias y que instauran momentáneamente una legislación nueva”. Desde esta perspectiva la intención de las personas por escapar de sus situaciones cómodas y normales hace que se presenten oportunidades para que a lo largo de la vida se evidencie la necesidad de saciar su sed de liberación de energía.

La naturaleza del ser humano, además, trata de arriesgarse en escenarios desconocidos, precisamente por la búsqueda constante de emerger de las leyes determinadas por la sociedad, y que sin duda alguna es conveniente aprovechar al máximo la oportunidad de involucrarnos en los avances académicos e investigativos mediante esta potente herramienta.

“Educación al margen del juego”

Las actividades lúdicas, mediadas por el juego hacen que el conocimiento quede impregnado de una forma atractiva, vivencial y consciente, por lo que el simple hecho de disfrutar estos espacios hace que los ambientes de aprendizaje sean aprovechados de una forma óptima, implementando estrategias educativas a través del juego como eje transversal a los procesos de enseñanza aprendizaje.

El juego en sí, es coadyuvante, si así se requiere en diversos contextos educativos y pedagógicos, inclusive en la familia, en los momentos de esparcimiento donde se permite desarrollar ambientes propicios para el fomento de habilidades socio motrices que afectan positivamente al niño, inclusive al adulto. Consideremos ahora la implementación en las aulas de clase, que no necesariamente debe desarrollarse en claustros, sino que al contrario deben partir de los gustos, preferencias y necesidades de los educandos, de esta manera una sesión de clase podría desarrollarse en cualquier espacio, si el formador es capaz de analizar el contexto y utilizar los medios del entorno como aliados estratégicos.

La clase de educación física cada día se restringe con mayor frialdad en las instituciones educativas, así mismo se evidencia el poco fomento a la actividad física y el deporte, y solamente el juego adquiere relevancia en la etapa inicial, haciéndose énfasis en la primera infancia, de igual modo el espacio del descanso se convierte en uno de los momentos más tediosos para el personal docente al tener que cumplir con funciones de vigilancia; esto repercute en la prohibición en estos minutos de goce, disfrute y esparcimiento para nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por lo tanto en vez de mitigar el sedentarismo y los malos hábitos, los estamos apadrinando.

Porque no pensar en metodologías adaptadas a las poblaciones a intervenir, solidificándose el acto educativo como si viviéramos en un juego, decirlo y hacerlo de esta forma literal, sonaría descabellado para la sociedad en general. Sin embargo, las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas a contextos educativos (NTIC), generó grandes expectativas y en su momento motivación por

asistir a los espacios académicos, obteniendo mayor relevancia hacia el placer en el aprendizaje, aunque de manera análoga, los padres de familia concebían la tecnología como un distractor, más, no como un elemento favorable para el desarrollo de competencias, es allí donde nuestra pretensión mediante este capítulo cobra vigencia; al considerar el juego y la gamificación como la nueva era de la revolución del conocimiento y las prácticas educativas.

“La gamificación”

La gamificación no es la transformación de cualquier actividad en un juego (Alves F. 2014), es generar un valor agregado aprendiendo de la esencia de los juegos, resultando un cumulo de experiencias significativas, con focos de atención altas debido a su carácter recreativo y lúdico. Es por ello que; quien más juega, tiene más capacidad frente a la resolución de problemas. Precisamente en el programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), se evalúan los conocimientos mediante la aplicación de tres pruebas; lectura, matemáticas y ciencias, siendo el estamento encargado la Organización para la cooperación y desarrollo económico (OCDE), el cual es estandarizado y se aplica cada tres años, allí los estudiantes de 15 años se someten a casos planteados según los contenidos y competencias desde cada componente evaluado, identificando la capacidad que presenta cada uno, para analizar, razonar, y comunicar sus ideas y conclusiones de forma efectiva, además su potencial para seguir aprendiendo durante su vida (Ministerio de educación de Colombia, 2018).

En estas pruebas Colombia no presenta los mejores resultados en la región, y entre las 72 naciones evaluadas, en el año 2016 ocupó las posiciones 54, 56 y 61 en las tres áreas

mencionadas. Hoy en día este tipo de pruebas son punto de referencia para poder planificar y estructurar las políticas educativas, siendo un atenuante para la actualización curricular. El pensamiento problémico es un concepto transversal en el estudio, y en donde la gamificación puede aportar avances sustantivos en los resultados de los jóvenes en este tipo de evaluaciones.

La gamificación es entonces, una de las posibilidades más propicias para el desarrollo integral de las personas, convirtiéndose en una herramienta generadora de estímulos de aprendizaje. Por esta razón un sin número de empresas y organizaciones, facilitan la implementación de metodologías involucrando el juego como elemento de participación y compromiso en sus colaboradores, favoreciendo el aprendizaje por las mecánicas mediante la diversión, promoviendo la solución de problemas obteniendo mayor rendimiento.

Con el fin de que podamos acudir a esta potente herramienta se sugiere establecer; a) La finalidad u objetivo del juego, b) Planificar la actividad a realizar con enfoque lúdico, c) determinar los tiempos del juego a incorporar, entendiendo la flexibilidad en este aspecto, d) proponer escenarios a los que posiblemente nos vamos a enfrentar, e) Proponer la resolución de los casos y problemas planteados, f) Comprometer mediante la actividad a todos los miembros del grupo o personas participantes, g) Utilizar estrategias que permitan mejorar las inteligencias múltiples, h) Plantear la gamificación desde la filosofía, valores y principios de la organización.

“El impacto, un enigma”

Cuando somos parte de procesos de enseñanza-aprendizaje es muy común que encontremos el término, impacto; posiblemente por los retos que nos exige el día a día el acto pedagógico, en donde las prácticas asociadas al que hacer profesional, determinan, que todo lo que se hace debe ser motivante e innovador. Conceptos como los mencionados anteriormente hacen parte del progreso cuando queremos impactar en alguien o en algo. Pero todos hacemos parte de un proceso pedagógico, así no tengamos un título que certifique la competencia, todos tienen algo que enseñar, todos tienen algo que aprender, es indudable que vivimos nuestra cotidianidad envueltos en este tejemaneje que en muchas ocasiones se hace más completo en escenarios de aprendizaje fuera del aula tradicional, ejemplo: cafeterías, restaurantes, parques, zonas públicas, espacios deportivos, cines, entre otros.

Según la RAE, (Real academia española) en una de sus definiciones con relación a impacto; enfatiza el dejar huella o efecto; a su vez puede ser con consecuencias colaterales positivas o negativas. Siendo así, en los procesos formativos podemos generar cambios significativos en la población, ahora bien, el impacto es directamente intencionado desde el análisis de contexto y de elementos que se puedan recoger, que sumen importancia a la hora de intercambiar conocimientos, entendiendo que se logra la transformación de mentalidad orientando los objetivos en busca de un bien común, logrando medir los resultados, en este caso mediante la implementación de la gamificación en el aprendizaje individual y cooperativo superando misiones y retos de alto impacto.

“La atracción de la Gamificación en el contexto educativo”

La adicción generada por el juego tiene relación directa por el disfrute en la práctica del mismo, y asemeja cierto poder sobre nosotros, mejorando la capacidad de tomar decisiones en situaciones de alta complejidad, quiero decir con esto; que mientras no juguemos no somos capaces de conocer el alcance que puede tener la adquisición de los conocimientos en un escenario de aplicación.

Actualmente uno de los ejercicios utilizados en el ámbito educativo tiene que ver directamente con los video juegos, los cuales cada día incorporan con mayor efectividad conocimientos que difícilmente en un aula tradicional podemos adquirir, al encontrar reglas, parámetros, roles, niveles, oportunidad de mejora y retroalimentación constante, a su vez generando retos que implican aumentar el aprendizaje, explorando y perseverando de forma lúdica con el fin de lograr competencias sin ser intencionadas. En la escuela se utiliza el juego como sistema conductista, en el momento que una acción positiva genera una respuesta, en este caso un premio, ese esperado refuerzo termina convirtiéndose para el niño en una recompensa. El juego no debe negociarse, es una necesidad innata.

La actividad mental que se produce a la medida que se juega es continua, por lo que se debe tener la capacidad de crear, explorar los problemas presentados, aprendiendo a dar solución ante cada situación, es allí donde los docentes, formadores, mentores, etc. tendrán la oportunidad de obtener desarrollo intelectual sumándose a la estrategia de la gamificación; no por esto se quiere afirmar que éste, es el único medio de mejora, pero sí, comprender la importancia

que tiene, como vehículo y herramienta pedagógica. Algo semejante ocurre con el manejo de las emociones y la autonomía que genera reconocer el ganar y el perder como experiencias que contribuirán al desarrollo de su carácter emocional.

Para poder implementar este tipo de elementos, podemos generar ejercicios según el contenido o temática a enseñar a través de la rivalidad, vivenciando a su vez, comportamientos, actitudes, valores desencadenados por el juego. El niño no producirá ningún tipo de beneficio físico si se continúan orientando las clases en un aula entre 6 y 8 horas diarias, estáticos ensimismados, por lo tanto, se está condicionando su desarrollo físico perdiendo control de su cuerpo, bloqueando los mecanismos de apropiación y asimilación de las habilidades motrices básicas y coordinativas, por ende asignaturas como la educación física, arte, danzas, teatro, entre otras, toman una mayor relevancia al proporcionar facultades enriquecedoras del desarrollo integral de los seres humanos.

Por más que se confirme y se de sustento a la importancia de esta teoría, ¿Por qué en las instituciones educativas cada día se le da menor relevancia a las actividades culturales, artísticas y deportivas? ¿Por qué las horas de educación física son mínimas o no existen? El nivel en las pruebas estatales de conocimientos en la vía evaluativa que se sigue implementando, no tendrá mejores resultados en cuanto no se estructure, planee, e implementen modelos educativos concientizando el rol del juego y la herramienta de la gamificación como pilares pedagógicos en el proceso de enseñanza, aprendizaje. ¿Será el maestro un verdadero precursor o detractor de este tipo de metodologías?

“Maestro Gamificador”

La definición y función de ser maestro tiene que ver con el enseñar. “educar es formar y formar es mucho más que transferir conocimiento, instruir y adiestrar al educando en el desempeño de destrezas (Freire, 2004). Esta consigna de aprender mediante el juego data tiempo atrás, donde hace 39 años la Unesco generó un documento en el que se expone el juego como el método pedagógico más efectivo de aprendizaje. “El niño y el juego”: por las mismas razones, según los tipos de sociedades, el juego se integra o no en la educación; es aceptado y estimulado, o bien rechazado como obstáculo para la productividad del ciudadano.(UNESCO, 1980).

El maestro divertido es mal visto en la sociedad, supuestamente, por no generar disciplina en el aula de clase, por lo cual en su mayoría de ocasiones es asociado su comportamiento metodológico mediante el juego, como una falta de compromiso e idoneidad, de esta forma es persistente que los actores del ámbito educativo y formativo denigren las buenas intenciones en el modelo gamificado. Debemos iniciar por reconocer las dinámicas particulares del entorno educativo, asumiendo desde el proyecto educativo institucional (PEI), objetivos contundentes en la asociación del juego en la implicación pedagógica como eje transversal a la enseñanza.

Conclusión

Un maestro gamificado sería entonces;

- ✓ Proponente de juego, goce, diversión y pasión.

- ✓ Precursor de metodologías de enseñanza basadas en el juego.
- ✓ Generador de confianza, sin temor por hacer cosas diferentes.
- ✓ Partícipe del juego con su alumnado.
- ✓ Analista de ambientes y entornos de aprendizaje.
- ✓ Innovador de sus prácticas pedagógicas utilizando juegos intencionados.
- ✓ Elaborador de retos con fines de superación.
- ✓ Aquél que usa la tecnología a favor de la planeación y aplicación de contenidos.
- ✓ Quien aprovecha la emoción generada en el juego como vehículo de aprendizaje.
- ✓ Potencializador de los espacios de aprendizaje.
- ✓ Conocedor de los gustos y preferencias de los niños, adolescentes, jóvenes o adultos, descubriendo la intencionalidad del juego.
- ✓ Quien permite el híbrido entre la naturalidad del juego, y la planeación pedagógica.
- ✓ Aquél que retroalimenta a sus alumnos en pro de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en las acciones jugadas.

“Jugar para un niño y una niña es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo para entenderlo” Francesco Tonucci.

Referencias bibliográficas

- Alves, F. (2014) Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo: do conceito à prática. São Paulo.
- Batistello, P., & Cybis Pereira, A. T. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), 31–42.
- Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). Análisis Bibliográfico De La Gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 8(1), 97–109.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y tierra
- Huizinga J, (1938) *El juego como fundamento de la cultura: "Homo Ludens"*.
- Quintero González, L. E., Jiménez Jiménez, F., & Area Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, (34), 343–348.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid, España: Autor.
- Unesco. (1980). *El niño y el juego*. París, Francia: Taller de la Unesco
- Universitat Politècnica de València (2019). *El uso de la gamificación en la enseñanza del emprendimiento*.

yordany ardila-muñoz, j. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 11(24), 71–84.

Web grafía

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.5C12F36&lang=es&site=eds-live&scope=site>

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=135704189&lang=es&site=eds-live&scope=site>

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=138285100&lang=es&site=eds-live&scope=site>

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=130854638&lang=es&site=eds-live&scope=site>

<https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/juegos/la-importancia-del-juego-en-la-escuela/>

https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-channel.html?_noredirect=1

CAPÍTULO 170
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE
LA PROTECCIÓN DE LA NIÑEZ Y
LA ADOLESCENCIA EN LA
REPÚBLICA DEL ECUADOR

Edwin Armando Aceldo Gualli, PhD

Introducción

Históricamente, se puede corroborar que los grupos subordinados en relaciones sociales de poder, como es el caso de los niños y niñas, quedan desposeídos de la utilización de la palabra, de conocer sus necesidades y sentimientos; y del ejercicio de sus derechos, de ahí, la impostergable tarea de recuperar su voz y un lugar en el mundo de los adultos. En el presente trabajo, se indagará el tratamiento brindado a los niños en el Ecuador, desde la época Incaica y de la colonia, teniendo como ente rector, el reconocimiento del niño como sujeto de derechos.

Se considerará fuentes que ha establecido la historiografía de la infancia en Latinoamérica, la cual se encuentra en construcción permanente, y que en su inicio atenderá como génesis primaria la publicación de Philippe Ariés, “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”; reconociendo que actualmente ya no es posible pensar en la

infancia como una categoría homogénea y única, ni la construcción propia de la modernidad, sino como la exigencia inmutable de visibilizar a los niños en el pleno goce de sus derechos y obligaciones²²⁵.

Toda sociedad en el mundo surge, se desarrolla, perdura en el tiempo e incluso desaparece, por ello siempre se debe tomar en cuenta la base inicial de su conformación, en la cual, sin duda, tiene vital importancia la niñez, al constituirse en el futuro de su vigencia, por esta razón se requiere sea considerado hacia dónde se dirige la misma. Esto conlleva que las élites y la fuerza implícita en el crecimiento, impulsen a la propia niñez a fijar el rumbo a seguir, abarcando varios aspectos que la involucran, como son: la educación, la salud, el trabajo, los procesos de secularización, religión, violencia, manifestaciones lúdicas, castigo físico, instituciones públicas y privadas de diferente tutelaje, por solo mencionar algunas.

El Ecuador, no puede ni debe quedarse al margen de lo expresado, la historia así lo ratifica, se tiene como fin primordial en un inicio el cuidado y protección de los niños, el cual tiene su génesis en el proceso de colonización y continúa hasta la actualidad. Sin embargo, es necesario e indispensable procesar, lo que pasaba con la niñez antes del encuentro de dos civilizaciones; luego, qué sucedió en la Colonia.

El mundo indígena, la niñez y la adolescencia

²²⁵ARIÉS, P. (2001:82).

Para abordar este tema, es necesario, en primera instancia, indagar sobre lo que sucedía con la niñez antes de la colonia, es decir, la niñez en el periodo incaico, con el fin de poder establecer cómo estaba estructurada la sociedad incaica en lo que ahora es el Ecuador; así, “en la etapa anterior a la conquista española, la población indígena del territorio ecuatoriano, se hallaba organizada en unos 200 cacicazgos autónomos, compuesto de ayllus, familia o linajes. Estas unidades tenían grados de desarrollo diferentes, unas pocas alcanzaron niveles mayores de complejidad social, deviniendo en señoríos étnicos, con una organización sociopolítica que podría denominarse como pre-estatal²²⁶”, donde predominan relaciones de ayuda mutua y reciprocidad entre sus miembros.

El indígena andino tenía una visión de la manera en que debía desarrollarse la comunidad y el ser humano denominada “sumak kawsay” (el buen vivir), cuyos rasgos esenciales han sido dogmáticamente incorporados a la Constitución de 2008. Así, vemos que en el preámbulo de la Carta se proclama que los ecuatorianos decidimos construir una “nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay”, concepto que aparece desarrollado en los artículos 14, 250, 275 y 386.2 de la Norma Fundamental. Este principio era aplicado por los indígenas desde tiempos anteriores a la Colonia y fue el que determinó el manejo de la situación de los niños en estado de vulnerabilidad, a través del núcleo social de la época: el ayllu.

²²⁶ JÁCOME, N. (1990:128).

Sin embargo, realizada la investigación en relación con la niñez en la época incaica, no surgen referencias específicas, sobre el trato a los niños, solamente se encontró algunas pinceladas historiográficas referenciales, como la que expone Udo Oberem. El historiador ecuatoriano Enrique Ayala Mora, cuando realiza un análisis y relato respecto a la estructura social jerarquizada existente en los incas, destaca que “para reforzar las relaciones también era costumbre criar un hijo de un jefe de otro señorío, en la familia del otro²²⁷”.

Antes del arribo de los españoles, el continente americano estaba habitado por una gran diversidad de sociedades nativas, en las cuales se encuentran estadios de expansión y crecimiento sumamente complejos como es el caso de los aztecas y los incas. Tal era su población, y su complejo contexto político y social que ha llegado a reconocerse la existencia de un protoestado. En suma, una fuerte sociedad indígena preexistía a la presencia española en América, cuyas características sobresalientes eran su diversidad, complejidad y diferente momento en su desarrollo. Esa heterogeneidad puede observarse precisamente en relación con la niñez. En la mayoría de esta sociedad se puede afirmar que la infancia “(...) más que un hecho biológico, constituía un asunto cultural²²⁸”. Esto de alguna manera quiere significar la realidad concreta de una auténtica cultura de protección de la infancia en muchas sociedades prehispánicas.

²²⁷ AYALA MORA, E.(2008:154).

²²⁸ RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, P. (2007:29).

En las crónicas de Felipe Guamán Poma de Ayala, se grafica la existencia de una niñez incaica, propia con sus características peculiares, escribe y dibuja a fines del siglo XVI y principios del XVII, una carta al Rey de España con la intención de convencer a su destinatario de las cualidades de la sociedad que antecede a la conquista, su destrucción en el proceso de ocupación y de proponerle al monarca un esquema de Gobierno indirecto para los nuevos reinos incorporados a su imperio. En sus escrituras realiza varias observaciones sobre la realidad de los incas, dado que el cronista fue inca y luego de un proceso de secularización emigró a España donde escribió sus textos, y en relación con los niños establece la realidad de los mismos a través de la determinación de la edad, en niños y niñas y el resto de la sociedad, así como el sistema que imperó.

El cronista construye una representación de la niñez a través de la secuencia de las “calles”, es decir, de los grupos censales, según el autor se realizaba cada seis meses. Describe de una manera pormenorizada, los conjuntos de edad en los que estaba dividida la población inca y, a partir de ello, los diferentes deberes, ocupaciones y roles que tenían cada uno de ellos con relación a la colectividad y al buen gobierno. A continuación, se refleja en la tabla la división y calificación de estas agrupaciones de edad en la sociedad inca:

Grupos de edad en la población Inca.

RANGO DE EDAD CALLES - GRUPOS	HOMBRES	MUJERES
Décimo/a Calle Niño de teta	“ <i>Quiraopi de cuna</i> ” Niños recién paridos que están en la cuna de un mes.	“ <i>Quiraopi ca vava</i> ” Niñas recién paridas que están en la cuna de un mes

RANGO DE EDAD CALLES - GRUPOS	HOMBRES	MUJERES
Noveno/a Calle De 1 a 2 años, hasta 5 años de edad, año de edad, sin provecho.	“ <i>Llullo llocac</i> ” Niño de teta que comienza a gatear sin provecho	“ <i>llullac vamra</i> ” Niña que comienza a gatear sin provecho
Octavo/a Calle. Niños/a de 5 a 9 años de edad. pucllacoc vamra	“ <i>Pucllacoc uanmracona</i> ” Niños que juegan.	“ <i>Pucllacoc vamra</i> ” Niñas que juegan
Séptimo/a Calle De 9 a 12 años	“ <i>Tocllacoc uamracuna</i> ” Muchacho cazador	“ <i>Pavac Pallac</i> ” Mujer de nueve años, que recoge flores, verduras, hierbas.
Sexto/a Calle. De 12 a 18 años.	“ <i>Macatacona</i> ” Hombres jóvenes, indios de guarda	“ <i>Coro tasque</i> ” Mujeres de más de 12 años
Quinto/a Calle. De 18 y 20 años.	“ <i>Sayapayac</i> ” Hombres jóvenes, indios de guarda	“ <i>Cipascona</i> ” Mujeres, jóvenes, doncellas para casar

El escritor también señaló que desde los veinte años en adelante, era donde se priorizaba la preparación de los hombres para la guerra y el trabajo, específicamente de los 25 a los 50 años de edad, y posteriormente los hombres pasados de edad, entre 60 y 78 años, eran considerados ancianos con sus respectivos padecimientos, ello también incluía a las personas comprendidas entre los 80 y 100 años de edad o hasta 150 años. Considero que la clasificación realizada por el cronista, en el resto de calles, resulta ser inadecuada y exagerada, porque no se puede concebir que un individuo por más cuidados que tenga pueda vivir más de cien y llegar también a los ciento cincuenta años. En la literatura desarrollada en torno a la América precolombina no se aprecian referencias o reseñas expresas sobre los primeros años de vida de los infantes en el periodo incaico, sin embargo, por la catalogación que establece el cronista Guamán, se debe asumir que sus primeros años pasaban junto a sus madres, incluso al terminar la etapa de amamantamiento, considerando

que los niños y niñas de tierna edad son tomados en cuenta como parte integral de la sociedad²²⁹.

Es significativo mencionar que cuando nacía un bebé la madre se dedicaba completamente a él, beneficiándose inclusive de la excepción de pagar tributos al Inca reinante. En el supuesto de que el nacimiento fuese de mellizos, se exceptuaba del pago de las obligaciones tributarias al padre; parecería entonces que la reproducción familiar es un servicio a la generación del universo según su visión y, por lo tanto, se dejaba de lado las prerrogativas del Estado. En relación con la Coya, que era la esposa principal del Inca gobernante, tuvo en el Tahuantinsuyo determinadas funciones, al ser considerada una mujer de elite.

En el caso de los hijos que las mujeres tenían con el gobernante inca, estos fueron considerados con un linaje especial, es decir, constituían un tipo de realeza, por cuyo nivel de cuidado y tratamiento estaba garantizado. Lo anteriormente expresado fue ratificado por el cronista Guamán; pues, al respecto de las mujeres del incario, el autor no llega a referirse en su obra a las mujeres que pertenecían al pueblo, solamente describe a las mujeres de los Incas, en sí de los altos dirigentes. Así su relato es la sucesión de las Coyas, esposas principales de los gobernantes o reyes Incas, pero sin mencionar a las esposas secundarias, puesto que la clase dominante incaica practicó la poligamia. Los gobernantes Incas poseían una mujer principal, y una secundaria con la cual también tenían descendientes, pero éstos fueron considerados “bastardos”²³⁰. La crítica que se debe realizar a las crónicas, es el hecho de

²²⁹ GOLT, J. (2007: 61 y 64).

²³⁰ GEBRAN, M. (2002: 64).

que se plasma la visión del escritor desde la óptica de las élites incaicas y no a partir del conjunto de la sociedad inca.

En las crónicas no se determina la existencia de reproducción irregular, porque trata de entender el mundo de la niñez como una parte ordenada, pero la propia historia en relación al manejo del Tahuantinsuyo, demostró la realidad de esta, que para efectos de la crónica de dicho reino generó conflictos sociales. Se puede deducir a todas luces, que la niñez sea cual fuere su origen regular o irregular, siempre estuvo bajo el amparo y cobijo de la madre y la familia. No se visibiliza que haya existido un sistema institucional propio de salvaguarda a los niños en el periodo incaico, por la fuerte protección y valorización a la niñez.

En este ámbito, tiene vital importancia el modelo de educación existente en la época, lo que nos permitirá clarificar el sistema de protección educacional que existía. Al respecto, Guamán Poma de Ayala y otros historiadores, indican la existencia de una específica formación e instrucción autóctona, al referirse a un orden en el que vivían hombres y mujeres según sus edades: el adiestramiento en técnica de trabajo, el ordenamiento de tareas, el uso de la estadística, de los kipus y las killkas, la enseñanza de sus leyes, la predominante moralidad pública y las sanciones inexorables en uso, el repudio por el ocio, la mentira, el robo o el homicidio fueron características de su adiestramiento moral, militar y familiar.

Otro aspecto a señalar sobre la niñez en el periodo incaico, es que los padres parecerían educar con el ejemplo,

así se puede constatar en una de las imágenes de los incas que muestra al Inca Rioca con su hijo, lo cual es un indicio que efectivamente la instrucción se realizaba al interior de linajes y que los padres servían de modelo para la enseñanza. Si se observa el sistema de la educación en la niñez por lo que relata el cronista, se refleja un proceso de construcción de utilidad caracterizado por diversas labores, que se aprenden ejerciéndolas en el contexto familiar. Parece ser que la jerarquización pronunciada de la sociedad es parte de una línea de obediencia que empieza en los incas dominantes, pero termina en una hilera de superiores, la cual incluye como punto final a los hermanos mayores de los individuos²³¹.

Realizado un análisis de lo relatado por los cronistas se puede concluir que en el periodo prehispánico había una verdadera protección a los niños, considerándolos como sujetos con derecho a resguardo dentro de su cultura y cosmovisión, pues reinaba un proceso de cobijo desde su concepción, alumbramiento y posterior crecimiento, bautizo, matrimonio infantil, ritos, entre otros aspectos. En ese sistema social, los niños no estaban abandonados debido a que crecían en un medio familiar incluyente, nunca se les aislaba de la sociedad, no eran estigmatizados, ni descartados, se afirma que no existía la condición de abandono de los niños, porque nadie crecía fuera del ayllu.

El mundo colonial y la niñez

Luego del análisis de la situación de la niñez en la etapa prehispánica, que permitió conocer sobre la existencia de una verdadera protección al niño inca desde su concepción,

²³¹ GOLT, J. (2007: 68).

nacimiento, y posterior desarrollo, considerándoles culturalmente como los llamados a sustentar que la población incaica continúe desarrollándose y el Estado no se pierda, sin que se haya observado desprotección por las élites indígenas; corresponde indagar acerca de los primeros inicios del proceso de colonización.

El inicio de la conquista generó un giro, cuyas transformaciones verificadas en aquel tiempo, pueden ser observables en la actual época contemporánea, específicamente en la sociedad, lo cual estimula a indagar respecto a los procesos de cambio que se desarrollaron con relación a la niñez, considerando las palabras de la investigadora Ares, B. (2007) que enunció lo siguiente: “ al igual que en otras zonas del territorio americano la llegada de las huestes conquistadoras tuvo entre sus múltiples consecuencias la de un intenso mestizaje biológico, fruto de las relaciones entre los recién llegados y la población femenina autóctona²³²”.

Como resultado de dichas relaciones momentáneas o permanentes, consentidas o por la fuerza, surgió la primera generación de los niños de la conquista, a los que se le denominó “mestizos”, los cuales tuvieron como antecedente primario la existencia del matrimonio morganático²³³ y la familia patriarcal; que, entre la población nativa, fueron una base imprescindible para el afianzamiento de la sociedad colonial y las estructuras económicas y políticas, características de dicho régimen.

²³² ARES QUEIJA, B.(2007:73).

²³³ La unión realizada entre dos personas de rango social desigual.

Este proceso fue gradual, a su llegada a América los españoles se enfrentaron con una variedad de normas sexuales que chocaban con su definición de sexualidad, la cual se estaba estructurando en Europa en aquella época. La poligamia era común entre los pueblos nativos y se hicieron muchos esfuerzos por parte de teólogos y canonistas para entender el valor del matrimonio en las diferentes comunidades amerindias. Al comienzo del siglo XVI, la unión consensual entre europeos, nativos y africanos fue lo dominante y la base de la población mestiza del siglo siguiente²³⁴.

Conforme a ello, surgieron categorías de niños muy diferentes a los ya referidos por el cronista Guamán en su obra. Así se manifestó que continuaron conservando en el caso de los hijos de los colonizadores europeos y sus respectivas esposas también europeas: “(...) que la Corona, buscando el arraigo de los nuevos pobladores en aquellos territorios, presionó al grupo encomendero para que los solteros se casaran y los casados hicieren ir a sus mujeres desde España, so pena de perder sus encomiendas²³⁵”.

Se debe considerar, con relación a los hijos, que en la Colonia se establecieron diferencias. Los hijos producto de la relación entre el español y mujeres de la nobleza local, fueron llamados “naturales”, mientras que en las Leyes de Toro de 150, se mencionan dos categorías de hijos ilegítimos: los naturales que eran aquellos cuyos padres, en el momento de ser engendrados o al de su nacimiento hubieran podido

²³⁴ BIDEGAIN, A. (2005:40 y 62).

²³⁵ ARES QUEIJA, B.(2007:74).

contraer matrimonio sin necesidad de dispensa, y los espurios, que eran todos lo demás ilegítimos, incestuosos, adulterinos, sacrílegos, entre otros.

Sobre el tratamiento dado a los niños que resultaban ser hijos mestizos, ilegítimos, espurios, e incluso los mismos niños indígenas, existentes en la Colonia, en caso de no encontrarse con su madre, padre o familiares, se procede a indagar, qué tipo de sistema de protección surgió en dicha etapa histórica, tomando en cuenta que antes de la conquista no existían estos sistemas, dado el cuidado de los niños por parte del Estado incaico.

Posteriormente, una consideración fundamental, que va activar las acciones de cuidado y protección a la niñez en la Colonia fue el abandono de infantes en los pórticos de casas, y en los conventos. Que resultó ser en la época una práctica preponderante, con características propias según los periodos históricos y las regiones donde se produjeron.

Dejar abandonados a los niños fue una costumbre importada de Europa que era desconocida por nuestros aborígenes ya que en “Europa el abandono infantil era algo común y las razones por las cuales se ejercía esta práctica iban desde la pobreza o los defectos físicos hasta el asegurar una herencia”. En América la incuria está asociada con la ilegitimidad y la indigencia. Sin embargo, no se pueden

descartar estas prácticas entre los hijos de la población blanca y noble²³⁶.

Los establecimientos de exclusión como las casas de expósitos, casas de acogida, orfanatos, cárceles, hospicios, conventos, etc.; correspondieron a una lógica ajena al pensamiento prehispánico, en el que asumió una fuerte influencia la Iglesia Católica, quien bosquejó las normas de conducta de la sociedad después de la conquista española.

Réferencias bibliográficas .

- ARES QUEIJA, B. (2007): “Los niños de la conquista (Perú 1532-1560)”. En VV.AA., *Historia de la Infancia en América Latina*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia [73-87].
- ARIÉS, P. (2001): *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid: Editorial Taurus.
- AYALA MORA, E. (2008): *Historia del Ecuador*, Quito: Corporación Editora Nacional.
- BIDEGAIN, A. (2005): “Sexualidad, Estado, Sociedad y Religión: los controles de la sexualidad y la imposición del matrimonio monogámico en el mundo colonial hispanoamericano”. En *Revista de Estudios* n° 3, Sao Paulo [40-62].
- GEBRAN, M. (2002): “La mujer inca en la Crónica de Guamán Poma de Ayala”. En VV.AA., *Historia de las mujeres en América Latina*, Murcia: Universidad de Murcia [57-88].

²³⁶ En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77350107>. Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2016 BOCANEGRA ACOSTA, E. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

- GOLT, J. (2007): "Niñez Andina de Guamán". En VV.AA., *Historia de la Infancia en América Latina*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia [150-190].
- JÁCOME, N. (1990): "Economía y Sociedad en el Siglo XVI". En AYALA MORA, E., *Nueva Historia del Ecuador – vol. 3*, Quito: Corporación Editora Grijalbo.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, P. (2007): "Los hijos del sol: un acercamiento a la infancia de América Prehispánica". En VV.AA., *Historia de la Infancia en América Latina*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia [27-60].

CAPÍTULO 171
GRUPO INTERGENERACIONAL DE
INVESTIGACIÓN – GIDI –:
EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN
PARTICIPATIVA CON ADOLESCENTES
Y JÓVENES

Iván Felipe Muñoz Echeverri

Camilo Noreña Herrera

Paola Velásquez Quintero

Susana Vargas Betancur

Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de
Antioquia - Medellín

Introducción

**Una apuesta por potenciar la participación en niños,
niñas, adolescentes y jóvenes**

La explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (ESCNNA) es una de las formas más lesivas de violación de los derechos fundamentales de las niñas, niños y adolescentes (NNA), donde se socava su desarrollo como personas, ciudadanos/as y seres humanos/as (Joves Rueda, 2005), y son sometidos/as a severos riesgos para su salud física, mental y social (Gomes, 1994; Silverman et al., 2008;

Willis & Levy, 2002). Según tratados internacionales, la ESCNNA incluye la demanda o adquisición de servicios sexuales de una niña, niño o adolescente a través de una transacción económica o en especie (Tercer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes, 2008).

Específicamente para Colombia, la UNICEF, en el 2002, reportaba una cifra de 35 mil niños, niñas y adolescentes afectados (UNICEF, 2012). En el año 2006 fue construido el Plan de Acción Nacional para la Prevención y Erradicación de la ESCNNA, el cual tuvo como objetivo desarrollar acciones coordinadas entre actores públicos y privados en los ámbitos nacional y local para la identificación, prevención y erradicación de ésta problemática. El Plan en mención, señala que en Colombia existe una experiencia acumulada en la lucha contra la ESCNNA con algunos logros significativos como: participación y trabajo de diferentes sectores de la sociedad civil con el sector público y privado; desarrollo de conocimiento en el tema; procesos de normatización y adopción de leyes; existencia de servicios y programas de atención a los y las víctimas; incidencia sobre transformaciones culturales y formación de tejido social. Sin embargo, frente a las acciones implementadas tanto a nivel nacional como en el municipio de Medellín el Plan Nacional reconoce algunas falencias, como son: a) las redes de atención no tienen planes de acción; b) no hay seguimiento en la atención de víctimas, ni a la restitución de derechos, ni se realiza sistematización ni medición del impacto de las acciones; c) la judicialización de los agresores es poca y no se conoce el tipo, y la calidad de la sanción; d) la participación de los niños y las niñas es todavía inexistente (Colombia. ICBF, UNICEF, OIT, IPEC, & Fundación RENACER, 2006) Este Plan concluyó su vigencia en 2011 y no se conocen datos

sobre la evaluación del mismo o estrategias para darle continuidad luego del vencimiento de su período.

A pesar de los avances normativos y de la existencia de un Plan Nacional frente al problema, en la ciudad de Medellín se han presentado resultados desalentadores en los programas de atención, especialmente aquellos de tipo internamiento, así como bajo impacto en los programas extramurales, ya que aún persiste la problemática en los sectores donde tradicionalmente se ha presentado el fenómeno y que son objeto de intervención (Muñoz, 2018). Incluso, la problemática se encuentra en incremento, lo que pondría en tela de juicio la eficacia de las acciones preventivas.

Una de las principales razones que se han dado para explicar la ineficacia en las políticas y programas ha sido la inexistente participación de niños y niñas vinculados/as en el diseño y ejecución de estrategias frente a la problemática. Esta falencia, ya identificada en el Plan de Acción Nacional frente a la ESCNNA (Colombia. ICBF et al., 2006). Como respuesta a este asunto en el 2013 surge en la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia una investigación que pretendía aportar al camino de la prevención y atención efectiva de la Explotación sexual comercial, centrándose en la experiencia, significados y aportes que tenían las niñas, niños, adolescentes y jóvenes menores de 18 años víctimas de la problemática en la ciudad de Medellín.

Fruto de esta experiencia surgió y se ha venido consolidando el grupo intergeneracional de investigación GIDI. De la experiencia de este grupo se desprende este texto, en el cual se destacan algunos aprendizajes de la experiencia y las principales reflexiones frente a la ESCNNA.

Algunos sustentos teóricos y epistemológicos de la propuesta

Concepción de los Niños, Niñas y Adolescentes desde las políticas, programas y proyectos

La concepción de niño y niña se ha transformado en el tiempo junto con la sociedad y cambia según la cultura, la clase socioeconómica, la etnia y otros factores. Las acciones sobre la infancia reflejan la manera en que un país o un territorio la admite o la concibe, incidiendo en la visión de futuro frente a ellos y ellas (Casas, 2006). Previo a la Convención Internacional de los Derechos del niño y de la niña de 1989, se comprendían las niñas, niños y adolescentes desde el paradigma de la situación irregular, considerándolos como “objetos de medidas especiales” vinculados a procesos judiciales. Ahora, el enfoque promovido por la Convención, y que constituye el espíritu de GIDI es el de la “Protección Integral”, el cual concibe a los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos desde el momento de su gestación; así mismo promueve el principio del interés superior, otorgando la prevalencia de sus derechos sobre los derechos de los demás (Roger, 2013; Colombia. Departamento Nacional de Planeación. CONPES, 2007). Sin embargo, el enfoque de derechos de niñas, niños y adolescentes ha estado permeado por la asimetría que se ha expresado en la dimensión cultural de la relación de la infancia con la adultez, a pesar de que luego de la Convención de 1989 este desbalance debería haber cambiado, la posición en la cultura que poseen los niños y las niñas con respecto a los adultos aún no es la más favorable ni equitativa (Bustelo Graffigna, 2012).

La participación de niñas, niños y adolescentes

Las niñas, niños y adolescentes, al igual que los adultos, tienen derecho a expresar su opinión en asuntos que les afectan, además tienen la capacidad para organizarse y plantear soluciones (Suriel, 2006). Para Brown (2006), la participación de la población en ESCNNA puede ayudar a las agencias y “policymakers” a desarrollar estrategias más efectivas para erradicar esta problemática. La participación además de ser un derecho de los niños y las niñas fundamentado en la normatividad nacional e internacional, es un compromiso ético y pedagógico que la sociedad en general debe garantizar. En este respecto, la Convención de los derechos del Niño (1989) se refiere directamente a este derecho en sus artículos 12, 13, 14 y 15. En Colombia, la Constitución Política en su artículo 45. Así mismo, las leyes 115 de 1994 (Ley General de Educación) y 1098 de 2006 (Ley de la Infancia y la Adolescencia) plantean explícitamente el derecho de los niños y niñas a participar y el consecuente deber de los responsables de favorecer las condiciones para tal fin. Es importante reconocer las profundas posibilidades, importancia y potencialidades que trae consigo el derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes:

- Tal y como lo plantea la Convención, el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, profundiza la democracia, pues les asume y les reconoce como protagonistas y constructores fundamentales de sus vidas y aportantes a las comunidades.
- Las políticas, los programas y proyectos, tanto desde los gobiernos como la sociedad civil, que tomen en cuenta las voces y expresiones de niños, niñas y adolescentes, están garantizando que directamente quienes tienen el saber y la experiencia sobre las

situaciones que les afectan, aporten de manera creativa, desprevénida y genuina con sus miradas.

- La participación favorece en niños, niñas y adolescentes su capacidad de decidir, afianza sus capacidades y desarrollan su capacidad de vincularse con otros y otras, de escuchar, de aportar, de incidir, de preguntar, de proponer.
- Cuando se tienen en cuenta sinceramente las voces y expresiones de niños, niñas y adolescentes, esto hace legítimas las decisiones, los programas, las políticas pues ellos y ellas representan un porcentaje importante de la sociedad

Algunas categorías de orientación metodológica y apuesta ética

Estas categorías dotan de intención los momentos metodológicos, en cuanto implican la forma como se comprenden y se asumen los actores participantes del proceso investigativo

La categoría de Notredad permite al investigador considerarse parte de la realidad que investiga y por ende, trazar sus apuestas en los relatos que se construyen en el proceso investigativo, “*desvanece la separación del sujeto objeto y el otro, para llegar a un nivel en el que la apuesta es por el nosotros*” (Fernández, 2012), permitiendo un proceso de construcción dialógica de conocimiento fundamentada en el intercambio de saberes, asumiendo un sujeto colectivo en la comprensión, contextualización del problema y la construcción de escenarios posibles de solución, de apuestas y de intencionalidades. Es en el marco de una postura metodológica desde la Notredad, se desvanece la relación del

sujeto investigador y sujeto investigado, para la construcción de un sujeto colectivo.

La categoría metodológica de potenciación del sujeto (Zemelman, 2007), posibilita comprender al sujeto colectivo, los actores participantes del proceso investigativo, como transformadores de la realidad social. Esta categoría metodológica, invita a ir más allá de las investigaciones consultivas, convierte los encuentros participativos en escenarios dialógicos en los cuales se potencia la comprensión de las problemáticas, contextos, y estructuras que constituyen el problema investigativo y a su vez, se visualizan los escenarios posibles de transformación.

Abordaje metodológico y pedagógico

Es así como ante la amplitud de enfoques que incluye la investigación cualitativa, se apuesta por la investigación participativa y dialógica, dado que permite que los participantes de esta investigación: “se constituyan como sujetos del hacer y saber; sujetos capaces de reconocer, definir y decidir sobre los asuntos de la realidad” (Ghiso, s. f.). Es así entonces que desde el 2014 se desarrollan encuentros participativos en torno a la investigación de diversos temas; en estos encuentros participan niños, niñas, adolescentes y jóvenes que hacen parte del proceso administrativo de restablecimiento de derechos en modalidad internado, así como jóvenes que han salido de este proceso, estudiantes y profesores de la universidad de Antioquia y personas de la sociedad civil. Las actividades se desarrollan desde la lúdica y el arte, pues se ha evidenciado que a través de estas formas se torna un ambiente de confianza que permite la expresión de ideas y subjetividades (Velásquez Quintero, 2019).

Resultados

Aprendizajes metodológicos

Durante los años de trabajo emergieron elementos metodológicos importantes que permitieron que 5 años después de comenzar el proceso investigativo el grupo participativo aun continúe trabajando y se proyecte como un espacio de participación para adolescentes y jóvenes que se encuentran en proceso de restablecimiento de derechos o egresados de estos procesos. Algunos de ellos fueron:

- La voz-participación que emerge de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son diversas, polifónicas, a pesar de compartir muchos elementos, cada uno/a logra expresar y manifestar su subjetividad. Es decir, a través de la voz-participación, emerge la subjetividad y singularidad.
- Se participa a través de poder poner la voz, sin embargo, esto no se refiere solo al lenguaje hablado, sino a múltiples mecanismos de expresión a través de la mirada, los silencios, el cuerpo, el involucramiento o no en actividades, entre otras. Esta es otra importante característica de la voz-participación
- La voz- participación puede tomar dos matices: por un lado, estar al lado del “discurso institucional”, es decir, el uso de palabras y expresiones acordes con las normas y exigencias de los espacios que les ofrecen servicios de protección. En este sentido, ellos/as relatan, lo que consideran que “se quiere escuchar”. Quizá con el propósito de poder acceder a tales servicios, pero sin la necesidad de comprometerse o involucrarse en algún diálogo o actividad. En la otra orilla estaría la voz “legítima”, que es aquella

manifestación de su subjetividad, la cual está mejor resguardada y sólo se avizora en escenarios de escucha y, sobre todo, confianza y de construcción de vínculo.

- Con quienes para ellos representan autoridad, establecen relaciones donde se puede vislumbrar algo de sumisión, materializada en la “voz institucional”, sin embargo, el acatamiento de la norma y establecimiento de límites no se da siempre.
- Dado que la voz-participación aflora más naturalmente en la interacción cercana y “personal”, la estrategia, muy usada, del grupo amplio no siempre es la mejor alternativa para dialogar con ellos/as
- La lúdica y más precisamente el juego y el dibujo libre se observan como vehículos de expresión muy potentes para las niñas, niños y adolescentes. Estas técnicas facilitan, no sólo que afloren sentimientos, sensaciones, pensamientos, ideas, sino que, incluso, puedan verbalizar con mayor facilidad y fluidez, a partir de la explicación o socialización de los mismos
- La categoría expuesta de la “notredad”, entendida no como un estado o condición inicial del proyecto, sino como un propósito, referente, del proceso en curso. Asumir esta categoría como reto implica el direccionamiento de todos los acercamientos y acciones hacia este propósito
- Construir una propuesta participativa de atención e interacción con niños, niñas y adolescentes en situación de explotación sexual, es de por sí un reto sustancial para el equipo de investigación y representa una apuesta por resquebrajar la concepción de ciencia que habitualmente se realiza, y que exige métodos rígidos y constructos teóricos que, por lo general, se alejan de lo real, de lo práctico y de las personas.

- Los adolescentes y jóvenes reconocen en el grupo un espacio de apoyo para sus vidas, pues se sienten aceptados y queridos por todos los participantes, adultos y jóvenes.
- La intergeneracionalidad de ha ido entendiendo como un liderazgo compartido donde jóvenes que llevan más de 3 años en el grupo son ahora quienes lideran el proceso junto con los adultos.

Comprensión de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes y de propuestas para su prevención y atención desde la perspectiva de este grupo de niños, niñas y adolescentes.

De este proceso investigativo intergeneracional emerge un manifiesto de recomendación para la prevención y atención de la ESCNNA, dirigido a tomadores de decisión y a la sociedad civil, donde se expone las conclusiones de lo reflexionado a través de diferentes espacios de discusión, algunas de ellas son:

- El Grupo Intergeneracional de Investigación (GIDI) considera que la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (ESCNAJ) es una problemática que denigra los derechos fundamentales de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes de Medellín y las demás ciudades del mundo, siendo una actividad ilícita relacionada con la explotación laboral y no se justifica por asuntos económicos, es una violencia sexual con la que se irrespeta el cuerpo, las emociones y la dignidad de la persona, afectándola física y psicológicamente. En ningún momento los NNAJ son culpables, pues son

utilizados y se aprovechan de su inocencia y falta de recursos, quitándoles su felicidad. Dejamos claro que la Explotación Sexual Comercial no representa un beneficio para los NNAJ ni para su futuro.

- Las familias como entorno protector de sus hijos e hijas deben ser las primeras llamadas a acompañar el proceso de crecimiento desde el amor y siendo flexibles de acuerdo a las circunstancias. Es indispensable fortalecer la comunicación, el cuidado y el respeto, por el otro/otra y por sí mismo.
- Los niños, niñas y adolescentes no pueden ser responsables del sustento la familia, no se les puede comprometer y responsabilizar en la realización de actividades de tipo laboral que los expongan a la vulneración de sus derechos en lugares de mayor riesgo para ser explotados sexualmente.
- Las instituciones de protección encargadas del restablecimiento de derechos deben apostar por fortalecer los lazos entre las familias y los niños, niñas y adolescentes.
- El trabajo con NNAJ afectados por la ESCNNA debe estar enfocado desde las capacidades y sueños desde los individual, no desde el regaño constante, la presión y el juzgamiento de las actuaciones; las instituciones de protección deben priorizar la transformación del ser, a partir de un proceso de acompañamiento para lograr el cambio, y no de un día para otro.
- Las instituciones de protección deben promover en sus diferentes espacios pedagógicos el cuidado del cuerpo y el disfrute de la sexualidad responsable, a través de la implementación de charlas formativas, acciones de prevención, visitas al médico y al ginecólogo, exámenes de VIH y asesoría para la

panificación. Que el tema del cuerpo y la sexualidad deje de ser tabú.

- La sociedad es corresponsable del cuidado y la protección de los niños, niñas, adolescentes y especialmente los adultos son los más responsables y tienen la obligación de denunciar cualquier situación de explotación que vulnere sus derechos y deben generar espacios que no los pongan en riesgo de la ESCNNA. Cuando no se denuncian estas situaciones de explotación, no se generan espacios de cuidado para poner fuera de peligro a los NNA y se le da la espalda a sus sufrimientos, la comunidad se convierte en cómplice de los violentos.
- Favorecer la interacción entre los niños, niñas y jóvenes. Que la municipalidad incentive el encuentro, la reunión, que se construyan grupos para potenciar cosas bacanas desde lo simple, que la palabra y la voz se empiece a escuchar en el colectivo, que podamos hablar de las cosas que nos gustan y no nos gustan de la ciudad.
- Se hace un llamado a la música Reggaetón y a sus exponentes para que no denigren a la mujer con sus canciones y de igual manera no estereotipen los cuerpos de hombres y mujeres.
- En los noticieros importa conocer más a fondo la realidad de nuestro país y menos la vida de los actores. Se reclama que no se oculten los hechos, que se hable mucho más de lo que le sucede a las personas del común, de sus necesidades y carencias, y que los programas de televisión no impulsen aún más la discriminación

Conclusión

El grupo intergeneracional de investigación (GIDI) es una experiencia de IAP con adolescentes y jóvenes que tiene grandes potencialidades para: a) la potenciación de los participantes; b) para comprender la complejidad de las crudas realidades que afectan el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes y, por ende, que obstaculizan su protección integral; y, c) para la acción deliberada y consciente de transformar estas realidades.

Referencias bibliográficas

- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298.
- Brown, K. (2006). Participation and young people involved in prostitution. *Child Abuse Review*, 15(5), 294–312. doi:10.1002/car.955
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación. CONPES. (2007). *Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf
- Colombia. ICBF, UNICEF, OIT, IPEC, & Fundación RENACER. (2006). *Plan de acción nacional para la prevención y erradicación de la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes menores de 18 años (ESCNNA) 2006 - 2011* (p. 236). Bogotá, Colombia: ICBF, UNICEF, OIT, IPEC, RENACER.
- Fernández, M. (2012). Comprensiones vivenciales de la violencia en niños y jóvenes de la comuna 8 de la

- ciudad de Medellín, 2011-2012. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30(supl.1), 71-73.
- Ghiso, A. M. (s. f.). *Pedagogía social en un mundo contemporáneo desigual*. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/320/25_PROSPECTIVA_DE_LA_PEDAGOGIA_SOCIAL_EN_EL_MUNDO_CONTEMPORANEO.pdf
- Gomes, R. (1994). Prostituição infantil: uma questão de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 58-66. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1994000100007>
- Joves Rueda, M. E. (2005). *Navegar con rumbo. Cartas de navegación para la prevención y erradicación de la explotación sexual comercial infantil –ESCI-* (3.ª ed.). Bogotá: OIT/IPEC, Sudamérica.
- Muñoz, I. (2018). *La modalidad abierta de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, y la respuesta social y estatal frente a esta problemática, en Medellín, 1990-2016*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Roger, C. (2013, Agosto). *El enfoque de protección integral de los derechos de la primera infancia en América Latina*. Recuperado de http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_integralidad_20132708.pdf
- Silverman, J. G., Decker, M. R., Gupta, J., Dharmadhikari, A., Seage, G. R., & Raj, A. (2008). Syphilis and Hepatitis B Co-infection among HIV-Infected, Sex-Trafficked Women and Girls, Nepal. *Emerging Infectious Diseases*, 14(6), 932-934. <https://doi.org/10.3201/eid1406.080090>
- Suriel, A. (2006). *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes: Guía Práctica para su Aplicación*. Oficina de Comunicación UNICEF-Santo Domingo. Retrieved from

- http://www.unicef.org/republicadominicana/uniCef_proyecto.pdf
- Tercer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes. (2008, 28/11). *Declaración de Río de Janeiro y Llamado a la Acción para prevenir y detener la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <http://www.ecpat.net/ei/Updates/SPWCIIIOutcome.pdf>
- UNICEF. (2012). *La niñez colombiana en cifras* (p. 36). Recuperado de Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la infancia Oficina de Area para Colombia y Venezuela website: <http://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>
- Velásquez Quintero, P. (2019). *Sistematización de la experiencia del Grupo Intergeneracional de Investigación GIDI, Medellín*. (Tesis Pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Willis, B. M., & Levy, B. S. (2002). Child prostitution: global health burden, research needs, and interventions. *The Lancet*, 359, 1417-1422.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*.

CAPÍTULO 172

LA ADOPCIÓN POR PAREJAS HOMOSEXUALES

Edwin Armando Aceldo Gualli PhD.

La adopción nacional e internacional en la República del Ecuador

Esta Institución jurídica tiene como objetivo proporcionarles a los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) “una familia permanente que tenga una aptitud social y legal, que garantice su cuidado y protección integral”. En la República del Ecuador solo se admite la adopción plena²³⁷, es decir, que las consecuencias jurídicas de la misma es que los adoptados tienen los mismos derechos que los hijos consanguíneos.

En cuanto a los tipos de adopción son reconocidos dos en la doctrina jurídica, la legislación ecuatoriana respalda ambos tipos en el Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia (En adelante CONA), estos son la adopción nacional y la internacional. La adopción nacional se identifica con aquel acto realizado en los límites territoriales del país, lo cual implica que aquellas familias que deseen adoptar a nivel nacional, tienen la posibilidad de acudir a las entidades

²³⁷ Artículo 152 del CONA.

competentes en el Ecuador a cargo del Ministerio de Inclusión Económica y Social.

Para la adopción internacional y el trámite implícito en la misma, llega a trascender el ámbito jurídico del país, por lo que su ejecución está sujeta a otros Estados con los que Ecuador posee convenios respecto a esta materia, ejemplo de ello son naciones como Suecia, España, Bélgica y Estados Unidos de Norteamérica, por solo mencionar algunos.

En la siguiente matriz se presentan las adopciones finalizadas a través de una sentencia ejecutoriada e inscritas en la Dirección Nacional de Registro Civil, Identificación y Cedulación del Ecuador.

Adopciones por regiones del Ecuador.

Año	Sierra	Costa	Amazonia	Total
2008	91	8	2	101
2009	81	16	7	104
2010	202	201	6	409
2011	143	860	19	1023
2012	138	19	4	167
2013	137	3	8	149
2014	113	25	6	144
2015	127	16	5	148
2016	102	10	8	136

En el siguiente cuadro se presentan las agencias internacionales autorizadas para la intermediación en los procesos de adopción en el Ecuador:

Agencias Internacionales autorizadas²³⁸ para la gestión de adopción en el Ecuador

N°	Nombre	País
1	Asociación de Ayuda a la Infancia del Mundo	España
2	Conventino Onlus	Italia
3	Amici Trentini	Italia
4	Illien Adoptions International	Estados Unidos
5	Josua Tree Adoption	Estados Unidos
6	Amarna	Bélgica
7	Adoptions Centrum	Suecia

Sin embargo en relación al análisis que nos encontramos realizando, uno de los requisitos que determina el artículo 19.6 del CONA es el que: *“Los adoptantes serán una pareja heterosexual y deberá constar una unión con un periodo de duración mayor a tres años, en matrimonio o unión de hecho, que esté sujeta los requerimientos legales”*.

²³⁸ Al 2018, en el Ecuador únicamente se encuentran autorizadas 7 agencias internacionales. Las mencionadas son las más representativas tomando en cuenta que de cada 10 adopciones 2 son internacionales y esto desmotiva a la participación de estas instituciones

Norma que resulta discriminatoria y atenta contra la garantía establecida en el artículo 11 de la CRE y los Tratados y Convenios de Derechos Humanos y de los Derechos de los Niños de los cuales el Ecuador es suscriptor, y que será motivo de análisis.

La adopción por parejas homosexuales en el derecho comparado

Profundizaremos la adopción de parejas homosexuales en el Ecuador, esperando que “la incompreensión hacia las nuevas realidades familiares y sus implicaciones con posicionamientos políticos tradicionalistas y conservadores que conceptualizan a las nuevas formas de familia (simultanea, monoparental, homosexual) como elementos que supuestamente afectarían de forma negativa al individuo y a la familia, así como acentuarían las dificultades en la convivencia familiar y social, el choque generacional, la agresividad del conflicto y la falta de identidad²³⁹”, no permita visualizar el derecho que les asiste a las parejas homosexuales.

En consideración que la familia no es una “invisible red tejida iure sanguinis, sino que es un medio educativo, que no existe más que a condición de ser cotidianamente vivido. De esta forma, aparece la familia adoptiva que tiene como cimientos el esfuerzo educativo, el afecto y la voluntad²⁴⁰”, estos principios también se encuentran fundados en las parejas homosexuales, a quienes les asistiría el derecho a adoptar. Es necesario indagar sobre la existencia de la adopción de parejas

²³⁹ REYES, H. (2002: 61).

²⁴⁰ JIMENEZ FRANCO, E. (2004: 182 y183).

homosexuales en otros países, para sustentar la propuesta desde el ámbito normativo.

En España, la adopción se establece en los artículos 175 a 180 del Código Civil, y la reforma por la Ley 21/1987 compatibilizó las normas de acceso a la adopción por parte de parejas heterosexuales, es decir, formada por un hombre y una mujer, no existe por tanto la adopción por parejas homosexuales. La edad para adoptar en España actualmente es de veinte y cinco años, la “redacción originaria del Código Civil requería cuarenta y cinco años cumplidos para adoptar (artículo 173); la reforma de la Ley de 24 de abril de 1958 la fijó en treinta y cinco años (artículo 173); la Ley 7/1970, de 4 de julio, en treinta años (artículo 172); y la más reciente reforma Ley 21/1987, de 11 de noviembre, dispuso los veinticinco años cumplidos, bastando que uno de los adoptantes, si adoptan ambos cónyuges o parejas de convivencia estable heterosexual, tenga dicha edad. Esta paulatina reducción de la edad mínima para adoptar se ha realizado por exigencias sociales y familiares más que por razones de estricto orden jurídico²⁴¹”.

Con respecto a la adopción en parejas homosexuales, en el año 2006 se autorizó la primera pareja homoparental en Catalunya²⁴²; ya que el Código Civil al señalar que el matrimonio pueda celebrarse entre dos personas del mismo sexo, que tengan los mismos derechos sin importar su

²⁴¹ *Ibid.* pp.183 y184.

²⁴² Una pareja de homosexuales consigue la primera adopción en Catalunya tras la reforma de la ley de familias. En línea: <https://www.20minutos.es/noticia/157681/0/adopcion/homosexuales/Catalunya/>.

Fecha de consulta: 23 de abril de 2018.

composición (homoparental o heteroparental), permite que puedan adoptarse conjuntamente, concibiéndose jurídicamente que el “cónyuge o de consorte será la de persona casada con otra, con independencia de que ambas sean del mismo o de distinto sexo según lo ha señalado la exposición de motivos de la reforma²⁴³”.

Esta percepción está reflejada en la Resolución del Parlamento Europeo de 8 de febrero de 1994, en la que se pide a la “Comisión Europea que presente una propuesta de recomendación a los efectos de poner fin a la prohibición de contraer matrimonio a las parejas del mismo sexo, y garantizarles los plenos derechos y beneficios del matrimonio”.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, el 26 de febrero de 2002, ha dictado una sentencia que “traba en cierta medida las aspiraciones de aquellos colectivos que reclaman el derecho de la persona de condición homosexual a adoptar un niño²⁴⁴”.

Esta claramente evidenciado, que el matrimonio homosexual y en extensión la adopción de familias homoparentales en España, están legalmente aceptados por considerar que si es negada dichas posibilidades, se estaría violando el derecho a desarrollar la personalidad, la no

²⁴³ En la exposición de motivos de la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.

²⁴⁴ JIMENEZ FRANCO, E (2004: 180) en el texto Reflexiones sobre adopción y homosexualidad», en MARTINEZ GALLEGOS, E. (Coord.), se refiere a la Sentencia Fretté contra Francia.

discriminación y el derecho al niño, niña y adolescente de tener una familia, independientemente de su composición.

En Holanda y Suecia ya se permite la adopción por homosexuales, no sólo a título individual sino por parejas²⁴⁵ “Suecia se convirtió en el segundo país europeo, tras Holanda, en aprobar que las parejas gays o lesbianas, si están registradas, puedan adoptar niños”. La ley incluye otra posibilidad la de la adopción por parte de un miembro de la pareja de los hijos que tenga el otro cónyuge. “Islandia, Dinamarca y Holanda y algunos Estados de EE UU ya aceptaban esta posibilidad”.

En efecto en Estados Unidos en 2015, la Corte Suprema legaliza el matrimonio del mismo sexo (homosexual) en todo EE.UU., bajo la Enmienda 14 de la Constitución, quitando toda potestad de los Estados de prohibir esas uniones para garantizar la no discriminación, declarando que “todos los Estados tienen obligación de conceder licencias de matrimonio a parejas del mismo sexo bajo la Decimocuarta Enmienda a la Constitución de los Estados Unidos²⁴⁶”, bajo la premisa de garantizar el derecho de igualdad.

En la misma se demandó a los “Estados de Kentucky, Michigan, Ohio y Tennessee por prohibir los matrimonios homosexuales, al entender que dicha prohibición²⁴⁷”, atentaba contra la no discriminación.

²⁴⁵ JIMENEZ FRANCO, E. (2004: 182).

²⁴⁶ DELGADO, D. (2017: 325 y 356).

²⁴⁷ *Ibid.* p. 345.

Se observa que en los Estados Unidos la aceptación de la adopción de familias homoparentales está basada en: La no discriminación; La autonomía que posee individualmente cada persona; La importancia del vínculo entre dos personas, y que tenga su reconocimiento legal; En la concepción del matrimonio como base fundamental en la sociedad; y la protección de las familias y de los menores de edad, como fundamento indeclinable.

El artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 reformada el 24 de febrero de 2017 establece el principio de igualdad jurídica, en la cual prohíbe cualquier discriminación, señalando entre otras, las consideraciones por motivos de “preferencias sexuales”. Dejando claro que todas las personas tienen los mismos derechos, constituyéndose en un principio imperativo para reconocer las mismas oportunidades y garantías, de la cual se incluiría las uniones de personas del mismo sexo.

A su vez, el artículo 4 de la Constitución establece que el hombre y la mujer tienen los mismos derechos y son iguales ante la ley. Al respecto dicha norma “no concibe la formación de la familia a través del matrimonio; por lo que éste no es un requisito para poder disfrutar de la protección del núcleo familiar²⁴⁸”.

²⁴⁸ FERNÁNDEZ, M. (2013): Nuevas realidades entorno a la familia: Familias homoparentales y la adopción. En línea: <https://www.uaeh.edu.mx/scjge/boletin/actopan/n1/e1.html#nota18>. Fecha de consulta: 23 de abril de 2018.

Se hace referencia de esa manera la decisión del Tribunal en Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México, en el 2010 en la acción de inconstitucionalidad de los artículos 146 y 391 del Código Federal, en la cual establece: primero, que el matrimonio es entre un hombre y una mujer y entre personas del mismo sexo, y el segundo otorga la posibilidad que los matrimonios homosexuales puedan adoptar a niños, niñas y adolescentes.

El artículo 11 de la Constitución vigente desde el 17 de septiembre de 2018, en su literal h, dispone que “Se reconoce en igualdad de derechos a las familias formadas por parejas de personas LGBTTTI, con o sin hijas e hijos, que estén bajo la figura de matrimonio civil, concubinatio o alguna otra unión civil”.

En Colombia la Ley 1098 de 2006 de Ley de Infancia y Adolescencia refiere la adopción desde el artículo 61 a 78, articulado en el cual no se visualiza la posibilidad de que parejas homosexuales puedan adoptar, quienes si pueden hacerlos son los que hayan cumplido 25 años de edad, y “1. Las personas solteras. 2. Los cónyuges conjuntamente...”

Sin embargo de esta disposición legal en un avance profundo de proteger los derechos de toda persona independientemente de su orientación sexual, en Colombia a partir del 2015, se admite la adopción de parejas homosexuales, a través de una sentencia de la: “Sala Plena de la Corte Constitucional de Colombia”. Fundamentado por los escritos consignados por el Ministerio de Salud y el Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en la cual indicaban que no existía ninguna implicación negativa en la crianza de los NNA en las parejas homosexuales, haciendo referencia a diversos estudios científicos al respecto.

En términos generales, se indican algunos fundamentos por los cuales se tomó esa decisión, primero se resaltó que: “...según la Constitución, los tratados internacionales sobre derechos humanos, la jurisprudencia internacional y la jurisprudencia de esta Corte, la orientación sexual de una persona, o su sexo, no son por sí mismos indicadores de falta de idoneidad moral, física o mental para adoptar; de modo que impedir que un niño tenga una familia, fundándose para ello únicamente en la orientación sexual o el sexo de una persona o de una pareja, representa una restricción inaceptable de los derechos del niño, y es entonces además contrario a su interés superior, protegido por la Constitución y los instrumentos que se integran a ella²⁴⁹”.

Propuesta de implementación de la adopción en las nuevas estructuras familiares en la República del Ecuador

Se ha analizado las diversas normativas que permiten la adopción de NNA por parte de parejas homosexuales, como varias sentencias en los países analizados, es prudente también respaldarnos en lo expuesto por la CIDH en el 2012, al analizar que las autoridades chilenas tomaron en cuenta la orientación sexual y su identidad de género para revocar la custodia de

²⁴⁹ Corte Constitucional de la República de Colombia. Sentencia numero: C-683/15, Expediente D-10371 de fecha 4 de noviembre de 2015.

unas hijas por cuanto su madre mantiene una relación con otra mujer, era incompatible con la Convención Americana de los Derechos Humanos, y determinó que las personas tienen el derecho a la vida privada, a la vida familiar, la opinión de los menores de edad y que los tribunales chilenos al momento de aplicar el principio del interés superior del niño, discriminaron a la madre²⁵⁰. De lo anterior se desprende que:

- La orientación sexual y la identidad de género no son elementos que deben considerarse en materia de custodia, por violar el principio a la no discriminación.
- Que existe la protección del derecho a la igualdad en instrumentos internacionales como un derecho humano fundamental.

Además, la CIDH en la Opinión Consultiva OC-17/02 de 28 de agosto de 2002, expresó que el concepto de familia “no se tiene que reducir, únicamente, al vínculo matrimonial ni a un concepto unívoco e inamovible de familia; cuestión similar a lo sostenido por el Comité de Derechos Humanos de la ONU en su Observación General N.º 19, que estableció que el concepto de familia no tiene un concepto único, que los Estados deben proteger las dinámicas sociales que constituyen familias con independencia de sus lazos jurídicos”.

La sentencia No. 184-18-SEP-CC, caso No. 1692-12-EP, de 29 de mayo de 2018 de la Corte Constitucional del Ecuador avala la posibilidad de que en el ordenamiento

²⁵⁰ Corte Interamericana de Derechos Humanos. caso Atala Riffó y niñas vs Chile, Sentencia del 21 de noviembre de 2012, Serie C No. 239.

jurídico se incorpore la adopción de los NNA por parejas homosexuales, al efecto esta se constituye en un precedente jurídico de relevancia, por el análisis que se realiza en relación a la discriminación de parejas lesbianas.

El caso radica en la afectación del principio del interés superior del niño, y de la identidad de la niña Satya Amani Bicknell Rotheron²⁵¹ al no poder obtener su nacionalidad como ecuatoriana²⁵², y ser inscrita reconociendo su filiación como hija de Helen Louise Bicknell y de Nicola Susan Rotheron, sus madres, familia compuesta por el compromiso de dos mujeres en unión de hecho.

Los vínculos entre los integrantes de la familia, la comunicación, la enseñanza de valores, la demostración de un interés genuino por el bienestar de los hijos es más importante que “la estructura familiar”. En este contexto, los estudios de Charlotte J. Patterson, Perry Golombok y la Asociación Americana de Siquiatría señalan que no hay indicadores que “la orientación sexual de los padres tenga un impacto importante en el desarrollo del niño o del adolescente y que se ha encontrado que los hijos de parejas del mismo sexo se encuentran en buen estado mental²⁵³”.

²⁵¹ Se menciona su nombre, en mérito de que en la sentencia analizada se la refiere, lo cual no significa romper el derecho fundamental de precautelar su imagen y buen nombre.

²⁵² El Registro Civil, le otorgó una cédula de identidad a la niña Satya Amani inscribiéndola como sus apellidos Bicknell Rotheron, para lo cual, se hizo constar en lo referente a “APELLIDOS Y NOMBRES DEL PADRE” a “BICKNELL HELEN LOUISE” y de la madre a “ROTHON NICOLA SUSAN, señalando su nacionalidad británica.

²⁵³ NATALE LÓPEZ, J. (2010: 5).

En septiembre de 2003, el Parlamento Europeo aprobó un informe sobre la situación de los “derechos fundamentales con la propuesta de que todos los países de la Unión Europea, pongan fin a la discriminación que aún sufren los homosexuales, en particular, en el derecho a contraer matrimonio y a adoptar²⁵⁴”.

Se concluye, que la adopción de parejas homosexuales no afecta el libre desarrollo de la personalidad del adoptado, plenamente analizado en diversos estudios científicos, y que en el mismo están involucrados una cantidad considerable de derechos reconocidos por instrumentos jurídicos internacionales y legislaciones nacionales, que pueden diferenciarse en dos grupos que otorgan un fundamento sólido, que pueden ser aplicados en la República del Ecuador para permitirlo, así como en más de 23 países²⁵⁵ que actualmente lo han reconocido. Dejando claro que es posible mediante reformas en el ordenamiento jurídico interno.

Bibliografía

JIMÉNEZ FRANCO, E. (2004): “Reflexiones sobre adopción y homosexualidad”. En MARTÍNEZ GALLEGO, E. (Coord.):

²⁵⁴ FERNÁNDEZ, M. (2013): Nuevas realidades entorno a la familia: Familias homoparentales y la adopción. En línea: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/actopan/n1/e1.html#nota18>. Fecha de consulta: 23 de abril de 2018.

²⁵⁵ Bélgica; Holanda; España; Canadá; Uruguay; México; Distrito Federal; Argentina; Brasil; Colombia; Holanda; Suecia; Inglaterra; Gales; Escocia; Irlanda del Norte; Alemania; Austria; Francia; Dinamarca; Noruega; y Finlandia, entre otros han admitido el adopción homosexual. No obstante, algunos países han colocado ciertas limitaciones o han sido implementada solo de forma parcial en algunas Repúblicas Federales, como por ejemplo, México.

Menores: Instituciones de Protección y Responsabilidad, Murcia: Fundación Diagrama [171-210].

MARTÍNEZ GARCÍA, C. (Coord.) (2016): *Tratado del Menor. La protección jurídica a la infancia y adolescencia*, Navarra: Aranzadi.

REYES, H. (2002): “Familia y educación doméstica: Quito, en la primera mitad del Siglo XXI”. En *Revista Ecuador Debate*, Quito: Centro Andino de Acción Popular [73-86].

Constituciones:

Constitución Política de la Ciudad de México.
Residencia Oficial del Jefe de Gobierno de la Ciudad de México: 5de febrero de 2017

Sentencias.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso Atala Riffo y niñas vs Chile, Sentencia del 21 de noviembre de 2012, Serie C No. 239.

Sentencia No. 184-18-SEP-CC, caso No. 1692-12-EP, de 29 de mayo de 2018 de la Corte Constitucional del Ecuador

Corte Constitucional de Colombia en Sala Plena. Sentencia SU214/16Expediente: T- 4.167.863 AC., de fecha 28 de abril de 2016.

Sala Plena de la Corte Constitucional. Bogotá D. C., 28 de agosto de 2014. Referencia: expediente T-2597191.

Códigos.

Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia de la República del Ecuador. 2003.

Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio (España). Boletín Oficial del Estado, n.º. 157, de 2 de julio de 2005.

CAPÍTULO 173²⁵⁶
OPCIONES DE VIDA PAZ Y
CONVIVENCIA JUVENIL EN LOS
TERRITORIOS, MEDELLÍN, 2017

**Jose Guillermo Monsalve López, Ivan Felipe Muñoz
Echeverri**

-Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de
Antioquia-

Introducción

El uso de niños, niñas y adolescentes (NNA) con fines de explotación sexual comercial y narcomenudeo, son dos graves vulneraciones de derechos sancionadas como

²⁵⁶ Este capítulo contiene un apartado de la investigación Opciones de vida paz y convivencia juvenil en los territorios: Uso de niños niñas y adolescente con fines de explotación sexual comercial y narcomenudeo por parte de grupos delincuenciales organizados. Medellín, 2017. Este estudio corresponde a un convenio entre la Alcaldía de Medellín y la Universidad de Antioquia. Y se hizo efectivo gracias al compromiso académico del equipo investigador (Iván Felipe Muñoz Echeverri, José Pablo Velásquez Escobar, Andrés Colorado Vélez, Verónica Betancur Hernández, Milena Echeverry Campuzano, Juliana Toro Henao, Jorge Mario Herrera Naranjo, Julián Andrés Gil Yepes, José Guillermo Monsalve López, María Isabel Flórez Jaramillo, Jennifer Piedrahita Puerta, Samuel Andrés Arias Valencia, asesor metodológico estudio)

delitos por la normatividad internacional (OIT, 2000; ONU, 1989, 2002b) y nacional (Colombia. El Congreso, 2001, 2003, 2005, 2009).

En este sentido la explotación sexual comercial de niños niñas y adolescentes (ESCNNA) ha sido tipificada por diferentes organismos internacionales, quienes se han acercado a darle diversas interpretaciones según sus propias ramas jurídicas, asimismo, Díaz (2009) asevera que “el tema ha sido abordado desde distintas miradas” (pág. 23). Este trabajo toma distancia de las perspectivas criminológicas, para instalarse en una perspectiva de derechos humanos, y acoge la definición más reciente de la ONU (2017), que define la ESCNNA como: “Cualquier abuso o intento de abuso de una posición de vulnerabilidad, desequilibrio de poder o confianza, con fines sexuales. Incluyendo, pero no limitado a ganancias económicas, sociales o políticas producto de la explotación sexual de otra persona” (pág. 6) (traducción directa del inglés por parte de los autores). La conceptualización de la ESCNNA cuanta con avances significativos en la distinción de una serie de modalidades que ayudan a explicar diferentes manifestaciones, siendo la modalidad abierta la más estudiada.

El uso de NNA con fines de narcomenudeo, viene ganando espacio en discusiones conceptuales donde se ha distinguido entre uso, utilización y reclutamiento, aunque este debate no ha sido saldado en términos académicos, se apela a la definición penal del termino uso de NNA con fines delictivos: “La inducción, facilitación, utilización, constreñimiento, promoción o instrumentalización a un menor de 18 años para la comisión de actividades delictivas” (Colombia. El Congreso, 2000 Art. 188D).

Ahora bien, este estudio parte de la pregunta ¿Cómo es la dinámica del uso de niños, niñas y adolescentes con fines de explotación sexual y narcomenudeo por parte de grupos delincuenciales organizados en las comunas 5-Castilla, 10-La Candelaria y 80-San Antonio de Prado, durante el 2017? en busca de respuestas, se indagaron estas tres comunas de la ciudad de Medellín bajo el diseño metodológico de un estudio multicaso y un estudio ecológico. Con el fin de Comprender la dinámica del uso de niños, niñas y adolescentes con fines de explotación sexual y narcomenudeo por parte de grupos delincuenciales organizados en las comunas de estudio referidas.

Situación del uso de niños, niñas y adolescentes con fines de Narcomenudeo Prácticas de grupos delincuenciales organizados con fines de uso de niños, niñas y adolescentes para la explotación sexual comercial y el narcomenudeo

Frente a la ausencia de estudios que midan la frecuencia del uso y utilización con fines de ESCNNA y narcomenudeo por parte de los grupos delincuenciales organizados (GDO) más la ausencia de datos en el registro esta práctica, esta investigación crea una aproximación tanto cuantitativas (a partir de un estudio ecológico) como cualitativas (a partir de un estudio multicaso) para la comprensión de estas vulneraciones de derechos que padecen NNA.

Ante la ausencia de un indicador frente al uso de NNA con fines de explotación sexual por parte de GDO, se

usaron variables aproximadas, como es el caso de la frecuencia poblacional respecto a los casos registrados por ESCNNA y la frecuencia poblacional de los casos registrados por aprehensiones (capturas a menores de 18 años) por tráfico y porte de estupefacientes respecto al número total de menores de 18 años en el territorio. De esta manera se estandariza y se permite la comparación en el tiempo de este fenómeno.

Situación del uso de niños, niñas y adolescentes con fines de explotación sexual comercial

Los casos reportados sobre ESCNNA evidencian una tendencia creciente entre el periodo de 2013-2016 para ambos sexos. El indicador poblacional paso de 6,8 casos registrados por 100mil habitantes menores de 18 años en 2013, a 21 casos registrados por 100 mil para 2016; es decir, el indicador se triplico en cuatro años (Figura 1).

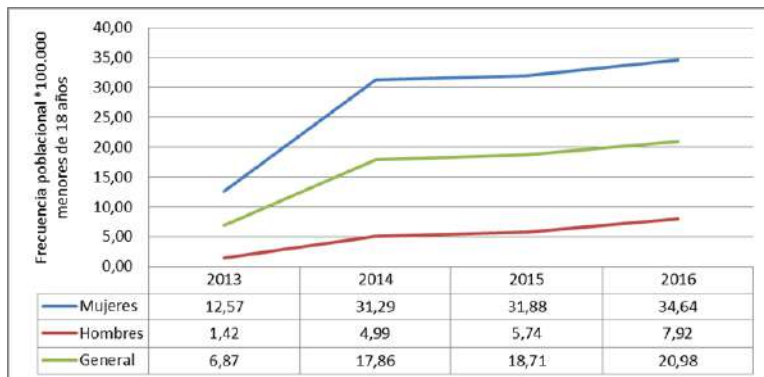


Figura 1: Frecuencia poblacional de casos registrados por explotación sexual comercial en niños, niñas y adolescentes (ESCNNA) en Medellín, 2013-2016. Elaboración propia del equipo de investigación a partir de datos aportados por el SISC de la Alcaldía de Medellín, a partir de la fuente CAIVAS de la Fiscalía General de la Nación.

La distribución territorial de los casos registrados por ESCNNA, presenta que la frecuencia poblacional más alta se dio en el 2015 en la comuna 10-La Candelaria, donde para hombres y mujeres menores de 18 años, respectivamente los casos registrados por 100 mil habitantes fueron de 45,1 y 175,1. Una de las comunas que llama la atención es 11-Laureles-Estadio y 16-Poblado estas presentaron un aumento en los casos repostados de forma significativamente, siendo las comunas con mayores aumentos entre 2013-2016. De manera contraria, se presentó el reporte para el mismo periodo de las comunas 1-Popular, 8-Villa Hermosa, 9 Buenos Aires y 60 San Cristóbal, donde se presentó una disminución de casos.

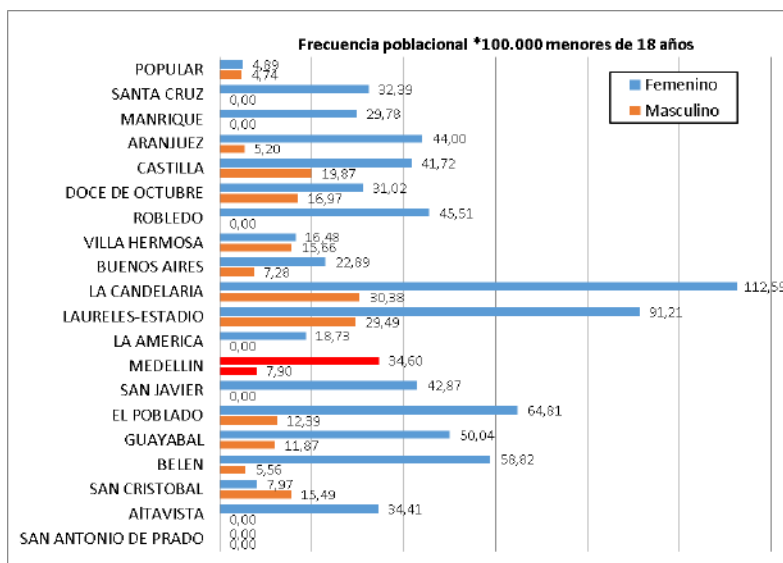


Figura 2: Frecuencia poblacional de casos registrados por explotación sexual comercial en niños, niñas y adolescentes (ESCNNA) según sexo y comunas de Medellín, 2016. Elaboración propia del equipo de investigación a partir de datos

aportados por el SISC de la Alcaldía de Medellín, a partir de la fuente CAIVAS de la Fiscalía General de la Nación.

Situación del uso de niños, niñas y adolescentes con fines de Narcomenudeo

Para este caso, la ausencia de mediciones frente al uso de niños, niñas y adolescentes con fines de narcomenudeo, el indicador aproximado fue, la frecuencia poblacional por casos de aprehensiones, capturas en menores de edad –por tráfico y porte de estupefacientes– entre el 2013 y 2016. En este sentido se encontró que, hubo un incremento de los casos registrados, pasando de 184,3 casos registrados por 100 mil menores de 18 años a 198,8 casos registrados por 100 mil para el 2016 (Figura 3).

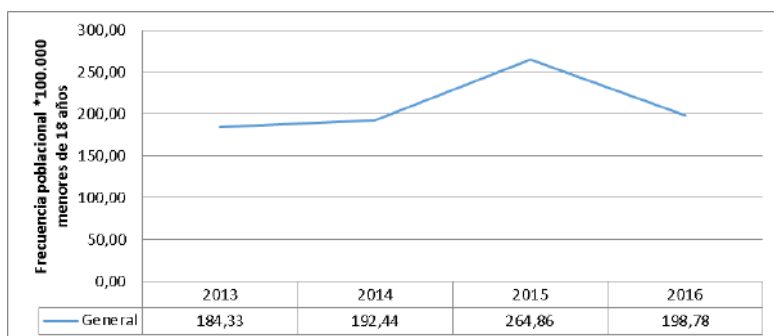


Figura 3: Frecuencia poblacional de casos registrados de aprehensiones por tráfico y porte de estupefacientes en Medellín 2013-2016. Elaboración propia del equipo de investigación a partir de datos aportados por el SISC de la Alcaldía de Medellín, a partir de la fuente SIEDCO de la Policía Nacional

La distribución territorial de los casos registrados en aprehensiones por narcomenudeo, presenta que la frecuencia

más alta en Medellín se dio en el 2015, en la comuna 10-La Candelaria, con un valor de 2.321, 8 casos registrados por 100 mil menores de 18 años. Este valor, fue 9 veces mayor al indicador general en la ciudad para el mismo año. Dentro de las comunas que presentaron un aumento significativo entre 2013-2016 en las frecuencias poblacionales de aprehensiones por tráfico, corresponden a 12-La América, 14-Poblado y 15-Guayabal. Mientras que hubo disminución en el valor de este indicador en las comunas: 6-Doce de Octubre, 7-Robledo y 16-Belén.

Asimismo, para el año 2016, las frecuencias poblacionales más elevadas de aprehensiones por tráfico y porte de estupefacientes en menores de 18 años se presentaron en las comunas: 10-La Candelaria, 15-Guayabal y 14-Poblado (Figura 4).

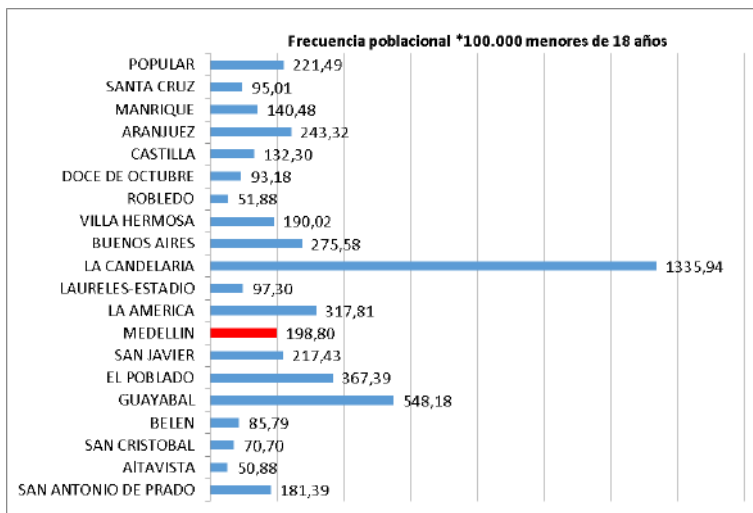


Figura 4: Frecuencia poblacional de casos registrados de aprehensiones por tráfico y porte de estupefacientes en menores de 18 años según comunas de Medellín, 2016. Elaboración propia del equipo de investigación a partir de datos aportados por el SISC de la Alcaldía de Medellín, a partir de la fuente SIEDCO de la Policía Nacional

Como se puede evidenciar tanto la ESCNNA como las aprehensiones en menores de 18 años son problemáticas que se encuentran en contante aumento en Medellín, especialmente en las comunas donde la frecuencia poblacional está por encima de la ciudad. Como es el caso de la comuna 10-La Candelaria, que se presenta como un territorio con mayores índices de violencia. El incremento de aprehensiones por tráfico y porte de estupefacientes tiene correlación positiva con los valores mayores en el índice de calidad, en la comuna y frecuencias poblacionales de capturas e incautaciones por estupefacientes y por los delitos de extorción.

Grupos delincuenciales organizados en la ciudad de Medellín

El conflicto armado en Colombia posterior a la época de la Violencia tendrá una reconfiguración con la llegada del frente nacional quien apaciguo la violencia bipartidista, pero a su vez provoco la mutación de un nuevo conflicto al crear un sistema hermético de participación, en lo que se conocerá como la “muerte de la política” (Nieto & Beltrán, 2002); o “democracia restringida” (Pizarro, 1991). Sin ánimos de ahondar en esta discusión, basta con advertir que la situación de reclutamiento sistemático de NNA obedece a los periodos de larga duración del conflicto armado y su existencia crónica en la actualidad.

En el caso de Medellín, anterior a la década del 1990 ya existían una suerte de grupos armados comunitarios, tipo autodefensa, para contrarrestar la delincuencia del contexto, posteriormente algunos de estos grupos se convertirían en milicias urbanas hasta su liquidación a principios del 2000. Según Alonso, Giraldo, & Sierra (2007) las milicias fueron “aniquiladas, desplazadas o absorbidas como consecuencia de la consolidación del proyecto paramilitar y el despliegue de la Operación Orión en la Comuna 13, en el mes de octubre del 2002”. (p. 118)

Por su parte, Medina (2012) expresa que los carteles de la mafia en Colombia se concentraron en el levantamiento y desarrollo por focos: Cartel de Medellín, Cali y Norte del Valle; lo que produjo un gran número de pequeños grupos desagregados. La década de 1980 consagro un alto número de bandas hasta la entrada de 1990, desde entonces se ha cristalizado como una estructura autónoma que vende sus servicios al mejor postor, sin estar supeditada a las estructuras del narcotráfico (Alonso, Giraldo, & Sierra, 2007).

En la actualidad, existen en Medellín dos grandes estructuras de crimen organizado: la llamada “Dirección Colegiada de los Grupos Armados Urbanos: La Oficina”, la cual tiene 11 organizaciones criminales bajo su mando, y las “Autodefensas Gaitanistas de Colombia” (AGC), que cuenta con 8 grupos delincuenciales. Esta última estructura también es conocida como Los Urabeños, Clan Úsuga o Clan del Golfo.

Dinámica de los grupos delincuenciales organizados y sus formas para relacionarse con niños, niñas y adolescentes

Formas de control territorial

De acuerdo con los resultados los GDO ejercen tres formas de control territorial: (a) socio-política (b) territorial (c) económica. El primero se da a partir acciones que contienen diversas manifestaciones de violencia incluyendo la muerte; esto les permite figurar como actores cívico-militares en el control y delimitación de fronteras, la administración de la violencia al interior de sus fronteras territoriales. Además de captar recursos económicos y sustraer jugosas rentas criminales a partir del narcotráfico. Después de esto, apenas le es subsiguientes: la legitimidad que poseen, la confusa relación de los habitantes con la idea de lo público y la reproducción de un ejército permanente que penetra en la vida de niños, niñas y adolescentes.

El *modus operandi* se presenta de manera diferente en cada lugar, aunque se pueden caracterizar una serie de actividades que amparadas por el control territorial un perviven, estas prácticas delictiva son: extorsión, comercio informal forzoso, “servicio de vigilancia”, sicariato, hurto, cobro de deudas y hasta la captación de recursos públicos entre un gran número de actividades que emergen del mismo entramado de la cotidiano (alistamiento y mantenimiento de buses de servicio público, hurto de combustible, comercio de licor adulterado, comercio de juegos de azar, entre otros).

Relación con el narcotráfico en general y narcomenudeo

El narcotráfico además de toda la carga socio-política y económica que descarga y erige partiendo del control territorial; es un asunto logístico, que define acciones y roles determinados al interior de su empresa. La función a cumplir, condiciona la tarifa del pago, y su definición tiene en cuenta las características etarias y de género. Asimismo, se crea signos y símbolos propios de comunicación. A partir de un grupo focal realizado con profesionales cercanos a el estudio e intervención de esta problemática se puede establecer las siguientes funciones: campaneros: establecen vigilancia permanente del sector, debe alertar de cualquier situación de riesgo para la organización, están ubicados de manera estratégica y cambian de lugar periódicamente para hacer difícil su identificación; Jibaros: se dedican a la venta directa de estupefacientes en espacios públicos; repartidores: abastecen a los jibaros y recaudan las ganancias; “niñera”: su función es cargar mercancía que implica mayores riesgos; Bodeguero: está encargado del almacenamiento, y es desconocido por sus subordinados, solo le conoce la “niñera”.

Prácticas de los grupos delincuenciales organizados con fines de uso de niños, niñas y adolescentes para explotación sexual y narcomenudeo

Como se viene exponiendo los roles y funciones distan del curso de vida en el que se encuentran los sujetos inmersos directa o indirectamente dentro de esta dinámica, por ejemplo, la niñez pueden ser primordialmente jibaros o campaneros. Es decir, estas diferenciaciones el resultado de la renta criminal, dado que la hacen posible. Se puede ver como hay una división de género tajante en lo que respecta a los

casos registrados de ESCNNA, donde son mayores los casos de las mujeres respecto a los hombres frente a la frecuencia del caso registrados (figura 1).

Los resultados llevan a confirmar que tanto la ESCNNA como el narcomenudeo son dos vulneraciones de derechos que se encuentran íntimamente relacionadas, incluso se pueden presentar superpuestas. Son reiterativas las menciones indicando que los lugares donde se consigue droga fácilmente se pueden presentar casos de explotación sexual, mediadas por los mismos actores que se encuentran alrededor del narcomenudeo. Por último, cada una de estas situaciones puede variar, según las coyunturas en las que se encuentren los GDO en cada territorio.

Procesos de codesarrollo entre España y Marruecos Estrategias de relacionamiento de los grupos delincuenciales frente a los NNA: entre la seducción y la coacción

Después de esbozar como opera en su sentido práctico la relación de los GDO respecto a los NNA para la obtención de rentas criminales, se debe enfatizar en las formas estratégicas de las que se valen los GDO para aprovecharse las capacidades ligadas al curso de vida de los NNA respecto a lo socialmente esperado de ellos, más sus condiciones físicas y psicológicas. Si bien dichas estrategias pueden variar según el territorio y la coyuntura que atreviese el GDO, hay dos tendencias que abren una gradiente de posibilidades entre: seducción/coacción.

La seducción, se encuentra en uno de los extremos de la estrategia de utilización de NNA, esta se presenta de una manera imperceptible y capta la atención de los NNA, lo que puede desembocar en una voluntariedad ficticia, –que hace parte de imaginario que penaliza bajo responsabilidad absoluta a los NNA frente a la comisión de delitos desconociendo su interés su prior– pues, obnubila la posibilidad de reconocer la dominación de la que son parte, bajo acciones como: la entrega gratuita de estupefacientes, ofrecimiento de ganancias económicas (incluye dádivas) –frente a esta dimensión se puede presentar la instrumentalización de necesidades básicas insatisfechas–; la afectividad también hace parte de esta dimensión, de cara a filiales entre NNA y GDO o carencias afectivas en los que estos empiezan a cobrar protagonismos integrantes de los GDO (estas también pueden ser de carácter erótico-afectivas). La seducción además se da en el marco de unas condiciones culturales que, bajo valores, patrimonios, ideologías los GDO a provechan para su beneficio, es estos procesos intersubjetivos los miembros de los GDO terminan por convertir en referentes de los NNA.

Por su parte la coacción, forma el extremo contrario de la seducción, sin negar que la coacción tenga elementos de estas y viceversa. Su manifestación está ligada a la violencia simbólica y física. El imperativo de este extremo se expresa en formas de constreñimiento (directo e indirecto) desplazamiento forzado, violaciones sexuales; y encuentra su mayor expresión en el homicidio, dado que constituye un aniquilamiento irreversible, por esto Kalyvas (2010) le denomina “violencia absoluta” (p:38).

Vale aclarar que, el marco de posibilidades estratégica que se expresa arriba, no hace parte de un proceso

binario o de orden consecutivo, verbigracia que cada acto de seducción es un paso a la coacción, o que es una manera de empezar. El entramado social de estas relaciones se encuentra imbricando entre ambas posibilidades, lo que se puede diferenciar es la intensidad de las situaciones.

En este orden de ideas, se explicitan tipos de relaciones de orden (a) transaccional, ligadas estrictamente a las relaciones económicas, ejemplo la compra de drogas; (b) colaborativas/cooperativas, esta relación se vale de la legitimidad que crean los GDO en el territorio y la complicidad que en consecuencia NNA terminan asumiendo bien sea por coacción o seducción. (c) subordinación, esta se deriva la estructura jerárquica de la organización y refleja un grado de vinculación de los NNA. Por último, las relaciones de tipo (d) extorsivas, no implican necesariamente la vinculación de los NNA al grupo, pero se amenaza de reclutamiento bajo fines determinados.

Del mismo modo que las estrategias de relacionamiento, estos tipos pueden darse de manera permanente en la relación de un NNA y los GDO, en otras palabras, puede darse una situación de consumo, subordinación y extorción frente al mismo adolescente de manera consecutiva.

Conclusiones

Desacuerdo a los indicadores aproximados a la medición de esta problemática hay una tendencia al aumento del número de casos reportados por uso de NNA con fines de ESCNNA y narcomenudeo por parte de GDO en el municipio de Medellín, consecuentes con la soberanía que ejercen los GDO en el territorio; asimismo, existen condiciones de

posibilidad culturales, sociopolíticas y económicas que a su vez se expresan en las estrategias y tácticas (de manera explícita y latente) que consiente o no, reproduce formas de uso, que van desde la seducción a la coacción desde un abanico de oportunidades. Así pues, este estudio afirma que hay una relación directa entre los GDO y los NNA con fines de ESCNNA y narcomenudeo que deriva en la ganancia de rentas criminales.

Referencias bibliográficas

- Audr Alonso, M. A., Giraldo, J., & Sierra, D. J. (2007). Medellín: El complejo camino de la competencia armada. En M. Romero (Ed.), *Parapolítica: la ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos* (pp. 109-164). Bogotá, Colombia: Corporación Nuevo Arco Iris
- Alvarado, L. E. (2013). Microtráfico y Narcomenudeo, caracterización del problema de las drogas en pequeñas cantidades en Colombia. Ministerio de Justicia y del Derecho. Dirección de política contra las drogas y actividades relacionadas. Recuperado a partir de <http://www.odc.gov.co/Portals/1/Docs/oferta/FICHA-MICROTRAFICO>
- Colombia. El Congreso. Ley 1336 de 2009 (julio 21): Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes., Pub. L. No. 679, 10 (2009). Recuperado a partir de <http://www.enticconfio.gov.co/index.php/enticconfio/item/228-ley-1336-de-2009.html>
- Colombia. El Congreso. Ley 1336 de 2009 (julio 21): Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y

- el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes., Pub. L. No. 679, 10 (2009). Recuperado a partir de <http://www.enticconfio.gov.co/index.php/enticconfio/item/228-ley-1336-de-2009.html>
- Colombia. El Congreso. Ley 599 de 2000 (julio 24): Por la cual se expide el Código Penal, Pub. L. No. 599 (2000). Recuperado a partir de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html
- Colombia. El Congreso. Ley 679 de 2001 (agosto 3), Por medio de la cual se expide un estatuto para prevenir y contrarrestar la explotación, la pornografía y el turismo sexual con menores, en desarrollo del artículo 44 de la Constitución, Pub. L. No. 679 (2001). Recuperado a partir de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2001/ley_0679_2001.html
- Colombia. El Congreso. Ley 800 de 2003 (marzo 13): Por medio de la cual se aprueban la «Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional» y el «Protocolo para Prevenir, Reprimir y sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional», Pub. L. No. 800 (2003). Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=15011>
- Colombia. El Congreso. Ley 985 de 2005 (agosto 26): Por medio de la cual se adoptan medidas contra la trata de personas y normas para la atención y protección de las víctimas de la misma., Pub. L. No. 985, 9 (2005). Recuperado a partir de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0985_2005.htm

- Colombia. Ministerio de Defensa Nacional. Directiva permanente No. 15 (Abril 22 de 2016). Asunto: Expedir los lineamientos del ministerio de Defensa Nacional para caracterizar y enfrentar los Grupos Armados Organizados., 015 § (2016).
- Díaz, O. H. (2009). Perspectiva victimológicas de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/5177/517751797001.pdf>
- González, F. E. (1995). Reflexiones generales sobre la violencia y la paz en Colombia. *Nómadas (Col)*, (2).
- Kalyvas, S. N. (2010). *La lógica de la violencia en la guerra civil* (Vol. 299). Ediciones Akal.
- OIT. Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999 (núm. 182), 182 § (2000). Recuperado a partir de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312327
- ONU. (2017, Julio 24). Glossary on Sexual Exploitation and Abuse. Second Edition. Recuperado a partir de https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/SEA%20Glossary%20%20%5BSecond%20Edition%20-%202017%5D%20-%20English_0.pdf
- ONU. Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Recuperado a partir de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Serna-Rendón, M., Vertel-Betancur, L. C., & Muñoz-Echeverri, I. F. (2017). La explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes. *La crianza humanizada*, XXI (168).
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2017). *V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021 (Borrador)*.

- Monsangini, G. (2007). Codesarrollo: ¿algo más que una moda? Disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/46654.pdf> (último acceso en junio de 2018).
- Ochoa, J. (2009) *Cuaderno sobre codesarrollo. Guía de orientaciones prácticas*. Madrid: Fundación CIDEAL.

CAPÍTULO 174

COMPETENCIAS DE TALENTO HUMANO QUE ATIENDE A LA PRIMERA INFANCIA EN SITUACIÓN DE CONFLICTO COLOMBIANO²⁵⁷

Rosa Julia Guzmán R

Diana Paola Gómez

Carolina Ruiz H

-Universidad de La Sabana

- Universidad Nacional de Colombia

- Politécnico Grancolombiano

Introducción

El propósito de este proyecto es determinar las competencias (conocimientos, prácticas y valores) del talento humano que trabaja en educación inicial con población afectada por el conflicto armado colombiano. El proyecto adopta una perspectiva sistémica puesto que se preocupa por la interrelación entre factores individuales, institucionales, interinstitucionales y de gobierno. Asume, por lo tanto, una

²⁵⁷ Proyecto de investigación 038 – 2018 co financiado por Colciencias. Universidad de La Sabana, Universidad Nacional de Colombia, Politécnico Grancolombiano.

noción de sistema competente que define las competencias como un conjunto articulado de conocimientos, prácticas y valores, y propone un marco común de competencias para el talento humano. Lo anterior tiene como antecedentes directos los estudios CORE (Urban et al., 2011) y CORE-C (Flórez et al., 2013), y los referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia (MEN, 2014b).

Se adelanta una investigación de enfoque cualitativo, en dos de las localidades con mayor índice de población desplazada en Bogotá D.C. y Chía, municipio de Cundinamarca receptor de población afectada por el conflicto. Su alcance es establecer y conceptualizar las competencias requeridas para responder a las realidades sociales de la primera infancia en el país, puesto que el talento humano y las comunidades son esenciales para el logro de los objetivos de la política del país en relación con la calidad de la educación inicial y la transformación social hacia la paz y el posconflicto. Los participantes son los equipos de talento humano que trabaja con los niños y niñas menores de seis años y sus familias en escenarios de educación para la primera infancia, expertos académicos y diseñadores de política pública. Así mismo se espera contribuir al diseño de políticas de cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia.

La situación

La educación inicial se ha convertido en tema central para la sociedad y el estado colombiano; de ahí que exista una

amplia formulación de políticas en favor de la infancia, muchas de ellas derivadas de tratados y acuerdos suscritos por los distintos Estados, como aquellos pertenecientes a organizaciones internacionales como UNICEF o UNESCO. En Colombia, con la Ley 1804 de 2016, se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia. Su Artículo 5°, “La educación inicial”, señala la importancia de la misma como derecho y como proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, y la obligatoriedad de la prestación, inspección, vigilancia y control de este derecho y proceso. Esta Ley es el resultado de un arduo trabajo del país sobre planes y políticas públicas para el bienestar de la primera infancia, los cuales, a través del tiempo, se han visto representados en los distintos Planes Nacionales de Desarrollo para la Atención a la Primera Infancia. Ejemplo de estos planes es la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” (MEN, 2006), en donde se refuerzan los compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y se promueven acciones concretas, como las que aparecen consignadas en el Sistema General de Participaciones para la Primera Infancia (CONPES, 2010), o en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006). En esta última ley, por ejemplo, en su artículo 29, se mencionan como derechos fundamentales e impostergables: “la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial” (p.5). Estas políticas en el país encontraron sentido en el desarrollo de la estrategia “De Cero a Siempre”, creada en el Marco del Plan de Desarrollo “Prosperidad para Todos” 2010-2014, y abanderadas por la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (CIPI).

Hacer realidad los derechos de los niños y las niñas implica reconocer el papel que cumplen las modalidades de educación inicial en el cuidado y educación de los más pequeños, es decir, los derechos de los niños se hacen realidad a través del trabajo de los equipos de talento humano (CIPI, 2013; Urban, et al, 2011). Por esta razón, la garantía y la realización de los derechos de los niños dependen, en cierta medida, de la calidad de la atención que brindan los equipos de talento humano; en otras palabras, la calidad depende de los perfiles y competencias de los equipos de talento humano en relación con los requerimientos para el desarrollo adecuado de los niños (Urban, 2013).

Ahora bien, determinar las competencias implica preguntarse cuál es la manera más adecuada para su construcción. Al respecto, Urban et al. (2011) señalan que las competencias individuales e institucionales de los equipos de talento humano que se desempeñan en educación inicial, se configuran en y desde una mirada sistémica, la cual asume la atención a la primera infancia como un sistema competente. Este sistema se desarrolla en las relaciones recíprocas entre los individuos, los equipos, las instituciones y las instituciones públicas.

La construcción de las competencias de los equipos de talento humano en educación inicial, implica situar el momento histórico en que se encuentra el país y las problemáticas de cuidado y educación de los niños menores de cinco años. En el estudio de caracterización de los perfiles, las competencias, las necesidades de cualificación y las condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano

que se desempeña en las modalidades de educación inicial (institucional y familiar) (Flórez et al., 2013) se investigó sobre el estado de las competencias de los equipos de talento humano y se identificaron problemáticas que requieren ser indagadas:

- Los miembros de los equipos de talento humano tienen expectativas sobre el fortalecimiento de sus conocimientos, prácticas y valores, pues para ellos éstas deben ser más conscientes, estructuradas y menos intuitivas.
- Los equipos requieren una cualificación sobre el desarrollo de los niños, las estrategias de enseñanza, las estrategias de trabajo con familia y comunidad, diversidad, cuidado y protección de niños y niñas afectados por diferentes violencias, entre otras temáticas.
- Los equipos expresan la necesidad de formular planes de cualificación que respondan a las realidades particulares que enfrentan, por lo tanto, implica diseñar dichos planes con los equipos de talento humano, familia y comunidad (Flórez et al., 2014).

Esta caracterización permitió tener un campo de discusión acerca de un marco común de competencias que pudiera ser un referente para los equipos de talento humano, un marco de competencias que diera cuenta de las realidades sociales, políticas y económicas en las que se desarrolla la primera infancia en las distintas regiones del país. Por esto, los grupos de investigación ven la necesidad de relacionar dicho marco de competencias con la situación social y política actual del país. Esta investigación destaca los vínculos que hay entre el cuidado y la educación en la primera infancia y sus aportes a la transformación social hacia la paz y la equidad del país, a

través de la generación de condiciones para el desarrollo integral y la calidad de vida de los niños y niñas menores de 5 años y sus familias.

La investigación busca promover la construcción de competencias en un marco histórico de conflicto armado que ha vivido el país durante más de seis décadas, lo que ha tenido efectos devastadores en la población civil y en especial en los niños y niñas, lo que se traduce en consecuencias en las diferentes áreas del desarrollo. De acuerdo con Connolly y Hayden (2009), crecer en una sociedad afectada por la guerra y el conflicto armado tiene efectos en la seguridad física y en el desarrollo social y cognitivo de los niños; además de efectos psicológicos, como el estrés postraumático.

Por lo tanto, se hace necesario que las actividades de investigación involucren equipos de talento humano que atienden niños y niñas que han pasado por situaciones de conflicto armado y de desplazamiento. En este sentido, la investigación orienta sus objetivos a dos localidades de Bogotá y a Chía, municipio de Sabana centro – Cundinamarca donde algunos de sus habitantes han sido víctimas del conflicto. Las cifras actuales indican que existe población menor de seis años desplazada que requiere atenciones adecuadas e inmediatas. Las cifras de víctimas por desplazamiento en el país ya nos dan pistas de la situación de la primera infancia. Según la Red Nacional de Información para la Infancia, 18.986 niños reportados a 2015 exponen una problemática que requiere ser abordada, y para esto es preciso ubicar los lugares donde llegan las víctimas del conflicto, es decir, en los lugares que se concentra la mayor población desplazada. Según los datos de la RNI, el fenómeno del desplazamiento no cede y Bogotá es

la ciudad con mayor recepción de víctimas del conflicto armado interno de Colombia. Hasta 2015, se reporta un total de 480.984 víctimas de desplazamiento forzado. Estos números indican que la investigación debe orientar sus objetivos con la población desplazada residente en el Distrito Capital, y acudir a aquellos centros de cuidado y educación donde los equipos de talento humano están asumiendo retos con las familias y los niños que cargan las consecuencias del desplazamiento forzado.

En consecuencia, el proyecto se concentra en aquellas localidades del Distrito Capital receptoras de población registrada como víctima del conflicto. Por otro lado, Las cifras de desplazamiento muestran que Cundinamarca se constituye en un receptor de población víctima y las familias que se desplazan llegan con sus hijos, por lo que la población que más ha aumentado ha sido la de niños y jóvenes.

Se ha seleccionado para esta investigación el municipio de Chía, debido a que según cifras del Informe Sabana Centro cómo vamos (DPS, 2014) entre el 2002 y 2013 han llegado 2021 personas desplazadas al municipio. Por otra parte, según datos del mismo informe la situación de pobreza corresponde al 12%, mientras que la pobreza extrema es del 5,2%. Desde el año 2012, el municipio de Chía ha venido caracterizando la población víctima de conflicto para desarrollar un registro municipal y atender a sus necesidades y restablecer sus derechos. De acuerdo con el informe de la Gobernación de Cundinamarca (Plan de desarrollo de Cundinamarca 2016-2019) la caracterización de la población víctima del conflicto armado en el departamento ha venido aumentando de 86.473 víctimas en el 2012 a 158.724 víctimas al 2016 (RNI, 2015).

El compromiso con las víctimas del conflicto se reafirma en los documentos orientadores de la política pública del Distrito; un ejemplo de ello es el actual lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial (Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Secretaría de Educación Distrital (SED), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2013), en el que se reconoce la existencia del programa de desarrollo integral para la educación inicial del Distrito, el cual asume la responsabilidad de cuidado y educación a través del reconocimiento de las dimensiones del desarrollo infantil y las actividades rectoras del desarrollo: al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. A este compromiso para la atención y cuidado de la primera infancia, el lineamiento hace un claro reconocimiento cuando la primera infancia, debido a distintas circunstancias, requiere una atención diferencial, por ejemplo cuando los niños son víctimas por desplazamiento.

De otro lado, en el documento *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación* (UNESCO, 2011), la UNESCO reconoce que “la repercusión de los conflictos armados en la educación es un problema que se ha ignorado ampliamente. Se trata de una crisis encubierta que refuerza la pobreza, socava el crecimiento económico y retrasa el progreso de las naciones” (p. 25).

Por las situaciones problemáticas ya mencionadas, esta investigación busca responder a la pregunta: ¿Cuáles son las competencias (conocimientos, prácticas y valores) que

requiere el talento humano que trabaja en educación inicial con población afectada por el conflicto armado colombiano?

Para responder a esta pregunta, en este proyecto, es de suma importancia tener en cuenta la educación y atención a la primera infancia como alternativa para ayudar a construir la paz. Como afirma Elsa Castañeda Bernal,

Los niños y niñas de este milenio son la posibilidad para resolver odios fermentados por años de guerras heredadas, que nos han dejado cicatrices profundas de dolor y duelos no resueltos, y garantizar la paz estable, duradera y la no repetición de la oscura historia violenta de nuestro país (Castañeda, 2015)

De acuerdo con Connolly y Hayden (2009), crecer en una sociedad afectada por la guerra y el conflicto armado tiene efectos en la salud y bienestar de los niños pequeños. Los autores plantean tres diferentes tipos de efectos: impacto en la seguridad física; efectos del estrés postraumático; y en el desarrollo social y cognitivo de los niños. Así mismo, los autores plantean que tanto para los educadores como para las familias no es fácil examinar y lidiar con la situación de sus hijos cuando experimentan los impactos del conflicto, pues ellos son tan víctimas del conflicto como lo son los niños y por lo tanto encontrarán en esto una situación increíblemente difícil y dolorosa para afrontar.

Sin embargo, la labor de los profesionales que trabajan con la primera infancia dentro de contextos de conflicto puede tener efectos positivos en los niños y niñas, las

familias y las comunidades, al tener la posibilidad de atender efectivamente las necesidades de los niños y las familias y cumplir un rol dentro de sus comunidades para ayudar a construir la paz. Se presentan entonces diversos escenarios desde los cuales se puede dar apoyo a los equipos de trabajo de las diferentes modalidades de educación inicial que trabajan en comunidades afectadas por el conflicto: trabajo directo con los niños y las familias, trabajo con la comunidad desde enfoques de desarrollo comunitarios, y el rol de los sectores que trabaja con y por la primera infancia.

En conclusión, se resalta que en el país se vienen haciendo esfuerzos por una transformación social hacia escenarios de mayor convivencia pacífica y se reconoce que el sector de la primera infancia representa un potencial considerable para contribuir con la construcción de la paz y la reconciliación. En este sentido, el presente proyecto busca desarrollar en los miembros de los equipos de talento humano, identidades profesionales y ocupacionales, mediante el reconocimiento de sus acciones como parte de un sistema competente que contribuye a la construcción de paz, la educación y el cuidado de los niños y las niñas desde la primera infancia y que impacte en las familias y comunidades víctimas de desplazamiento y afectadas directamente por el conflicto.

El conflicto en Colombia y su impacto en el desarrollo humano y la calidad de vida desde la primera infancia

El origen y evolución del conflicto armado en Colombia ha sido ampliamente registrado y analizado por diversas

organizaciones y entidades. A esto se suman otros hechos en que la primera infancia se convierte en víctima del conflicto: el reclutamiento forzado de sus padres, minas antipersonales, desplazamiento interno, orfandad, desaparición forzada y secuestro. Para el caso de desplazamiento, y por la relevancia de este hecho para el presente estudio, se comprende como el resultado de diferentes causas, tales como los enfrentamientos armados, amenazas, acciones directas de actores armados y miedo a raíz de rumores. Además, el desplazamiento debe entenderse como un proceso que implica los eventos que llevaron al destierro, los trayectos migratorios hasta los sitios de asentamiento y las estrategias de reconstrucción de vida y de supervivencia en el entorno social que los recibe (Torrado, Camargo, Pineda, Bejarano, 2009). A pesar de este panorama de violencias y hechos victimizantes que vive la primera infancia, se han realizado pocos análisis sobre el impacto del conflicto y la violencia en la vida de los niños y niñas más pequeños (ibid). Sin embargo, Alarcón (2012), Coordinadora de la Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia –CIPI–, plantea las siguientes consecuencias del conflicto armado en niñas y niños hasta los 6 años:

- Desarraigo y afectaciones sobre la construcción de identidades
- Desconocimiento de su ciudadanía social y su voz para la toma de decisiones
- Inseguridad y temor para circular por los entornos sociales
- Marginalidad, exclusión y estigmatización
- Desprotección física, riesgos para la vida
- Maltrato, violencia intrafamiliar y sexual
- Desnutrición y anemia
- Deterioro de las condiciones físicas y psicológicas
- Dificultades cognitivas y emocionales

La práctica profesional y ocupacional en contextos de educación inicial

La práctica profesional y ocupacional en contextos de educación inicial puede definirse desde perspectivas interconectadas: es relacional, es política, es incierta y debe articular los entornos, contextos y actores donde transcurre la vida cotidiana de los niños. A continuación, se amplía sobre cada una de dichas características.

La práctica profesional de la primera infancia es relacional: Ésta se hace y desarrolla *con* y no *para* los niños y niñas, familias y comunidades. En este sentido, la práctica relacional significa que los niños y las familias contribuyen a los 'resultados' de la práctica profesional tanto como el profesional y los equipos de trabajo. El reto implica descubrir la forma de desarrollar, con confianza, identidades profesionales y ocupacionales basadas en relaciones de igualdad, respeto y reconocimiento, mas no desde la autoridad. Lo anterior, tiene implicaciones importantes en los procesos de formación y cualificación, ya que reconoce los equipos de talento humano como parte del sistema que contribuye a la educación y cuidado de los niños y niñas de la primera Infancia (Urban, 2012).

La práctica profesional de la primera infancia es política: este aspecto tiene que ver con el cambio y la transformación hacia resultados más equitativos y justos para todos los niños y niñas. Así mismo, tiene que ver con la posibilidad de que las instituciones para los niños y niñas puedan ser lugares de práctica política democrática (Moss,

2007). Esta perspectiva desafía intereses particulares, por lo cual requiere un compromiso político (micro y macro-político) basado en valores democráticos (Moss y Urban, 2010). El interés es generar dinámicas distintas de relación con el estado desde un ejercicio de la ciudadanía de los niños, las familias, la sociedad civil y demás instituciones que se relacionen en un sistema de atención a la primera infancia (Urban, 2012), pensando en la equidad y la justicia como asuntos sociales que puedan conducir al bienestar social.

La práctica profesional de la primera infancia es incierta: en tiempos de constante transformación, todo conocimiento experto se convierte en cuestionable, sus interrogantes y soluciones dejan de ser las únicas viables. La “experticia” puede considerarse como parte del problema que nos lleva a la crisis. No hay mapas o rutas establecidas. Esto requiere nuevos entendimientos de conocimiento y de la manera como éste se produce. En este sentido, consideramos que es precisamente en entornos de incertidumbre donde existen múltiples oportunidades de interacción, de diálogo y de encuentros con la diversidad, puesto que la incertidumbre es el terreno propicio para la solución creativa, pertinente y oportuna de los problemas que se vayan generando (Urban, 2012).

La práctica profesional en la primera infancia debe articular los entornos, contextos y actores donde transcurre la vida cotidiana de los niños: La perspectiva sistémica adopta la comprensión de los equipos de talento humano del contexto político, cultural y de las prácticas de educación y cuidado de la primera infancia en el país. Dicha comprensión puede contribuir a la toma de decisiones de la política pública. La visión sistémica impide centrar el foco solamente en los

agentes educadores iniciales y llama la atención sobre la participación de otros profesionales y dinámicas contextuales en la atención integral de los niños y niñas.

Dichos argumentos inciden en las discusiones académicas y políticas relacionadas con los equipos de talento humano, el contexto laboral inmediato, las instituciones de la primera infancia (práctica, preparación profesional, investigación) y con la gobernabilidad (legislación, regulación) a nivel local, nacional e internacional (Urban, 2012). Este último aspecto cobra especial relevancia para el trabajo con comunidades que han sido víctimas directas del conflicto y desplazamiento forzado u otras formas de violencias.

Bibliografía

- Alcaldía municipal de Chía. (2016). Diagnóstico plan de desarrollo 2016-2019. Chía- Colombia. Recuperado de: <http://chiacundinamarca.gov.co/PDM2016/Diagn%C3%B3stico%20PDM%202016%202019%20Ch%C3%ADa%2027052016.pdf>
- Alarcón, C. (2012). Violencia en la comunidad contra niños y niñas en primera infancia. Niños y niñas en primera infancia víctimas del conflicto: aproximaciones y acciones. Presentación para el evento Consulta de Expertos sobre la Prevención y Respuesta a la Violencia contra las Niñas y Niños Pequeños, Lima, 27 – 28 de agosto de 2012. Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS-. (2009). Lineamientos y estándares técnicos de calidad en los servicios de educación inicial en el Distrito. Autores: Bogotá D.C.

Castañeda Bernal (2015). Infancia, un tema clave para el posconflicto. Consultada el 8 de enero de 2016, recuperada en <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/importancia-de-la-infancia-en-el-posconflicto/16072455>

Comisión intersectorial para la atención integral a la primera infancia -CIPI- (s.f.). Lineamiento Técnico para la Protección Integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia.

Congreso de la República de Colombia (1991). Ley 12 de 1991 “Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989”. Recuperado de: http://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf

Congreso de la República de Colombia (2015) Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 “Todos Por un Nuevo País”

Congreso de la República de Colombia (2016) Por la cual se expide la Ley 1804 (2016) política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Congreso de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley No. 1098 “Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia”. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyALey-1098-de-2006>. Pdf

Connolly, P. y Hayden, J. (2009). El Poder de las Iniciativas de la Primera Infancia. Lecciones de Todo el Mundo. Versión en español. Secretaría Técnica de la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina -CINDE-: Bogotá D.C.

CONPES. (2010). Documento Conpes - 162: Sistema General de Participaciones – Recursos para la Atención Integral de la Primera Infancia. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Estrategia de Cero a Siempre. Autor: Colombia Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (CIPI, 2013). Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión. Autor: Bogotá D.C.

Flórez-Romero, R., Galvis, D., Gómez-Muñoz, D., Castro, J., Arias-Velandia, N., Acero, G., & Nino, L. (2014). Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP: Bogotá D.C.

Moss, P., y Urban, M. (2010). Democracy and Experimentation: two fundamental values for education. Guetersloh: Bertelsmann Stiftung.

Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Secretaría de Educación Distrital (SED), Universidad Pedagógica

- Nacional (UPN) (2013). Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Segunda Edición. Alcaldía Mayor de Bogotá
- Torrado, M., Camargo, M., Pineda, N., y Bejarano, D. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En OEI, IDIE, SCC (2009). Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia. Autores: Colombia.
- Unesco (2011). Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Autor: París.
- Urban, M. (2012). Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education*, 47(4), 494 - 507.
- Urban, M. (2013) Sistemas competentes para la educación y cuidado en la primera infancia. In Romero, R. F. & Torrado, M. C. (Eds.) *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Urban, M. H., Vandebroek, M., Peeters, J., Van Laere, K. & Lazari, A. (2011). Competence requirements in early childhood education and care. A study for the European Commission Directorate General for Education and Culture (CORE). Londres /Gante: University of East London - Universiteit Ghent.
- Urban, M., Vandebroek, M., Laere, K., & Lazzari, A. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508 - 526.

CAPÍTULO 175
LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN
COLOMBIA: MAS ALLA DEL COYUNTURAL
PROCESO DE PAZ. “CIENCIAS SOCIALES Y
PEDAGOGÍAS DECOLONIALES”

Natalia Ivonne Barrios Baquero
Mag Ciencias de la Educación
Esp Docencia Universitaria
Lic en Ciencias Sociales
Docente Secretaria de Educación de Bogotá

Introducción

Es necesario iniciar diciendo que todos los colombianos, somos responsables de la paz y por tanto, necesitamos una educación para la paz: las familias, las escuelas, las empresas, los políticos, las entidades públicas, privadas, universidades; se trata de un conocimiento y pensamiento que reta la imaginación para construir un nuevo país, con capacidad para abolir las injusticias, decir adiós a la guerra, prevenir la violencia, promover la democracia, y reparar integralmente el dolor, el atraso, el deterioro del medio ambiente y del tejido social.

La educación para la paz se presenta como un amplio territorio por recorrer y delimitar. Un campo inacabado, interdependiente con la dinámica de la vida, de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales; debe contribuir a relacionar las dinámicas locales con las dinámicas globales, las necesidades particulares y las necesidades colectivas y los

distintos contextos históricos y culturales; esta educación también tiene que ver con la transformación de las miradas, a través de las cuales interpretamos y damos sentido a la realidad en la que convivimos, como una forma de mirar y sentir la vida, de realizar nuevos aprendizajes, que potencien la decisión de iniciar las transformaciones necesarias que permitan la continuidad de los acuerdos logrados en términos de la finalización del conflicto armado y de la consecución de una paz estable y duradera.

Aquí encontramos un primer papel de la educación frente a la paz: su realización plena como finalidad y derecho que contribuye al desarrollo y la convivencia pacífica y democrática. Esto supone que los contenidos y significados se relacionan con la igualdad, la justicia, el poder, la democracia. Un segundo momento, es pensar una educación para la paz que articule las nuevas perspectivas y paradigmas de las Ciencias Sociales en sus aspectos estructurales, culturales y directos, es decir con los valores y principios de la sensibilidad moral, el diálogo, las competencias y capacidades ciudadanas, la interculturalidad, la necesidad de comprensión frente al “otro” como posibilidad de construcción individual y en colectivo; aunque es tarea como eje transversal de todas las áreas y disciplinas del conocimiento resulta significativo y primordial para las humanidades, las ciencias sociales encaminar sus currículos y planes de estudio hacia estas nuevas miradas y es aquí donde las pedagogías decoloniales como acciones que promueven y provocan el quiebre y agrietamiento del orden moderno/colonial, hacen posible, dan sustento y fuerza a un modo diferente de estar en y con el mundo.

Educación para la paz a través de la Decolonialidad.

Los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, como campo de encuentro (y desencuentro) entre la historia y la pedagogía también forma parte del proyecto colonial y moderno que involucra actores, escenarios y paradigmas frente al reto educativo. De modo que tanto escritura como enseñanza están ligados al proceso de dominación e implementación de currículos basados en experiencias muchas veces ajenas a las realidades y necesidades particulares locales y regionales, en este caso Colombia. Las pedagogías para la paz deben abordar aspectos tan importantes como la justicia en equidad, los mecanismos de abordaje de los conflictos, la justicia transicional, la memoria, la justicia restaurativa, el fortalecimiento del tejido social, el perdón y la reconciliación. Lo que se ha denominado construcción social del currículo debe encaminarse hacia una perspectiva participativa democrática asociada a la resignificación de las prácticas pedagógicas, los aprendizajes significativos y los nuevos paradigmas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La propuesta a partir del giro decolonial y las prácticas en el aula deben estar encaminadas a sentir y pensar que cuando se enseña historia, ciencias sociales se está enseñando que cambiar el mundo es posible. Que los diferentes espacios de construcción de saberes y encuentros en los que compartimos aprendizajes tienen como propósito reinterpretar la realidad, resignificar y cuestionar lo que tradicionalmente se ha dicho, por lo tanto, es un espacio en donde caben otros mundos. Las experiencias de la humanidad y nuestro pasado asociado a las múltiples formas de violencia nos convocan a conocernos, a compartir ideas y sentimientos, y sobre todo a repensar y recrear, como seguir caminando y soñando con una realidad ampliamente compartida.

Educar para el post-conflicto, educar en el post-acuerdo.

De acuerdo con el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), a lo largo de las últimas cinco décadas el conflicto armado colombiano ha traído consigo 220.000 muertos, 5.700.000 víctimas por desplazamiento forzado, cerca de 250.000 desaparecidos y alrededor de 30.000 secuestrados. Aunque estas cifras son objeto de debates entre investigadores, uno de sus aspectos más llamativos es que durante este mismo periodo murieron 177.000 civiles y apenas 40.000 combatientes de los diferentes bandos. Estos números sugieren entonces que las consecuencias de la guerra se centran, principalmente, en la población civil. Asimismo, este conflicto ha incluido formas deplorables de combate que contradicen los principios del Derecho Internacional Humanitario (DIH), tales como el reclutamiento de personas menores de edad, la siembra de minas antipersona y la perpetuación de condiciones de absoluta indefensión de la población, sucesos todos reflejados en las cerca de dos mil masacres ocurridas en Colombia entre 1998 y 2012. Para la Comisión Histórica sobre el Conflicto Armado y sus Víctimas (2015) existen múltiples causas que no solo originaron, sino que han prolongado las confrontaciones. Para Sergio de Zubiría, la genealogía de esta confrontación armada está en el fracaso o aplazamiento indefinido de reformas sociales. Para Darío Fajardo, las disputas por tierras y la ausencia de una reforma agraria efectiva constituyen parte de los factores que profundizan el conflicto. Francisco Gutiérrez resalta la presencia de nuevos actores armados que reclutan a personas que han sido parte de ciclos armados anteriores. Otros, como Víctor Moncayo y Jairo Estrada insisten en la asociación entre conflicto armado y modelo de desarrollo capitalista. Otros

académicos destacan el papel pasivo y cómplice de la clase dirigente colombiana, al no adoptar las medidas que se requerían para prevenir el recrudecimiento del conflicto. En algunos casos, incluso, dichos sectores aprovecharon estas condiciones, tal como ocurrió con la permisividad frente al narcotráfico y la parapolítica. Finalmente, otros analistas coinciden en una evidente deficiencia del Estado colombiano para detentar con legitimidad el monopolio de la fuerza, lo cual, entre otros factores, contribuyó al surgimiento de grupos paramilitares.

Un ejemplo de esta debilidad la presenta el aparato judicial, el cual, de alguna manera, ha contribuido al crecimiento de modalidades complejas de justicia privada. A esto se suman variables como las diferencias regionales y la vulnerabilidad de las poblaciones rurales, las cuales han sufrido mayoritariamente los actos de guerra (masacres, asesinatos selectivos, torturas, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, uso de minas antipersona, desplazamiento forzado, secuestro, extorsión, reclutamiento ilícito, delitos sexuales, ataques contra bienes civiles y públicos, y daños ambientales) y sumado a todo esto

En medio de esta desesperanza, particularmente asociada con la existencia de un conflicto armado interno y un modelo de desarrollo que precariza la vida, desde el año 2010 se ha abierto paso a la posibilidad de iniciar una etapa de post-conflicto, entendiendo la finalización histórica del conflicto armado y para otros especialistas post-acuerdo ya que finalmente tras la desmovilización de las FARC, la firma del proceso y tratado de paz se ha dejado al descubierto las otras grandes problemáticas sociales, económicas y políticas de Colombia; ejemplo concreto de ello la CORRUPCIÓN

presente en todas las esferas y organizaciones públicas y privadas.

Esta perspectiva de futuro ha empezado a tener resonancia y relevancia en algunos sectores de la sociedad, diversas iniciativas desarrolladas por la sociedad civil, el Estado y las organizaciones, en medio de sus aciertos y debilidades, constatan la necesidad de emprender acciones que contribuyan a restituir los derechos de las víctimas, que posibiliten reparaciones integrales y que faciliten condiciones jurídico-políticas para lograr procesos exitosos de desmovilización y reintegración de los integrantes de los grupos armados. Estos aspectos se configuran en herramientas y condiciones concretas para superar los conflictos armado y social, evidentemente asociadas a tareas particulares donde el estado y la educación deben ser protagonistas dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) y del gobierno de turno. (paradójicamente a partir del 2018, el desfinanciamiento así como la dirección de estas entidades es motivo de preocupación por parte de la comunidad académica).

Encontramos cinco iniciativas, así:

- Ley de víctimas y restitución de tierras (1448 de 2011): tiene por objeto establecer un conjunto de medidas (judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas) a favor de las víctimas del conflicto armado, dentro de un marco de justicia transicional. Este ha de posibilitar el efectivo goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantías de no repetición. Apunta, además, a la materialización de sus derechos constitucionales mediante acciones precisas, tales como la definición de montos de indemnizaciones por vía administrativa, la conformación de mesas de

participación de las víctimas, el proceso de restitución de tierras y la creación del Sistema de Registro Único de Víctimas.

- Unidad para la Atención y la Reparación Integral de las Víctimas: es una entidad que busca acercar al Estado con las víctimas mediante acciones transformadoras que promuevan su participación efectiva en el proceso de reparación. Dentro de sus objetivos están: brindar una respuesta integral a las víctimas para que sean y se sientan reparadas; fortalecer la capacidad del Estado para dar respuesta a las emergencias humanitarias y evitar nuevas violaciones a los Derechos Humanos; poner en marcha conjuntamente con las entidades (nacionales y territoriales) una estrategia integral para la movilización del Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Snariv); coordinar que la oferta institucional esté implementada en el territorio; visibilizar a las víctimas y garantizar su participación efectiva.

Grupo de Memoria Histórica (GMH) y Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH): se trata de un grupo de investigación perteneciente a la entonces llamada Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), que tiene como propósito principal producir y divulgar narrativas sobre el conflicto armado en Colombia, capaces de identificar las razones para el surgimiento y evolución de los grupos armados ilegales (conforme a la Ley 975 de 2005), así como las distintas verdades y memorias de la violencia. El grupo trabaja a través del enfoque diferencial y una opción preferencial por las voces de las víctimas. También formula propuestas de política

pública que fomenten el goce efectivo de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

- Marco jurídico para la paz: es un Acto Legislativo (014/11S-094/11C) que busca facilitar la terminación del conflicto armado. Se encarga de implementar mecanismos extrajudiciales de justicia transicional, el establecimiento de criterios de priorización y selección de casos, la suspensión de la ejecución de la sanción y la renuncia a la persecución penal para los hechos no seleccionados, como herramientas para las personas desmovilizadas de grupos armados ilegales.
- Catedra de la Paz (Ley 732/2014) en la cual se establece como obligatoria la Cátedra de la Paz para todas las instituciones educativas del país, y al año siguiente en mayo de 2015 se publica el Decreto 1038 del Ministerio de Educación reglamentando la materia, dentro de los objetivos el artículo 2: "contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: a) Cultura de la paz [...], b) Educación para la paz [...], c) Desarrollo sostenible [...]". Dentro de la explicación de estos temas se destacan los Derechos Humanos, el DIH, la prevención de la violencia, la resolución pacífica de los conflictos, la construcción de la equidad y el respeto de la pluralidad. En relación con la educación superior y siguiendo el principio de autonomía universitaria, cada institución es independiente en diseñar los contenidos de dicha cátedra.

Estas iniciativas constatan que no se trata únicamente de lograr un acuerdo entre las dos partes, cesar hostilidades e incorporar al grupo armado respectivo a la vida social y política, sino de generar condiciones de reconciliación que permitan avanzar en justicia, no solo como equidad (tal como lo propuso tempranamente John Rawls (2006), a propósito de su idea de instituciones justas), sino como reconocimiento (Fraser, 1997; Honneth, 2009). Esto significa transitar hacia otro estado de existencia colectiva, producir un giro en la vida moral con arreglo a pactos legales y legítimos y construir un proyecto ético que favorezca la compasión, esto es, reconocer que somos extremadamente vulnerables y adquirir capacidades para responder al dolor del otro. Se trata de no eludir la demanda del otro frente a la experiencia del mal (Mélich, 2010).

Algunas consideraciones finales

El término post-conflicto y/o post-acuerdo se convierte en una mediación narrativa que contribuye a explicitar esta necesaria transición-transformación, no se trata de negar el conflicto como un elemento constitutivo de la condición humana, ni mucho menos banalizar la complejidad que posee la superación plena de un conflicto armado y social. Sirve para propiciar tres niveles de reflexión colectiva en el país, que contribuyan a la reconciliación y correspondiente reconstrucción societal: la memoria (¿Qué ocurrió? ¿Por qué ocurrió? ¿Cómo ocurrió? ¿Quiénes lo hicieron? ¿Quiénes fueron afectados?); nuestro presente (¿Qué estamos haciendo? ¿Cómo lo hacemos? ¿Cuáles son los compromisos?); y la utopía (¿Qué futuros posibles? ¿Qué planes? ¿A través de qué herramientas? ¿En qué condiciones?).

Asumir la posibilidad de transitar del conflicto hacia el post-conflicto en Colombia, según tradiciones educativas, socio-antropológicas y jurídicas, exige trabajar al menos sobre cinco aspectos concretos: (1) el fin del conflicto armado, (2) la reparación a las víctimas, (3) la justicia transicional, (4) la reintegración, (5) los nuevos lineamientos curriculares en ciencias sociales.

El primero, como se ha mencionado, tiene que ver con procesos de diálogo, negociación y firma del tratado de paz en el 2016. Es importante mencionar y reflexionar también acerca del plebiscito como última instancia que se otorgo a todo el proceso.

El segundo comprende un conjunto de condiciones y procedimientos que pasan por el reconocimiento de las víctimas, la memoria de los hechos victimizantes, la difusión de la verdad histórica y jurídica de lo ocurrido, la reparación integral y la generación de condiciones sostenibles para que nunca más vuelvan a ocurrir estos actos de violencia y negación de humanidad.

El tercero alude a las medidas judiciales excepcionales, extraordinarias y provisionales que pueden favorecer los procesos de tránsito, asunto que contempla reparación a las víctimas y reintegración de los excombatientes. La justicia transicional no es amnistía ni impunidad, sino un conjunto de herramientas que posibilitan el tránsito hacia el post-conflicto.

Finalmente, la reintegración, que en términos más amplios hace parte del proceso de desarme, desmovilización y

reintegración (DDR), incluye un conjunto de disposiciones y estrategias para que se cierre un ciclo de violencia armada, lo cual implica la entrega de armas, la desmovilización individual y colectiva de los grupos insurgentes así como las garantías jurídicas, sociales y políticas para que las personas excombatientes se reintegren a la vida civil.

Vale señalar que esta transición no solo es de tipo jurídico, sino también de carácter ético y político. En tal sentido, a propósito de los aspectos antes señalados, construir el post-conflicto exige ir más allá, es decir, se deben generar las condiciones necesarias para construir culturas de paz. Este proceso de transición hacia la paz contempla entonces el quinto punto, donde es deber ser de la enseñanza-aprendizaje de la historia, las ciencias sociales nuevas miradas y posicionamientos estructurales.

- El conocimiento de la verdad de los hechos sobre el conflicto armado: en el camino hacia las justicias transicional y social, la sociedad colombiana debe tener acceso a los hechos y a la polifonía de versiones sobre lo ocurrido. Es necesario entender cómo, a lo largo de las últimas cinco décadas, hemos llegado a 220.000 muertos, 5,7 millones de víctimas por desplazamiento forzado, 25.000 desaparecidos y 30.000 secuestrados (GMH, 2013).
- La reparación a las víctimas: además de la reparación material, las víctimas del conflicto armado en Colombia deben ser apoyadas y restituidas en torno a cuatro tipos de daños: emocional, moral, cultural y político. Se requiere de un conjunto de iniciativas por parte del Estado y de la sociedad civil para que, más allá del asistencialismo predominante en el país desde

hace varios años, se avance en la generación de herramientas de empoderamiento para facilitar el ejercicio ciudadano de estas personas, familias, grupos. La escuela como escenario de encuentro y construcción de tejido social.

- La construcción de planes y programas en los ámbitos familiar, comunitario e institucional, por supuesto educativo por medio de políticas públicas, recursos necesarios y suficientes centrados en el respeto a la vida, el cuidado y el ejercicio ciudadano. Esta tarea implica un esfuerzo sostenido para transformar creencias y prácticas que naturalizan la desigualdad y la exclusión, alrededor de las etnias, los géneros, las sexualidades, las edades y las situaciones de discapacidad.
- Diseño de planes y programas, más allá de los debates sobre la implementación de mecanismos como la amnistía o la rebaja de penas, el Estado y la sociedad civil deben considerar alternativas para que víctimas y victimarios se incorporen con garantías plenas a la vida social y política de la Colombia del post-conflicto/post-acuerdo.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005), la *cultura de paz* alude a una manera de entender y vivir el mundo en el que sea posible: superar el flagelo de la guerra, dar protección a las poblaciones en peligro, lograr desarrollo de forma armoniosa, tener plena capacidad de disfrute de los derechos humanos, vivir bajo el desarme y con sostenibilidad ambiental. Si bien es posible identificar limitaciones en este concepto, los principios planteados por la Unesco no están lejos de los

principales desafíos que tiene la sociedad colombiana luego de la firma con el actual partido político FARC (Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común) y otros grupos insurgentes (incluyendo aquí al Ejército de Liberación Nacional, ELN) y, quizás, con otras organizaciones que operan en muchos lugares de la geografía nacional. Un posible escenario de paz no significa la homogenización o la armonía perfecta donde no surgen diferencias. Por el contrario, educar para la paz significa entender las contradicciones existentes en la sociedad, y formarse para tomar un posicionamiento de cara a esas contradicciones. Para esto es necesario fortalecer las capacidades argumentativas para el debate, resaltando la importancia de discutir las diferencias dentro del respeto de unas reglas mínimas de entendimiento, en contra del uso de la fuerza y la violencia.

Mi pueblo, mi tierra, mis hermanos

Pensar en la diferencia, pensar en la posibilidad de reconocernos únicos e irrepetibles pareciera ser una defensa al individualismo, casi que una apología al egoísmo extremo que nos coloca en la posición de permitirnos defender con absoluta vehemencia cada uno de los aspectos que nos definen en nuestro ser; lo que pensamos, sentimos, observamos, anhelamos...

Pero también pensar la diferencia en nuestro país nos permite viajar por sus selvas que respiran humanidad, sus paramos que evocan tranquilidad, caminos entre cordilleras, montañas tantas veces andadas por nuestros campesinos, nuestros ancestros...

Cuantos colores se nos presentan en cada amanecer llanero, cuantos pensamientos y anhelos traspasan la infinita línea

*del horizonte que separa el océano del cielo, en los cientos
de ríos de nuestro paisaje colombiano
un niño llora mientras su madre lo sumerge junto a ella; el
mundo se levanta a un nuevo día mientras a lo lejos en algún
rincón de la sierra el olor a café llena la mesa.*

*Allá, a lo lejos entre el monte alguien se coloca las botas, las
de caucho, las que se han decolorado por los químicos en los
laboratorios de coca, y en el cuartel otro amarra las de
cuero, las de dotación, ninguno ha pedido por voluntad
propia vivir así, convirtiendo al otro en su enemigo...*

*Hemos entonces vivido anestesiados bajo los psicotrópicos
de la indiferencia, hemos crecido sin memoria, o más bien
bajo una amnesia selectiva donde recordar solo supone un
ejercicio para rememorar venganzas y dolores de carne, del
color de un partido, de las generaciones que han
abandonado sus tierras en nombre de una guerra que ya se
ha vencido en el tiempo, que ha caducado en los
calendarios...*

*Que dirían nuestros viejos abuelos, esos que se sentaban al
fuego antes que llegaran los blancos a contar como en el
comienzo del todo éramos uno solo; tierra, sol, luna,
estrellas, agua, deseos y futuro.*

*Que dirían al vernos muertos en vida con la indolencia en
nuestros rostros, y las manos llenas de titubeos para sembrar
una tierra, sin la fortaleza de los U'wa, la sabiduría de los
tayronas, la belleza raizal.*

*Cuanta diferencia pareciera separarnos, cuanta indiferencia
de nuestra parte con el otro...*

*Yo por el contrario me convenzo que mientras pueda
reconocerme en tu mirada, pueda encontrarme en tus*

*silencios, pueda cobijarme bajo tu abrazo, pueda perderme
en tus ojos, pueda colocarme tus botas, aunque causen
ampollas,
pueda entender tus dolores, esos del conflicto, pueda
conocer tus cicatrices, las del alma y las del cuerpo, pero
sobre todo pueda entenderme en lo que te define diferente.*

Natalia Barrios (2016)

Referencias bibliográficas

- Abya Yala. Mignolo, Walter. (2004). «Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica», en I. Ramos y R. Sosa, R. (coords.), América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. 113-137. México: Siglo XXI Editor
- Arboleda, J. (2014), Reconciliación en los Laboratorios de Paz y en los Programas Regionales de Desarrollo y Paz.
- Ardila, C. (1996). La cosecha de la ira. Bogotá: Arcan Editores.
- Carretero, M. (2007). Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós.
- CIDER (2013), Construcción de Paz: Un estado del arte sobre los Programas de Desarrollo y Paz y los Laboratorios de Paz en Colombia, Universidad de los Andes.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Informe final. Tomo IX, Recuperado el 25 de 06 de 2015, de <http://cverdad.org.pe/ifinal/index.php>

- Congreso de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Ley 1732 de 2014.
- Freire, P. (2001). Política y educación. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, Henry. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Medina, M. (2014). El rompecabezas de la paz. Medellín: La Carreta Editores.
- Mignolo, Walter y Catherine Walsh. 2002. «Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder», en C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro-Gómez, Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. 17-44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar,

CAPÍTULO 176
PAPEL DEL ESTADO COLOMBIANO EN
LA ATENCIÓN A NIÑOS, NIÑAS,
JÓVENES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA
SEXUAL

Andrea del Pilar García Cojín

Psicóloga especialista en Psicología Jurídica Magister
en Defensa en Derechos Humanos y Derecho
Internacional Humanitario

Profesional Especializado

Defensoría del Pueblo

Introducción

La violencia sexual como un tipo de violencia basada en género, constituye una violación a los Derechos Humanos, donde se perpetúan los roles de género y donde se niega la dignidad humana. Según la Organización Panamericana de la Salud, la violencia sexual abarca el sexo bajo coacción de cualquier tipo incluyendo el uso de la fuerza, las tentativas de obtener sexo bajo coacción, la agresión a órganos sexuales, el acceso carnal, los actos sexuales, el acoso incluyendo la humillación sexual, el matrimonio o cohabitación forzada incluyendo a menores, la prostitución forzada, la comercialización, el aborto forzado, la denegación del derecho

a hacer uso de anticoncepción o adoptar medidas de protección contra enfermedades, la mutilación sexual femenina, las inspecciones para comprobar la virginidad. (Defensoría del Pueblo, 2010). Según las estadísticas del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, la mayoría de las víctimas de violencia sexual son las mujeres, las niñas y jóvenes y el principal agresor es un familiar.

En el contexto del conflicto armado, los delitos sexuales fueron utilizados por los grupos armados como un crimen de lesa humanidad y como arma de guerra, cuya finalidad era dominar, regular comportamientos, callar y aterrorizar, obtener información, castigar, expropiar en especial a la población más vulnerable en su mayoría, mujeres y niños, y donde los hijos productos de estos hechos violentos, nacen en medio del dolor producido por la violencia.

La Constitución Política de Colombia (Gacetas Asamblea Constituyente, 1991) en su artículo 44 señala que son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre nacionalidad, familia, (...), así como que serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta abuso sexual, explotación laboral, económica, trabajos riesgosos. Asimismo, los tratados internacionales ratificados por Colombia que hacen parte del Bloque de constitucionalidad Colombiano, tales como la Convención sobre los Derechos de los Niños, ratificada por medio de la Ley 12 de 1991, el cual es el punto de partida para que el gobierno desarrolle sus políticas de niñez y adolescencia. La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer Belem Do Pará ratificada a través de la Ley 248 de 1995, y La Convención sobre la eliminación de todas las formas de

discriminación contra la Mujer (CEDAW), ratificada a través de la ley 984 de 2005. Le recuerda a los estados las obligaciones y responsabilidades internacionales en la prevención de la violencia sexual, así como el interés superior del niño considerado como una consideración primordial. Pese a existir esta protección, y unas jurídicas, las estadísticas nos muestran que no estamos protegiendo a nuestros niños, niñas y jóvenes de estos hechos violentos que dejan consecuencias irremediables en sus vidas, y que generan daños transgeneracionales en la sociedad Colombiana.

Datos estadísticos

El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLYCF, 2018), reporto que durante el año 2018 se realizaron 26.065 exámenes médico legales por el presunto delito sexual con un incremento de 2267 casos respecto al año anterior, siendo las mujeres más afectadas.

Los exámenes médico legales sexológicos por presunto delito sexual practicados a NNA representaron el 87,45% del total de la violencia sexual. El 11,20% de las valoraciones practicadas durante el año 2018 se realizaron a infantes entre los 0 y 4 años de edad (2.920), el 10,20% de los casos corresponden a niñas de 4 años de edad o menos representado en 2.275 casos, cifra que triplica el número de casos valorados en niños, 645 casos (INMLYCF, 2018). El Instituto Nacional de Medicina Legal llama la situación de riesgo de ser víctimas de violencia sexual para las niñas entre 10 a 13 años de edad, grupo etario que represento el 41.9 % del total de las valoraciones practicadas en mujeres 22.309, registrando la tasa más alta en los últimos 10 años: 562,50. Por cada niño entre los 10 y 13 años víctimas de delito sexual se

presentan ocho niñas. Como resultado de la violencia sexual se encontraron en este mismo rango de edad 5713 menores embarazadas. El presunto agresor en el 47.80% de los casos es un familiar y el principal escenario es en la vivienda.

En el contexto del Conflicto Armado Interno de los 8.469.678 víctimas registradas (UARIV, 2019), se tienen registrado 138 casos ocurridos a niños entre 0 y 5 años, 348 hechos ocurridos a niños entre 6 y 11 años y 875 casos ocurridos a niños entre 12 y 17 años de edad, para un total de 1.361 casos reportados. Según la Ley 1448 de 2011, los hijos productos del hecho de violencia sexual también son considerados víctimas y tienen derecho a la verdad, la justicia y la reparación integral. Al primero de mayo de 2019, se tiene en el registro 909 nacidos a raíz de los delitos sexuales, 385 hombres, 516 mujeres, 8 sin información.

Normas nacionales y responsabilidades del estado colombiano

El Estado como una forma de organización de naturaleza política (Definición estado, 2019) constituido por una población en un territorio y en el que se ejerce el poder político, desempeña funciones políticas, sociales y económicas. Las funciones tradicionales del Estado normalmente se engloban en tres poderes: **poder ejecutivo, poder legislativo y poder judicial.**

En síntesis, el Estado lo conformamos todos y existe una corresponsabilidad entre las instituciones, los poderes públicos y la misma población respecto a la protección de los niños, niñas y adolescentes frente a cualquier acto violento de naturaleza sexual.

Al respecto, se han expedido diferentes marcos legales que buscan prevenir los hechos de violencia sexual y que delimitan la responsabilidad de los órganos estatales. Una de ellas es la ley 1146 de 2007 (Congreso de la República, 2007), cuyo objetivo es prevenir y atender integralmente a los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente, señalando que cualquier tipo de comportamiento de tipo sexual ejercicio sobre un niño, niña o adolescente utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando su situación es considerado un acto sexual. En esta ley se plantean las responsabilidades de las diferentes entidades que conforman el estado colombiano, tanto a nivel nacional como territorial y busca generar una articulación interinstitucional.

1. A nivel Nacional se crea el Comité Interinstitucional Consultivo para la prevención de la violencia sexual y la Atención Integral de NNA, presidido por el Ministerio de la protección social, Min educación, MINTIC, ICBF, FGN PGN, DFP, MLYCF, PN, Consejo superior de la judicatura, un representante de las asociaciones colombianas de psiquiatría, psicología, pediatras, sexología, y un representante de las organizaciones no gubernamentales que tengan prestación de servicios de protección de los NNA, participación con voz sin voto, representantes de universidades, científicos u observatorios.
2. A nivel territorial a través de la coordinación de las secretarías de salud y el ICBF regionales, un representante del ministerio público, comisario de familia, juez de su familia o municipal o promiscuo. Este comité de articulación debe crear informes

semestrales y presentar una propuesta de política y programas al subcomité de infancia y familia del Consejo de Política Social, es un órgano consultor para formular políticas, evaluar semestralmente la situación de abuso sexual niños, y niñas, coordinar interinstitucional e intersectorial acciones conjuntas de sensibilización y capacitaciones a las entidades, evaluar los programas de educación sexual y reproductivos, proponer y gestionar vigilancia epidemiológica, hacer recomendaciones sobre el contenido del material de apoyo empleado por los programas en salud sexual y reproductiva, también en la cátedra de educación para la sexualidad que se impartirá en las facultades de ciencias social, presentar semestralmente ante la comisión séptima del senado y cámara un informe resultados de la ley

3. Respecto a la ruta de salud señala que las EPS, IPS están obligadas a la atención de urgencia y de prevalencia de casos donde un niño, niña y joven ha sido abusado sexual, así como la, resolución 459 de 2012 del Ministerio de Salud, donde se señala que la violencia sexual es una urgencia independiente de la fecha de los hechos e independiente del aseguramiento del NNA, se debe garantizar:
 - ✓ la Atención inmediata principio de prevalencia de derechos.
 - ✓ Examen y tratamiento de enfermedades de transmisión sexual
 - ✓ Provisión de antiretrovirales en caso de violación y /o riesgo de VIH / SIDA.

- ✓ Evaluación física y psicológica del NNA, preservando la integridad de las evidencias
 - ✓ Recoger de manera oportuna y adecuada la evidencia, siguiendo la cadena de custodia,
 - ✓ Activación Ruta Sistema Integral de Protección.
 - ✓ Prácticas de manera inmediata pruebas forenses, patológicas y psicológicas para el proceso penal.
 - ✓ El debido cumplimiento de la ruta debe estar vigilada a través de la Super Salud, y los funcionarios públicos pueden ser investigados de manera disciplinaria por la PGN y penalmente por la FGN.
4. Respecto al Sector educativo de carácter oficial o privado que ofrezcan educación formal en los nivel de básica y media, deberán incluir e identificación temprana, prevención, autoprotección, detección, denuncia. El docente tiene la Obligación de denunciar ante las autoridades administrativas judiciales y administrativas, conductas o indicios de violencia sexual. Los docentes que tengan a su cargo el programa en educación sexual y reproductiva deben se profesionales idóneos y capacitados.
- 5.
6. Participación ciudadana en la prevención de la violencia y el abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes, el Estado y la sociedad en general tienen el deber denunciar oportunamente a las autoridades competentes en cualquier indicio o caso de abuso sexual, dentro de las 24 horas siguientes al conocimiento del hechos.

Obstáculos para la denuncia y en la activación de la ruta de atención

Se han podido identificar algunos obstáculos que hacen que los niños, niñas, jóvenes y mujeres NO realicen la denuncia tales como: existen funcionarios poco capacitados en atención a NNA, desconocimiento en las rutas de atención esto se incrementa cuando el hecho sucede en lugares apartados-zonas rurales, barreras para la realización del IVE (Interrupción Voluntaria del Embarazo) en cumplimiento de la sentencia C 355 de 2006, en caso de IVE las niñas y adolescentes tienen autonomía en su decisión sin imponer la solicitud de autorización de padres o representantes, se debe garantizar la intimidad de los niños y el secreto profesional ya que algunos hospitales llaman a la Policía de menores e ICBF, está PROHIBIDO la negación del procedimiento por ausencia de denuncia en caso de menores de 14 años, el deber de denuncia no debe obstaculizar la garantía del derecho a la IVE (Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres, s.f.), las víctimas desconocen sus derechos, algunas entidades públicas no cuentan con lugares con privacidad y espacios locativos adecuados para atender a los niños, niñas víctimas de violencia sexual, el temor, la vergüenza, muchas veces las propias familias no les creen, algunas personas prefieren no denunciar porque les incomoda los procedimientos médicos, sienten temor por su seguridad y la de su familia, por que el agresor por lo general manipula al niño o niña para que no revele el hecho, algunos son estigmatizados en algunas comunidades, donde se sabe cuáles niños fueron víctima de abuso sexual o son producto del hecho de violencia sexual.

Conclusiones

- ✓ Existe una corresponsabilidad entre las instituciones, los poderes públicos y la misma población respecto a la protección de los niños, niñas y adolescentes frente a cualquier acto violento de naturaleza sexual.
- ✓ Persisten diferentes obstáculos entre las entidades del estado nacional y en especial territorial que impiden la adecuada aplicación de las rutas y protocolos existentes para la atención de niños, niñas y jóvenes víctimas de abuso sexual.
- ✓ Pese a que el estado Colombiano cuenta con normatividad nacional e internacional de obligatorio cumplimiento, persiste y en aumento la violencia sexual contra niños, niñas y jóvenes.
- ✓ Según las estadísticas del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, la mayoría de las víctimas de violencia sexual son las mujeres, las niñas y jóvenes y el principal agresor es un familiar.
- ✓ Persisten los obstáculos para que los niños, niñas y jóvenes víctimas de violencia sexual interpongan la denuncia ante las autoridades competentes, en especial en lugares rurales, donde hay poca presencia del estado.

Bibliografía

- Congreso de la república. (10 de 07 de 2007). *Ley 1147 de 2007*. Obtenido de [tps://www.oas.org/dil/esp/LEY_1146_de_2007_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/LEY_1146_de_2007_Colombia.pdf)
- Defensoría del Pueblo. (2010). Protocolo de Orientación Psicojurídica a mujeres, niñas, niños víctimas de violencia sexual. Bogotá.

Definición estado. (14 de 07 de 2019). Obtenido de <https://www.significados.com/estado/>

Gacetas Asamblea Constituyente. (1991). Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

INMLYCF. (2018). Forensis.

Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres. (s.f.).

UARIV. (01 de 06 de 2019). Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

CAPÍTULO 177

PROGRAMA RADIAL LA HORA FANTÁSTICA

UNA METODOLOGÍA QUE BRINDA HERRAMIENTAS
PEDAGÓGICAS A CUIDADORES Y ADULTOS
SIGNIFICATIVOS PARA LA CRIANZA DE LOS
NIÑOS Y NIÑAS

Luz Amalia Botero Montoya – Marta Martínez
Zamora

-Fundación de Atención a la Niñez - FAN- Medellín
Colombia

Resumen

En el año 2010, nace la estrategia de formación básica para docentes, cuidadores y adultos significativos, en pautas de crianza, **La Hora Fantástica**, que utiliza la radio como instrumento de replicabilidad para llegar a toda Colombia y otros países que acceden al dial. **La Hora Fantástica** es una propuesta pedagógica, que busca promover modelos de formación y prácticas de crianza, efectivas y afectivas, así como la generación de entornos protectores, amorosos y seguros, para garantizar el bienestar de la infancia y desarrollo de niños y niñas en sus primeros años. A través de la enseñanza por módulos, invita a familias y cuidadores, a retornarle al hogar su esencia natural de ser el primer escenario de paz para los niños, y para las sociedades, el contexto que favorece la instalación de pautas de convivencia.

Introducción

El programa inicia en el 2010 como resultado del análisis que hace la fundación a la realidad en la que se encuentra la primera infancia en Medellín y Antioquia. El trabajo de las agentes educativas con los padres y con los niños muestra un escenario alarmante en cuanto a una presencia arraigada del maltrato infantil como forma de educar a los niños. También se identifican prácticas pedagógicas improvisadas y sin fundamento, y un gran desconocimiento en pautas de crianza, e inadecuado ambiente familiar en muchos de los casos.

El contexto actual sigue siendo desalentador. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) tan sólo en el primer semestre del 2018 se reportaron 1.391 procesos para el restablecimiento de derechos a niños y niñas víctimas de maltrato infantil, de los cuales el 39,8% son menores de 5 años²⁵⁸. Este fenómeno, es más preocupante cuando existen imaginarios sociales y culturales que han legitimado formas de maltrato como el abuso verbal y físico, condicionándolo a qué tan “fuerte” este sea. Es decir, existe un punto socialmente aceptable de tolerancia al maltrato infantil en todos los niveles socio-económicos.

Desafiar y transformar estos imaginarios y comportamientos, es lo que motiva a la fundación FAN, a buscar mecanismos para acompañar el conocimiento y

²⁵⁸ El País, Cifras de maltrato infantil son vergonzosas y aterradoras: ICBF. En: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/cifras-maltrato-infantil-son-vergonzosas-y-aterradoras-icbf>

exploración de los hitos del desarrollo infantil, respaldados en la investigación, conocimientos y estudios científicos que permita el desarrollo de contenidos. Esto garantiza ir en consonancia con los planes de desarrollo municipales, la agenda nacional para la primera infancia y las políticas públicas de primera infancia en respuesta a las competencias del niño según su etapa, y soportar la estimulación y la propuesta de trabajo, en el ambiente familiar y comunitario, compartido con las niñas y niños. Es así como surge **La Hora Fantástica**, un modelo de enseñanza y aprendizaje del cuidado infantil.

Colombia cuenta con una población de un poco más de 5.000.000 de niños y niñas de 0 a 5 años de edad (DANE 2018)²⁵⁹, alrededor del 11% de la población del país. En los últimos años el Estado, las entidades territoriales y municipales y organizaciones sociales, han hecho esfuerzos por mejorar la atención integral a la primera infancia, fortaleciendo programas de cuidado y protección, nutrición y educación; no obstante los resultados muestran que aún la tarea está lejos del ideal de bienestar y que la población infantil continúa siendo altamente vulnerable.²⁶⁰

²⁵⁹ De acuerdo con las proyecciones de población del DANE para 2018, actualmente en Colombia hay 12.440.872 mujeres en edad fértil y 5.141.455 niños y niñas de 0 a 5 años, que representan el 11,04% del total de la población. Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Comisión Intersectorial de Primera Infancia.

²⁶⁰ Estadísticas tomadas del Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia Comisión Intersectorial de Primera Infancia.

En materia de atención integral, un Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, muestra que ésta no logra el cubrimiento universal de niños y niñas en toda Colombia, lo que aun deja una población de esta edad sin el cubrimiento que garantice una atención de calidad en sus primeros años de vida.

El panorama, si bien es alentador por los avances e incremento en cifras relevantes como, por ejemplo, el número de nacidos vivos (o reducción de la tasa de mortalidad), también es retador en cuanto a atención en salud, educación y condiciones de vida que garanticen el bienestar y desarrollo de los niños y niñas como sujetos de derecho.

Fundamentos teóricos de la experiencia

Uno de los objetivos del programa de radio y el curso de cuidadores, es revisar continuamente el estado del arte de la evidencia disponible y transmitir estos conocimientos a los cuidadores. Hoy se cuenta con evidencia científica que proviene de más de 4 décadas de investigación sobre el desarrollo del Cerebro y su impacto en el aprendizaje, la salud física y mental a lo largo de la vida (Shonkoff, Boyce, & McEwen, 2009) (Fox, Levitt, & Nelson, 2010), que conlleva a concluir, entre otras cosas, que trabajar con los padres y cuidadores es una manera efectiva para mejorar las condiciones para el desarrollo infantil, sobre todo de los niños más vulnerables, que son los hijos de padres de bajos ingresos, educación paterna limitada y desventajas sociales (Karoly, Kilburn, & Cannon, 2005) (Shonkoff, JP; Phillips, D, 2000).

El curso de cuidadores que se realiza a través de **La Hora Fantástica** considera que, para ser garantes de los derechos, los padres y cuidadores deben tener estos conocimientos científicos acerca del desarrollo infantil con el fin de empoderarlos para la promoción y el cuidado de la salud, la estimulación del neurodesarrollo y la prevención del estrés tóxico en la vida de sus niños.

Es por esto que durante el programa los padres reciben explicaciones sencillas pero basadas en evidencia y se les proponen actividades prácticas y lúdicas, que bajo la categoría de “varitas mágicas” o “claves fantásticas”, terminan siendo oportunidades para ejercitar los conocimientos del programa a través de la cotidianidad del cuidado en actividades de juego o interacción en las que se busca que los adultos se conviertan en andamios para el desarrollo infantil.

En el cuidado de la salud y promoción del neurodesarrollo, la estrategia de atención integral de las enfermedades prevalentes de la infancia – AIEPI, es un enfoque integrado de la salud infantil que se centra en el bienestar general del niño. Su finalidad es reducir la mortalidad, la morbilidad y la discapacidad en los niños menores de cinco años, así como promover su mejor crecimiento y desarrollo. El programa de radio busca desarrollar el componente comunitario de la estrategia de AIEPI, mediante la aplicación de las 18 prácticas para la vida, que son acciones y comportamientos que las familias pueden incorporar al cuidado diario para garantizar el buen crecimiento, desarrollo y calidad de vida de los niños (Benguigui, Bossio, & Arias, 2008).

Dentro de los contenidos se incluyen el conocimiento de los indicadores del desarrollo que los niños alcanzan en áreas como el juego, el aprendizaje, el habla, la conducta y la movilidad (gatear, caminar, etc.). Se trasmite a los padres que, aunque cada niño se desarrolla a su propio ritmo, existen indicadores del desarrollo que dan una idea general de cambios que hay que esperar a medida que el niño crece para realizar de esta manera un mejor andamiaje y acompañamiento a través de ambientes que promuevan estos aprendizajes. También se les da señales de alerta del desarrollo y se los motiva a consultar como una estrategia de detección y tratamiento oportuno (Ortiz, 1999), (CDC, 2014).

En cuanto a la prevención del estrés tóxico y cerebros para la paz, la evidencia disponible apunta que a los circuitos cerebrales relacionados con la autorregulación, control del estrés y las llamadas “funciones ejecutivas” del cerebro, que son “un conjunto de capacidades como la elaboración de planes, su seguimiento y modificación; el control y mantenimiento de la atención; la inhibición de comportamientos impulsivos; y el desarrollo de la capacidad de recordar e incorporar nueva información para la toma de decisiones”²⁶¹; están soportados por el desarrollo del lóbulo pre frontal y sus conexiones con el sistema límbico. Estos circuitos comienzan a desarrollarse desde muy temprano en la infancia y continúan hasta la adolescencia. (Diamond, 2002)

De manera especial el programa radial se enfocan en el desarrollo de los circuitos cerebrales que sustentan la

²⁶¹ Nathan A. Fox, 2011. *Violencia en la comunidad, estrés tóxico y desarrollo cerebral*. Early Childhood Development Center. Universidad de Harvard.

autorregulación como estrategia para mejorar las capacidades de aprendizaje y la promoción de la salud física y mental, así como la “construcción de cerebros para la paz” (Shonkoff, JP, 2012) (Kuh & Ben-Shlomo, 2004), mediante la exposición de los niños a situaciones que generan “niveles más elevados de cortisol, la hormona del estrés, favorecen la formación de recuerdos de hechos aterradores, al mismo tiempo que merman la formación de recuerdos en contextos libres de amenaza. Esto puede provocar que los niños pierdan la capacidad de diferenciar entre amenaza y seguridad – por ejemplo, interpretando una expresión facial ambigua como una expresión de ira – con las implicaciones que ello tiene para su capacidad de establecer relaciones saludables. Se cree que el temor persistente subyace al desarrollo de trastornos de ansiedad, como el trastorno de estrés posttraumático”²⁶².

El estrés tóxico puede alterar el desarrollo de la corteza prefrontal y conllevar problemas con la capacidad de autorregulación. En cambio, unos circuitos prefrontales bien desarrollados pueden ayudarlo a manejar la adversidad de forma efectiva. (Harvard, University Center on the Developing Child at, 2011). De esta manera, hoy sabemos cómo podemos inclinar la balanza a favor de ciudadanos que elijan la solución no violenta de sus diferencias cuando tenemos los circuitos cerebrales que nos dotan de libertad, empatía, flexibilidad, creatividad, autorregulación para que la violencia no sea una opción y la paz pueda ser el camino elegido.

Las intervenciones en crianza que se hacen de forma temprana e integral pueden ser un mecanismo eficaz para ayudar a construir estos circuitos para la paz. Hoy sabemos

²⁶² *Ibíd.*

que los circuitos que nos permiten construir la paz se favorecen si los niños cuentan con vínculos seguros y crecen en hogares y ambientes cálidos con la “dulce norma” y que estos circuitos se debilitan o se dañan si los niños están expuestos al estrés tóxico que proviene del maltrato, la violencia, el abuso sexual, el descuido extremo o el abandono (Martínez & García, 2011). La paz solo es posible si somos capaces de ayudarles a los niños a construir relaciones fuertes y entornos que favorezcan su neurodesarrollo, teniendo como resultado, cerebros para la paz.

Objetivo

Promover y desarrollar en los miembros de la familia, la conciencia y el sentido de responsabilidad frente al desarrollo integral de la primera infancia y potenciar las habilidades y actitudes necesarias en los adultos, para generar acciones positivas en la crianza, con el principio de la norma con amor.

Metodología

La **Hora Fantástica** se desarrolla como una conversación fluida y amena entre los participantes y el equipo profesional, quienes, con lenguaje claro, presentan los distintos temas de los módulos de estudio, analizando desde el saber científico, los mitos y tradiciones que se tejen alrededor de estos, a la vez que dan recomendaciones prácticas para aplicar en el hogar, trucos y juegos fáciles para que los padres y cuidadores interactúen con los niños.

El diálogo, pese a no ser presencial, permite a madres, padres y adultos, expresar sus inquietudes, temores, y

hablar abiertamente de prácticas como el maltrato, violencia y vulneración de derechos en un sentido más amplio, sin riesgo a ser estigmatizados. Es un espacio que se ha convertido “en la conciencia de los adultos”²⁶³ donde se lleva a los padres a reflexionar sobre todo aquello que se debe y no se debe hacer en la crianza y cuidado de los niños y niñas, no sólo desde una perspectiva de obligatoriedad en la protección, sino desde un proceso que orienta la reflexión en torno a comportamientos heredados por los adultos de su propio proceso de crianza, y la necesidad de reevaluar estos para asegurar el bienestar de los niños.

En el programa no pueden faltar la magia y la fantasía como estrategia de aprendizaje; se recrean ambientes que permanentemente invitan a dejar volar la imaginación. Cada semana “las hadas madrinas, sentadas desde la cajita mágica de la radio, se transforman en la conciencia de las familias y les hablan al oído para recordarles cuál es el papel que les toca en la crianza y cuidado de sus niños y niñas, para lograr un adecuado desarrollo integral que les aporte a sus procesos cognitivos y a la construcción de su propio mundo”²⁶⁴.

²⁶³ Artículo FAN PARTICIPA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUEÑOS

Hora Fantástica, Un sueño para moldear metodologías para la buena crianza. Fundación de Atención a la Niñez

²⁶⁴ Artículo FAN PARTICIPA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUEÑOS

Hora Fantástica, Un sueño para moldear metodologías para la buena crianza. Fundación de Atención a la Niñez

El programa es el vehículo para la enseñanza de los módulos de estudio. Consta de tres momentos: la Pre-temporada, para motivar a padres y cuidadores e invitarlos a participar del proceso de formación; Temporada (30 programas, 9 módulos de estudio) donde se cubren los temas que inciden en el crecimiento y desarrollo infantil en las diferentes edades.

Módulos de Estudio

Desarrollamos nueve módulos de estudio: Desarrollo y Derechos de los niños y de las niñas - Desarrollo del Cerebro - Desarrollo Motriz - Desarrollo Cognitivo - Desarrollo del Lenguajes y Lectura - Desarrollo Personal y Social - Nutrición y Crecimiento - Cuidado de la Salud AIEPI – Atención Integral a las Enfermedades Prevalentes de la Primera Infancia - Cuidado del Cuidador.

La *postemporada*, que cierra el proceso, trata temas adicionales a los módulos y da un tiempo en el que se motiva a los participantes que por alguna razón no han completado el proceso de formación, para que lo hagan.

La **Hora Fantástica** se transmite en vivo cada miércoles de 1:00 a 3:00 p.m, por la emisora Santa María de la Paz²⁶⁵, con repetición los domingos. se complementa con otras tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como plataformas de Internet, foros y chat virtuales que

²⁶⁵ Emisora Santa María de la Paz, dial 1.560 am.

http://www.santamariadelapaz.org/2015/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=127&filtroCarpeta=fantastica&image_seccion=images/programasimagen/fantastica.png

estimulan la participación y permiten interactuar con un grupo amplio de personas en diferentes partes del país y del mundo. Una vez se transmiten los programas, estos pueden ser escuchados en la página Web de FAN, o en la plataforma de Facebook del Club Pequeñín²⁶⁶, un aliado del programa.

Una vez finalizan los módulos y se han presentado todas las autoevaluaciones, los participantes están listos para graduarse, es el momento de la celebración y del reconocimiento al esfuerzo. FAN y la Universidad CES, socio estratégico que revisa y avala los contenidos de la Hora Fantástica, invitan a los participantes a compartir un momento especial en un acto de graduación para engalanar el proceso de formación y certificarse como “*cuidadores de primera infancia*”.

Población participante

Desde el inicio de **La Hora Fantástica** en el 2010, la audiencia del programa ha ido creciendo y llegado a muchos municipios del país. Los usuarios del programa se dividen entre quienes se inscriben al curso de formación (alrededor de 6.000 anualmente), y quienes lo siguen porque encuentran útiles y relevantes los contenidos. Según datos de audiencia de la emisora Santa María de la Paz, se estima que el número total de oyentes en Medellín y sus municipios cercanos es de 23.000 personas aproximadamente. A estos se suman quienes lo siguen vía *streaming* y a través de la plataforma de Internet de la emisora y de la página del Club Pequeñín, que suman

²⁶⁶ Club Pequeñín es la estrategia de fidelización de clientes del Grupo Familia, que compran esta línea de producto para el cuidado infantil.

aproximadamente 10.000 más²⁶⁷. De esta forma se estima que alrededor de 30.000 personas escuchan semanalmente la Hora Fantástica.

En Colombia, el programa llega a más de 250 municipios y ciudades del país, de un extremo a otro. El alcance de los medios virtuales de comunicación como la Internet, han ayudado a que el programa extienda su cobertura a otros países. En la actualidad lo escuchan en Alemania, Argentina, Aruba, Bolivia, Canadá, Chile, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, Italia, México, Panamá, Perú, Reino Unido, República Dominicana, Suecia, Suiza y Venezuela.

Sin embargo, no toda la formación se da a distancia a través de la radio o medios virtuales. En el afán de asegurar que los participantes no sólo se certifiquen, sino que en verdad aprehendan los conceptos y puedan incorporarlos en su cotidianidad, FAN ofrece acompañamiento directo personalizado en los centros de desarrollo infantil y jardines, donde las profesoras orientan el curso y dan apoyo para aquellos padres o cuidadores que tienen dificultad con las autoevaluaciones. En este caso, los padres se inscriben directamente en los centros infantiles y una o dos veces al mes se reúnen para aprender y compartir experiencias.

Indicadores de resultados, proyecciones, evidencias de logros, recursos

La Hora Fantástica es una experiencia que ha tenido reconocimiento en distintos escenarios locales, nacionales e internacionales en el siguiente orden: Por parte de OIM es

²⁶⁷ Fuente: Fundación Atención a la Niñez

elegida para ser sistematizada con documento publicable, de parte de Colsubsidio, recibe el Premio Colsubsidio de Inclusión Social, por la Secretaria de Educación de Medellín, proyecto finalista para el Premio la Ciudad de los Niños y las niñas, y por parte de Pacto Global, es invitada al Séptimo Congreso de la Agenda ODS para aportar al ODS4, Educación con calidad.

Cerca de 45.000 cuidadores certificados en Pautas de Crianza fortalecidos en herramientas para el cuidado, la protección y el apoyo adecuado al desarrollo integral de los niños y niñas en su primera infancia a lo largo y ancho de todo el territorio colombiano.

Logra validación y confianza de la academia para nuestra propuesta pedagógica a través de la facultad de Psicología de la Universidad CES de Colombia.

Contribuye al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre niños y niñas y sus adultos protectores, como elemento que garantiza la adquisición de la confianza, la seguridad, la felicidad y la vida en equilibrio en los aspectos cognitivos, sociales, psíquicos, espirituales y morales.

Facilita el acceso a educación de calidad en pautas de crianza a familias y adultos protectores que viven en zonas de alta marginalidad social y económica y cuyas condiciones de vida no les permiten las mismas oportunidades de desarrollo que al resto de población.

Incide con pertinencia y asertividad en los principios de la Política Publica de Infancia y Adolescencia de Colombia,

comulgando con sus lineamientos pedagógicos y conceptuales a través de la filosofía y línea pedagógica de FAN.

Facilita la adquisición de herramientas para sintonizarse en el desarrollo adecuado del cerebro de los niños y niñas y la importancia de la experiencia en los primeros años que influyen sobre la salud, el aprendizaje y el comportamiento a lo largo de la vida.

Desde su nacimiento los niños y niñas son considerados *de jure* ciudadanos y sujetos activos de derechos, sin embargo, el ejercicio de éstos no necesariamente se hace efectivo hasta que alcanzan cierta edad y son autodeterminantes. No obstante, este paradigma es revaluado cuando se piensa en la construcción de paz desde una perspectiva que garantice procesos sostenibles, lo que requiere que se involucre a todos los actores en la sociedad. Este amplio espectro de inclusión no puede dejar por fuera a los niños y niñas.

Esta misma organización identifica una serie de conectores que vinculan el desarrollo de la primera infancia a la construcción de paz, entre los cuales se encuentran la formación parental y del entorno social del niño acerca de pautas de crianza que promuevan su empoderamiento ciudadano, desarrollo y manejo asertivo de las relaciones, y una comprensión desde temprana edad de la diversidad, multiculturalidad y diferencia que encontrará en la sociedad a lo largo de su vida, de esta forma se potencian las oportunidades de transformar patrones de comportamiento ciudadano que conducen a la segregación y derivan en violencia.

Uno de los principales retos de Colombia en la búsqueda de una paz duradera y sostenible, es encontrar mecanismos para escribir en el ADN de la sociedad una nueva ética de convivencia que privilegie la resolución pacífica de conflictos antes que la confrontación. Los niños y niñas serán quienes aseguren la no repetición del conflicto armado en el largo plazo, como los agentes de cambio y transformación.

Referencias bibliográficas

- Benguigui, Y., Bossio, J., & Arias, S. (2008). *AIEPI en las Américas. Enfermedades prevalentes de la infancia en las Américas*. Washington .C: OPS.
- CDC. (2014). *Aprende los signos. Actue Pronto*. Recuperado de <http://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/childdevelopment/index.html>. (párr 1 pág 4)
- Damasio, A. (2006). Entrevista con Eduardo Punset. Madrid: Recuperado 23 abril 2011 www.eduardpunset.es/419/charlas-con/el-cerebro-teatro-de-las-emociones. (párr 2 y 3 pág 5)
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En D. Stuss, & R. Knight, *Principles of Frontal Lobe Function*, (págs. 466–503.). Oxford : Univ Press, New York.
- Fox, S., Levitt, P., & Nelson, C. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Dev* 81, 28–40.
- Harvard, University Center on the Developing Child at (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control"*

- System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function.* Cambridge, MA: Working Paper No. 11
<http://developingchild.harvard.edu/>
- Karoly, L., Kilburn, M., & Cannon, J. (2005). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA: RAND.
- Kuh, D., & Ben-Shlomo, Y. (2004). *A Life Course Approach to Chronic Disease Epidemiology*. Oxford Univ Press, Oxford.
- Martínez, M., & García, M. C. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 535 - 545.
- Ortiz, N. (1999). *Escala Abreviada del Desarrollo*. Ministerio de Salud.
- Shonkoff, J., Boyce, W., & McEwen, B. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *JAMA* 301, 2252–2259.
- Shonkoff, JP. (2012). *Leveraging the biology of adversity to address the roots of disparities in health and development*. Cambridge, MA 02138.
- Shonkoff, JP; Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Institute of Medicine and National Research Council (National Academies Press).
- González Navas, A. (2015). Migraciones, seguridad y cooperación internacional: la ayuda al desarrollo como herramienta de control migratorio. En García,

- F.J.; Megías, A. y Ortega, J. (Eds.). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-28 de septiembre de 2015)* (pp. S16/95-S16/105). Granada: Instituto de Migraciones.
- Lacomba, J. (2012) El codesarrollo visto desde el Mediterráneo. Lecciones a partir del caso marroquí. En Aboussi, M. (coord.) *El codesarrollo a debate*. (pp. 27-33). Granada: Editorial Comares.
- Lacomba, J. y Falomir, F. (2010) Presentación. En Lacomba, J. y Falomir, F. (eds.) *De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad. Codesarrollo y movimientos migratorios*". (pp. 19-32). Madrid: La Catarata.
- Lacroix, T. (2005) *Les réseaux marocains du développement : géographie du transnational et politiques du territorial*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Lacroix, T. (2009) *Migrations, Développement, Codéveloppement: quels acteurs pour quels discours?* París: HAL. Disponible online en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00820369> (último acceso en junio de 2018).
- Lacroix, T. (2013) Les réseaux marocains d'aide au développement. *Hommes & migrations, Musée de l'histoire de l'immigration*, 2003, 121-128. Disponible online en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00820387> (último acceso junio de 2018).
- Lubián, C. (2012). Codesarrollo: ¿una herramienta de la cooperación? En M. Aboussi (coord.) *El codesarrollo a debate*. (pp. 35-45). Granada: Editorial Comares.
- Malgesini, G. (2001). Reflexiones sobre migraciones, cooperación y codesarrollo. *Arxius de Ciències Socials*, (5), 123-146.

**ALIMENTAÇÃO VEGETARIANA NOS
PRIMEIROS ANOS DE VIDA: UMA
OPÇÃO A TOMAR**

Vânia Filipa Sousa Rodrigues

-Enfermeira no Serviço de Ortopedia, Hospital
Pediátrico de Coimbra-

Introdução

O padrão alimentar vegetariano, aqui designado por “alimentação vegetariana” ou “dieta vegetariana” é conhecido desde os tempos da Grécia Clássica. A adoção de um padrão alimentar vegetariano tem vindo a aumentar na Europa, por questões de saúde, religiosas, éticas ou ambientais, não apenas entre adultos, mas também entre crianças e adolescentes (Silva et al., 2015; Pinho et al., 2016).

As dietas vegetarianas, comparativamente a uma alimentação omnívora saudável e equilibrada, fornecem um maior teor de glicídios, fibra, ácidos gordos polinsaturados ómega-6, carotenóides, ácido fólico, vitaminas C e E e magnésio (Pinho et al., 2016). No entanto, importa salientar o risco de défice energético e em nutrientes, nomeadamente proteínas (aminoácidos essenciais), ácidos gordos polinsaturados ómega-3, vitaminas A (retinol), B2 (riboflavina), B12 (cobalamina) e D (calciferol) e minerais

como ferro, zinco, cálcio e iodo (Guerra et al., 2012; Melina, Craig, & Levin, 2016).

Embora exista pouca informação relativa à introdução de novos alimentos neste regime alimentar, é consensual que um regime alimentar vegetariano bem planeado, mesmo na alimentação complementar, é passível de satisfazer as necessidades nutricionais dos lactentes e permitir o seu normal desenvolvimento estato-ponderal e cognitivo (Pimentel, Tomada, & Rêgo, 2018; Pinho et al., 2016; Fewtrell et al., 2017). As dietas mais restritivas deste tipo de alimentação, como a dieta vegana, nos primeiros anos de vida, apenas se torna segura mediante um planeamento alimentar cuidado e supervisão médica uma vez que, pode comprometer o normal crescimento e desenvolvimento da criança, sendo desaconselhada nesta fase do ciclo vital por alguns autores. (Pinho, et al., 2016; Fewtrell et al., 2017; Oliveira & Saraiva, 2017).

A base do padrão alimentar vegetariano, são os hortícolas, fruta, leguminosas, tubérculos, cereais integrais e frutos gordos, podendo ser maios ou menos restritivo, em função do tipo de alimentos permitidos. (Pinho et al., 2016; Pimentel et al., 2018; Guerra et al., 2012). Assim, a dieta vegetariana pode ser classificada em dieta vegana que se caracteriza pela exclusão total de alimentos de origem animal e dos seus derivados. O movimento vegano não inclui apenas o regime alimentar, mas também se estende ao estilo de vida. Os veganos defendem os direitos dos animais e por isso rejeitam todos os produtos de origem animal, incluindo também cosméticos e artigos de vestuário. A dieta lactovegetariana que permite a ingestão de leite e derivados. A dieta ovovegetariana que consente o consumo de ovos. A dieta ovolactovegetariana é a mais comum e permite a ingestão de

alimentos de origem animal como os ovos e o leite e seus derivados (Melina et al., 2016; Silva et al., 2015; Guerra et al., 2012; Pimentel et al., 2018).

Alguns estudos distinguem categorias alimentares como os pesco-vegetarianos, que aprovam o consumo de peixe e frutos do mar e os flexitarianos que são indivíduos semivegetarianos, isto é, excluem carne vermelha ou então só a consomem esporadicamente. Estes, contudo, não são considerados vegetarianos, mas omnívoros que reduziram o seu consumo de produtos animais (Silva et al., 2015; Guerra et al., 2012).

Os profissionais de saúde e os enfermeiros, em particular, deverão ser capazes de orientar adequadamente as famílias que optam por este modelo alimentar, informando sobre as suas vantagens e potenciais riscos, caso a caso, e depois, acompanhar e dar aconselhamento nutricional e alimentar de qualidade em função das opções tomadas (Pinho et al., 2016). O conhecimento científico torna-se fundamental para estes profissionais pois têm um importante papel no que reporta à alimentação complementar bem como à introdução na dieta familiar (Pimentel et al., 2018).

A presente revisão narrativa tem como objetivo fornecer informações válidas e cientificamente fundamentadas que permitam orientar a alimentação complementar do lactente em contexto de uma alimentação vegetariana. Isto porque, a alimentação é crucial no crescimento e desenvolvimento saudável das crianças nomeadamente nos primeiros anos de vida. E por isso, torna-se importante o seu conhecimento pelo Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátria para que possa orientar e aconselhar de forma instruída os pais, desaconselhar este tipo

de dieta apenas por desconhecimento e respeitar desta forma a tomada de decisão das famílias. Como metodologia foram utilizados artigos científicos encontrados em bases de dados EBSCOHOST, B-ON e Google Académico, relacionados com a temática em estudo.

A criança: um organismo em crescimento e desenvolvimento

Durante o primeiro ano de vida há um crescimento e desenvolvimento exponenciais, nomeadamente a nível neurológico. A dieta é uma parte crucial no crescimento e desenvolvimento, dada a vulnerabilidade nutricional nesta idade. Esta maior vulnerabilidade deve-se ao facto deste período se caracterizar por uma velocidade de crescimento elevada, pelo que as necessidades de macro e micronutrientes estão aumentadas, e qualquer défice nutricional é mais grave (Mangles & Messina, 2001; Pinho et al., 2016).

A alimentação é uma parte decisiva do crescimento e desenvolvimento saudável das crianças. É considerada como uma ponte para o mundo externo nos primeiros anos de vida, estimulando o desenvolvimento neurológico e emocional (Tomada, Ferreira & Rêgo, 2015; Pinho et al., 2016). O aleitamento materno exclusivo é recomendado pela Organização Mundial da Saúde durante os primeiros 6 meses de vida uma vez que, permite assegurar as necessidades nutricionais do lactente bem como estão comprovadas vantagens para a saúde do bebé, nomeadamente a redução de episódios infecciosos (Guerra et al., 2012; Fewtrell et al., 2017). No entanto, mesmo após o início da alimentação complementar, é desejável a manutenção do aleitamento materno pelo menos até aos 12 meses e enquanto for mutuamente desejado pela mãe e pelo lactente (Fewtrell et al.,

2017; Guerra et al., 2012). No caso da lactante vegetariana, esta deverá garantir um aporte adequado de nutrientes através da alimentação ou de suplementos nutricionais (Pimentel et al., 2018).

Quando o leite materno não é suficiente para suprir as necessidades energéticas e nutricionais do lactente, ou na sua ausência, deverá ser introduzida uma fórmula infantil (FI), cuja recomendação deve ser criteriosamente cumprida (Melina et al., 2016). Para os lactentes saudáveis, cujos pais/cuidadores decidam adotar um padrão vegano, podem ser recomendadas FI com proteína de soja ou de arroz, podendo ser administradas desde o nascimento (Guerra et al., 2012; Rêgo, Teles, Nazareth, & Guerra, 2013). Embora não se conheçam as repercussões a médio/longo prazo no crescimento e na maturação biológica dos lactentes com FI à base de proteína vegetal. Importa ter em consideração a presença de fitatos, alumínio e fitoestrogénios nas preparações com proteína de soja e a possibilidade de contaminação por arsénio inorgânico naquelas à base de arroz (Fewtrell et al., 2017).

Alimentação complementar em lactentes vegetarianos

Quando se inicia a alimentação complementar é necessário ter em consideração a maturidade neuromotora, gastrointestinal e renal do lactente, bem como o adequado suprimento em energia e em macro e micronutrientes (Fewtrell et al., 2017; Guerra, et al., 2012).

Considerando um lactente saudável, a diversificação alimentar, isto é, a introdução na dieta do lactente de alimentos para além do leite materno ou FI, poderá ocorrer entre as 17 e as 26 semanas, idealmente entre o 5º e 6º mês de vida. Uma

vez que, uma alimentação exclusivamente com leite materno ou com FI, independentemente da sua fonte proteica, torna-se insuficiente para compensar as necessidades nutricionais do lactente a partir dos 6 meses de vida, tendo em conta o padrão de crescimento, o desenvolvimento neuromotor e a progressiva maturação digestiva e renal. A introdução progressiva de outros alimentos decorrerá desde então e até à integração na dieta familiar, que deverá ocorrer cerca dos 12 meses (Guerra et al., 2012).

Na alimentação durante o primeiro ano de vida está totalmente proscria a adição de açúcar, mel ou sal, também não devem ser oferecidos chás nem sumos de fruta, nem devem ser utilizadas bebidas vegetais em substituição das FI (Guerra et al., 2012; Fewtrell et al., 2017). A única bebida que deve ser oferecida ao lactente é a água, várias vezes ao dia (Fewtrell et al., 2017).

Os primeiros alimentos a serem introduzidos na alimentação complementar podem ser os hortícolas ou a papa de cereais, de forma a promover o treino do paladar e de texturas, tendo em conta hábitos culturais e experiências individuais. Na realidade portuguesa, é frequente o início da alimentação complementar com um puré de legumes uma vez que, o sabor doce é inato e não necessita de ser treinado. Os hortícolas mais usados para a iniciação de preparações em creme são a cenoura ou a abóbora, a cebola ou o alho francês, a alface, os brócolos e o feijão verde, para além da batata/batata doce, agrupados 4 a 5. Em cada dose deve ser adicionado azeite em cru (5-7 ml), garantindo o aporte de gordura, que é fundamental na estruturação das membranas celulares e na maturação do sistema nervoso central, retina e sistema imunológico. O espinafre, o nabo, a nabíça, a beterraba e o aipo pelo seu elevado teor de nitrato e fitato

devem apenas ser introduzidos após os 12 meses (Guerra et al., 2012).

A oferta de papas de cereais pode ser a primeira opção na alimentação complementar, ou pode ser introduzida 2 ou 3 dias após a introdução do creme de legumes (Guerra et al., 2012). As novas recomendações acerca da introdução do glúten, entre os 4 e os 12 meses, permitem a utilização desde cedo de farinhas com mistura de cereais, sempre em pequenas quantidades e preferencialmente mantendo o aleitamento materno pois pode reduzir o risco de doença celíaca, diabetes mélicus tipo I e alergia ao trigo (Guerra et al., 2012; Fewtrell et al., 2017). As papas caseiras de cereais podem conter quinoa, millet, aveia, trigo-sarraceno, entre outros. Podem ser uma alternativa às farinhas comerciais, no entanto necessitam de uma cozedura em água e reconstituição com leite materno ou FI (Fewtrell et al., 2017). Importa salientar para o facto de as papas caseiras não serem adequadas em termos nutricionais, tal como algumas papas designadas “biológicas” vendidas em superfícies comerciais não serem enriquecidas em vitaminas e minerais, nomeadamente ferro (Crawley, 2017).

A fruta deve constituir uma sobremesa e nunca uma refeição, pois o volume exigido para suprir as necessidades energéticas implicaria o aporte de um elevado teor de fibra e açúcares simples, que não é compatível com a tolerância digestiva nestas idades. Deve ser oferecido um fruto de cada vez e não um puré de vários frutos, para promover o treino do paladar e das texturas. Deve ser privilegiada a fruta fresca da época e o seu consumo ao natural, sendo a maçã e a pera (cruas, assadas ou cozidas) e a banana (na forma de puré), os frutos que culturalmente se introduzem primeiro (Guerra et al., 2012). Todos os frutos, inclusive os frutos considerados potencialmente alergénios (kiwi, morango e maracujá),

independentemente da história familiar de atopia, podem ser oferecidos a partir dos 6-7 meses, de acordo com as recomendações atuais da Sociedade Europeia Pediátrica de Gastroenterologia Hepatologia e Nutrição (ESPGHAN) (Fewtrell et al., 2017). De forma a promover a absorção de ferro, os frutos ricos em vitamina C devem ser consumidos na mesma refeição de alimentos fornecedores deste mineral (Guerra et al., 2012).

A partir dos 6 meses, deve haver uma substituição progressiva da proteína proveniente do leite materno ou da FI por outra proteína de origem animal e/ou vegetal. O tofu (proteína vegetal) pode ser introduzido a partir dos 6 meses, numa dose máxima de 30 g/dia (Sasseti, 2009). Deve dar-se preferência ao tofu fresco e natural uma vez que, as versões mais processadas contêm elevados teores de aditivos e de sal. O tofu pode ser oferecido numa única refeição principal ou dividido em duas refeições (Craig & Mangles, 2009). A partir do 7º mês a textura dos alimentos deverá ser progressivamente de consistência menos homogénea de forma a promover a mastigação (Guerra et al., 2012). Assim, a partir desta idade o tofu pode ser adicionado a preparações culinárias como a massa, o arroz, o bulgur, entre outros cereais, acompanhado de legumes e hortaliças (Sasseti, 2009). As leguminosas pela sua fonte proteica, hidratos de carbono complexos, minerais e fibras podem ser introduzidas entre os 7 e os 8 meses. Privilegiando as leguminosas de mais fácil digestão, sem casca, previamente demolhadas e em pequenas doses, tais como as lentilhas sem casca, o feijão frade, o feijão branco. Progressivamente podem ser introduzidas as restantes leguminosas como a soja, na sopa ou no prato, sob a forma de puré (Guerra et al., 2012). Nos lactentes ovolactovegetarianos, a gema de ovo pode ser introduzida, de forma lenta e gradual, aos 8 meses, na sopa ou no prato principal, até um máximo de

3-4 gemas por semana (Guerra, et al., 2012). A clara de ovo pode ser iniciada a partir dos 9 meses, independentemente da história individual de atopia (Fewtrell et al., 2017).

Também os frutos oleaginosos (noz, amêndoa, pinhão), o coco e as sementes (abóbora, girassol, linhaça) naturais e sem sal, podem ser introduzidos independentemente da existência da história de atopia familiar, a partir dos 9 meses, desde que bem triturados, pelo risco de asfixia (Fewtrell et al., 2017).

O iogurte (confeccionado com leite) ou o preparado fermentado de soja pode ser introduzido aos 8 meses, ao lanche em substituição da papa de cereais ou da FI. Deve optar-se por um iogurte ou preparado fermentado de soja naturais (Guerra et al., 2012; Mangles & Messina, 2001).

Apesar de não existirem estudos de segurança nutricional que suportem a introdução das algas na alimentação do lactente, esta é uma prática corrente. As algas têm um elevado teor em proteína, fibra e minerais e podem ser introduzidas em pequenas quantidades a partir do 9º mês, como complemento da sopa e até um máximo de 3-4 vezes por semana (Silva et al., 2015). A alga hijiki não é recomendada na infância pela quantidade significativa de arsénio. As algas nori, wakame e arame devem ser privilegiadas pelo seu baixo teor em iodo e sódio (Pinho et al., 2016).

Como fonte de proteína vegetal e substitutos da carne, aos 11-12 meses podem ser introduzidos o tempêh (produzido através da fermentação dos grãos de soja) e o seitan (produzido a partir do glúten do trigo). Inicialmente devem ser cozidos com hortícolas, podendo progressivamente ser oferecidos em pequenos pedaços (Sasseti, 2009).

Importa salientar que não há regras rígidas, mas sim “janelas de oportunidade” para o desenvolvimento de todas estas capacidades e para o treino da aceitação de alimentos progressivamente mais sólidos e de paladares e texturas diferentes do leite. A ausência deste treino, poderá comprometer todo o processo de diversificação alimentar e aumentar o risco futuro de dificuldades na alimentação (Guerra et al., 2012). A introdução faseada dos alimentos prende-se com uma atitude prudente, tendo como objetivo avaliar a tolerância dos diferentes grupos de alimentos. A partir do momento em que se inicia a alimentação complementar, podem ser introduzidos todos os alimentos, independentemente da existência de positividade de história familiar de atopia (Fewtrell et al., 2017).

Introdução na dieta familiar

Os bons hábitos introduzidos aquando da alimentação complementar devem ser mantidos. Se a criança não for muito resistente às mudanças e à inovação, por volta dos 12 meses deverá estar com um regime alimentar semelhante aos pais (Sasseti, 2009). Importa referir que o apetite da criança deve ser respeitado (Guerra et al., 2012). A ingestão adequada de energia deve ser tida em conta estando assegurada na dieta vegetariana nomeadamente pelo consumo de frutos gordos, sementes e gorduras vegetais (Silva et al., 2015).

As bebidas vegetais, como as bebidas de soja, amêndoa e aveia, nunca devem ser introduzidas antes dos 24 meses (preferencialmente após os 36 meses) e nunca devem substituir uma FI, na medida em que não fornecem quantidades suficientes de macro e micronutrientes

nomeadamente energia, proteína, vitaminas C, D, E e niacina. Por sua vez, as bebidas de arroz não devem ser introduzidas antes dos 5 anos pois contêm vestígios de arsénio inorgânico que é considerado carcinogénico (Fewtrell et al., 2017). Quando utilizadas estas bebidas devem ser oferecidas nas versões simples e sem adição de chocolate ou baunilha, para evitar a preferência da criança por bebidas doces (Mangles & Messina, 2001).

Particularidades da dieta vegetariana

Uma dieta vegetariana, desde que bem planeada, é saudável, adequada e poderá ser benéfica para a saúde, nomeadamente na prevenção e tratamento de algumas doenças. Para ser nutricionalmente adequada às várias fases do ciclo de vida, esta dieta deverá ter em conta o valor energético dos alimentos, os macronutrientes e os micronutrientes, bem como a sua biodisponibilidade (Silva et al., 2015). Numa situação de vegetarianismo em idade pediátrica, nomeadamente nos primeiros anos de vida, torna-se fundamental o aporte energético adequado, o equilíbrio entre macro e micronutrientes bem como a vigilância do crescimento e desenvolvimento da criança. (Fewtrell et al., 2017). No entanto e de forma a evitar potenciais desequilíbrios nutricionais torna-se necessária uma avaliação rigorosa da alimentação da lactante e do lactente e a monitorização dos níveis séricos das vitaminas e minerais, de forma a orientar a suplementação em micronutrientes se as suas necessidades não forem atingidas através da alimentação (Pimentel et al., 2018).

Dada a particular vulnerabilidade deste período do ciclo de vida, no qual uma alimentação inadequada poderá comprometer o crescimento e desenvolvimento, deve ser dada

especial atenção à ingestão de proteína, ácidos gordos essenciais, cálcio, ferro zinco, iodo e vitaminas D e B12 (Silva et al., 2015).

A população vegetariana poderá estar em risco de deficiência de vitamina B12, dado que o consumo desta vitamina é habitualmente baixo, pois a sua forma ativa apenas está presente em alimentos de origem animal e em alimentos fortificados. O padrão ovolactovegetariano pode fornecer esta vitamina através dos ovos e laticínios, no entanto, ainda assim, a sua ingestão poderá ser insuficiente. No que respeita à dieta vegana, não há nenhuma fonte significativa desta vitamina e deverá ser obtida através de alimentos enriquecidos (extrato de levedura, cereais) ou por suplementos alimentares. A deficiência em vitamina B12 pode resultar em anemia megaloblástica, diminuição da divisão celular e alterações neurológicas (Silva et al., 2015).

Relativamente à vitamina D, a ESPGHAN recomenda a sua suplementação, durante o 1º ano de vida, independentemente do regime alimentar (Fewtrell et al., 2017).

O zinco pode encontrar-se amplamente em alimentos de origem animal e vegetal, embora a sua biodisponibilidade em produtos de origem vegetal esteja comprometida. Este facto explica-se pela presença de fitatos nos produtos de origem vegetal e por isso as necessidades deste micronutriente são duas vezes superiores em dietas vegetarianas (Silva et al., 2015). Para evitar situações de anorexia e alterações do paladar, devido à insuficiência de zinco, devem ser ingeridas leguminosas previamente demolhadas, gérmen de trigo, cereais integrais, frutos oleaginosos, ovos e laticínios (Guerra et al., 2012).

O cálcio é um mineral importante para manter ossos e dentes saudáveis, a função nervosa, muscular e a coagulação sanguínea normais. A ingestão de cálcio em ovolactovegetarianos tende a ser semelhante ou superior à observada em não vegetarianos. No entanto, quem segue um padrão vegano apresenta uma ingestão ligeiramente inferior, devendo por isso privilegiar alimentos ricos neste mineral (hortícolas de cor verde escura, leguminosas, sementes, frutos gordos, tofu) (Silva et al., 2015). Após a diversificação alimentar a suplementação do lactente neste mineral não se torna necessária. A deficiência de iodo é deletéria para o feto provocando atraso de desenvolvimento no lactente (Guerra et al., 2012).

O iodo é essencial para o crescimento e para a função cerebral. Se a lactente não ingerir alimentos ricos ou fortificados em iodo, a suplementação poderá ser indicada (Pinho et al., 2016).

Em dietas vegetarianas pode ser necessária a suplementação de alguns micronutrientes, com especial atenção para a vitamina B12 pois apenas se encontra em produtos de origem animal.

Conclusões

Nos últimos anos tem-se assistido a um crescimento exponencial do interesse pelo vegetarianismo e suas variantes. A abertura de restaurantes vegetarianos, as opções vegetarianas nos outros restaurantes, a lei n.º 11/2017 de 17 de abril que estabelece a obrigatoriedade de existência de opção vegetariana nas ementas das cantinas e refeitórios públicos, a

proliferação de blogs associados ao tema, são apenas a ponta do iceberg do mediatismo que esta dieta milenar tem atualmente. Tal interesse leva a que também a comunidade científica procure saber mais sobre as repercussões destas dietas no ser humano.

As dietas vegetarianas, quando bem planeadas, podem ser nutricionalmente adequadas em todas as fases do ciclo vital, incluindo a primeira infância. A dieta ovolactovegetariana é a que se associa a um menor risco no compromisso no desenvolvimento e crescimento dos lactentes e das crianças, devendo ser privilegiada em relação às restantes. No entanto, em qualquer tipo de dieta vegetariana, é possível satisfazer as necessidades nutricionais dos lactentes e crianças e permitir o seu normal desenvolvimento, se forem utilizados produtos vegetais com um conteúdo nutricional semelhante aos de origem animal, tendo em atenção a biodisponibilidade dos seus nutrientes (Pimentel et al., 2018).

A dieta vegetariana e todas as suas variantes, podem ser adotadas em Pediatria se planeadas, e caso necessário suplementadas, não causando qualquer dano e até podendo trazer benefícios a longo prazo. É crucial a educação dos pais/cuidadores, e também dos profissionais de saúde. O Enfermeiro Especialista em Saúde Infantil e Pediátrica, como elemento fundamental no início da alimentação complementar, deve estar munido de orientações e recomendação baseadas em evidência científica para poder adequar os seus cuidados às necessidades das crianças e família. Deve também estar atento a possíveis sinais de alerta para problemas a nível do crescimento e desenvolvimento da criança sendo que, a utilização das curvas de crescimento em vigor, permite detetar precocemente e corrigir quaisquer desvios da trajetória.

Os princípios da diversificação alimentar em dietas vegetarianas são semelhantes aos das outras crianças e, como em todos os padrões alimentares, deve haver um equilíbrio do aporte de nutrientes, tendo em conta o estágio de desenvolvimento da criança, para assegurar um harmonioso crescimento e desenvolvimento. O sucesso da alimentação infantil está na alimentação complementar, pois desde que bem planeada, uma dieta vegetariana ou vegana pode ser adequada para a criança desde o seu nascimento. A suplementação de uma criança vegetariana é semelhante à de uma criança não vegetariana, com exceção da vitamina B12.

Mais estudos são necessários nesta área, especialmente com foco numa maior disponibilidade de alimentos apropriados ao crescimento saudável das crianças vegetarianas.

Referências bibliográficas

- Craig, W. J., & Mangels, A. R. (2009). Position of the American Dietetic Association: Vegetarian diets. *Journal of the American Dietetic Association*, 109(7), 1266-1282.
- Crawley, H. (2017). *Eating well: Vegan infants and under-5s*. London: First Steps Nutrition Trust.
- Fewtrell, M., Bronsky, J., Campoy, C., Domellöf, M., Embleton, N., Fidler Mis, N., ... Molgaard, C. (2017). Complementary feeding: A position paper by the European Society for Paediatric Gastroenterology, Hepatology, and Nutrition (ESPGHAN) Committee on Nutrition, *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 64(1), 119-132. doi: 10.1097/MPG.0000000000001454

- Guerra, A., Rêgo, C., Silva, D., Ferreira, G. F., Mansilhas, H., Antunes, H., & Ferreira, R. (2012). Alimentação e nutrição do lactente. *Acta Portuguesa Pediátrica*, 43(2), S17-S40.
- Melina, V., Craig, W., & Levin, S. (2016). Position of the academy of nutrition and dietetics: Vegetarian diets. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 116(12), 1970-1980.
- Messina, V., & Mangles, A. R. (2001). Considerations in planning vegan diets: Infants. *Journal of The American Dietetic Association*, 101(6), 670-677. doi: [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(01\)00169-9](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(01)00169-9)
- Oliva, M. (2017). Alimentação e suplementos. In G. Oliveira, & J. Saraiva (Coords.), Lições de pediatria (pp.157-170). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pimentel, D., Tomada, I., & Rêgo, C. (2018). Alimentação vegetariana nos primeiros anos de vida: Considerações e orientações. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 14, 10-17. doi: <http://dx.doi.org/10.21011/apn.2018.1403>
- Pinho, J., Silva, S., Borges, C., Santos, A., Guerra, A., & Graça, P. (2016). *Alimentação vegetariana em idade escolar: Programa nacional para a alimentação saudável*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- Rêgo, C., Teles, A., Nazareth, M., & Guerra, A. (2013). Leites e fórmulas infantis: a realidade portuguesa revisitada em 2012. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 44(5), 550-593.
- Sassetti, L. (2009). Vegetarianismo porque não? *Nascer e Crescer*, 18(3), 199-201.
- Silva, S. C. G., Pinho, J. P., Borges, C., Santos, C. T., Sousa, A., & Graça, P. (2015). *Linhas de orientação para uma alimentação vegetariana saudável: Programa nacional para a promoção da alimentação saudável*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

Tomada I., Ferreira R. M., & Rêgo C. (2015). Diminuição do
apetite de causa não-orgânica na primeira infância.
Acta Port Nutr, 1, 10-14.

CAPÍTULO 179

**EDUCACIÓN EMOCIONAL:
HACIA UN FUTURO
INTEGRADOR.
RESPECTO A OTRA CULTURA,
AL OTRO, QUE ES UNO MISMO**

Beatriz Martín Marín

- Departamento de Ciencias de la Educación –
Universidad de Extremadura

Nuestra propuesta educativa parte de varias premisas:

1- Entendemos que la persona es un “todo holístico”, adjetivo que proviene del término “holismo” (del griego todo, por entero, totalidad) que significa una concepción basada en la integración total y global de lo que es la persona en todas sus partes y componentes. Entendemos a la persona como un sistema que debe ser observado, analizado y entendido en su conjunto y no sólo a través del comportamiento de las partes que lo componen. Es decir, que todo está conectado. Esto supone entender que lo que le ocurre a una de las partes, al estar conectado con el resto afecta a las demás partes y no sólo eso, sino que además, de alguna forma, lo que le ocurre a una de las partes también le ocurre al resto de las partes.

Esto es fácilmente entendible si pensamos en el cuerpo humano y las conexiones que existen entre las células, los órganos, sistemas, aparatos.

Cada una de las partes es indispensable para el funcionamiento del cuerpo; así mismo, cada una de las partes/dimensiones que componen el ser humano: cuerpo, emocional, intelectual y espiritual están interconectadas. Esta premisa es básica para el desarrollo humano.

2.- Como seres humanos nos movemos por impulsos vitales con el fin de cubrir las necesidades humanas. Primero debemos cubrir las necesidades básicas, fisiológicas (respirar, alimentarnos, dormir, etc.); una vez cubiertas, los impulsos internos siguen existiendo movilizándonos hacia una demanda de cubrir otras necesidades relacionadas con la seguridad y protección (física, moral, familiar, laboral, etc.); y una vez cubiertas demandaremos cada vez más necesidades de afecto, de reconocimiento y de autorrealización, cada vez más sublimes y este es el proceso de desarrollo humano. En este sentido debemos tener en cuenta las expectativas personales y sociales que tenemos de nosotros mismos y las que los demás tienen hacia nosotros. Esta premisa es básica para entender el proceso de desarrollo humano.

3.- La premisa de que el ser humano está en constante evolución implica que todo está en constante cambio, y aceptarlo nos predispone a una comprensión y actitud que favorece la transformación necesaria para adaptarnos al nuevo momento, aprendizaje y en la medida que nos resistamos a ello implica sufrir.

Y este proceso es similar al que ocurre en la educación.


4.- Si estamos configurados por organismos sencillos que se van conformando en organismos y sistemas más complejos

como si se tratase de círculos concéntricos que se expanden; el primero, somos nosotros mismos y a partir de ahí establecemos relaciones con el entorno.

Entonces, si partimos de que el ser humano se mueve por impulsos internos hacia propósitos más elevados y de que es inevitable el cambio porque forma parte del proceso de evolución del ser humano lo que puede favorecer el desarrollo humano es tener un buen conocimiento de uno mismo; es decir, que el autoconocimiento sea el pilar básico para: darnos una información más veraz, más conectada con los sentimientos, que podamos recoger la información, analizarla y tomar decisiones asentadas en lo que sentimos y no tanto en los ideales o pensamientos falsos de una superación artificial e infundada en falsas creencias, mitos y/o referencias inadecuadas.

Todo esto nos conduce directamente a la necesidad de educación emocional que tenemos todos en cualquier momento de nuestras vidas.

Educación emocional

 finales del siglo XX, diversos profesionales involucrados en el ámbito educativo, escuchando a pensadores de todos los tiempos, alzan la voz señalando que el sistema educativo formal se centra mayoritariamente en la instrucción más que en la educación entendida con el sentido amplio de la palabra. Los conocimientos que se plantea se refieren, sobre todo, a la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, etc.) y bastante menos a la instrucción corporal, mediante el ejercicio físico y artístico, mediante las materias de plástica y música, y proponen la necesidad de abordar competencias emocionales que hasta este momento no se han tenido en cuenta en la

práctica educativa salvo en contadas excepciones dependiendo de la profesionalidad del maestro/profesor/docente/educador.

Hay dos aportaciones que debemos tener en cuenta: “la inteligencia emocional” que se nombra en 1966 con Leuner en *Emotional intelligence and emancipation*, y en 1983, la “teoría de las Inteligencias múltiples” de Howard Gardner en su libro: *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Este último señala que el indicador de inteligencia, el cociente intelectual (C.I) no explica la gran “capacidad cognitiva, porque no tienen en cuenta ni la “inteligencia interpersonal” —la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas— ni la “inteligencia intrapersonal” —la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios” (Smith, M.K., 2002).

A partir de los primeros años del siglo XXI aumenta el número de investigaciones sobre inteligencia emocional y el diseño de programas de inteligencia emocional, que debieran ser denominados de Educación Emocional debido al propio diseño del programa, que implica objetivos y actividades educativas con lo que el propio diseño de la intervención se enmarca en el ámbito educativo.

Se han aportado evidencias de los efectos positivos de la Educación Emocional. La mayor aportación es el hecho de que el desarrollo de la dimensión emocional abordando las competencias emocionales en el alumnado provoca un gran impacto en su desarrollo integral.

Así, la educación emocional puede considerarse como una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos

años, que da respuesta a las necesidades sociales que no quedan atendidas satisfactoriamente en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2009).

Los expertos señalan que la educación emocional supone una importante estrategia de prevención a situaciones indeterminadas, encaminada a fortalecer las características personales, que pueden actuar como elementos preventivos de cara a los problemas que preocupan a la sociedad, en general, y a la juventud, en particular, como son por ejemplo el estrés, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas como forma de autorregulación externa (Filella- Guiu, et al., 2014). Cuando no existen aún problemas de este tipo, la prevención se une a la educación para minimizar estas tendencias destructivas y aumentar las constructivas (Bisquerra, 2016 a).

Así, Bisquerra y Pérez (2012) sostienen que la Educación Emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, cuya finalidad es minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como pueden ser el estrés, la impulsividad, la agresividad o la depresión; o prevenir que estas situaciones aparezcan. La mayoría de los problemas sociales y personales son una clara manifestación de analfabetismo emocional. La Educación Emocional nos permitirá por tanto, desarrollar las competencias emocionales, lo que se proyectará de una manera positiva en múltiples aspectos de la vida de las personas.

Competencias emocionales

En España, el siguiente grupo de autores Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila, en 2010, proponen las siguientes cinco competencias emocionales básicas, que son

las mismas que Bisquerra y Pérez consideran como un subconjunto de competencias personales (2007, pp. 70-74).

- . 1) La Conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se incluirían tres competencias más específicas: tomar conciencia de las propias emociones, denominar adecuadamente las emociones y comprender las emociones de los demás.
- . 2) La Regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. En este bloque se distinguen la competencia de hacerse consciente de la relación recíproca existente entre emoción, cognición y acción; la competencia de expresar las emociones; competencia de manejar las emociones, de afrontamiento de las emociones y de autogenerar emociones denominadas positivas.
- . 3) La Autonomía emocional es un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Entre esas características o competencias específicas se encuentran la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad en la toma de decisiones, la autoeficacia emocional, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia.
- . 4) La Competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Las competencias específicas que comprende este bloque suponen dominar las habilidades sociales básicas, respetar a los demás, iniciar y mantener una comunicación expresiva, compartir emociones, comportarse de una manera prosocial y cooperativa, mantener un comportamiento asertivo,

prevenir y solucionar conflictos, y gestionar situaciones emocionales.

- . 5) La Competencia para la vida y el bienestar es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando.

Propuesta educativa

Desde nuestra idea de educar pretendemos ofrecer algunas ideas con el fin de posibilitar espacios de expresión y canalización de nuestras emociones de manera sana para que no nos invada la carga emocional sostenida en el tiempo y de manera impulsiva hagamos daño a otros y a nosotros mismos.

En el proceso de autoconocimiento empezamos por la autoobservación: poner atención, darse cuenta, observar, obtener información, analizar, comprender, actuar.

En las dos vertientes desde las que trabajamos son las relaciones intrapersonal e interpersonal:

-Intrapersonal: relación de uno consigo mismo. Una mirada interna, hacia adentro: ¿Qué me está pasando?, ¿Qué me ocurre? ¿Cómo me siento? Por ejemplo: 1) observar su cuerpo, las partes del cuerpo, su postura, sus movimientos, su respiración, su tono, etc., 2) darse cuenta de lo que siente, de las sensaciones corporales, de las emociones 3) observar sus pensamientos, 4) nombrar las emociones y 5) expresar las emociones: dar permiso para expresar las emociones y permitir maneras de canalizarlas de forma sana.

- Interpersonal: La relación con los otros. Una mirada desde fuera a la situación generada en la relación con el otro, como si fuéramos el observador de lo que está ocurriendo. Por

ejemplo: 1) Observar al otro, 2) Escucharlo (escucha activa), 3) Comprender al otro (aunque no se esté de acuerdo), 4) Respetar al otro (no tolerar) y 5) Establecer límites (compartir o no).

Para aprender a vivir juntos es necesario que el aula sea un espacio donde se permita y se promueva que todos participen, donde las decisiones sean consensuadas con el mayor número de propuestas u opiniones o que beneficie a la mayoría, que favorezca la realidad intrapersonal de cada uno y la resolución de los problemas interpersonales.

La educación emocional comprendería cinco niveles desde los que realizar el diseño educativo:

1.- Autoconocimiento: Conocerme en tres aspectos: cuerpo, mente y corazón:

Propuestas de reflexión: ¿Cómo está mi cuerpo?, ¿Qué le ocurre?, ¿Qué siento?, ¿Qué me está pasando?, reconocer mis sensaciones, emociones, nombrarlas.

2.- Comunicación: Desde mí me comunico con el otro.

Propuestas de reflexión: ¿Cómo me comunico? Qué sale de mí, en la comunicación con el otro? ¿Qué emito?, ¿Qué pretendo?, ¿Cuál es mi expectativa o expectativas? ¿Cómo lo hago? Expresar y si no entiendo algo preguntar antes de interpretar porque nos podemos equivocar.

3.- Reconocimiento: El reconocimiento de las emociones de los demás. Observo al otro, le dejo que comunique conmigo, que se exprese, intento no cuestionarle, no juzgarle, no humillarle.

4.- Adaptabilidad: Pongo límites en aquello que necesito y respeto lo que surge de la relación que creo/creamos entre dos o más personas.

Propuestas de reflexión: Estoy presente, atento al momento presente, al aquí y al ahora. El silencio y cómo suena en mí. ¿Qué descubro cuando estoy en silencio?.

5: Agradecimiento: Reconozco lo bueno que hay en mi vida y todo lo que recibo, lo que es, lo que siento, lo que puedo dar.

La educación emocional como reto para respetar a otra cultura, al otro y a uno mismo comienza por uno mismo, nuestro exterior es reflejo de lo que somos, es una proyección de nuestro interior hacia fuera: para cambiar nuestra realidad necesitamos cambiarnos a nosotros mismos. Y si nos cambiamos (transformamos) a nosotros eso influirá en nuestro entorno. Entonces, los demás cambiarán de alguna forma y por ende, el mundo cambiará en lo que llamamos el proceso de los “círculos concéntricos desde dentro hacia fuera”.

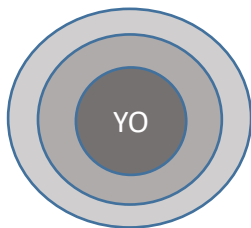


Figura 1: Círculos concéntricos de dentro hacia afuera (B . Martín Marín)

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*,
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y*

- adolescencia p. 8-13. Barcelona, España: FAROS, Hospital Sant Joan de Déu.
- García Hoz, V. (1993). Introducción general a una pedagogía de la persona, Madrid: Ediciones RIALP.
- Gardner, H. (1995). Las Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Leuner, B (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.
- López, E. (Coord.) (2006). Educación Emocional. Programa para 3-6 años. Madrid: Praxis.
- Martínez-Otero, V. (2007). La inteligencia afectiva: Teoría, práctica y programa. Madrid: CCS.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). Desarrollo Humano. México: McGraw Hill.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21 (2), 367-379.
- Smith, M. K. (2002, 2007) *Howard Gardner and multiple intelligences*, in the *Encyclopedia of informal education*.

CAPÍTULO 180

MALTRATO INFANTIL

Sebastiana González Navarro.

Introducción

A través de la redacción de este capítulo, intentamos esclarecer las diferentes causalidades, puntos de actuación y recursos para los menores en el medio actual. EL trabajo conjunto de la administración y la reflexionando sobre los diferentes enfoques que nos llevan a la situación actual. Buscamos reflexionar, un acercamiento a la realidad práctica con tal de poder poner el conocimiento al servicio real de la sociedad.

En este sentido, resulta necesario seguir analizando los casos, de manera estadística, como base a la realidad actual, su complejo vínculo familiar, así como las relaciones con su entorno cercano.

El maltrato, no es un hecho aislado, sino que es un proceso que viene determinado por la interacción de múltiples factores: sociales, familiares, personales, etc. no siempre delimitados cuantitativa ni cualitativamente. Su clasificación sólo implica determinar el problema emergente o más relevante que afecta al niño, pero no debemos olvidar la existencia de una multicausalidad.

Tipología de maltrato:

Teniendo en cuenta lo anterior, si analizamos el aumento de los casos ocurridos en España a través de las diferentes variables:

El maltrato físico: Este tipo de maltrato abarca una serie de actos perpetrados utilizando la fuerza física de modo inapropiado y excesivo. Es decir, es aquel conjunto de acciones no accidentales ocasionados por adultos (padres, tutores, maestros, etc.) que originan en el niño un daño físico o enfermedad manifiesta. Aquí se incluyen golpes, arañazos, fracturas, pinchazos, quemaduras, mordeduras, sacudidas violentas, etc.

La negligencia infantil o abandono: La negligencia es una falta de responsabilidad parental que ocasiona una omisión ante aquellas necesidades del niño para su supervivencia y que no son satisfechas temporal o permanentemente por los padres, cuidadores o tutores. Comprende una vigilancia deficiente, descuido, privación de alimentos, incumplimiento de tratamiento médico, impedimento a la educación, etc.

El maltrato emocional: Es aquel conjunto de manifestaciones crónicas, persistentes y muy destructivas que amenazan el normal desarrollo psicológico del niño. Estas conductas comprenden insultos, desprecios, rechazos, indiferencia, confinamientos, amenazas, en fin, toda clase de hostilidad verbal hacia el niño. Este tipo de maltrato infantil ocasiona que en los primeros años del niño, este no pueda desarrollar adecuadamente el apego y, en los años posteriores,

se sienta excluido del ambiente familiar y social, afectando su autoestima y sus habilidades sociales.

El abuso sexual: Es uno de los tipos de maltrato que implica mayores dificultades a la hora de estudiar. Consiste en aquellas relaciones sexuales que mantiene un niño o una niña (menor de 18 años) con un adulto o con un niño de más edad, para las que no está preparado evolutivamente y en las cuales se establece una relación de sometimiento, poder y autoridad sobre la víctima. Las formas más comunes de abuso sexual son: el incesto, la violación, la vejación y la explotación sexual. También incluye la solicitud indecente sin contacto físico o seducción verbal explícita, la realización de acto sexual o masturbación en presencia de un niño y la exposición de órganos sexuales a un niño. El maltratador habitualmente es un hombre (padre, padrastro, otro familiar, compañero sentimental de la madre u otro varón conocido de la familia), raramente es la madre, cuidadora u otra mujer conocida por el niño.

Síndrome de Münchhausen por poderes: Otro tipo de violencia infantil es el Síndrome de Münchhausen por poderes, que consiste en inventar una enfermedad en el niño o producirla por la administración de sustancias y medicamentos no prescritos. Generalmente, se trata de un niño en la edad de lactante-preescolar (edad media de 3 años). Los signos y síntomas aparecen solamente en presencia de la madre (habitualmente, el perpetrador del abuso) son de causa inexplicable y los exámenes complementarios no aclaran el diagnóstico. Este síndrome presenta una mortalidad entre 10-20 y su impacto a largo plazo puede dar lugar a desórdenes psicológicos, emocionales y conductuales.

Maltrato prenatal: Además, se debe incluir el maltrato prenatal, definido como aquellas circunstancias de vida de la madre, siempre que exista voluntariedad o negligencia, que influyen negativa y patológicamente en el embarazo, parto y repercuten en el feto. Tales como: rechazo del embarazo, falta de control y seguimiento médico del embarazo, negligencia personal en la alimentación e higiene, medicaciones excesivas o no prescritas, consumo de alcohol, drogas y tabaco, exposición a radiaciones y otras.

Maltrato infantil institucional: En los últimos tiempos, se habla de maltrato institucional, que consiste en cualquier legislación, programa o procedimiento, ya sea por acción o por omisión, procedente de poderes públicos o privados, por profesionales al amparo de la institución, que vulnera los derechos básicos del menor, con o sin contacto directo con el niño. Cada uno de estos tipos de maltrato infantil presentan indicadores físicos y conductuales en el menor maltratado, así como indicadores conductuales y actitudes del maltratador, lo cual ayuda en su diagnóstico.

En resumen, podemos comprobar diferentes signos de alerta y así afrontar las situaciones desde diferentes perspectivas para dar con el diagnóstico y tratamiento familiar más adecuado, llegando incluso a la retirada del menor del núcleo familiar si fuera necesario.

Intervenciones preventivas:

Prevención dirigida la población general: utilización, potenciación o creación de recursos, siendo la

propia comunidad el principal recurso a tener en cuenta en cualquier intervención comunitaria. Siendo sensible al entorno social, flexible en su funcionamiento y abierta a nuevas soluciones. Contemplando y dando cabida a la educación en valores democráticos, a la participación, la no discriminación, la diversidad, la interculturalidad, los derechos de los niños y niñas, para dar respuesta a las nuevas demandas sociales y personales.

Prevención dirigida a la población de riesgo: e relaciona con la inminencia, la contigüidad o la cercanía de un daño potencial. supone la existencia de algo que podría derivar en que un conjunto de personas quede marginado de la sociedad. Si en una comunidad los niños no tienen acceso a las escuelas, dichos menores están en riesgo social: crecerán sin la formación necesaria para integrarse al mundo laboral y, por lo tanto, no tendrán la posibilidad de ganarse su sustento.

Intervenciones correctivas:

Detección de niños en riesgo y/o maltrato infantil. Es un paso importante para poder intervenir con el niño y la familia que padece esta situación, y proporcionarles, la ayuda necesaria para corregirla. Cuanto antes se detecte la situación de riesgo o maltrato, mejores serán los resultados en la intervención que posteriormente se realice.

Tratamiento de las lesiones y comprobación diagnóstica de la etiología. Es conveniente reseñar la actitud, los gestos, los sentimientos que el niño muestra durante el relato delo ocurrido. Es muy importante que en todo momento el niño esté convencido de que creemos lo que nos está

contando. En los casos de abuso es muy posible que posteriormente otro profesional (psicólogo) valore la credibilidad y fiabilidad del relato, razón por la que es importante que nuestra anamnesis sea lo más completa y detallada posible. Exploración médica y análisis complementarios: Debe ser siempre completa, detallada, exhaustiva y debe incluir los genitales y el ano.

Notificar a servicios sociales y/o trabajo coordinado con servicios sociales: se pretende mejorar y agilizar la intervención en estas situaciones, ya que el utilizar los mismos criterios y categorías de maltrato va a permitir un conocimiento más profundo de este fenómeno. Las Hojas de Notificación han sido elaboradas por el Grupo de Trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, órgano colegiado integrado en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y en el que participan todas las Comunidades Autónomas, y que tiene entre otras funciones, la recogida y análisis de la información disponible en las diferentes fuentes nacionales e internacionales sobre la infancia, con el propósito de contribuir a realizar una recogida sistematizada de la información que permita planificar la actuación de las Administraciones Públicas en esta materia.

Valoración con Equipo educativo. Tras esta comunicación, se reunirá el equipo directivo con el tutor o tutora del alumno o alumna afectado y la persona o personas responsables de la orientación en el centro, para recopilar información, analizarla y valorar la intervención que proceda. La realización de esta reunión deberá registrarse por escrito, especificando la información recogida y las actuaciones acordadas. En todos los casos en que se estime que pueda existir una situación de maltrato infantil, se informará

del inicio del protocolo de actuación al Servicio Provincial de Inspección de Educación.

Seguimiento del niño / familia Si el adulto referente responde adecuadamente a las demandas de atención del alumno, le ayudará a desarrollar confianza en sí mismo y en los demás, a desarrollar la figura de apego como alguien disponible, que le protege, que le ayuda, alguien en quien puede confiar. Esto le hará sentirse una persona valiosa, digna de ser amada, aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades y obtener y proporcionar ayuda. Va a desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás. Si carece de estos factores protectores, especial dificultad le va a suponer comprender emociones en situaciones de conflicto.

Comunicación al Juez y/o Servicios de Protección. Se dará preferencia a cualquier procedimiento relativo a maltrato infantil. Ponderará, siempre en favor del interés superior del menor, la posibilidad de adoptar medidas cautelares de protección de la víctima.

Atención inmediata y urgente: los menores y adolescentes que conviven en espacios donde se producen situaciones de violencia requieren una atención específica, ya que son víctimas de maltrato en cualquiera de sus tipologías, en la medida que la experiencia de la violencia puede dañar su desarrollo y bienestar físico y emocional y requiere un tratamiento adecuado a sus circunstancias personales, que también ha de realizarse junto al proceso de recuperación de sus madres, lo que exige como condición necesaria y prioritaria la coordinación entre los servicios de atención a la infancia y violencia de género.

Perfiles familiares recurrentes en las situaciones de maltrato a menores

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, vamos a centrarnos en los diferentes perfiles más recurrentes explicando las situaciones, de manera que nos sirvan como una señal de alerta, a la hora de trabajar con menores: El Gobierno anunció en septiembre su intención de presentar ante el Congreso de los Diputados el anteproyecto de Ley de Protección Integral frente a la Violencia contra la Infancia para 2019. En él, se contemplará el abuso sexual, el acoso en redes sociales y se incluirá un registro de menores víctimas.

Poca autoestima en menores: Las víctimas de maltrato en la infancia no desarrollan adecuadamente las habilidades básicas que en etapas posteriores les permitirán adaptarse socialmente, tener buena autoestima y desarrollar habilidades eficaces de relación social. Tampoco realizan el establecimiento adecuado del apego, que le permitirá desarrollar los primeros modelos de relaciones sociales, seguridad básica y de respuesta al estrés.

Menores en riesgo social: cabe destacar este concepto y definirlo, al ser un concepto nuevo. Se entiende por menores por riesgo social” la existencia de un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar. La intervención en este caso se destina a eliminar, dentro de la institución familiar, dichos factores de riesgo.” Las situaciones de riesgo social no tienen un marco legal específico en el marco jurídico español. No hay ninguna ley española que defina con exactitud qué es el riesgo social. Aunque por primera vez una ley estatal, ley 1/96 de 15

de enero de Protección Jurídica del menor, incluye el riesgo social como una modalidad de desprotección social, sólo lo hace mediante dos referencias: En una se realiza un vago acercamiento a este término, pero siempre unido al desamparo o al maltrato. En su Art. 10.3 se prevé los supuestos de menores extranjeros que no cuentan con residencia legal en España y que con la declaración de riesgo tendrían derecho a beneficiarse de la sanidad pública.

Pérdida de valores: una sociedad cambiante, donde no están bien definidos los roles familiares y sin límites, hace que las situaciones actuales sean difíciles de afrontar, sin tener los recursos emocionales necesarios ni la experiencia vivencial de los progenitores.

Acceso a las TICS de manera anónima: el uso de las TIC es un factor clave para el cambio social. La disponibilidad de ordenadores más baratos, dispositivos electrónicos portátiles y teléfonos móviles más potentes ha llevado a una revolución en las comunicaciones entre los jóvenes, marcando claramente la socialización entre adolescentes, y en muchos casos extendiendo sus redes personales a nivel virtual.

Aumento de violencias estructurales (racismo, xenofobia, etc). Las autolesiones, intentos de suicidio, estuvieron presentes en un 11,7% de los casos, lo que implica que más de 1 de cada 10 casos se autolesiona, ha pensado o ha intentado terminar con su vida.

Padres con antecedentes violentos, enfermedades mentales, discapacidad y /o consumo de drogas. No sólo las personas con trastornos mentales pueden ocasionar situaciones violentas, las personas que no sufren este tipo de enfermedades

también pueden provocarlas. En este caso, lo que les lleva a estas personas a la violencia son la baja autoestima, la impulsividad alta, la hostilidad y el afán de notoriedad; estos rasgos hacen que una persona sea más vulnerable.

Falta de redes de apoyo social y relaciones familiares disfuncionales. Estas familias no presentan un síntoma particular, sino que una cadena de problemas y factores de estrés (Matos & Sousa, 2004), entre los que pueden mencionarse negligencia, alcoholismo, violencia intrafamiliar, abuso de sustancias y depresión. Sharlin y Shamai (1995) señalan que este patrón es de tal importancia, como "familias en extremo distrés o familias multi-estresadas".

Pocas capacidades del entorno a nivel socioeconómico y cultural. A nivel sociocultural, un entorno deprimido, puede afectar directamente a la realización del individuo y su exposición a diferentes problemáticas estructurales.

Dificultades personales en las habilidades sociales ante la afrontación de conflictos. En esta línea, Walsh (2004) ha definido tres características centrales, todas asociadas al eje de polisintomatología: presencia de problemas múltiples, de gran complejidad y gravedad; más de un portador de sintomatología; y episodios recurrentes de crisis individuales y familiares. Según Casas (1998 citado en Navarro, 2002), estas crisis recurrentes, que marcan la dinámica de la familia.

Conclusiones

A partir de esta breve aproximación al contexto actual he querido enfocar e informar de la situación que

afrenta la situación mundial actual, especialmente España, su vinculación con los cambios de roles y sociales, estrechamente ligados, y como dar respuesta ante las situaciones planteadas.

Debemos seguir reflexionando, en la falta de valores y los límites morales que mantenemos entre iguales, pero especialmente a la hora de nuestras inter relaciones con menores.

Referencias bibliográficas

.UNICEF

COMITÉ EUROPEO DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

FUNDACION ANAR

Sistema de Información sobre Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA): procedimiento de Actuación

VALÓRAME Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía

CAPÍTULO 181

AUTISMO EN LA

INFANCIA

Sebastiana González Navarro.

Introducción

Con este capítulo intento avanzar en la información a familias sobre el conocimiento del diagnóstico como persona con autismo. Sus avances en el diagnóstico, tratamiento, señales de alerta, tipos, enfermedades relacionadas. Siendo la mejor manera de actuación, una atención temprana, para así frenar los posibles efectos de la enfermedad en los ámbitos del desarrollo.

Diagnostico

A pesar de que cada niño con TEA es diferente a los demás, y que la edad de detección varía de unos casos a otros, existen una serie de señales de alarma que pueden hacer recomendable una valoración exhaustiva del desarrollo. Éstas se muestran a continuación, destacándose que en cualquier edad se pueden presentar los signos establecidos en las etapas previas.

Hacia los 12 meses de edad: no balbucea, no hace gestos como saludar con la mano, señalar para pedir alguna

cosa o mostrar objetos, no reconoce su nombre ni responde cuando se le llama, no se interesa ni se implica en juegos interactivos sencillos, como el “cucú-tras” o similares.

Entre los 12 y los 18 meses de edad: no dice palabras sencillas, no responde a su nombre, presenta un uso limitado o disminuido del contacto ocular, ausencia de balbuceo social/comunicativo como si conversara con el adulto, ausencia de imitación espontánea, no señala para pedir algo, no mira hacia donde otros señalan, no enseña o muestra objetos, puede manifestar una respuesta inusual ante estímulos auditivos, falta de interés en juegos interactivos simples como el “cucú-tras” o similares.

Hacia los 24 meses de edad: no dice frases de dos o más palabras, que sean espontáneas y no sólo repeticiones de lo que ha escuchado a los demás, tiene dificultades para mantener el contacto ocular cuando se le habla, y no sigue objetos con la mirada, no se implica en juegos compartidos, y parece no disfrutar de la relación compartida con otras personas, también se recomendaría una valoración exhaustiva del desarrollo si a cualquier edad parece que el niño o la niña pierden habilidades que ya había conseguido, como el balbuceo o las primeras palabras. En cualquier caso, estos factores de forma aislada no implican que el niño o la niña tenga TEA. Son señales que deben alertar a las familias y a los profesionales del riesgo de que se presente un trastorno de este tipo en el desarrollo, y favorecer la derivación a una evaluación especializada que lo confirme o descarte.

Realización de diferentes escalas para un diagnóstico

El diagnóstico sigue generando en muchas ocasiones dudas. Por ello la utilización de escalas diagnósticas podría ser

útil para cerciorarse de manera metodológica y con una base científica en los signos de alerta, siendo las más usadas:

- Clasificación internacional de enfermedades (cie-10)
- Vigilancia del desarrollo: algoritmo diagnóstico
- Escala de valoración de haizea-llevant
- Hitos normales del desarrollo socio-comunicativo

Tipos

Trastorno autista: trastorno neurobiológico del desarrollo que ya se manifiesta durante los tres primeros años de vida y que perdurará a lo largo de todo el ciclo vital.

Síndrome asperguer: trastorno del desarrollo que se incluye dentro del espectro autista y que afecta la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal, una resistencia para aceptar el cambio, inflexibilidad del pensamiento así como poseer campos de interés estrechos y absorbentes.

Síndrome rett: trastorno en el desarrollo neurológico infantil caracterizado por una evolución normal inicial seguida por la pérdida del uso voluntario de las manos, movimientos característicos de las manos, un crecimiento retardado del cerebro y de la cabeza, dificultades para caminar, convulsiones y retraso mental. El síndrome afecta casi exclusivamente a niñas y mujeres.

Trastorno desintegrativo infantil: también conocido como síndrome de Heller o psicosis desintegrativa, es una enfermedad rara caracterizada por una aparición tardía (>2 años de edad) de retrasos en el desarrollo del lenguaje, la

función social y las habilidades motrices. Los investigadores no han tenido éxito al encontrar una causa para este desorden.

Trastorno generalizado del desarrollo: Este trastorno afecta a las tres Áreas del Desarrollo: interacción social, comunicación y conducta. No obstante, no manifiesta los comportamientos en todos los trastornos descritos del TGD, solo se presentan rasgos de cada uno. A consecuencia de esto, no se conocen sus causas ni su tipo de tratamiento, por tanto, la escasez de información sobre el mismo ha hecho denominarlo “Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado” o “Trastorno Residuales”.

Enfermedades relacionadas

Síndrome de West: síndrome de los espasmos infantiles es una encefalopatía (alteración cerebral) epiléptica de la infancia, grave y poco frecuente, que debe su nombre a William James West (1793-1848), médico inglés que describió por primera vez el cuadro (presente en su propio hijo) en un artículo publicado por The Lancet en 1841.¹ Se caracteriza típicamente por tres hallazgos: espasmos epilépticos, retraso del desarrollo psicomotor y electroencefalograma con un trazado característico de hipsarritmia, aunque uno de los tres puede no aparecer.

Síndrome de Dravet: también conocido como epilepsia mioclónica grave de la infancia o epilepsia polimorfa, es una encefalopatía particular de la niñez. Fue identificado por Charlotte Dravet en 1978 y reconocido como un síndrome epiléptico por la Liga Internacional Contra la Epilepsia (ILAE) en 1985.

Es un síndrome epiléptico refractario al tratamiento farmacológico en la mayoría de los casos. Se presenta en uno de entre 20.000 y 40.000 individuos en la población general. Aproximadamente un 25 % de los niños con síndrome de Dravet tienen historia familiar de epilepsia o de crisis convulsivas febriles.

Estado epiléptico eléctrico durante el sueño-síndrome de Landau-Kleffner: también llamado afasia infantil adquirida, afasia epiléptica adquirida o afasia con desorden convulsivo) es un raro síndrome neurológico infantil caracterizado por un desarrollo repentino o gradual de la afasia (incapacidad de entender o expresar el lenguaje) y un electroencefalograma con irregularidades. El síndrome afecta a las partes del cerebro que controlan la comprensión del lenguaje y el habla.¹ Por lo general, se presenta en niños de entre los cinco y los siete años: se desarrollan como cualquier niño, pero pierden repentinamente sus destrezas lingüísticas. Mientras que muchos de los individuos afectados padecen ataques clínicos, algunos solamente tienen crisis epilépticas durante el sueño.

Encefalitis antirreceptor de N-metil-D-aspartato: es un cuadro autoinmune reconocido el año 2007 como entidad clínica y descrito primero en mujeres jóvenes con teratoma ovárico. El año 2009 se describe primera serie pediátrica no relacionada con tumores.

Intoxicación aguda con mercurio: también conocido como hidrargiria, hidrargirismo o mercurialismo) es una enfermedad causada por la exposición al mercurio o sus compuestos. El mercurio (símbolo químico Hg) es un metal pesado. La intoxicación por mercurio aparece en varias formas que dependen del estado de oxidación en que se presenta y

entra en el organismo. Un primer estado de oxidación es el cero (Hg^0) o mercurio metálico, que existe como vapor o como metal líquido. El estado (+1), Hg^+ existe en forma de sales inorgánicas, y su estado (+2), Hg^{2+} puede formar tanto sales inorgánicas como compuestos orgánicos (llamados genéricamente compuestos organomercuriales). Los efectos tóxicos incluyen daños al cerebro, los riñones y los pulmones. El envenenamiento por mercurio puede provocar varias enfermedades, incluyendo acrodinia (enfermedad rosada), el síndrome de Hunter-Russell, y la enfermedad de Minamata.

Deficiencia de vitamina B12: lactante de madre vegetariana estricta: La incidencia de deficiencia de vitamina B12 es más alta en niños (desde 50% en aquellos en que se impuso una dieta vegetariana tardíamente hasta un 67% en los que se inicia al nacimiento) en comparación con la población general expuesta a similares dietas restrictivas⁴. A pesar de lo anterior, la deficiencia de esta vitamina no es de conocimiento común en pediatría y su déficit usualmente sólo se sospecha y estudia en relación a patologías crónicas que afectan su absorción.

Regresión autista y recuperación espontánea: síndrome de Zappella: El autismo regresivo ocurre cuando un niño parece desarrollarse normalmente, pero luego comienza a perder el habla y las habilidades sociales, generalmente entre las edades de 15 y 30 meses, y posteriormente se le diagnostica autismo.¹ Otros términos utilizados para describir la regresión en niños con autismo son autismo con regresión, regresión autista, autismo de tipo revés y síndrome autista adquirido.² No existe una definición estándar para la regresión,² y la prevalencia de la regresión varía según la definición utilizada.³ Algunos niños muestran una mezcla de características, con algunos retrasos tempranos y algunas

pérdidas posteriores; y hay evidencia de un espectro continuo de comportamientos, en lugar de una distinción entre blanco y negro, entre el autismo con y sin regresión.³ Según las definiciones en el DSM-5, el término "autismo regresivo" puede referirse a cualquier tipo de trastorno del espectro autista que involucre regresión, incluido el trastorno desintegrativo infantil.⁴

Relacionada con encefalopatía metabólica evolutiva: lipofuscinosis neuronal ceroides de tipo 2: Es un conjunto de enfermedades neurodegenerativas hereditarias que se caracteriza clínicamente por disminución de la capacidad mental, epilepsia y pérdida de visión por degeneración retiniana, e histológicamente por la acumulación intracelular de un material autofluorescente, la lipofuscina ceroides, en las células neuronales del cerebro y de la retina. Se desconoce la prevalencia exacta y la incidencia de este grupo de enfermedades. La presentación clínica varía ampliamente entre las diferentes formas, pero los signos característicos son una combinación de demencia, pérdida de visión y epilepsia. Las manifestaciones pueden empezar entre el periodo neonatal y el inicio de la edad adulta dependiendo de la forma, lo que da lugar a la clasificación original de LNCs en función de la edad de inicio la enfermedad en varios subgrupos: congénita, infantil, infantil tardía, juvenil y adulta.

Atención temprana

Dirigido a población entre 0 y 6 años, a la familia y el entorno. Tiene como objetivo dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes que presenten los menores con trastorno del desarrollo o riesgo de padecerlo. Su gestión se lleva cabo de manera pública o conveniada para desarrollar capacidades fundamentales a

través de intervenciones en las diferentes áreas del desarrollo: lenguaje, motórico, cognitivo y social. La Atención Infantil Temprana se dirige a niños y niñas que presentan los siguientes trastornos del desarrollo: Cognitivo, del lenguaje, de la expresión somática, emocionales, de la regulación y el comportamiento, de la relación y la comunicación, en el desarrollo motor, trastornos visuales, perceptiva o neurosensorial, hipoacusia leve, Cofosis, Trastornos psicomotores y control respiratorio.

Conclusiones

A partir de esta breve aproximación momento actual, he querido sintetizar la información más relevante con respecto a la situación actual de la intervención con el espectro autista, siendo necesario una intervención lo más pronto posible y adecuada para atender a los menores y evitar empeoramiento y de inversiones en políticas y formación de profesionales para su tratamiento.

Asimismo, otro aspecto importante es la gestión de los recursos del entorno, que afectan a la proliferación en el aumento de casos, que debería de ser estudiado de manera minuciosa a través de las inversiones en políticas de I+D+I para intervenir en todos los niveles, al ser una afectación multicausal.

Referencias bibliográficas

PROCESO ASISTENCIA INTEGRADO – TEA – JUNTA
DE ANDALUCIA

CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA

Autismo Andalucía.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Los trastornos del espectro del autismo. Guía de estilo
para el uso adecuado en los medios de comunicación.

CAPÍTULO 182

EDUCACIÓN PARENTAL PARA EL APEGO SEGURO EN LAS ETAPAS PRENATAL, PARTO Y POSNATAL

Agnese Bosisio

Bianca Fiorella Serrano Manzano

-Universidad de Técnica de Cotopaxi-

-Universidad Internacional de la Rioja-

Introducción

En este capítulo se presentan una parte de los resultados de una investigación que se está desarrollando como tesis doctoral, en la que el objetivo principal es proponer un programa de educación prenatal, para el parto y posnatal, para la Universidad Técnica de Cotopaxi, en Ecuador. La tesis doctoral se compone de una primera fase de fundamentación teórico-científica, una fase de diagnóstico y el diseño y validación del programa formativo.

Algunos resultados resumidos del diagnóstico revelan que la Universidad Técnica de Cotopaxi (U.T.C.) es una institución fundada en 1995, situada en la provincia de Cotopaxi en Ecuador. Cuenta con tres campus universitarios, dos situados en la ciudad de Latacunga y uno en la ciudad de La Maná. La cifras de los últimos 6 ciclos académicos revelan que la U.T.C. tiene un promedio de 8.447 alumnos, de los

cuales 6.906 en los dos campus de la ciudad de Latacunga. De estos últimos, 3441 son alumnas mujeres. La Dirección de Bienestar Estudiantil de la U.T.C. ha registrado que durante el 2017 existieron 68 estudiantes embarazadas, en el 2018 fueron 74, durante los primeros 5 meses del 2019 se detectaron 31 alumnas en estado de gestación. Una relación entre las estudiantes matriculadas cada año y las gestaciones registradas permite establecer que dos de cada cien alumnas cada año se convierten en madres en la U.T.C.

Los resultados de un grupo focal realizado con alumnas que tuvieron una gestación durante su formación académica en la U.T.C. revelan la necesidad de que la institución les ofrezca formación y acompañamiento educativo durante esta etapa importante de sus vidas. Es por eso que en este capítulo se presentan algunos de los postulados teóricos más importantes que se tendrán en cuenta para el diseño del programa educativo que se propondrá en la tesis doctoral. El programa educativo pondrá énfasis en ofrecer una educación parental encaminada a generar un apego seguro entre las estudiantes y sus niños, en las etapas prenatal, parto y posnatal, para favorecer en ellos un adecuado desarrollo bio-psico-social.

Para elaborar una propuesta educativa para una parentalidad que garantice un apego seguro es interesante tener en cuenta el punto de vista de Chokler (2006), quien menciona:

En cada práctica de crianza y/o educación subyacen respuestas implícitas, más o menos conscientes, a estas dos cuestiones:

1 - ¿Qué hombre, y por lo tanto qué niño queremos ayudar a ser y a crecer? ¿Un sujeto autónomo, libre, con confianza en sí mismo y en su entorno, en sus propias competencias

para pensar y elaborar estrategias para la resolución de problemas y conflictos, un ser abierto y sensible, comunicador y solidario?

¿O un ser sometido, obediente, dependiente de la autoridad y del reconocimiento permanente del otro, temeroso al castigo y anhelante del premio, un ser competitivo, exitista, desconfiado de sí y de los otros, rivalizando para ser “el primero”?

2 - Entonces, ya conscientes de nuestra elección nos planteamos ¿cuál es el rol del adulto, de la sociedad, de los profesionales para salvaguardar el respeto por la persona desde la niñez más temprana y de su derecho a ser reconocida en su singularidad, como quien es, tal como es, más allá de la diferencia o de la discapacidad? (p. 2).

El planteamiento realizado por la autora deja en evidencia la gran responsabilidad que tiene el adulto desde los primeros momentos de la vida de un niño. Las elecciones educativas que haga el adulto frente a un recién nacido, tendrán repercusiones fuertes en su salud física, mental y emocional. Cada enfoque o estilo educativo se basa en objetivos que condicionan el desarrollo de las personas, por lo tanto es una necesidad imperante que, el adulto cuidador o educador, tenga clara la importancia de su rol y las consecuencias a corto, mediano y largo plazo, de su manera de relacionarse con el niño. Siguiendo a Serrano y Bosisio (2018) en las últimas décadas, en la sociedad de los países desarrollados, el apoyo a la mujer y figuras parentales durante esta etapa se ha convertido en la excepción en lugar de la norma. La medicalización del parto y la tecnificación del inicio de la vida han dado lugar a un vacío en cuanto a los roles de acompañamiento. Consideramos una necesidad del momento actual, diseñar espacios de acompañamiento formativo y pedagógico para las familias con el fin de

concienciar sobre la importante labor que juegan en la salud y bienestar de sus hijos. Por estas razones y en base a estas reflexiones, se profundizará en el análisis de las teorías educativas que favorecen el vínculo entre la madre o figura de cuidado y el niño, en la convicción de que el apego seguro es una de las mejores maneras de favorecer el desarrollo de personas con la suficiente confianza en sí mismos y en su entorno, como para ser seres autónomos y capaces de enfrentar las dificultades de la vida con espíritu crítico e independiente.

Generación del vínculo en la etapa prenatal, para el parto y posnatal.

En este apartado se intentará hacer un análisis de la importancia que tienen la etapa prenatal, el nacimiento y la etapa posnatal en la constitución del apego seguro. Para ello es necesario en un primer momento definir las tres fases.

El embarazo es un proceso que dura aproximadamente 9 meses, normalmente entre 38 y 42 semanas. Inicia con la fecundación que es “la fusión de un ovulo y un espermatozoide dentro del tracto reproductor femenino” (Carlson, 2014, p. 2). La gestación, de acuerdo a Carlson (2014) se divide en dos grandes fases: embrionaria y fetal. La fase embrionaria inicia con la fecundación del óvulo, en la que dos células (óvulo y espermatozoide) se funden y se implantan al útero de la madre, proceso que se denomina “gametogénesis”; durante las siguientes 8 semanas el cigoto (óvulo fecundado) se convierte a todos los efectos en un cuerpo humano, Delahaye (2012) indica que el embrión alcanza los 3 cm., pesa de dos a tres gramos, y posee casi todas las partes del cuerpo internas y externas. A este punto el embrión se convierte en feto.

La fase fetal se considera a partir de las 8 semanas desde la fecundación y hasta el nacimiento. Es la etapa que lleva al feto a un nivel de maduración tal que todos sus órganos pueden iniciar a funcionar de manera independiente. Las investigaciones presentadas en este estudio demostrarán que el cerebro y el sistema nervioso inician su funcionamiento durante la vida intrauterina del bebé, es así que es en esta etapa en la que se generan las bases para la vida social y emocional del bebé.

La segunda etapa que se considerará dentro de la investigación es el parto, concebido por Toscani Gómez (2016) como proceso de “expulsión completa o extracción de un feto de la madre, independientemente de que el cordón umbilical esté cortado o la placenta adherida” (p. 117). El parto es un momento crucial para la instauración del vínculo, puesto que por un lado el bebé inicia su existencia física independiente del cuerpo de la madre, por otro lado, necesita instaurar un vínculo fuerte con su madre o cuidador principal que garantice su supervivencia.

Jové (2011) explica como el establecimiento del vínculo materno-infantil es un proceso hormonal que se desarrolla en las primeras horas posteriores al nacimiento, es por ello que la autora recalca la importancia de que los cuidados a la pareja madre-niño, no sean nunca realizados por separado. Es aquí donde tiene inicio la tercera etapa considerada para este estudio: el periodo posnatal. Jové (2009) argumenta como en la evolución humana, el paso a la postura erecta, produjo el estrecharse de la pelvis humana y por ende, del canal de parto. Este fenómeno, según la autora, condujo a un acortamiento del periodo de gestación en los humanos, para que el niño no exceda de un tamaño con el cual pueda ser

expulsado por el canal de parto. Es así que se podría considerar que el bebé al nacer no ha completado su desarrollo como para poder ser autónomo: “un recién nacido no es nada más que un feto con unos segundos más de vida, y sus necesidades no han cambiado tanto (p. 18), es por ello que la etapa posterior al parto se denomina “exterogestación” y es un periodo en el cual, el “bebé necesita recrear lo mejor posible las condiciones que tenía en el útero de su madre” (p. 19) para garantizar las condiciones óptimas para su desarrollo bio-psico-social. La duración de la exterogestación varía en diferentes autores, algunos consideran que se extienda 3, 9 y hasta 24 meses posterior al nacimiento.

Apego seguro y regulación emocional

Siguiendo estudios avanzados en el campo de la neurociencia, no cabe duda que gran parte de la mente humana se construye en contacto con otras mentes a través de interacciones. Hallazgos como la plasticidad cerebral y la importancia para nuestro desarrollo de la epigenética, han permitido superar el “fatalismo neuronal” en el que el cerebro y especialmente el encéfalo se concebían como un ente estático determinado principalmente por la programación pregenética (Cozolino, 2002, en Botella y Corbella, 2005). La influencia que tiene el medio en el que crecemos para nuestro desarrollo mental y nuestra salud física y psicológica es hoy una evidencia basada en investigación empírica (estudios en neurobiología) y que sin embargo, ya supo ver a finales de los años 50, John Bowlby (1907-1991), psiquiatra y psicoanalista infantil, a través de la teoría del apego y que continuó posteriormente Mary Ainsworth (1913-1999). El tipo de apego que se genera entre la madre o cuidador principal y el bebé en el primer año de vida, influyen en la capacidad para relacionarse y en la salud mental de la persona durante toda su

vida, entendiendo por salud mental, lo que Rúa (2015) citando a la O.M.S. (2007) define:

no es sólo la ausencia de trastornos mentales. Se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (p. 2)

Hasta este momento, los estudios psicoanalíticos realizados especialmente a través de la observación etológica, habían considerado la relación madre-hijo, como una conducta instintiva destinada a garantizar la supervivencia, sin embargo a partir de un número experimentos científicos, Bowlby (1969) planteó que la conducta instintiva no es una pauta fija de comportamiento que se reproduce siempre de la misma forma ante una determinada estimulación, sino un plan programado con corrección de objetivos en función de la retroalimentación, que se adapta, modificándose, a las condiciones ambientales (Oliva Delgado, 2004, p. 3).

Así pues Bowlby y Ainsworth plantean por primera vez la idea de que las primeras experiencias afectivas que vive el bebé, generan patrones que condicionarán su forma de relacionarse consigo mismo y con los demás por el resto de su vida. Se considera que enseguida después de nacer, el niño se relaciona de manera inmediata con su madre o con un “cuidador principal” (Rúa Arias, 2015, p. 2):

Esta primera vinculación puede ser vista como un factor protector para la salud mental del sujeto, ya que la madre o el cuidador principal trataran de proveer al niño, que es completamente dependiente e indefenso, de unas

condiciones y un entorno favorecedor para su desarrollo individual (Rúa Arias, 2015, p. 2).

En este sentido, en los estudios llevados a cabo por Bowlby con personas que tuvieron algún problema de conducta en la infancia y edad adulta afirmó que:

es esencial para el niño el vínculo íntimo, el calor y la relación constante con la madre o al menos un cuidador primario y fijo ya que cuando esta relación es segura no se presenta ansiedad que es una característica principal de las perturbaciones mentales que se pueden presentar en la vida adulta lo que se traduce en que este primer vínculo con la madre es determinante tanto en la capacidad de recuperación del sujeto frente a eventos con alta carga emocional y estresantes que ponen a prueba el tipo de vínculo que hace que el sujeto se relacione de cierta forma con el medio, vínculo que es desarrollado en el primer año de vida gracias a la interacción con este cuidador (Rúa Arias, 2015, p. 4).

Es decir que ya Bowlby supo vislumbrar que la relación que se produce entre la madre o el cuidador principal tendrá una contribución importante en la constitución de la salud del futuro niño y adulto. Entendemos el apego como aquel vínculo que se establece con un cuidador principal y que prevalece por encima de otras necesidades biológicas.

Aunque desarrollaremos apego hacia diferentes figuras a lo largo de nuestra vida, el que más cuenta y el principal es aquel que se establece entre madre (o sustituto) e hijo. Para comprenderlo de manera sencilla, podemos afirmar que el apego se entiende como un vínculo con un

lazo afectivo muy fuerte que determinará el desarrollo posterior de la personalidad del niño, su forma de relacionarse con los demás y con todo lo que le rodea. Bowlby (1969) también afirmó que el apego influirá en cómo se ve a sí mismo el niño.

Desde el punto de vista de la psicobiología, el sistema de apego es ese entramado central que organiza el cerebro de los mamíferos superiores, permitiendo que los bebés y posteriormente el niño “utilicen” a sus padres para regular sus estados internos hasta que su propio cerebro funcione de manera autónoma y madura (Retamal, Ibáñez, Mosella y Castro, 2007). Por tanto, el cerebro humano caracterizado por ser más inmaduro que el resto de mamíferos, va a necesitar de un gran despliegue de cuidados y atención para su desarrollo. La calidad de ese ambiente de cuidado, interacciones y disponibilidad de los adultos influirá enormemente en el futuro desarrollo de un estilo de apego seguro.

Estudios realizados en la actualidad desde las neurociencias han reforzado las teorías que relacionan la estructuración de la personalidad con el vínculo inicial con la madre o el cuidador principal. Esta teoría se ha desarrollado tanto que se pueden encontrar un sin número de estudios que la relacionan con innumerables variables (salud mental, ansiedad, depresión, desórdenes alimenticios, autoestima, regulación emocional, satisfacción afectivo-sexual, entre otras...).

Es importante mencionar que estudios como el de Kornas-Biela (2014) establecen que el vínculo entre el bebé y su comunidad social inician desde la vida intrauterina. Para el

neurólogo infantil Pinto, el apego se establece en tres fases que abarcan los periodos: previo al embarazo (planificación), en el embarazo y después del parto. En su estudio sobre el apego del 2007, menciona:

El recién nacido viene preparado para esta interacción. Normalmente los recién nacidos duermen la mayor parte del tiempo, en los primeros días de vida, con escasos momentos de alerta. Pero al nacer, al cabo de 3 a 5 minutos, comienzan un estado de alerta muy significativo de alrededor de 40 a 60 minutos, que es el más largo del primer mes de vida. Es durante esta alerta, donde el recién nacido está genéticamente preparado para esta mágica interacción. Si la práctica hospitalaria retira al bebé de su madre en este preciso período, priva a ambos de esta maravillosa vivencia inicial y disminuye parte de la calidad e intensidad del apego (p. 99).

Este autor habla de la existencia de un “periodo sensitivo” inmediatamente posterior al nacimiento, lo que ratifica el derecho de la madre y el bebé a no ser separados durante los cuidados hospitalarios inmediatamente posteriores al nacimiento. En este periodo de tiempo:

Primero la madre observa a su recién nacido ojo a ojo. El niño responde concentrando la mirada en su madre. Luego comienza a tocarlo delicadamente y de manera progresiva, comenzando generalmente por las manitos, luego los pies y finalmente el resto del cuerpo. La madre le habla suavemente con voz de tonalidad alta. El RN responde con algunos movimientos tenues de cara y manos; esto confirma a la madre que el niño está atento y en comunicación directa con ella. El niño llora. El llanto erecta los pezones maternos y estimula a las hormonas

prolactina y occitocina. Se produce una sincronía entre el lenguaje materno, cadencioso y los movimientos del niño. La madre lleva al RN al pezón y éste lo frota hasta que emerge la primera gota de calostro, plena de linfocitos T, linfocitos B y macrófagos, que entregan al niño la clave de los anticuerpos a formar, para defenderse de la flora bacteriana de la piel materna. Estos primeros momentos e interacciones son primordiales en el inicio del apego (p. 99).

Este aporte teórico es confirmado por estudios que observan el nacimiento en el mundo de los animales mamíferos, en los que se ha demostrado que si la cría es separada de su madre al nacer, luego la madre no la reconocerá, ni querrá alimentarla.

En base a lo argumentado anteriormente, queda en evidencia que el apego a un cuidador principal es un elemento central para la salud física, mental y emocional del niño y del futuro adulto y además que la generación del vínculo entre el bebé, su madre y su contexto, tiene como fases principales el embarazo, el parto y el periodo posnatal.

Importancia de un apego seguro para el desarrollo del bebé.

Para entender el énfasis puesto en este capítulo a la educación con apego, hay que comprender la incidencia que tiene en el desarrollo de la personalidad del niño. Para esto, esta corriente pedagógica cuenta con un fuerte fundamento científico, pues luego de los primeros experimentos y postulados teóricos formulados por Bowlby, este enfoque ha cobrado notable importancia y se ha estudiado la influencia

que tiene el vínculo con la madre, en numerosos aspectos del desarrollo del bebé.

En primer lugar, cabe mencionar que estudios realizados desde la psicología y las neurociencias, insisten en que la relación que el niño instaura con su madre, servirá como modelo para todas sus futuras relaciones. Vargas y Arán (2014) expresan:

una de las funciones más importantes de la familia, en relación con las necesidades de los hijos e hijas, es aportar la estimulación apropiada que haga de ellos y ellas seres con capacidades cognitivas necesarias para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social (p. 172).

Chokler (2006) determina que el apego es uno de los cuatro “organizadores de desarrollo”, que juega un rol fundamental en la correcta “organización progresiva y de complejización creciente de las funciones biológicas y psicosociales” (p. 1) de una persona.

Desde los primeros estudios realizados por Bowlby y Ainsworth, se analizó la correlación entre apego y la variable “desarrollo emocional”. Garrido (2006) en su revisión, caracteriza las conductas frecuentes para cada estilo de apego. Uno de los experimentos más comunes para observar las conductas de los niños es el de la “situación extraña”, según Garrido (2006) los niños con apego seguro reaccionan con “angustia ante las separaciones del cuidador y la calma cuando éste vuelve; en la interacción con el cuidador relevan la calidez, confianza y seguridad” (p. 495). Ya en la adolescencia, los sujetos con apego seguro, demuestran índices inferiores de ansiedad, hostilidad y estrés. Garrido

(2006), citando a Mikulincer, Shaver y Pereg (2003), manifiesta que las personas con apego seguro se caracterizan por “la comodidad con la cercanía y la interdependencia, y confianza en la búsqueda de apoyo y otros medios constructivos de afrontamiento del estrés” (p. 495) además de que estos sujetos tienen una mejor aceptación y canalización de la ira. Otro aspecto es que se reportan mejores niveles de afecto positivo, alegría y placer, y de esta manera se reducen los niveles de estrés. Según Garrido (2006), los mismos autores, observan en estos sujetos mayor intimidad y mayor número de individuos en la red social.

Tras los estudios realizados por Bowlby, fue Mary Ainsworth quien desarrolló a través del experimento conocido como *situación extraña* los diferentes estilos de apego que puede desarrollar un niño hacia su cuidador y que están en “relación en cómo el niño ha aprendido que puede confiar, que ha interiorizado que su madre está ahí para él y se ve a sí mismo como válido y al mundo de forma segura” (Cortés, 2017). La clasificación dio como resultados cuatro tipos de apego: seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente. Posteriormente a estos estudios, Main y Solomon (1990) añadieron una cuarta categoría conocida como estrategia de apego desorganizado. En la tabla que presentamos a continuación sintetizamos los 4 tipos de apego evidenciados en el experimento:

Tabla 1. *Tipos de Apego. Situación extraña.*

Tipos de apego	En presencia de la madre	En ausencia de la madre	Regreso de la madre
----------------	--------------------------	-------------------------	---------------------

Seguro	Exploran activamente el entorno	La exploración decae, angustia por la separación	Señales de alegría, activación de las conductas de apego
Inseguro-ambivalente	Exploración baja o nula del entorno. No se alejan de la madre	Ansiedad por la separación muy intensa	Buscan y procuran mantener la proximidad con la figura de apego. Después muestran oposición
Inseguro-avoidante	Pasivos o indiferentes	Escasa o nula ansiedad por la separación	Evitan el contacto cuando la figura de apego se vuelve
Desorganizado	Colapso temporal de las estrategias conductuales	Cualquiera de las conductas del apego inseguro	Ansioso ambivalente

Fuente: Ainsworth (1978). Adaptado.

Vargas y Arán (2014) manifiestan que el apego ha sido bastante comparado con la regulación emocional, sin embargo, en tiempos más recientes, las neurociencias lo están relacionado también con la variable “desarrollo cognitivo”. En su revisión, los autores mencionados recogen varios estudios que analizan una causalidad entre el apego seguro y la maduración cerebral y el desarrollo cognitivo del niño. Estos autores citan estudios que evidencian una relación de las conductas parentales con: la regulación verbal externa, capacidad de resolución de problemas, cuidado cálido y sensible y la organización familiar, aunque manifiestan que son varios los factores del contexto en el que se encuentran involucrados los niños, que inciden en los aspectos mencionados. Por su parte, Vera, Morales y Vera (2005) comparan el apego en tres tipos de familias: disciplinada, cohesiva y no orientada y manifiestan: “En las familias cohesivas, se presentan frecuentemente conductas de expresividad, independencia, crecimiento personal, orientación al logro y organización; existe el conflicto pero se resuelve de manera positiva” (p. 166).

El apego con el cuidador principal o madre, incide en el desarrollo psicomotor del niño. Velasco Gálvez (2001), citando a Martínez (2000), menciona que el desarrollo psicomotor puede entenderse como “la evolución de las capacidades para realizar una serie de movimientos corporales y acciones, así como la representación mental y consciente de sí mismos” (p. 129). En su estudio Velasco Gálvez (2001) determina que el niño “es a través del movimiento, como se va a poner en contacto con las personas y los objetos” (p. 129) y a su vez, son la relación con las personas y el descubrimiento del espacio “que le van a permitir construir su identidad,

construirse a sí mismo a partir del movimiento” (p. 129). Es decir que existe una conexión directa entre el movimiento, el desarrollo individual y la relación con los demás y el entorno. Ya se mencionó la importancia del contacto piel con piel entre la madre y el niño, este contacto establece una relación basada en el “diálogo tónico”. Velasco Gálvez (2001), citando a Wallon (1980) describe al diálogo tónico como un intercambio que “se basa en sensaciones táctiles (la piel) y el contacto con el movimiento del otro (maternante)”. A partir del 4to. o 5to. mes, el niño empieza a realizar sus primeros movimientos voluntarios, y con ellos se genera “la separación de sus padres, la salida del estado de de fusión y dependencia que hasta ahora lo mantenía indiferenciado con el maternante” (p. 130). En resumen, el niño descubre su cuerpo, en la relación con el cuerpo de sus padres. Pero, este no es el final de las implicaciones del apego sobre la motricidad del niño, hay que considerar que conforme el niño adquiere mayores capacidades de movimiento, inicia a explorar su entorno, pero en este proceso juega un rol preponderante, la seguridad que le brinda un adecuado apego con sus figuras de referencia. En conclusión: la separación del cuerpo del maternante le permite al niño descubrir su propio cuerpo y desarrollar su individualidad; a su vez, la cercanía o el apego con el maternante le da la seguridad necesaria para explorar con libertad el mundo.

El diálogo tónico genera una serie de intercambios de señales que se convierten en un código de comunicación entre el niño y la madre y “constituyen las raíces indispensables del desarrollo del pensamiento simbólico y por lo tanto del lenguaje verbal” (Velasco Gálvez, 2001p. 7). Por lo tanto, es posible manifestar que el apego influye además en el desarrollo de la competencia lingüística y el proceso de adquisición del pensamiento simbólico.

En este apartado se ha demostrado como el apego seguro tiene incidencia en la regulación emocional, el desarrollo cognitivo, psicomotriz y en la competencia lingüística. Por tanto, no cabe duda que el mejor legado que los padres le pueden dejar a sus hijos es un modelo de apego seguro que les permita y desarrollando relaciones sanas con los demás y estados internos de bienestar. Es por ello que como última aportación de este capítulo, siguiendo a Siegel (2007) y como bases del futuro programa formativo para padres se recogen a continuación cinco elementos básicos para que las figuras de cuidado fomenten el apego seguro entre sus hijos: colaboración, diálogo reflexivo, reparación, narración coherente y comunicación emocional. Todos estos ingredientes tienen que ver con el contacto afectivo, el ser mirado y sostenido, en el que el niño se sienta sentido y en tolerar y transformar las emociones que nos desequilibran y provocan malestar para regularnos.

Conclusiones:

En este capítulo se han presentado fundamentos teóricos para la construcción de un programa de educación parental dirigido al acompañamiento pedagógico de las estudiantes de la Universidad Técnica de Cotopaxi, que se embarazan durante su proceso de formación académica. Los postulados teóricos considerados para el diseño del programa formativo enfatizan en la importancia que tiene la generación del un apego seguro con la madre o cuidador principal, para el adecuado desarrollo bio-psico-social del niño. Las primeras relaciones sociales que genera el niño desde su vida intrauterina, en el momento de su nacimiento y en la etapa posnatal, condicionan su salud física, mental y emocional por

el resto de su vida. Es por ello que se ha considerado importante educar a los futuros padres sobre la importancia de su rol educativo desde los primeros momentos de vida del niño.

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. *Infant Mental Health Journal*.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. . Barcelona: Paidós Ibérica.
- Campos, A. (2010). Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación. . *Cerebrum. Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano*, 3(15)
- Carlson, B. M. (2014). *Embriología humana y biología del desarrollo*. España: ELSEVIER.
- Chokler, M. (2006). Los organizadores del desarrollo. Retrieved from <http://www.ifra.it/idee.php>.
- Cortés, C. (2017). *Mírame, siénteme*. . Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Delahaye, M. (2008). *Tu embarazo semana a semana*. [Le livre de bord de la future maman.] (V. Sliman Trans.). (Séptima ed.). Barcelona: Ediciones Medici.

- Jové, R. (2011). *La crianza feliz. cómo cuidar y entender a tu hijo de 0 a 6 años*. La esfera de los libros.
- Kornas-Biela, D. (2014). The paradigm of unity in prenatal education and pedagogy. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 19(1-2), 193-206.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista De Psiquiatría y Psicología Del Niño y Del Adolescente*, 4(1), 1-19.
- Pinto, F. (2007). Apego y lactancia natural. *Revista Chilena De Pediatría.*, 78, 96-102.
- Retamal, P., Ibáñez, C., & Mosella, F. y Castro, C. (2007). Aspectos generales de la neurobiología de la psicoterapia. *Revista Gaceta De Psiquiatría Universitaria*, 3(3), 310-320.
- Rúa Arias, A. (2015). Los cuidados maternos y su relevancia en la salud mental: Efectos de la primera experiencia vinculación del sujeto. *Revista Electrónica Psyconex*, 7(11), 1-16.

- Serrano, B.F. & Bosisio, A. (2018). Acompañamiento Pedagógico durante la etapa prenatal, nacimiento y posnatal desde la figura de la doula: una revisión de la investigación. En De la Herrán, A., Hurtado, M. y García, P.J. *Educación prenatal y pedagogía prenatal: nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Colombia-Nueva York: REDIPE-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books)
- Siegel, D. (2007). La mente en desarrollo: Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Desclée DE Brouwer
- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: Una revisión teórica. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.
- Velasco Gálvez, A. R. (2001). La unión-separación, base del proceso de desarrollo psicomotor del niño. *Indivisa. Boletín De Estudios e Investigación*, 2, 129-138.
- Vera Noriega, J. A., Morales Nebuay, D. K., & Vera Noriega, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psicosuf*, 10(2), 161-168.
