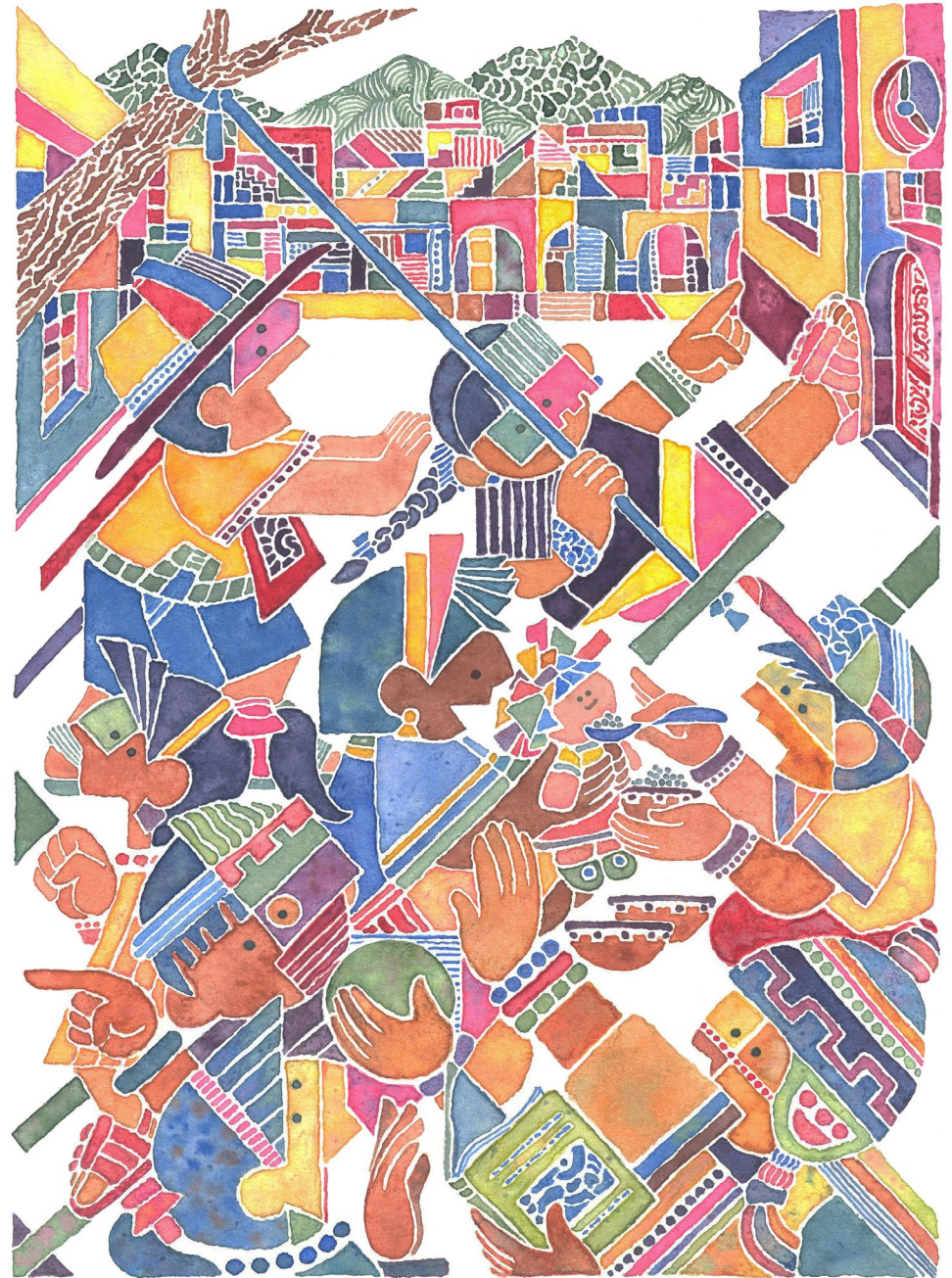


La primera infancia en el espacio público

Experiencias latinoamericanas

Norma del Río Lugo
(coordinadora)



La primera infancia en el espacio público

Experiencias latinoamericanas

Norma del Río Lugo
(coordinadora)

Childwatch
INTERNATIONAL
RESEARCH NETWORK



AA
Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Salvador Vega y León, *Rector General*

Mtro. Norberto Manjarrez Álvarez, *Secretario General*

Programa Infancia

Mtra. Norma del Río Lugo, *Coordinadora*

Childwatch International Research Network

Mtra. Norma del Río Lugo, *Presidenta*

Organización de Estados Iberoamericanos

Paulo Speller, *Secretario General*

Fabiola Sotelo Sotelo, *Directora General de Concertación y Administración*

Carlos Augusto Abicalil, *Director General de Programas Educativos y Culturales*

Arturo Velázquez Jiménez, *Director y Representante en México*

Comité Editorial

Danit Torres, *OEI Colombia*

Erika Bohorquez, *OEI Colombia*

Marlene Grajeda, *OEI Guatemala*

Marta Lidia de Montenegro, *OEI Guatemala*

Patricia Aldana Maldonado, *OEI México*

Marien Peggy Martínez Stark *OEI Paraguay*

Amy Victor, *OEI República Dominicana*

Laura Hernández, *Secretaría General de la OEI*

Belén de la Torre, *Secretaría General de la OEI*

Ilustración de portada: Dr. Luis Fernando Guerrero Baca

Formación: Logos Editores

ISBN 978-607-28-0647-4

© Universidad Autónoma Metropolitana

Primera edición: 2015

Universidad Autónoma Metropolitana

Prol. Canal de Miramontes 3855,

Ex Hacienda de San Juan de Dios

México, D.F., 14387, México

Impreso y hecho en México

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 5 |
| Introducción | 7 |
| 1. Poblar el mundo de posibilidades para las nuevas infancias | |
| Las diversas maneras de ser y estar en el mundo | |
| Norma del Río Lugo | 11 |
| Infancia, movimiento, currículos, fronteras | |
| Luz María Chapela | 25 |
| Los espacios de juego para la primera infancia | |
| Tuline Gülgönen y Yolanda Corona | 31 |
| El niño: de receptor a contribuidor trascendente | |
| Patricia de la Paz Gutiérrez Guzmán | 45 |
| 2. Marcos de calidad en la educación para la primera infancia | |
| La formación de psicólogos(as) escolares reflexivos | |
| Roxanna Pastor Fasquelle | 60 |

| | |
|---|-----|
| La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis Clara Lourdes Meza García | 69 |
| En búsqueda de la calidad educativa en el nivel preescolar en México Robert G. Myers y Francisco Martínez Preciado | 86 |
| Hacia un modelo educativo de calidad del preescolar María Teresa López Castro | 99 |
| La transición del preescolar a la escuela primaria ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar? Marco Antonio Delgado Fuentes, Adriana González Peral y Claudia Osiris Martínez Valle | 108 |
| 3. Transformaciones necesarias del mundo adulto para acoger la primera infancia | |
| La primera infancia en América Latina. Notas para un balance de la situación Néstor López | 124 |
| El estado del arte sobre los derechos de niños y niñas pequeños, cuyos padres están en proceso de separación o divorcio con un alto nivel de conflicto Rebeca Florentina Pujol Rosas y María Angélica Verduzco Álvarez Icaza | 129 |
| Garantía de derechos y lógica penal Estela Scheinvar | 140 |
| Prácticas éticas y políticas en la familia: una experiencia posible desde la primera infancia Diana María González Bedoya | 152 |
| Estimaciones del uso de servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe Mercedes Mateo y Lourdes Rodríguez Chamussy | 165 |
| Semblanzas de los autores | 183 |

Presentación

La primera infancia es la etapa más importante en la vida del ser humano, es la etapa donde se potencian las capacidades de los niños y se apropian del lenguaje, es una etapa de mucho aprendizaje. Sin duda la mejor inversión para cualquier país debería ser la atención a la primera infancia por medio de modelos de atención que integren educación, salud, nutrición, cuidado y consideren a la familia como uno de sus ejes prioritarios de intervención.

Desafortunadamente, en Iberoamérica hay mucho camino por recorrer, la pobreza extrema ha provocado altos índices de desnutrición que posteriormente provocan un desarrollo inadecuado para las y los infantes.

La asistencia a instituciones educativas desde las edades más tempranas resulta crucial para el aprendizaje posterior, principalmente en

niños y niñas de entornos menos favorecidos. Estas poblaciones necesitan, además, programas que complementen las carencias que viven en sus hogares.

Para que la atención prestada a esta población sea educativa y no se limite a una tarea de custodia, es preciso que esté a cargo de profesionales bien formados y capacitados para esta etapa del desarrollo. Con base en estas necesidades, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha incluido entre sus objetivos prioritarios la cooperación entre los países de la región para encontrar opciones que favorezcan la atención de la primera infancia.

Las Metas Educativas 2021 de la OEI entre sus objetivos considera la atención integral de la primera infancia; para alcanzar esta meta se

cuenta con un programa de atención con los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a la sociedad sobre los derechos de la infancia y contribuir a la erradicación del trabajo infantil.
- Apoyar el desarrollo de políticas sociales educativas integrales para la atención a la primera infancia iberoamericana.
- Colaborar con los ministerios de educación y los ministerios responsables de la atención de la infancia para mejorar la protección de los derechos de este grupo etario y la oferta de educación infantil.
- Lograr una adecuada formación y cualificación de las personas que están a cargo de niños y niñas en edades iniciales del desarrollo.

Para alcanzar estos objetivos es imperativa la responsabilidad y voluntad política de los ministerios y las instituciones responsables de salud y vivienda, las dependencias de formación y capacitación profesional y el apoyo de las familias para lograr acciones coordinadas e integrales. Sin dudas esto implica un gran compromiso de la sociedad. Es por ello que la OEI ha incluido entre sus estrategias y líneas de acción sensibilizar a todos los sectores sociales y a las diferentes instituciones públicas y privadas sobre los derechos de la infancia y la oferta de cursos especializados en temas de educación infantil.

Para la OEI las acciones de cooperación en esta materia son indispensables para alcanzar los objetivos planteados, una de ellas es la alian-

za que establecimos con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para lanzar de manera conjunta esta publicación que permite dar a conocer lo que se ha estado trabajando en la región a lo largo de 2013 y 2014. Este libro, fruto de investigaciones que se han realizado, nos da una visión de los aspectos de debemos conocer para valorar y en su caso dar continuidad a nuestras estrategias.

La OEI agradece los esfuerzos realizados por cada autor y autora, y convoca a todas las instituciones a promover y apoyar los procesos políticos y técnicos necesarios para la universalización del ejercicio de los derechos de los niños y las niñas, en especial, de las y los menores de cinco años en los países iberoamericanos.

Arturo Velázquez Jiménez
Director y representante en México OEI.

Introducción

A pesar de que hace más de un cuarto de siglo se firmó de manera casi universal la Convención de Derechos del Niño, las políticas públicas en torno a la infancia siguen siendo regidas por paradigmas que impiden el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como ciudadanos y sujetos sociales plenos. Las representaciones socioculturales occidentales de la infancia, como estado transitorio de inmadurez, fragilidad e ignorancia, siguen apuntalando su minorización y subordinación a los parámetros adultocéntricos para mantenerla en el silencio y la invisibilidad.

El siglo *xx*, denominado como “siglo del niño”, puede caracterizarse por una serie de movimientos en la educación, la psicología y la medicina para normar el curso del desarrollo infantil, demostrándose la estrecha interacción de los aspectos bio-psico-sociales, aunque con grandes

problemas epistemológicos para considerarlo de manera integral y compleja, dada la tendencia científica modernista de enfatizar alguno de estos tres factores como el determinante.

Se ha requerido una serie de fracturas y de posiciones críticas para superar una visión monolítica de la noción de infancia, basada en criterios de verdades absolutas y de ir comprendiendo que es necesaria la visión compleja interdisciplinaria, que integre también la dimensión narrativa, histórica y cultural del conocimiento para que entonces pueda surgir el “sujeto social”. No basta el conocimiento, sin la consideración e interpretación de su sentido y significado, necesarios para comprender y dar dirección e intencionalidad a las políticas que promuevan el desarrollo humano, entendido éste en su sentido más amplio de expansión de agencia y li-

bertad con competencia de los sujetos sociales, en este caso los niños y las niñas. Hay siempre una tensión entre la visión del “mejor estado posible” del derecho que norma las políticas y su implementación, atravesada por relaciones de poder y conflicto de intereses, que es necesario develar y analizar para contextualizar el estado real de las condiciones de vida y oportunidades que como sociedad proveemos a la infancia.

Es éste, pues, el propósito de la presente obra colectiva en un formato digital multiplataforma (documento de formato portátil) y que reúne las reflexiones y discusiones en torno a la investigación de la primera infancia y el lugar social que se le ha dado, no como objeto de intervención, sino como sujetos y actores sociales en las actuales políticas públicas en la región latinoamericana. Las autoras y los autores provienen de diversas

disciplinas; los ámbitos presentados van desde la educación al derecho, la ética o el análisis del discurso, y participaron, primero, “en vivo” de manera virtual en el marco del seminario permanente que lleva el título de la obra.

El seminario fue concebido como un espacio académico del Programa Infancia de la UAM-Childwatch International Research Network, que utiliza las actuales tecnologías de la información para abrir nuevos horizontes en la creación de comunidades educativas virtuales de apoyo para procesos de formación y actualización.

El uso de los medios de comunicación posibilitan audiencias participantes desde múltiples lugares, en centros de reunión virtual. Para la difusión se recurrió a las redes latinoamericanas y plataformas académicas como Equidad en la Infancia, la Red Latinoamericana Childwatch, Proleer, la plataforma de docentes de la OEI, Alianza.mx, por los Derechos de la Infancia en México (Redim), entre otras. Se combinaron múltiples recursos como videoconferencias en tiempo real, canales de video (conferencias editadas) con acceso permanente y gratuito,¹ plataforma interactiva,² portales³ y redes sociales,⁴ que am-

pliasen y proyectasen la posibilidad de acceso no sólo a la información, sino al contacto directo y el diálogo con investigadores de primera línea, para cerrar la brecha entre la formación y la investigación. Este PDF es un recurso más en el proyecto de difusión y democratización de la información abierta a todos.

La presente obra está dividida en tres secciones: la primera se propone abordar los tránsitos conceptuales que hay que hacer para romper con el paradigma de la infancia como estado imperfecto, inmaduro, vulnerable e incapaz, y poder entonces “poblar el mundo de posibilidades para las nuevas infancias”. Es necesario hacer un espacio para el juego en la vida no sólo de los niños y las niñas, sino de los adultos; concebir a la infancia en movimiento, incorporar la diversidad para reservar nuestra capacidad de asombro ante las novedades que implica invertir el proceso de generación de cambio y resignificar la infancia como la posibilidad de “otro comienzo”, dejando de ver a la niña y al niño como receptor de pautas culturales para verlo como “contribuidor trascendente”.

Los marcos de calidad para la educación en la primera infancia se presentan en la segunda sección, se busca romper la visión carencial que ha justificado la exclusión progresiva de amplios sectores sociales y que ha impregnado el modelo de transmisión educativa de “aprestamiento”, para dejar de preguntarnos si los niños están listos para aprender, y replantearla en términos de si nuestras escuelas están listas para ofrecer es-

pacios de aprendizaje. Ahora, el énfasis se pone en la formación de los adultos “educadores” y los procesos de cambio necesarios para abandonar la idea de “modelaje” y poder llegar a establecer una zona de desarrollo próximo en donde se instaure el diálogo, la convivencia, el intercambio, la construcción conjunta de significados y nuevos sentidos de lo cotidiano y de lo impensable. Se aborda cómo han llegado a su límite los criterios de eficiencia y homogeneización pensados como criterios de igualdad pero no de equidad, y cómo las respuestas no residen en el cambio vertical de nuevos programas y proyectos, sino en la consulta participativa de todos los actores involucrados; quienes pueden tener la clave son precisamente aquellos que se dedican a atender a los sectores que presentan diversidad funcional o diversidad lingüístico-cultural, mantenidos en los márgenes de la educación regular y que apuntan a que la “definición de calidad educativa debe reflejar la definición de la calidad de vida deseada y ésta a su vez la visión del mundo en que queremos vivir”.⁵

La sección final concentra el análisis de las dificultades y problemáticas en las que se ven envueltos los niños y las niñas por conflictos de intereses y de relaciones asimétricas de poder, razón por la cual el principio del interés superior del niño se convierte en el principio guía de toda la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas. Queda claro que las transformacio-

5 Véase Myers, p. 147 de este libro.

1 <http://www.youtube.com/user/ProgramaInfancia>

2 http://envia.xoc.uam.mx/xcsh/3ec_proginfancia/acceso/

3 http://www.uam.mx/cdi/s_red/red_seminarios.html#espacio; <http://envia.xoc.uam.mx/redinvestiga/childwatchla/sitio/index.php>

4 <https://www.facebook.com/Seminario.Primera.Infancia/>

nes deben hacerse para fortalecer la cohesión y solidaridad social, con contrapesos formales y la inclusión necesaria de la participación de niños y niñas en los procesos que les conciernen, a riesgo de “quemar” el avance de los derechos humanos del siglo xx y reducirlos a ser vividos como procesos de judicialización de la infancia, trastocando el significado de protección, por el de control y poder social. La equidad en todos los sentidos se vuelve un eje central para lograr estos objetivos y, en particular, la equidad de género se vuelve un asunto primordial en la primera infancia, por lo que no sólo es importante legitimar la agencia en la infancia, sino en las mujeres para asegurar su plena participación social, laboral y personal.

La respuesta ante la iniciativa de este proyecto ha sido muy positiva, irradiándose gracias al

efecto multiplicador de las redes comunitarias, académicas y sociales que han hecho posible que este proceso deje de ser unidireccional. Investigadores e instituciones y organismos internacionales han respondido nuestro llamado para hacer de este proyecto una realidad posible. Somos parte de un movimiento cada vez más visible que está poniendo a la primera infancia como prioridad en las políticas públicas, no como una inversión a futuro, sino como garantes de la calidad de vida del aquí y ahora, de millones de niños y niñas que actualmente se encuentran en sus primeros años de vida. Esperamos que las y los lectores se adhieran activamente con sus reflexiones, estudios e intervenciones, haciéndose cargo de realizar las transformaciones necesarias para acoger y poblar de posibilidades el mundo de la primera infancia.

Norma del Río Lugo
Coordinadora

**Poblar el mundo
de posibilidades
para las nuevas infancias**

1

Las diversas maneras de ser y estar en el mundo

Norma del Río Lugo*

Quédate, si quieres, a rumiar al que fuiste. Yo parto al encuentro del que soy, del que ya empieza a ser, mi descendiente y antepasado, mi padre y mi hijo, mi semejante desemejante. El hombre empieza donde muere. Voy a mi nacimiento.

Octavio Paz (*Viejo poema*, 1949)

I. Diversidad de infancias-adolescencias-juventudes

Una primera premisa para comprender las diversas trayectorias y los caminos que emprendemos en la vida consiste en tomar distancia de los conceptos monolíticos de infancia, niñez y juventud en abstracto, que invalidan los contextos sociales, históricos y culturales que les brindan significado. Tiene poco sentido abordar el asunto de la “infancia” como fenómeno único, homogeneizando realidades y naturalizando situaciones; esta forma de plantear el tema más bien invisibiliza la diversidad, las contradicciones sociales, e impone una manera de ver y de saber, como si fuese la única verdad, al definir

el objeto y sujeto de estudio desde parámetros que no se cuestionan. Esto es particularmente importante en países multiculturales como México, Perú, Bolivia, Ecuador o Brasil, con un mosaico contrastante de realidades colindantes y un alto nivel de sincretismo cultural.¹

Bame Nsamenang (1992, 2007), investigador y fundador del Centro de Recursos para el Desarrollo Humano de Camerún, ha venido cuestionando la validez universal de los resultados de investigaciones occidentales que tienden a trasladarse para fundamentar prácticas en contextos no-occidentales, sin considerar los sistemas de conocimiento propios y las eco-

culturas que muchas veces pueden encontrarse disociadas de los principios biogenéticos del desarrollo. Hoy en día se requiere una mirada interdisciplinaria que posibilite el estudio integral y sistémico de la complejidad de factores que intervienen para mediar e intentar comprender la dinámica del desarrollo humano (García, 2006) más allá de las comparaciones simplistas interculturales en términos cuantitativos (mayor o menor logro en “x” dominio por ejemplo).

La heterogeneidad de infancias y juventudes colocan al niño, la niña o el joven en distintos lugares sociales, con atributos, expectativas y asignaciones diferentes, según el lugar y el tiempo que le haya tocado vivir. En este sentido, la trayectoria de desarrollo de un pequeño indígena precolombino, diferirá enormemente de un preescolar maya-yucateco de la zona rural

¹ Para una argumentación sólida sobre esta realidad cultural y la importancia de romper con los mitos de una cultura mexicana homogénea, *cfr.* Bonfil (2005).

* Programa Infancia, UAM, México.

del sureste de México de nuestro tiempo, por lo que ambos, a su vez, presentarán divergencias y convergencias respecto de un niño de la zona fronteriza del norte de nuestro país o de otro infante recién llegado con sus padres a algún sitio de Oregón o Arizona como indocumentados. Los retos y las demandas ambientales le afectarán con la misma intensidad que a cualquier otro miembro de su familia o comunidad.

Los recursos y las redes sociales, que harán del nuevo ser un sujeto social al constituirse como sede y nodo de esas relaciones sociales, se tejerán de manera distinta según la cultura y los patrones sociales establecidos. Habrá que preguntarse por los patrones de crianza, los cuidadores asignados o las razones de la ausencia de ciertas figuras, por ejemplo, la del hombre. De acuerdo con lo reducida o amplia de nuestra mirada, encontraremos distintas respuestas y alternativas a preguntas como: ¿cuál es la causa y cuál el efecto de la relación entre la alta mortalidad infantil y los patrones de desapego afectivo? Las investigaciones que estudian estas relaciones en un solo tiempo tendrán, quizá, una mirada más simple, pero engañosa de que esto es causa de aquello.

En este sentido, aunque reunamos evidencia conductual que corrobore nuestra interpretación, un seguimiento longitudinal o ecológico nos brindará un panorama más complejo de esta ecuación lineal. Así nos enteramos de que la falta de redes sociales, es decir, el aislamiento de las familias, se relaciona con un

mayor número de muertes infantiles que en el caso de las familias que tienen un buen soporte social (Bronfman, 2000). Este nuevo dato coloca la relación inicial individual de la madre desapegada y la muerte infantil en un cuadro más amplio, esto es, dicha díada se sitúa en un mayor contexto social que contribuye a esclarecer las razones coexistentes (aislamiento, condiciones particulares de precariedad y disfunción en el sistema familiar, falta de recursos y de acceso a servicios), tal como lo sugiere el estudio de Bronfman.

Las estrategias de atención y servicio para prevenir este tipo de sucesos diferirán significativamente si nos quedamos con la primera respuesta, la cual establece que el desapego de la madre propició la muerte del niño, a que si adoptamos un modelo más integral de atención que sea coherente con la explicación sistémica del problema.²

² El libro editado por Nancy Scheper-Hughes y Carolyn Sargent (1998) expone, en congruencia con la línea de investigación de Bronfman, la estrecha relación con la lógica subyacente a ciertas prácticas reproductivas y de crianza contraintuitivas, que parecieran estar promoviendo la muerte infantil y la comprensión de estrategias defensivas ante situaciones de vida extremadamente adversas. Las soluciones de políticas públicas de corte tecnológico para la supervivencia infantil (basada en vacunas y paquetes de rehidratación oral, por ejemplo), sin una mirada humana, terminan por no “salvar vidas sino prolongar su muerte”. El rescate de los pequeños no puede ser realizado —dicen las autoras— sin el rescate simultáneo de la madre y demás hijos, y sin entender que el maltrato fami-

Para una intervención, los criterios de orientación para favorecer el desarrollo del lenguaje diferirán, por ejemplo, en el caso de madres de culturas indígenas predominan patrones de interacción corporales, en donde el ritmo, el calor y las sensaciones proximales (tacto, temperatura, movimiento, olfato) son mayores que las distales, con poca verbalización, en contraste con una madre del Caribe que mantiene otro tempo de interacción y cuidado, con altas dosis de estimulación auditiva. Los patrones de crianza influyen también en el uso diferencial de las funciones del lenguaje de acuerdo con el género. Así, las mujeres en ciertas culturas utilizarán más el lenguaje para mantenerse vinculadas con el propósito de establecer cooperación y evitar el conflicto, a diferencia de los hombres, en quienes la argumentación y la competitividad son más frecuentes y tienden a ser más focales (Tannen, 1996).

El espacio reservado al nuevo integrante de una familia, diferirá si se trata de una familia extensa, compuesta de adultos y niños de distintas edades, a si llega como primer hijo(a) a una pareja recién formada o como un suceso inesperado para una adolescente estudiante. El tipo de estimulación también variará si se le asigna un espacio propio (cuarto, cuna), a que si lo comparte con otros, y se le incluye o no en ciertas actividades (como en el caso del bebé al que la madre carga mientras realiza sus tareas cotidianas).

liar se genera por las condiciones inhumanas de indigencia y falta de oportunidades para una vida digna.

Este espacio de redes sociales se nutre en nuestras culturas, además, por el establecimiento del apadrinamiento del nuevo ser con quien se crean nuevos lazos “de parentesco”, de compromiso y participación en el proceso de crianza y promoción del desarrollo. Así, por ejemplo, desde los antiguos nahuas se elegían a los “tíos” o “tías” que participaban en ceremonias para promover el crecimiento y de este modo adquirirían parentesco con el menor; o los mayas, quienes realizaban ceremonias de purificación:

la primera [ceremonia] era cada cuatro años en el mes de izcalli (“crecimiento”); la segunda cada 260 días en la fecha *nahui ollin*. En la primera fiesta los niños de uno y otro sexo que habían nacido dentro de los últimos cuatro años, eran lustrados por fuego y se les perforaban los lóbulos a fin de que pudieran usar orejeras. En esta ceremonia llamada *quinquechanaya* (“los estiran del cuello”), se levantaba a los menores, tomándolos de las sienes, y se les estiraban sus miembros [...] En la fiesta *izcalli* auxiliaban en la ceremonia personas adultas, escogidas por los padres del menor [...] los mayas yucatecos acostumbraban celebrar cada tres años una ceremonia en la que se extraían de los niños las fuerzas malélicas y en la cual “apadrinaban como compadres” cuarenta hombres que durante tres días se habían abstenido de sus mujeres (López, 1984:325).

En las culturas aymaras y quechuas, los padrinos tienen una participación importante en la ceremonia del corte de pelo:

El corte de pelo hace que aumente el círculo familiar, formado por los padrinos, ahijados y compadres (padrinos del niño o la niña). La “mursiña” tiene lugar cuando el niño está entre los dos y cinco años de edad, hasta entonces éste conserva los “qultinaka” o “qulunaka” (cabellos greñudos) [...] toda la familia, los acompañantes de los padres, los padrinos y sus “rogados” (invitados), se reúnen en casa del pequeño, lugar en el que se realiza la ceremonia. El padrino corta una porción de “qulti” y la pone encima del plato, junto con cierta cantidad de dinero. Esta misma operación la realiza la madrina, luego proceden los demás acompañantes de los padrinos. Seguidamente cortan el pelo los padres del niño o de la niña, luego sus parientes y finalmente los demás acompañantes (Sánchez, 2001:30).

Las relaciones de compadrazgo se multiplican mediante ceremonias que fuera de contexto parecen absurdas en cuanto a los costos “desmedidos” de las fiestas³ (graduaciones de kínder, presentación del niño en la iglesia, baile de quince años), pero tienen un valor de rearticulación de redes sociales perdidas por la

³ Octavio Paz, en su famosa obra *El laberinto de la soledad*, comenta al respecto: “nuestra pobreza puede medirse por el número y suntuosidad de las fiestas populares” (1959:43).

migración rural a las ciudades o a otros países, cuyo propósito es proteger al hijo(a) de posibles desventuras futuras y asegurar compromisos que lo ayuden a salvar obstáculos eventuales al elegir a personas vecinas como compadres. Se recupera de esta manera la solidez comunitaria y se recrea en otro entorno el modelo de familia extensa y la tradición cultural local de origen. Una de sus características centrales es que establece relaciones en dos sentidos: entre compadres (compadrazgo) y entre padrino y ahijado (padrinazgo) (Maldonado Alvarado, 1999).

El compromiso afianzado para toda la vida del nuevo integrante social se refleja en la participación activa de los padrinos en los ritos de paso, efectuados en el caso de que muera el ahijado(a):

El mayor grado de mortalidad infantil hizo necesario situar la práctica del bautismo inmediatamente después del nacimiento. Sin embargo, el bautismo no sólo cumple la función de purificar el alma del infante, sino que se constituye en el primer rito de socialización, pues obtiene un nombre y unos padrinos, padre y madre espirituales.

Cuando los padres se dan cuenta de que su hijo va a morir, mandan llamar a los padrinos de bautismo pues ellos [...] son los encargados de amortajar a su ahijado con el atuendo y la corona que la madrina confecciona o manda hacer [...] se atavía como San José o el Sagrado Corazón si es niño y como la Inmaculada Concepción en el caso de las niñas [...] Así la mortaja se convierte en ves-

tidura sagrada [...] Los padrinos también [...] asumen gastos [...] cohetes, contratación del mariachi que acompañará al cortejo rumbo al panteón y otras erogaciones que en ocasiones los padres no pueden realizar [...] Para la velación [...] los padrinos ciñen una corona de azahres sobre la cabeza del niño. En ese instante se lanzan los primeros cohetes que anuncian la "coronación". El estallido participa a la comunidad del deceso del infante [...] los padrinos arrojan los primeros puñados de tierra y el ataúd es cubierto de flores (Aceves, 1998:28, 32).

Este vínculo espiritual existe en algunas comunidades mazahuas, en las que el culto a los antepasados en pequeños santuarios familiares que congrega a los parientes en torno a la unidad familiar; se extiende también en comunidades donde se han erosionado los vínculos de parentesco a otras familias vecinas para que apadrinen el santuario. Estos lazos pasan de una generación a otra, de tal suerte que las familias se emparentan a perpetuidad y se establecen también relaciones ceremoniales entre el santuario familiar y el de la iglesia comunal, con los cargos y mayordomías tradicionales en donde también participan los hijos, primos y sobrinos del padre que asume el cargo (González Ortiz, 2001).

Como podemos observar no es, pues, indiferente el contexto cultural y las redes sociales que soportan los significados y las trayectorias de desarrollo para evaluar el impacto de deter-

minadas circunstancias puntuales o eventos en la vida de un niño(a) o adolescente. Tendremos que sopesar la toma de decisiones, no sólo en función de su edad o características individuales, sino considerando su historicidad como sujeto social. Es fundamental adoptar una mirada que reconozca y establezca un diálogo entre mi propio sentido y el del otro.

II. ¿Naturaleza o crianza?

Aunque los límites del desarrollo están delineados por nuestra historia como especie evolutiva, estamos lejos de ser organismos bioprogramados y, por ello, poseemos mecanismos reguladores que organizan y sincronizan la serie de sistemas que componen nuestro organismo para dar una imagen de unidad y coherencia. Pero este resultado de sincronización extraordinaria de distintos ritmos y de articulación funcional, sólo se logra mediante continuas negociaciones e intercambios entre la información interna y externa, entre la fijación de parámetros y constantes, y la necesidad de realizar cambios para adaptarse activamente y anticipar las respuestas de acuerdo con criterios de incertidumbre (Anojin, 1987).

La vida no es únicamente biología; es expansión, búsqueda de lo nuevo, recreación y reorganización continua, que incorpora el caos al orden establecido por la historia epigenética. Somos sistemas abiertos al cambio y, por lo tanto, el equilibrio no se logra con la satisfacción

del deseo para intentar restablecer una especie de nirvana estático, como pensó Freud, sino con base en reorganizaciones dinámicas y dialécticas como lo postuló Piaget *et al.*⁴ El pasado, la visión retrospectiva con el afán determinista de saber, lleva lógicamente a la muerte. Nuestra mirada debe partir de la historia, sí del pasado, pero para nutrir con sentido y dirección el futuro, aceptando la incertidumbre que conlleva.

Es así que conforme vamos avanzando en la vida, somos capaces de viajar en el tiempo para manejarnos en un mundo multidimensional. Cuando enfrentamos una situación, analizamos aquellos aspectos que nos parecen familiares para activar los esquemas de interacción con los que hemos enfrentado circunstancias semejantes, pero también estamos detectando aquello que no concuerda, lo novedoso, lo distinto y, con ello, proyectamos varios escenarios posibles según las consecuencias que pueden surgir a partir de que respondamos de una forma u otra. Según vamos actuando, estaremos atentos a monitorear el proceso para negociar, cambiar o alcanzar el fin deseado (Del Río Lugo, 1994).

En nuestras relaciones con otros una vez que nos convertimos en adultos, ponemos en marcha esquemas semejantes atribuyendo características o infiriendo posibilidades de con-

⁴ Piaget denomina como equilibración maximizante al tipo de equilibración más evolucionado, que incorpora las perturbaciones como parte del sistema mismo. *Cfr.* García, Inhelder y Voneche (eds.) (1978).

ducta de acuerdo con nuestra experiencia; los patrones socioculturales impregnan de significado nuestras interacciones; evaluamos las circunstancias dándole un peso diferencial según nuestra escala de valores y la semejanza afectiva-cognitiva-social que tenga una situación determinada respecto de otras anteriores o a partir de los rasgos que nos recuerden a otra persona. Al mismo tiempo, evaluamos y proponemos distintos escenarios futuros, al compartir con el niño, u otro sujeto, expectativas, representaciones o proyectos. Es, en este sentido, que Michael Cole propone el término de *prolepsis* para designar este acto de representar un acto futuro como si existiera ya en el presente (Cole, 2003). En palabras de Octavio Paz: "Digo adiós al que fui, me demoro en el que seré. Nada me detiene. Tengo prisa, me voy. ¿Adónde? No sé, nada sé excepto que no estoy en mi sitio" (1995:187).

Esta multidimensionalidad temporal que rompe con la idea de direccionalidad (la flecha del tiempo), según la cual fluyen los tiempos pasado, presente y futuro, y los coloca simultáneamente para imprimir significado y sentido a los actos, también se observa, pero de otra manera, en la cosmovisión circular del tiempo indígena: "Así hay fuerza en nuestros corazones para esperar porque lo sabemos: muchos frutos vendrán, tiene que ser como ha sido [...] hay confianza y fortaleza en su corazón para esperar. Otra vez será el fruto..." (Paoli, 2003:123, 126).

De esta forma, el desarrollo de cualquier humano, incluyendo al bebé en su primer año

de vida, no puede limitarse a la descripción de los cambios conductuales producto de la maduración y crecimiento, ya que todas aquellas funciones que nos definen como humanos dependerán de las oportunidades de experiencia social, intersubjetiva y mediada por los demás desde un inicio.⁵

Para entender mejor la cualidad de la relación madre-hijo(a), tendríamos que preguntarnos sobre la concepción mesoamericana que aborda la importancia del equilibrio entre lo frío y lo caliente en relación con la salud y las características de género. Entre los mayas, se considera que los bebés son fríos y se van calentando conforme crecen hasta equilibrarse en la edad adulta. Esta naturaleza fría los hace vulnerables a los peligros físicos y anímicos hasta que cumplen los tres años de vida, por lo que no se establecen demandas para el niño(a), sino que es la familia la que se adapta a ellos y se hace lo posible para evitar conductas y excitación extremas, y así mantener al niño feliz y tranquilo (Cervera y Méndez, 2006).

Con la experiencia de interacción con los patrones de cuidado, los bebés también desarrollan modelos internos para interactuar socialmente. Vygotski lo expresa de esta manera: "pasamos a ser nosotros mismos a través de

⁵ Vygotski afirma que: "Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona" (1996 [1932]:285).

otros [...] toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros" (Vygotski, 1995a:150).

Los "otros" siempre están presentes como contexto, interlocutores, co-constructores, orientadores, mediadores e intérpretes de la realidad. El diálogo es la matriz básica para construir el significado. Aun en el monólogo o cuando pensamos, dialogamos en una polifonía de voces (Bajtin, 2000; Ducrot, 1986). Ya Freud sostenía que la introyección de figuras afectivas básicas era un componente necesario en nuestra vida psíquica.

La complejidad progresiva que caracteriza el proceso de desarrollo va de la mano con el logro de niveles de adaptación cada vez más eficaces, ya que, a medida que tenemos mayor información, también somos capaces de jugar con ella para darle nuevas formas, expresiones y, en este sentido, se potencia nuestra capacidad de combinación y transformación de nuevos esquemas. Hay que decir, por cierto, que el desarrollo no es tan sólo adquisición de novedades, sino también pérdida y selección de información⁶ de

⁶ Siguiendo esta línea de pensamiento se puede argumentar que cierta dosis de olvido es deseable. Recuerdese cómo la hipermnesia irrumpe y desorganiza la vida cotidiana, en el caso estudiado por Alexander Luria (1987).

acuerdo con los principios darwinianos de eficiencia, economía y parsimonia⁷ para alcanzar niveles de organización superiores. Roland Barthes lo resume de manera magistral:

Intento dejarme llevar por la fuerza de toda vida viviente: el olvido. Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe; pero inmediatamente viene otra en la que se enseña lo que no se sabe: eso se llama investigar. Quizás ahora arriba la edad de otra experiencia: la de desaprender, de dejar trabajar a la recomposición imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de los saberes, de las culturas, de las creencias que uno ha atravesado. Esta experiencia creo que tiene un nombre ilustre y pasado de moda, que osaré tomar aquí sin complejos, en la encrucijada misma de

[1968]) del hombre incapaz de olvidar o de la extraordinaria narración de Borges (1993) titulada "Funes el Memorioso": "el presente era casi intolerable de tan rico y tan nítido, y también las memorias más antiguas y más triviales. [...] Esos recuerdos no eran simples; cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etc. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. Me dijo: *Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo. Y también: Mis sueños son como la vigilia de ustedes. Y también, hacia el alba: Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras.*"

⁷ Éstos son los mismos criterios que siguen los principios del conocimiento científico, condensados en la llamada navaja de Occam: "en igualdad de condiciones la solución más sencilla es probablemente la correcta".

su etimología: *Sapientia*: ningún poder, un poco de prudente saber y el máximo posible de sabor (1993:150).

III. La noción de etapas

Ahora bien, para alcanzar estos niveles de organización superiores de complejidad creciente, es necesario postular el concepto de *construcción* como parte del proceso de desarrollo. Es realmente difícil, si no imposible, tratar de fijar un punto cero o de partida absoluto para tener una idea de los logros y saltos cualitativos que suceden en el ciclo vital de cualquier ser vivo. Por ejemplo, la enorme franja temporal que supuso la emergencia del lenguaje como función mental superior en el proceso de hominización del hombre, le toma al niño unos cuantos años de su vida recrearla.

La historia de la evolución de las especies se engarza con nuestro proceso individual, imponiendo un orden de construcción jerarquizado, teleonómico, donde las funciones inferiores y superiores forman distintos subsistemas que tienen cierta autonomía, pero que mantienen siempre una subordinación jerárquica de acuerdo con leyes de organización de conjunto.⁸ Se-

⁸ Podemos citar como ejemplo las leyes de neurodesarrollo que imponen una dirección céfalo-caudal y próximo-distal a la organización funcional. Para un detallado recuento de las leyes que regulan el desarrollo *cf.* Milner (1992).

gún va avanzando el desarrollo y la aparición de nuevas funciones superiores, estos eventos provocarán una reorganización funcional de las funciones "inferiores" para realinearse con estas novedades.⁹ De esta manera, hay diferencias cualitativas en una misma función "inferior" en distintos momentos o etapas del desarrollo, puesto que su lugar en el sistema sufre modificaciones a medida que hay cambios en otras funciones. No sólo es importante que el niño, por ejemplo, hable, sino cómo ese evento transforma la manera en que atiende, percibe, piensa. Igualmente, el caminar inaugura nuevas formas de explorar y de ver el mundo desde los desplazamientos que se posibilitan por esa función reciente.

Sin embargo, aún en estos principios genéticos evolutivos, donde la cronometría del desarrollo marca el paso con velocidades diferentes, según el sistema del que se trate¹⁰ (Tanner,

⁹ Vigotsky lo expresa así: "El instinto tampoco se destruye, se supera en los reflejos condicionados como función del cerebro antiguo en las funciones del nuevo. Así también el reflejo condicionado se supera en la acción intelectual existiendo y no existiendo simultáneamente en ella. Ante la ciencia se plantean dos tareas totalmente equitativas: *saber descubrir lo inferior en lo superior y saber descubrir cómo madura lo superior en lo inferior*" [cursivas mías] (1995a:145).

¹⁰ Al respecto Vygotski dice: "La ley básica del desarrollo es la diferencia en el tiempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades. Mientras que unos procesos del desarrollo ya han aportado sus resultados y acabado su ciclo, otros procesos se encuentran sólo en el estadio de maduración" (1996:266).

1979), la importancia del ambiente se vuelve crucial —a medida que subimos en la escala filogenética— como elemento indispensable para configurar procesos que a primera vista parecieran estar programados internamente.¹¹

Es lógico suponer que diversos patrones conductuales de maternaje, cortejo y apareamiento descritos por connotados etólogos y que, comúnmente, se han difundido como conductas instintivas, no hayan sido estructurados de manera individual, sino que estos patrones de interacción que disparan respuestas en otro miembro (el cachorro, la hembra o el macho, etc.) hayan coevolucionado de manera conjunta (Freedman, 1974).

De forma paralela a la facultad de aprender, la especie humana desarrolló la facultad de “enseñar”, según Kenneth Kaye, quien se atreve a concluir:

dichos mecanismos sociales que han evolucionado conjuntamente, probablemente sean más estables, una vez finalizada su evolución, que los rasgos intrínsecos particulares del bebé o del adulto tomados por separado. La morfología y el comportamiento de uno no pueden variar libremente

¹¹ En este sentido, es interesante la idea de germinación y cultivo ligada al desarrollo infantil de los tseltales: “Hay que subrayar que él o ella es quien germina, nadie puede germinar por ellos. De la misma manera nadie puede ‘hacer que entiendan’ o ‘capacitarlos’; sólo puede poner las condiciones para que brote y surja en el medio ambiente” (Paoli, 2003:115).

sin que se produzcan cambios en la morfología y el comportamiento del otro (Kaye, 1986:37).

La necesaria interacción con el ambiente es resaltada nuevamente con otro tipo de evidencia. Los términos de periodo crítico o sensible fueron acuñados por embriólogos y estudiosos del desarrollo para evidenciar la importancia de algunas condiciones ambientales para activar y estimular la estructuración nerviosa que posibilite un funcionamiento adecuado visual, auditivo, cognitivo, afectivo en un periodo específico de la vida.¹²

Hay ciertas “ventanas” de tiempo en el desarrollo para estructurar y organizar la realización de las llamadas tareas del desarrollo. La plasticidad del desarrollo muestra, así, periodos de sensibilidad diferencial y de vulnerabilidad respecto a los eventos que suceden en el ambiente. La privación de experiencias o la distorsión de sus componentes pueden vulnerar significativamente la construcción de esquemas con un efecto de cascada capaz de provocar una desorganización mayor, mientras más temprano haya ocurrido esta disrupción en el desarrollo.

De esto se desprende también otro correlato: los significados y repercusiones de un mismo evento ambiental serán vividos y asimilados

¹² Para una revisión exhaustiva sobre estos conceptos, *cfr.* Erzurumlu y Killackey (1993). Periodos críticos y sensibles en neurobiología. *Experiencia y organización cerebral*, ed. por Norma del Río Lugo. México: UAM-X.

de manera distinta según la edad que tengan quienes se vieron sometidos a esa experiencia. La muerte de la madre tendrá efectos distintos en un bebé que se encuentra, en ese momento, elaborando su vinculación afectiva, que en un chico de cuatro años, quien probablemente tenga mucho trabajo que realizar para distinguir entre realidad y fantasía, o bien, en una adolescente a quien de pronto se le pudiera encargar una serie de deberes de protección y cuidado para con sus hermanos menores y este evento pudiera amenazar la continuidad de sus propios proyectos personales.¹³

Cada periodo tiene tareas centrales que combinan retos madurativos, sociales y psicológicos que deben ser resueltos para avanzar con principios organizadores que estructuran de cierta manera la experiencia. No es lo mismo analizar una situación mediante esquemas sensorio-motores, si contamos con ellos (primeros dos años de vida), donde la situación perceptual presente domina, o si podemos operar mental-

¹³ Elú documenta los efectos de desintegración familiar que tiene la muerte materna que van desde un promedio de 1.8 huérfanos por familia en Morelos (Langer, Hernández y Romero [1993]), hasta siete huérfanos por familia en las zonas rurales de Tlaxcala (Elú [1993]), con riesgo de que sus miembros se dispersen o migren, haya deserción escolar, sobre todo en el caso de muchachas adolescentes que dejan la escuela para asumir el cuidado de los hermanos, o rezago de al menos un año en los demás hermanos, embarazo precoz e incorporación temprana al trabajo. En los 15 casos seguidos en Tlaxcala, siete bebés con madre muerta murieron en el periodo perinatal, y dos antes de cumplir el año.

mente con esquemas cognitivos reversibles que nos permitan visualizar distintos escenarios y distanciarnos de la situación para tener una visión más crítica y completa de los elementos en juicio (lo que Jean Piaget denomina como *operaciones formales*).

Estas tareas del desarrollo son, pues, marcos de experiencia no exentos de la interiorización progresiva de valores culturales, que articulan las diversas fases de la historia de vida. Organizan la solución de las tareas siguientes en función de las anteriores, en términos de tiempo, modalidad y

calidad, hilando de este modo la continuidad y la coherencia de lo que la psicología ha definido como el “self” con estrategias construidas de acuerdo con un sistema de valores socioculturales subyacentes y que marcan la dirección (Keller, 2008). Las nociones culturales de lo que constituye el “self” de una persona, determinan las metas de socialización en las que se basan los sistemas de creencias o etnoteorías parentales.

A continuación reproduzco un cuadro que resume, desde los distintos ámbitos, algunas de las tareas del desarrollo por las que atra-

vesamos en una parte del ciclo vital desde el punto de vista de las etnoculturas occidentales que esperan la individuación y autonomía como signo de madurez (en contraste con las etnoculturas tradicionales rurales que buscan la interdependencia e integración social). Se pretende con ello dar una idea de la secuencia y de los elementos que constituyen los retos en torno a los cuales podríamos evaluar la calidad de las interacciones sociales para constituirse y participar activamente como sujetos sociales desde muy temprano. Este tipo de tareas del desarrollo se plantearían de manera distinta en sociedades rurales africanas o indígenas, en donde el cuidado no depende exclusivamente de un cuidador sino que se considera una obligación de la comunidad, donde participan tanto hermanos como otros adultos, sean o no miembros de la familia extendida, y donde la docilidad es considerada como valor central para la colaboración y cohesión social, también difiriendo de manera importante las prácticas participativas guiadas en las que se incorpora a niños y niñas desde muy pequeños como “participantes periféricos legítimos”, de tal forma que las etapas, los roles y las habilidades sociales de estrecha regulación con los otros (por ejemplo, mediante la evolución de la mirada periférica, la comunicación gestual-facial y corporal más que verbal, así como la sincronía en el trabajo conjunto) reflejan las metas de la comunidad, sus tecnologías y prácticas (Rogoff, 2003), por lo que los indicadores de la

Cuadro 1. Tareas del desarrollo: co-construcción del desarrollo emocional

| Edad | Tema | Papel del cuidador |
|--------------|---|--|
| 0-3 meses | Regulación fisiológica (volverse hacia) | Rutinas suaves |
| 3-6 meses | Manejo de la tensión | Interacción sensible y de cooperación |
| 6-12 meses | Establecimiento de una relación eficaz de apego | Disponibilidad interesada y sensible |
| 12-18 meses | Exploración y dominio | Base segura |
| 18-30 meses | Individuación (autonomía) | Apoyo firme |
| 30-54 meses | Manejo de impulsos, identificación con el papel sexual, relaciones con pares | Papeles claros, valores; autocontrol flexible |
| 6-11 años | Concepto del yo en consolidación, amistades leales, funcionamiento efectivo del grupo de pares del mismo género, competencia del mundo real | Monitoreo, actividades de apoyo, coregulación |
| Adolescencia | Identidad personal, relaciones con géneros mixtos, intimidad | Recurso disponible, monitoreo de las exploraciones del chico |

Fuente: Sroufe (2000).

co-construcción del desarrollo serán distintos a los presentados en ese cuadro.

Las distintas culturas han elaborado ceremonias y eventos públicos que fungen como marcadores sociales públicos que separan culturalmente los papeles sociales esperados en cada etapa, a lo cual los antropólogos han denominado como “ritos de paso”. Estos actos condensan las representaciones sociales complejas de las diferentes etapas, donde cambian las denominaciones y las relaciones sociales y de producción con especificidad según el género.

El ritual maya del *hetz-mek* que implica sentar por primera vez al pequeño(a), ahijado(a), a horcadas en la cadera del “padrino”, se realiza todavía en la mayoría de las comunidades mayas yucatecas y en tres cuartas partes de las comunidades rurales no indígenas.¹⁴ Esta ceremonia se lleva a cabo a los tres meses de vida si es niña (tres piedras del fogón) y a los cuatro meses en el caso de ser niño (las cuatro esquinas de la milpa). El padrino rodea una mesa con los objetos que usará de grande; los nombra y se

¹⁴ Keller menciona a J. M. Whiting, quien diferenció a las culturas que cargan a los niños en la espalda o a horcadas, con mayor contacto proximal piel-piel, como aquellas que se sitúan en las partes más cálidas de la Tierra, mientras que la cuna con niños “empaquetados” con contactos distales cara-cara, caracterizaría a las culturas que viven en las regiones más frías (Whiting, J. W. M. [1981]. *Environmental Constraints on Infant Care Practices*. En R. H. Munroe, R. L. Munroe y B. B. Whiting (eds.), *Handbook of Cross-cultural Human Development*. Nueva York: Garland, pp. 155-179) citado en Keller (2008:673).

los va poniendo en la mano para confirmar su destino en el mundo (Cervera y Méndez, 2006).

Algunos eventos descritos por algunos autores como parteaguas que definen el cambio de una etapa a otra difieren según el tiempo o la cultura donde tiene lugar el proceso estudiado. Así, el término de “etapa escolar”, utilizado con frecuencia en textos educativos, que definía la entrada del niño o la niña a la institución educativa y, con ello, marcaba un hito en su proceso de socialización a los seis años de vida, se relativiza con la extensión hacia abajo del sistema educativo que, en muchos casos, comienza en los primeros meses de vida.

La inserción laboral como marcador de la etapa adulta se prolonga, en la actualidad, con una moratoria social, en gran parte de los jóvenes, en quienes se concentran las más altas tasas de desempleo¹⁵ y que generan modelos denominados por algunos autores (Machado Pais, 2000) como “familia prolongada”, en el que coexisten no tres, sino cuatro generaciones (hijos, padres, abuelos y bisabuelos). En contraste, también tenemos que la participación económica de muchos niños y niñas trabajadores urbanos o rurales en situaciones de explotación laboral que les impide llevar a cabo las tareas educativas escolares definidas por la cultura, como la forma establecida de hacerse de herramientas culturales legitimadas para

¹⁵ El grupo de edad entre los 15 y 24 años es el que tiene la tasa de desempleo más alta respecto a todos los grupos (Cordera y Sheinbawm [2009]).

avanzar en su desarrollo personal-individual, lo que crea una situación heterocrónica entre las demandas sociales y las tareas del desarrollo sociocultural, que quedan postergadas o anuladas y que compromete la probabilidad de insertarse laboralmente en un empleo digno en la etapa adulta (Knaul, 2002; Knaul, Levinson y Moe, 2001; López Villavicencio, 2005).

La salida del entorno familiar como otro de los indicadores de paso a la etapa adulta, también se relativiza, pues como ha argumentado Robichaux, depende del tipo de grupo doméstico que prevalezca en un lugar determinado. Un buen ejemplo que aporta este autor lo encontramos en los ciclos de desarrollo de los sistemas familiares mesoamericanos caracterizados por:

- a) la virilocalidad inicial temporal de los hijos varones mayores y la salida de las hijas para ir a vivir a la casa de sus suegros; b) el establecimiento, después de cierto tiempo, de las nuevas unidades de residencia de los hijos varones en los alrededores de la casa paterna, frecuentemente en el mismo patio, y c) la permanencia del ultimogénito en la casa paterna, la cual hereda en compensación por cuidar a sus padres en la vejez (Robichaux, 2002:75).

IV. Rutas del desarrollo

La influencia del modelo médico en las ciencias sociales (salud-enfermedad), así como los

modelos estadísticos, promovieron la construcción normativa de una sola vía de desarrollo “típica” en la que se esperaba que todos los individuos “encajaran”. A partir de curvas de distribución normal, se establecieron los grados de desviación del desarrollo y se hicieron sesudos esfuerzos para determinar la naturaleza y las razones de las diferencias individuales, con base en la idea de que era posible estudiar la conducta humana como una ciencia, y llegar así a establecer universales y patrones de comportamiento regulares y predecibles, haciendo de la diferencia un asunto de grado en términos cuantitativos.¹⁶ Surgieron, de esta manera, subdisciplinas como la psicometría y la psicología diferencial (Anastasi, 1958) para seleccionar, agrupar y separar mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, que permitieran predecir el comportamiento futuro de un niño y servir de base para justificar la toma de decisiones, suponiendo que las características observadas acompañarían al sujeto a lo largo de su vida.

¹⁶ Para una reseña crítica de este tema, *cfr.* Brauns-stein *et al.* (1975). “Todos los días encontramos entre la gente distinciones cualitativas tajantes. Sin embargo, una observación más atenta revela que todos los individuos están distribuidos a lo largo de una escala continua respecto a cada característica. En otras palabras, la gente no encaja en tipos claramente diferenciados. Las diferencias entre las personas son un asunto de grado. Por eso se dice que las diferencias individuales son cuantitativas más bien que cualitativas” (Anastasi, 1958:22).

Se dio por sentado que cada dimensión del comportamiento (cognitiva, afectiva y motora) seguía su propia trayectoria independiente de desarrollo, de manera aislada y autocontenida, de tal forma que no se esperaban interacciones entre las mismas, por lo que los perfiles de desarrollo podían trazarse con relativa certidumbre. Por esta misma razón, se tenía la certeza de que la inteligencia era un atributo estático y constante que caracterizaba la habilidad general de las personas.

Los universales se lograrían pacientemente por medio del método inductivo, reuniendo la mayor cantidad de observaciones para obtener las regularidades y desechar las variaciones, y afinando progresivamente la calidad de la medición. De esta manera, se publicaron los manuales que describían el desarrollo típico del “niño” de un año, de dos años y, así, sucesivamente, con base en la observación paciente de una muestra de pequeños a los que se siguió estudiando durante varios años. Se elaboraron también guías de desarrollo para evaluarlos y orientarlos sobre los déficits encontrados para regularizarlos (Gesell, 1940; 1946).

Pronto se revelaron los sesgos que agrupaban como desviantes a enormes grupos de población. Las movilizaciones de grupos minoritarios, marginados o excluidos por motivos de raza, etnia, cultura o estilo de vida, reclamaron con vehemencia la saturación de servicios de educación especial con niños y niñas provenientes de estos grupos. La pretendida univer-

sidad normativa se vino abajo y se habló de revoluciones científicas, de cambios de paradigmas que rompieran con la fijeza, modularidad y regularidad determinista y reduccionista con el propósito de proponer visiones más acordes con la dinámica de sistemas, de la complejidad, donde la diversidad y lo imprevisible se incorporaran como realidades complementarias y dialécticas a lo regular, lo lineal y lo constante que hasta entonces eran las únicas realidades reconocidas.

Actualmente se consideran distintos estilos de desarrollo, con necesidades y recursos diferentes de acuerdo con una variedad de características individuales constitucionales agrupadas bajo el término de temperamento. Para ello, es útil la clasificación elaborada por Alexander Thomas y Stella Chess (1977), que se muestra en el cuadro 2.

Cada uno de nosotros nos caracterizamos por tener un perfil único de respuesta de acuerdo con nuestra sensibilidad, irritabilidad, capacidad de enfrentar la novedad o de habituarnos a las situaciones y el grado de actividad que tenemos. Si tomamos en cuenta todos estos factores y los combinamos con los estilos particulares de cada cuidador, las posibilidades de variación se potencian. Cada cultura puede considerar relevantes ciertas características, pero no otras para tomar decisiones en sus prácticas de crianza. Para una madre que sigue la idea de actividades bajo determinado horario, le es fundamental que el niño tenga una regularidad en sus ritmos

Cuadro 2. Características que componen el “temperamento”

| | |
|------------------------------|---|
| Actividad | Presenta periodos activos e inactivos. |
| Regularidad | Hambre, eliminación, sueño y vigilia. |
| Distracción | Grado en el que estímulos externos afectan el comportamiento de un niño. |
| Aproximación o retirada | Respuesta a nuevos objetos o estímulos. |
| Adaptabilidad | Facilidad con que un niño se adapta a cambios en su medio. |
| Atención-persistencia | Tiempo dedicado a una actividad y el efecto de la distracción sobre la actividad. |
| Intensidad de la respuesta | Energía de la respuesta independiente de su tipo o dirección. |
| Umbral de responsividad | Intensidad de la estimulación requerida para provocar respuesta observable. |
| Cualidad del estado de ánimo | Comportamiento amistoso, agradable y alegre vs. Desagradable o desamistoso. |

de actividad, lo que no sería importante en otro contexto donde el niño acompaña a la madre en sus diversas actividades y, por tanto, prevalecerá la libre demanda.

En los textos actuales sobre desarrollo y manuales dirigidos a padres, no sólo se describe a los bebés por edad, sino también se detallan los procesos de desarrollo de los sistemas filio-parentales con al menos tres ejemplificaciones de estilos de interacción y respuestas (Brazelton, 1987; Sroufe, Cooper y De Hart, 1992).

Si ahora ampliamos el lente una vez más para considerar las variaciones del contexto ya mencionadas al inicio de este texto, empezaremos a dimensionar la complejidad del

tejido psico-bio-sociocultural que supone la formación de un sujeto humano. No se trata, por tanto, de diferencias de grado, sino de organizaciones cualitativamente distintas que van trazando rutas de desarrollo. Esto es causa frecuente de malentendidos por una carencia de visión intercultural, como sucede en las narrativas etnográficas de familias migrantes para adaptarse al sistema escolar estadounidense, donde la educación es obligatoria y los padres son penalizados en caso de ausencia injustificada del niño. Las familias pueden sentirse confundidas, pues en algunas comunidades indígenas, corresponde al niño decidir si va a la escuela o no. Antonio Paoli describe cómo se

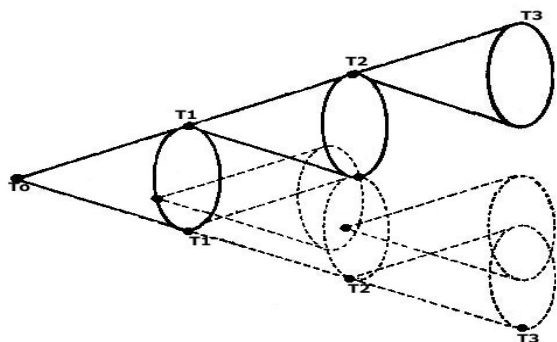
engarza la obediencia con la autonomía en la educación tzeltal:

Una virtud especial de la educación tzeltal es que el niño o la niña se sentirán amados y muy pronto se les permitirá tomar sus propias decisiones; de tal modo que no sólo obedezcan, sino que crean en los fines sociales de su gente; los deseen y busquen realizarlos en el marco de estructuras precisas mediante las cuales se regula el ecosistema cultural [...] cuando ya tienen 6 o 7 años se les deja en una relativa libertad, para evitar que el peso del orden normativo y la estructura jerárquica les impongan mandatos que les impidan desarrollar su discernimiento [...] Los niños podrán decir ma'jkan (no quiero) y por lo regular se considera que, en determinados campos de la actividad tienen un derecho a negarse [...] si se niega a ir a trabajar o a asistir a la escuela es muy probable que se le respete su decisión (Paoli, 2003:105).

En cada encrucijada o en los momentos críticos de conflicto, podrán darse cambios no lineales en esa trayectoria y, quizá, en una ocasión siguiente pueda retomarse la ruta, o bien, seguir por un camino distinto. Esto dependerá del tamaño de los retos, de los recursos, las redes y los apoyos con los que se cuente, así como del grado de agencia (siguiendo a Amartya Sen, 1985) que posibilite los grados de libertad para la acción responsable.

El diagrama siguiente, originalmente propuesto por Waddington (1940) y retomado por

Spitz (1980:31) representa las posibilidades de diversas rutas y trayectorias de desarrollo que se van conformando en los distintos momentos críticos (T_1 , T_2 , T_3), donde puede darse una trayectoria lineal, o bien, direcciones diferentes que cambien el destino y el tipo de oportunidades. Si se elige seguir por una determinada ruta, conforme el tiempo pase, será cada vez más difícil retornar al camino inicial, aunque este otro abra una serie de posibilidades que no estaban contempladas bajo las condiciones iniciales.



Hay cierta paradoja en la complejidad del desarrollo humano, por un lado, conforme va-

mos avanzando hay un aumento progresivo del horizonte de posibilidades gracias a las opciones de análisis que tenemos de las situaciones:

- 1) Antes del lenguaje el niño responde con *acciones* frente a situaciones específicas. El niño está limitado en sus posibilidades de desplazamiento. El aquí y ahora enmarca la construcción de significado. Como expresa Vygotski: "El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad y sus mínimas posibilidades de comunicación" (1996 [1932]).
- 2) El niño escolar puede expresar mediante el lenguaje *representaciones de respuestas posibles* frente a determinada situación. Puede pensar sobre ellas sin tener que realizarlas.
- 3) El adolescente, ya con las herramientas cognitivas de pensamiento formal, puede cuestionarse y problematizar una circunstancia específica al establecer situaciones posibles, y ofrecer opciones de respuesta como lo hace el escolar. Puede pensarlas sin tener que experimentarlas por sí mismo. Esto le permite profundizar en temas filosóficos

sobre la vida, la existencia humana, la ética, entre otros, en abstracto, y teorizar sobre la realidad concreta, tomando distancia crítica de las situaciones.

Pero, a pesar de esta progresiva ampliación de horizontes, a medida que avanzamos, cada decisión que tomamos, nos cierra otros caminos que ya no recorreremos. Nuestro potencial siempre será mayor que nuestra capacidad de realización y, en ese sentido, se van estrechando las posibilidades de acción, como lo expresa Vygotski:

El mundo vierte a través de un gran embudo miles de estímulos, impulsos y señales; al interior, en su estrecho final, están las reacciones y respuestas del organismo en cantidades muy reducidas.

La conducta realizada es sólo una parte infinitesimal de lo posible.

El hombre está lleno de oportunidades no realizadas; la disparidad entre los dos extremos del embudo son parte de la realidad indiscutible.

Referencias bibliográficas

- Aceves, G.** (1998). *Imágenes de la inocencia eterna. El arte ritual de la muerte niña*. México: Artes de México.
- Anastasi, A.** (1958). *Psicología diferencial*. Madrid: Aguilar.
- Anojin, P. K.** (1987). *Psicología y la filosofía de la ciencia. Metodología del sistema funcional*. México: Trillas.
- Bajtin, M.** (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Barthes, R.** (1993). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. México: Siglo XXI.
- Bonfil, G.** (2005). *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Borges, J. L.** (1993). *Artificios*. Madrid: Alianza Cien.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G. y Saal, F.** (1975). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.
- Brazelton, B.** (1987). *Bebés y madres. El primer año de vida*. Buenos Aires: Emecé.
- Bronfman, M.** (2000). *Como se vive se muere. Familia, redes sociales y muerte infantil*. México: CRIM-UNAM.
- Cervera, M. D. y Méndez, R. M.** (2006). "Temperament and Ecological Context Among Yucatec Mayan Children". *International Journal of Behavioral Development*, 30, pp. 326-337.
- Cole, M.** (2003). "A Cultural Approach to Ontogeny". En *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cordera, R. y Sheinbawm, D.** (2009). "Juventud y participación ciudadana". *Este País*, pp. 21-36.
- Del Río Lugo, N.** (1994). *Experiencia y organización cerebral*. Ensayos. México: UAM.
- Ducrot, O.** (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Elú, M. C.** (1993). *La luz enterrada. Estudio antropológico sobre la mortalidad materna en Tlaxcala*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erzurumlu, R. y Killackey, H.** (1993). "Periodos críticos y sensibles en neurobiología". En N. del Río Lugo (ed.), *Experiencia y organización cerebral*. México: UAM-Xochimilco.
- Freedman, D.** (1974). *Human Infancy: An Evolutionary Perspective*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- García, R.** (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- García, R., Inhelder, B. y Voneche, J.** (eds.) (1978). *Epistemología genética y equilibración. Homnaje a Jean Piaget*. Buenos Aires: Huemul/ Temas del Hombre.
- Gesell, A. et al.** (1940). *The First Five Years of Life. The Preschool Years*. Nueva York: Harper and Brothers Publ.
- Gesell, A. y Ilg, F.** (1946). *The Child From Five to Ten*. Nueva York: Harper and Brothers Publ.
- González Ortiz, F.** (2001). "La organización social de los mazahuas del Estado de México". *Ciencia Ergo Sum*, 8, pp. 19-29.
- Kaye, K.** (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- Keller, H.** (2008). "Culture and Biology: The Foundation of Pathways of Development". *Social and Personality Psychology Compass* 2/2, pp. 668-681.
- Knaul, F.** (2002). "El impacto del trabajo infantil y la deserción escolar en el capital humano: diferencias de género en México". En E. G. Katz y M. C. Correia (eds.), *La economía de género en México: trabajo, familia, Estado y mercado*. México: NAFINSA-INMUJER.
- Knaul, F., Levinson, D. y Moe, K.** (2001). "Youth Education and Work in Mexico". *World Development*, 29, pp. 167-188.
- Langer, A., Hernández, B. y Romero M.** (1993). *Impacto de la muerte materna en la situación posterior de la familia. Informe final de investigación*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- López, A.** (1984). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, vol. 1. México: UNAM.
- López Villavicencio, A.** (2005). "Schooling and Child Labour in Mexico: An Empirical Analysis". *Análisis Económico*, xx, pp. 89-118.
- Luria, A.** (1987 [1968]). *The Mind of a Mnemonist. A Little Book about a Vast Memory*. Cambridge, Mass/Londres: Harvard University Press.

- Machado Pais, J.** (2000). "Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 89.
- Maldonado Alvarado, B.** (1999). "Comunidad, escuela y compadrazgo entre migrantes indios en la ciudad de Oaxaca". *Alteridades*, 9, pp. 43-50.
- Milner, E.** (1992). "Maduración del sistema nervioso central". En N. del Río Lugo (ed.). *Filogenia y ontogenia del Sistema Nervioso Central*. México: UAM-Xochimilco.
- Nsamenang, A. B.** (1992). *Human Development in Cultural Context. A Third World Perspective* (vol. 16). Newberry Park, California: Sage Publ.
- . (2007). *Cultures in Early Childhood Care and Education. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. UNESCO.
- Paoli, A.** (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM-Xochimilco.
- Paz, Octavio** (1995). Prisa en "Arenas movedizas". En O. Paz (ed.). *Libertad bajo palabra. Obra poética (1935-1957)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (1959). *El Laberinto de la Soledad*. 2ª. edición revisada y aumentada. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robichaux, D.** (2002). "El sistema familiar me-soamericano y sus consecuencias demográficas: un régimen demográfico en el México indígena". *Papeles de Población*, 32, pp. 59-95.
- Rogoff, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sánchez Garrafa, R. y Ochoa, V.** (2001). *La pertinencia cultural en textos escolares. Balance crítico a partir de tres experiencias en Educación Bilingüe desarrolladas en el sur andino del Perú*. Lima: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)/Universidad Mayor de San Simón (UMSS).
- Scheper-Hughes, N. y Sargent, C.** (eds.) (1998). *Small Wars. The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley/LA/Londres: University of California Press.
- Sen, A.** (1985). "Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984". *The Journal of Philosophy*, 82(4), pp. 169-221.
- Spitz, R.** (1985 [1959]). *Una teoría genética de campo sobre la formación del yo. Sus implicaciones en la patología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sroufe, A.** (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford.
- Sroufe, A., Cooper, R. y De Hart, G.** (1992). *Child Development. Its Nature and Course*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tannen, D.** (1996). *Gender and Discourse*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tanner, J. M.** (1979). *Educación y desarrollo físico. Implicaciones del estudio del crecimiento de los niños para la teoría y la práctica educativas*. México: Siglo XXI.
- Thomas, A. y Chess, S.** (1977). *Temperament and Development*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Vygotski, L. S.** (1995a [1931]). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En *Obras Escogidas V.3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Aprendizaje-Visor, pp. 11-340.
- . (1995b). "Génesis de las funciones psíquicas superiores (1931)". En *Obras Escogidas V.3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Aprendizaje-Visor, pp. 147-150.
- . (1996). "Problemas de la psicología infantil. El problema de la edad". En *Obras escogidas. V.4. Psicología infantil*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- . (1996 [1932]). "El primer año". En *Obras escogidas. V.4. Psicología infantil*. Madrid: Aprendizaje-Visor, pp. 275-318.
- Waddington, C. H.** (1940). *Organizers and Genes*. Londres: Cambridge University Press.

Infancia, movimiento, currículos, fronteras

Luz María Chapela*

La vida ocurre dentro de límites que marcan ámbitos de posibilidad. Eugenio Trías (2012) habla del límite como “cerco” y se refiere a él en un doble sentido, como frontera que contiene y también en el sentido marcial de presencia que acecha. Las personas vivimos en el límite, somos seres fronterizos y en cada momento presente nos relacionamos con el origen, con lo que vemos y tenemos, y con lo que intuimos como posible, con lo suscitante. Vivir significa moverse en estos ámbitos en una zona de tensión creativa que se configura gracias al diálogo de la mismidad con ella misma y de la mismidad con la otredad. No podemos seguir viendo a las niñas y a los niños por lo

* Escritora de literatura infantil, especialista en pedagogía Montessori, México.

que serán. Necesitamos verlos por lo que son: seres vivos y en frontera. Habilitar a los niños y a las niñas para vivir en el límite supone el diseño de nuevas propuestas curriculares y, además, nos exige nuevas maneras de concebir la infancia y, por consecuencia, de concebirnos como sociedades.

La vida en el límite

Lo mismo las personas que los árboles o las células vivimos en frontera, comprendidos dentro de límites. “Lleno de mí, sitiado en mi epidermis”, dice José Gorostiza en su magnífica *Muerte sin fin* (1996). Vivimos ligados a los orígenes y al entorno, y con el inmenso poder de expandir los límites, recrearnos y recrear el entorno. También

vivimos en relación permanente con lo otro, con lo que está más allá del límite y no podemos comprender pero intuimos; con lo otro que nos llena de sospechas y nos llama. Es en esa zona fronteriza en la que transcurren nuestros días, en diálogo con nosotros mismos y con lo otro. Somos seres fronterizos como lo son todos los seres vivos, con límites expandibles y selectivamente permeables.

Podemos pensar en la respiración humana que funciona en un intercambio incesante de bióxido de carbono (nuestro) y oxígeno (que nos llega de fuera). Vemos porque la luz (externa) impacta nuestras retinas (interiores). Tenemos energía porque comemos plantas que, en su momento, sintetizaron la luz y produjeron biomasa (o comemos animales que

comieron plantas). Usamos la palabra porque estamos rodeados por un mundo que nos sirve como referente y queremos relacionarnos con él nombrándolo, y porque queremos que otros nos escuchen. Leemos un cuento genial y de inmediato nos habitan personajes extraños, recién aparecidos, y muchos de ellos se quedan con nosotros para siempre. Al trabajar, jugar o amar, aplicamos nuestras manos sobre algo externo: la tierra, un microscopio, una guitarra o la piel humana. Ahora entendemos que nuestro hábitat no es una casa cerrada, sino un “ámbito” fronterizo abierto al diálogo y al intercambio.

Eugenio Trías, el pensador barcelonés que recientemente murió, usa el “cerco” como metáfora para referirse, entre otras cosas, a nuestra condición fronteriza. Utiliza el cerco como límite, pero también en su sentido marcial: como la presencia real de algo que acecha. Siguiendo esta metáfora, la vida transcurre en un ámbito sugerente en que lo propio, lo que conocemos porque ya ocurrió, vive con una conciencia permanente de la proximidad de un otro que todavía no se manifiesta pero se presiente. La vida sucede en una especie de diálogo entre el día que terminó, la noche y el amanecer, que no es sino promesa pura, presentimiento y presagio. Se trata de una vida que pide, simultáneamente, conciencia del yo mismo y un estado de deseo, de alerta creativa dispuesta a reconocer lo nuevo, lo que está ahí en lo todavía oscuro, lo que se aproxima y nos invita y nos reta. Hablamos de un movimiento perpetuo.

Las fronteras dibujan mundos —a un lado y al otro— y, al hacerlo, visibilizan rasgos específicos de cada uno de ellos y les imprimen sentidos. Con su presencia, las fronteras dicen: cada mundo es distinto y cada mundo tiene legalidad propia. Por esto mismo, la vida en frontera transcurre entre la certeza y la atracción, la duda y el deseo. Los ámbitos fronterizos no son famosos por su confort y sí por sus posibilidades.

Quien vive en frontera necesita hacer una revisión permanente de lo suyo, conocer bien sus herramientas, tener presente lo que valora y aprender a formular las preguntas exactas, porque éstas son credenciales invaluable cuando se vive en los límites. Para vivir en frontera es necesario conocer la historia propia, las raíces y también los anhelos y, al mismo tiempo, tener una pulsión hacia lo otro, lo alterno, lo que todavía no...

La resiliencia resulta indispensable cuando se vive en los límites. Sin la capacidad heurística de revisar lo nuevo para digerirlo y —selectivamente— asimilarlo como un nuevo “bien” propio, los seres fronterizos se diluyen y se pierden. Relacionada con la resiliencia está la capacidad prospectiva que permite a los que viven en el límite imaginar destinos, rumbos y trayectos propios, y también reformularlos una y mil veces si así lo consideran necesario.

Sin excepción de sitio, condición o coyuntura: así vivimos los humanos del siglo XXI. Las niñas y los niños necesitan hacer un arte de la vida en frontera. Necesitamos apoyarlos apre-

ciándolos como seres abiertos y en diálogo con ellos mismos y también con el mundo, con los mundos. Necesitamos pensarlos en movimiento, potentes y capaces.

El poeta español Pedro Salinas, en su libro *La voz a ti debida* (1969:93), tiene un hermoso verso en el que confiesa ver el mundo de posibilidades al que puede acceder su amada: siempre por ella misma, siempre sin salirse del cerco de sí misma: “[...] subida sobre ti, como te quiero, / tocando ya tan sólo a tu pasado / con las puntas rosadas de los pies, / en tensión todo el cuerpo, / ya ascendiendo / de ti a ti misma”.

La vida en red

A la vida en frontera se le agrega la vida en red. La existencia personal en los límites resultaría imposible sin un grupo de pertenencia y sin distintos grupos de pertenencia. Vivir en red es todo un arte. Las redes tienen nódulos, centros de reunión, de acervo, de abastecimiento; tienen lazos, ligas, vínculos que también pueden ser caminos, y tienen espacios aparentemente vacíos en los que se agazapa lo otro, lo que nos invita, lo que no conocemos pero queremos conocer, lo suscitante. Vivir en red nos permite saber —como bien dice Edgar Morin (2001)— que formamos parte de algo más grande que nosotros mismos, algo que nos demarca, contiene, despierta, nos alienta y llama.

Vivir en red es vivir en tránsito, es ser persona y grupo y también sociedad y mundo. Vivir

en red demanda una fuerte dosis de protagonismo, de marcación de rumbo, de inversión. Y supone autonomía con su correspondiente capacidad para seleccionar, elegir y tomar decisiones. Vivir en red, como vivir en frontera, demanda una conciencia del yo mismo como aprendiz perpetuo, jugador arriesgado, trabajador asiduo y ferviente enamorado. Enamorado del mundo como cofre de posibilidades, enamorado de uno mismo como navegante certero, y de la vida como mar, como potencia y emergencia.

Las niñas y los niños viven en frontera y viven en red. Necesitan aprender a tomar conciencia de esto y construir un pensamiento complejo que incluya a la naturaleza, los alimentos, la familia, los juguetes, los espacios, los medios de comunicación, el tiempo, los amigos, los libros, los materiales plásticos, el cine, la música, la danza y las estrellas. Un pensamiento complejo que les demande una permanente, alegre e informada toma de decisiones. Hay quien dice que se es verdaderamente humano cuando se toman decisiones. Las niñas y los niños necesitan aprender a fundamentar sus decisiones y a alegrarse porque son capaces de hacerlo con libertad y en condiciones de seguridad que garantizan su integridad física, cultural, lingüística y social.

Es un derecho de las niñas y los niños saber que viven en frontera, saber que el mundo participa en sus vidas y saber que viven en red. Además, es su derecho encontrar condiciones en sus distintos mundos para construir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que

les permitan vivir con autonomía y en diálogo abierto con los demás, realizando decenas y cientos de decisiones cada día.

El espacio público

En este sentido, el espacio público cobra relevancia porque éste es un espacio liminar que se define como el lugar en que se presentan y ponen a debate las propias ideas, significados, propuestas (de personas, grupos, pueblos, naciones, regiones...). El espacio público es un lugar en que se encuentran, en situación de red y de frontera, la mismidad y la otredad, ahí, de manera interminable, se encuentran un mundo y otro mundo y otro y otro más.

Trabajar la noción de espacio público con niños y niñas es nuestro compromiso. Es imprescindible proponerles —con toda formalidad— juegos de diálogo y debate en que los participantes marquen las reglas, los caminos y horizontes. Necesitamos favorecer que niñas y niños se conviertan en grandes debatientes y habilitarlos con las herramientas necesarias para ello: información actualizada, apertura a la otredad, valoración de la otredad como un bien heurístico, capacidad de escucha, desarrollo de la memoria y de habilidades lingüísticas, construcción de un vocabulario rico, plural y preciso, construcción de argumentos fundamentados tanto en emociones como en razones, facilidad para encontrar fuentes de consulta y asesores, identificación de anhelos y preferencias, perte-

nencia a un grupo y a muchos grupos, presencia constante de una sutil combinación de raíces y anhelos, imaginación, prospección, arrojo intelectual para generar hipótesis y hacerlas aparecer ante los otros, noción del mundo y de los mundos, conciencia de los límites y pasión por las fronteras, entre otras cosas, todas ellas humanamente bellas.

En la vida las niñas y los niños tienen el potencial necesario para convertirse en espacios públicos (gracias al diálogo y al debate): la mesa familiar especialmente cuando hay invitados, la cuadra, el jardín público, la antesala médica, el aula, el recreo (comprendido en toda su posible complejidad), la ronda, las canchas de deporte, una sala de lectura, el mercado, el interior de un transporte colectivo, una estación de radio comunitaria, la sección “cartas del lector” de numerosos diarios y revistas, la Internet y muchas de las fiestas y celebraciones que dan vida a sus comunidades, entre otros espacios.

Si consideramos así el espacio público, podremos trabajar con niños y niñas para hacerlos comprender que estos espacios se construyen con la participación de las ideas, las emociones, las propuestas, las quejas y las discrepancias que cada persona presenta a consideración de otros. Y podemos hacerlos sentir de formas razonadas y vivenciales su protagonismo, capaz de construir numerosos espacios y darles rumbo y también vida propia al aparecer en ellos su palabra, al descubrir la de otros, y atenderla desde su propia perspectiva.

La biblioteca como espacio público

En la biblioteca, los niños y las niñas pueden encontrar un glorioso menú de tiempos históricos, personas, personajes, héroes, villanos, descubridores, nociones científicas, tecnología de punta y tecnología del pasado, coyunturas y modelos para responder a éstas y tomar decisiones, códigos éticos variados, maneras particulares de usar los lenguajes, estrategias de resiliencia, migraciones, fundaciones de pueblos y ciudades, museos, destrucciones masivas, grandes construcciones, fenómenos naturales, estrellas, constelaciones y universos.

La biblioteca, vista como una plaza pública, está ahí para recibir a quienes incursionan en busca de otredad. Los lectores pueden visitar la biblioteca con fin de atisbar la opinión que otros hacen, desde las páginas de los libros, acerca de sus propios constructos, hipótesis e imágenes. Para descubrir modelos alternativos que dialoguen con los suyos. Para enriquecer el vocabulario y, al hacerlo, hacer lo propio con sus mundos. Y para compartir imágenes, texturas y giros estéticos que tanta falta hacen a los seres humanos. Por cuenta propia, y con mediaciones, las niñas y los niños necesitan visitar la biblioteca como parte de su vida diaria.

Los debates en torno a la lectura pueden darse de manera personal o pueden darse entre pares, o en grupo, mediante la pregunta, la investigación, el argumento y la charla.

No sería posible comprender nuestro compromiso de favorecer que los estudiantes construyan competencias para vivir en frontera sin la biblioteca. Necesitamos trabajar para que nuestras sociedades la construyan con aportaciones propias, la anhelan, la viven y la extrañan.

Ligada a esta idea se halla la necesidad de construir en nosotros mismos —como educadores— la capacidad de diseñar colecciones dentro de las bibliotecas. Colecciones que ofrezcan pluralidad, intensidad, explicaciones, historias, preguntas y propuestas. Las bibliotecas son lugares públicos y habitables. Es nuestra responsabilidad abrir innumerables vías de acceso a ellas, y ofrecer a los lectores, de manera consciente e informada, un rico cuerpo de interlocutores.

La biblioteca nos invita a trabajar para que los estudiantes escriban sus propios textos y los conviertan en libros, y con al menos tres o cuatro ejemplares, los “publiquen” (los hagan públicos). Se podría incluir un ejemplar en la estantería de la biblioteca escolar, se podría regalar otro ejemplar a la biblioteca pública y, tal vez, invitar a un lector para que en voz alta hiciera una lectura en el kiosco de la plaza pública.

Hacia una nueva propuesta curricular

Es evidente que nuestras actuales propuestas curriculares para la infancia están muy lejos de responder a una concepción de niño y niña como ser con historia y contexto, atento a la

otredad, valientemente atraído hacia ella, *sitiado en su epidermis*, en red, en frontera y con límites, además de permeables, expandibles y detonantes.

Antes que nada, una propuesta curricular pertinente tendría que proponer materias y estrategias educativas que dotaran a niñas y niños de un pensamiento propio y libre, memorioso (con conciencia histórica), complejo, informado, crítico, plástico, ecológico, creativo, fraterno y fronterizo.

Otra materia curricular tendría que ejercitar con ellos su capacidad de identificar sus pertenencias, potencias, límites, capacidades, vacíos conceptuales, zonas vulnerables, necesidades, preferencias, urgencias e incluso sus posibilidades en distintos aspectos. Y en este contexto, tendría también que ejercitar con ellos su capacidad para formular hipótesis y preguntas bien sustentadas.

La metacognición (con su correspondiente proceso autoevaluativo), nos dicen los especialistas, es una condición para la construcción y apropiación del conocimiento. ¿Por qué entonces no forma parte del diseño curricular en la mayor parte de los casos? ¿Cómo se puede vivir con autonomía y mirada prospectiva en red y en frontera sin la metacognición?

Muchos de nosotros anhelamos sembrar condiciones para que las niñas y los niños construyan nuevos paradigmas, escalas, ámbitos y dimensiones. ¿Con qué contenidos curriculares respaldamos y materializamos este anhelo?

Amartya Sen (1999) explica que, como consecuencia de caminar en pos de un paradigma, las personas lo revisan e imaginan otros nuevos: más suyos y cercanos, y con mayor significado. ¿Acaso la noción de paradigma forma parte de los contenidos curriculares? ¿Trabajamos en la escuela la noción de calidad? ¿Acompañamos a los niños y las niñas en la elaboración de sus propias construcciones de indicadores de calidad y que los satisfagan?

El paradigma tiene una evidente relación con el camino, la acción y el crecimiento. Asimismo, existe una fuerte relación entre la libertad y el diseño de paradigmas propios.

En nuestra oferta curricular hace falta la creatividad como capacidad, en plena zona limítrofe, para identificar diferencias y descubrir puntos de enlace que propicien el nacimiento de algo que no es ni una ni otra cosa, sino algo nuevo. Gorostiza dice: “no es agua ni arena la orilla del mar”. Ahí, en ese límite, nace y crece el pensamiento creativo. ¿Cómo incorporamos el pensamiento creativo a los contenidos curriculares?

La noción de “inter” es otro tema estrechamente relacionado con las fronteras y con la vida en red. Es importante trabajarla y descubrir sus numerosas posibilidades. Necesitamos trabajar las relaciones entre especies, interpersonales, intersociales, inter-académicas, interparadigmáticas, intergeneracionales, interinstitucionales, internacionales y también las famosas y mal comprendidas relaciones interculturales. Es común en estos tiempos, que los biólogos nos

hablen de la urgencia del trabajo en la escuela, y que resalten la relación entre los minerales y la vida.

El juego es otro tema importante. En la escuela lo reducimos a diversión, a pasatiempo. Sin embargo, no lo hemos trabajado como una forma que enriquezca la capacidad de arriesgar, planear, organizar, participar, comprender y valorar lo efímero; relacionarse con la irreversibilidad, y con un modo propio de estar en el tiempo y en el espacio, relativizar la improbabilidad; reír, construir lazos, puntualizar reglas propias y significativas, y cambiarlas según se considere pertinente (en beneficio del juego mismo); asignar significados simbólicos, dialogar con el azar, imaginar, mantener vivo el impulso de situarse en los límites, en riesgo, en situación de frontera e imaginar: en defensa propia y por amor a la vida.

Relacionada con el juego se encuentra la resiliencia que permite a niñas y niños trabajar con elementos exteriores que los impactan sin que ellos los hayan buscado: un accidente, una muerte cercana, la contemplación involuntaria de un suceso violento, etcétera. A través del uso de la resiliencia, los niños y las niñas pueden utilizar estos elementos exteriores para combinarlos con otros propios, y construir un conocimiento que no poseían, y que será una fortaleza emocional. No será complicado diseñar estrategias educativas para la resiliencia, si consideramos, como Juan Carlos Tedesco (2004), que los más resilientes son aquellos que piensan en el

futuro durante la crisis, es decir, piensan y ven más allá de la crisis mientras ésta ocurre. Después de la experiencia, cuentan con la capacidad de narrar lo que les sucedió, pueden hilar los acontecimientos con lógica y con buen uso del lenguaje. Asimismo, hay que resaltar que estas personas se caracterizan porque han tenido en algún momento de sus vidas la experiencia de ser valorados por otros, lo cual contribuyó a una construcción ideal de autoestima.

Por ahora, terminemos

Necesitamos construir una nueva concepción de las niñas y los niños. Ellos no son proyectos, no son materia prima, no son algo que será: SON. Debe comprenderse que son miembros vivos de nuestras sociedades y no podemos continuar viéndolos sólo por lo que serán. Son en cada momento del tiempo. Como cualquier ser humano, están en devenir constante, viven en red y en frontera, tal como vivimos todos los humanos, y esta vida en los límites pide sutiles conocimientos, herramientas polisemánticas, grandes y novedosas habilidades.

Como todo lo que es complejo, el trabajo en favor de la infancia —además del trabajo comprometido de los gobiernos— necesita la participación de la sociedad en todos sus niveles, porque la vida de las niñas y los niños ocurre en el seno de las sociedades. Y porque sabemos con certeza que los humanos formamos parte de algo más grande que nosotros mismos, el

cual nos pertenece, en la medida en que nosotros le pertenecemos.

Los marcos legales están ahí y ofrecen paradigmas realmente admirables. Sin embargo, necesitamos que estos empiecen a operar y la mejor manera es por medio de currículos, estrategias educativas y un intenso trabajo intersectorial e interdisciplinario.

Es menester —además de dar acceso real e incluyente a conocimientos, herramientas, medios y situaciones que los nutran— garantizar a las niñas y los niños de todas las edades y condiciones que, en cualquier circunstancia, cuenten con la posibilidad de hacer un uso correcto, preciso, incluso culto de la lengua materna (o más de una lengua), de las matemáticas y las bellas artes.

Por otra parte, necesitamos concebirlos como nuestros iguales, como parte de nosotros mismos, y debemos conseguir espacios y tiempos para ellos; propiciar que tomen decisiones con conciencia de sí mismos, del azar y la irreversibilidad; que aprendan a delimitar mundos y comprender escalas; y necesitamos compartir con ellos, a través de relatos, los grandes sucesos de la humanidad, los conflictos y debates, las más antiguas raíces, los descubrimientos, los secretos de la ciencia, las hazañas de pueblos y ciudades, las obras de arte y las solidaridades.

Necesitamos aficionarlos a la naturaleza, al límite, a la diversidad, al otro y al mundo de lo posible, de lo que todavía no ocurre, pero se

presiente. Todo esto, supone también aficionarlos a ellos mismos, como seres humanos, como personas que participan en la construcción de sus propias culturas, como investigadores y grandes jugadores, como artistas y gremios, como amigos y pares.

A través de una nueva manera de pensar en sí mismos y de construir conciencia de sí, las niñas y los niños podrán, seguramente, ayudarnos a verlos como ellos se ven a sí mismos. Podrán ayudarnos a romper los prejuicios y proponernos nuevos motivos para que los pensemos con respeto y trabajemos con ellos, hombro con hombro y entre iguales. Podrán hacernos ver quizá que eso que queremos para ellas y ellos, también lo necesitamos para nosotros, con urgencia.

Referencias bibliográficas

- Gorostiza, J.** (1996). *Muerte sin fin*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E.** (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Salinas, P.** (1969). *La voz a ti debida, Razón de amor*. Madrid: Castalia.
- Sen, A.** (1999). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.
- Tedesco, J. C.** (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa". *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), pp. 555-572.
- Trías, E.** (2012). *El canto de las sirenas*. Madrid: Siruela.

Los espacios de juego para la primera infancia

Tuline Gülgönen*

Yolanda Corona**

Introducción

La teoría no se ha puesto de acuerdo al definir la primera infancia que, según los contextos, puede abarcar desde el nacimiento hasta la etapa de educación preescolar o hasta la escuela primaria (Comité de los Derechos del Niño, 2005). No obstante, es claro que comprende momentos muy diferentes de la vida de las niñas y los niños, pues un recién nacido, un niño que empieza a caminar y uno que ya corre se relacionan de forma distinta con su entorno. Además, la infancia, como constructo social determinado sociocultural e históricamente, no puede ser aislada de otras variables del análisis

social, a saber, la clase social, el género o la etnicidad (James y Prout, 1997). Por lo tanto, es más apropiado hablar de infancias que de una infancia homogénea. Sin embargo, todos los niños y las niñas, desde el nacimiento, tienen derecho a jugar en un entorno seguro y a participar en las decisiones que les afectan (Comité de los Derechos del Niño, 2005).

En la actualidad, el espacio público se considera hostil y peligroso, por consiguiente, cuando se piensa en espacios de juego, sobre todo para los más pequeños, se piensa en lugares cerrados y privados. A pesar de esto, es vital para las niñas y los niños jugar al aire libre y en convivencia con otras personas.

En este escrito nos enfocaremos en los espacios de juego públicos, aquellos lugares que se encuentran en calles, plazas, parques y jardines.

Después de identificar la importancia del juego en la primera infancia, veremos si los espacios que existen en la Ciudad de México son propicios para ejercer el derecho al juego libre y espontáneo. Analizaremos también otros contextos urbanos y trataremos de reconocer las condiciones idóneas para la creación de nuevos espacios de juego más adecuados para las niñas y los niños.

En este sentido, surge una pregunta: ¿qué tan pertinente es la creación de espacios específicos para los niños en la ciudad y cómo se logra el equilibrio entre su necesidad de protección y su necesidad de autonomía?

El juego y la primera infancia

¿Qué tan importante es el juego en los primeros años de vida de las niñas y los niños? Cuando

* UNAM, México.

** UAM-Xochimilco, México.

se les pregunta a ellas y ellos por qué quieren jugar, responden que lo hacen porque les gusta, y porque se sienten felices de estar con sus amigos. Las razones, entonces, se deben al gozo, a la risa y a la felicidad que les provoca el juego.

Tal vez para nosotros los adultos esto no sea suficiente para valorar el juego infantil, sin embargo, se ha comprobado que los estados de placer son fundamentales en nuestras vidas, y en especial en la vida de los niños. Autores como Strauss y Allen (2006), Isen y Reeve (2006) han documentado que este tipo de estados emocionales vuelven más observadores a niñas y niños, y les dan herramientas para responder creativamente frente a las diversas situaciones de la vida. Las experiencias del juego tienen también una influencia muy positiva en la socialización, permiten que de manera natural las niñas y los niños fortalezcan sus vínculos de amistad. Transmitir alegría mediante el contagio de la risa es sólo una forma de hacerlo.

Desde el punto de vista adulto hay una tradición en reconocer que el juego es importante y beneficioso para el desarrollo del niño (Ginsberg, 2006; Valino, 2005). El juego es esencial para el desarrollo neuronal y para la coordinación motriz gruesa y fina. Las actividades que ayudan al bebé a tener un mayor control de su cuerpo y a perfeccionar sus aptitudes físicas son de gran relevancia. Tomar objetos, soltarlos o aventarlos, son movimientos que fortalecen el desarrollo y la coordinación. Asimismo, el juego impacta favorablemente en los procesos cog-

nitivos y sociales, así como en la adquisición paulatina de la capacidad representativa y de la posibilidad de interactuar con otros niños. En la relación con los adultos, sobre todo con los padres, se instauran los primeros espacios lúdicos, los cuales se sugieren al moverles las manitas mientras se escucha alguna canción, o también al esconderse tras algún objeto y sorprenderlos con la reaparición. Esas actividades le hacen comprender al bebé las cualidades del juego, a la vez que le permiten coordinar sus acciones, aprender diversos aspectos de su realidad y descubrir sus capacidades y limitaciones. Como plantean Camargo, Reyes y Suárez: "Es en el juego donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo" (2014:19).

A medida que las niñas y los niños crecen, desarrollan la función simbólica y por lo tanto la capacidad de crear mundos imaginarios. Cuando se dan cuenta que pueden ir más allá de la realidad entran a un universo de infinitas posibilidades en el que se reinventan constantemente a sí mismos. Esto se extiende a los objetos, pues con el uso de la imaginación son lo que el niño quiere que sean. Las acciones que realiza el objeto no les importa sino la cualidad simbólica, es decir, no es el objeto lo que manipulan, sino lo que representa en la mente del infante. El lápiz se convierte en un avión cuyo temerario piloto

es el propio niño; la escoba ya no es una escoba, sino un caballo; el lodo es la comida que sirve "la mamá" en unos platitos hechos con hojas. Esto significa un salto inmenso en la actividad y en la creatividad infantil. Ciertamente muchos de los juegos simbólicos reflejan las circunstancias familiares del niño y por lo tanto aluden a una cualidad importantísima que tiene que ver con la transmisión intergeneracional de saberes y con la introyección de los significados culturales en la vida de los niños. A esto se refieren Linaza y Maldonado (1987) en cuanto a que los juegos son tanto instituciones sociales como sistemas de relaciones personales.

Sin embargo, existen otros juegos en los que niñas y niños juegan roles dentro de situaciones ficticias compartidas, situaciones que nunca han experimentado y que demuestran esa capacidad de inventar y crear mundos. En ambos tipos de juego, niñas y niños construyen conjuntamente historias muy complejas que incluyen escenarios diversos, roles, metas y secuencias de acciones que hacen evidente el conocimiento de las reglas sociales y la capacidad creativa para transformar la realidad en universos distintos.

Como hemos planteado en trabajos anteriores (Quinteros, Corona y Morfín, 2005), la fascinación que provoca el juego no se debe únicamente al hecho de ser una actividad del orden de lo extraordinario, sino también a que lleva consigo un reto, riesgo o incertidumbre. De todos los beneficios que tiene el juego para la infancia, queremos recalcar dos aspectos muy

importantes: por un lado, en términos afectivos, promueve la autoestima, fortalece las emociones y propicia un buen manejo de vivencias traumáticas, situaciones angustiantes o difíciles. Por otro lado, en términos de habilidades sociales, propicia la adquisición de los valores culturales de su grupo de pertenencia al jugar a lo que ven, a la vez que amplía las capacidades de negociación, de toma de decisiones y de aprendizaje en grupo. Ahora bien, como lo propone Thorne (1993), aun cuando los niños se apropian de las expectativas culturales a través del juego muchas veces las pueden subvertir o invertir a través de movimientos físicos o discursos exagerados, incompletos o fantásticos (Sutton-Smith, 2003, Burghardt, 2005, Pellis y Pellis, 2009, citados en Lester y Rusell, 2011). Fink, por otro lado, plantea que la actividad lúdica desarrolla una conciencia del contacto con los demás mediante experiencias de una intensidad emocional placentera y gozosa. Por ello el autor afirma que “todo juego, aun el juego obstinado del niño en soledad tiene un horizonte comunitario” (1966:7).

Espacios urbanos de juego

La Observación General Núm. 7 del Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia habla de la importancia del juego y su vínculo con el espacio público:

En muchos entornos urbanos, el espacio en el que los niños pueden ejercer su derecho al juego se encuentra especialmente en peligro, ya que el diseño de la vivienda y la densidad de edificación, los centros comerciales y los sistemas de transportes se suman al ruido, la contaminación y todo tipo de peligros para crear un entorno peligroso para los niños pequeños (Comité de los Derechos del Niño, 2005:párr. 34).

Si bien es cierto que, como lo señalan Hart y Petré (2000), las niñas y los niños encuentran siempre, aun en las situaciones más adversas, momentos y lugares para jugar, las características de los espacios y de los entornos pueden ser un obstáculo para que lo hagan, en particular, para que jueguen de forma libre, espontánea y segura.

En 2010, la Asociación Internacional del Juego (IPA, por sus siglas en inglés) coordinó una consulta sobre los principales impedimentos del derecho al juego en ocho países del mundo.¹ Problemas vinculados con el entorno, sobre todo con el espacio urbano, fueron resaltados no solamente en México sino en varios países del mundo (IPA, 2010). En su Observación General Núm. 17 sobre el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU puso

¹ Bulgaria, India, Japón, Kenia, Líbano, México, Sudáfrica y Tailandia.

énfasis, dentro de los factores que determinan un entorno óptimo, en estos factores vinculados con la creación de espacios favorables:

Contar con tiempo y con un espacio accesible para jugar, sin control ni gestión de los adultos.

Contar con espacio y oportunidades para jugar al aire libre, no acompañados, en un entorno físico diverso y estimulante y con fácil acceso a adultos que los ayuden, cuando sea necesario.

Tener oportunidades de experimentar e interactuar con entornos naturales y con el mundo animal, así como la posibilidad de jugar en ellos.

Tener oportunidades de invertir en su propio espacio y tiempo para crear y transformar su mundo, usando su imaginación y lenguaje (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 32).

El Comité enumera algunas características de los entornos insalubres y peligrosos que dificultan el juego, la exposición a peligros como el tráfico no controlado, los problemas de congestión y alumbramiento de las calles, la inadecuación del transporte público, la falta de áreas de juego, espacios verdes y servicios culturales seguros, y la falta de acceso a la naturaleza (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 34). Las niñas y los niños que viven en zonas marginadas están particularmente expuestos a estos problemas estrechamente vinculados con la mala calidad de la infraestructura urbana. Sin

embargo, a pesar de las condiciones de desigualdad en las cuales se encuentran, se considera que el problema del espacio afecta a la infancia urbana en general, dado que pocas veces sus intereses y necesidades son considerados en la planificación urbana. Lo mismo se debe en gran parte a otro de los problemas principales identificados por el Comité en su Observación General: la “[falta] de reconocimiento de la importancia del juego y la recreación”, identificados en muchas partes del mundo, donde “el juego se percibe como un tiempo ‘perdido’, dedicado a actividades frívolas o improductivas que carecen de valor intrínseco”, tanto por los padres de familia y las otras personas que cuidan a los niños como por los administradores públicos (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 33).

El Comité menciona también los riesgos asociados a factores humanos que contribuyen a la peligrosidad de los entornos, en particular los altos niveles de delincuencia y de violencia que existen en muchas ciudades. Estos factores han incrementado el riesgo que corren los niños en estos espacios, y han contribuido a que ya no puedan jugar en estos lugares, que eran tradicionalmente sus terrenos de juego (Comité de los Derechos del Niño, 2013:párr. 36). Por otra parte, se advierte que la creciente privatización y comercialización del espacio público que se da en muchas ciudades, contribuye a la desaparición de los espacios de juego.

Asimismo, se observa una creciente resistencia frente al uso del espacio público como espacio de juego para las niñas y los niños, ya sea porque hay espacios que prohíben explícitamente el juego (explanadas de pasto o jardines, menor tolerancia al ruido, etcétera), ya sea por reglas que limitan su uso (horarios de apertura, prohibición de entrar con bicicletas o patines, prohibición de jugar a

pelota, etcétera). Las y los adolescentes son particularmente el blanco de esta resistencia, por ser considerados peligrosos cuando ocupan la vía pública. Esta tendencia se encuentra en muchas ciudades del mundo, aunque existen algunas donde el espacio público sigue siendo un lugar privilegiado de reunión y de juego (Matthews *et al.*, 2000).



Fotografías 1 y 2, de T. Gülgönen. Ciudad de México, 2013.

Si se considera a las niñas y los niños más pequeños, con mayor frecuencia se les confina en espacios privados y cerrados. Esta tendencia es una de las vertientes de la creciente institucionalización de la infancia en las sociedades occidentales (Ariès, 1960), que tiene una directa repercusión sobre el juego de los niños. Al controlar el tiempo y el espacio de los niños, los adultos imponen también reglas para el juego, aunque la transgresión de estas reglas sigue siendo uno de los juegos favoritos de los niños (Noschis, 1992; Jansson, 2008). Con el crecimiento del parque automovilístico en las grandes ciudades, este repliegue hacia la esfera privada ha sido aún más fuerte.

En un barrio de la ciudad de Nueva York, por ejemplo, P. Wridt (2004) enseña la manera en que la calle desapareció como espacio de juego privilegiado para las niñas y los niños a partir de los años treinta debido al incremento del uso del automóvil. Se crearon a partir de este momento espacios públicos separados para el juego. A partir de los años setenta, el Estado dejó de invertir en estos espacios, y se convirtieron en espacios segregados, reservados a niñas y niños de clases populares, a la vez que se creaban espacios privados para el juego y el esparcimiento de niñas y niños de clases sociales media y alta. Como lo señala también J. Borja (2003) en *La Ciudad conquistada*:

Si las mujeres apenas son un nuevo tema de preocupación en la concepción de las ciudades, los niños también han sido históricamente invisibles para el diseño de la vida urbana. Bajo la concepción de las ciudades para el automóvil, los niños cada vez más son excluidos. Los espacios protegidos pero que a la vez les brindan autonomía son escasos, y su vivencia de la ciudad queda restringida a espacios de juegos estrictamente controlados.

Los niños, al ser considerados sujetos en situación de riesgo, se han convertido en ciudadanos cautivos. Están encerrados en casa durante largas horas al día, van de la casa al colegio, acompañados, guiados, y cuando están en la calle permanecen bajo la vigilancia de un adulto en aquellos recintos acondicionados expresamente para ellos (2003:244-245).

Existen, sin embargo, ciudades que hacen esfuerzos por ser más amigables con la población en general, y con la infancia en particular. Las “Ciudades amigas de la infancia”, iniciativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por su acrónimo en inglés), es uno de los ejemplos de promoción de contextos urbanos propicios para la implementación de los derechos de la infancia, que incluyen la participación de niñas y niños en la planeación urbana. Se observa también la preocupación, en algunas ciudades, de promover nuevas formas de movilidad, con lo que ponen en riesgo la prevalencia del automóvil en la planeación urbana.

Las niñas y los niños en la Ciudad de México

La Ciudad de México presenta un desafío debido a sus dimensiones y a la cantidad de población que habita en ella: la mancha urbana que engloba la Ciudad de México cubre más de 4,500 km², y el Distrito Federal ocupa cerca de un tercio de este territorio (Ramírez Kuri, 2010). La ciudad contaba en 2010 con 8,851,080 habitantes, y 20 millones residían en la zona metropolitana.² Los niños y las niñas representan 26.7% de la población total de la Ciudad de México (REDIM, 2013). A

² Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>, consultado el 12 de enero de 2015.

pesar de su reconocimiento formal como “Ciudad amiga de la infancia” por UNICEF en 2010, no se ha demostrado la voluntad política de incluir a la infancia en la planificación urbana.

Aquí como en otros contextos, no es posible hablar de una relación uniforme de la infancia con la ciudad. Además de las diferencias de edad ya mencionadas, y quizás de las diferencias de género, es necesario hablar de las grandes desigualdades que caracterizan a su población y que tienen una fuerte repercusión sobre la manera en la que niñas y niños viven la ciudad. En efecto, depende de la zona de la ciudad en la cual residen los niños y las niñas y sus familias, que exista más o menos infraestructura urbana en general, y más o menos espacios públicos donde los niños y las niñas puedan estar y jugar.

La ocupación de niñas y niños y la clase social a la cual pertenecen implican un contacto diferente con el espacio público. Los niños que trabajan o viven en la calle, o que pasan gran parte de su tiempo en ella, porque acompañan a sus padres, se relacionan de forma particular con el espacio público. Los que provienen de clases sociales, media y alta, tienen un contacto muy reducido con el espacio público, ya que sus padres no lo frecuentan. Van a lugares privados, a través de medios de transporte también privados, y no hay interacción con otras clases sociales, porque conviven con niños del mismo estrato social.

Uno de los principales retos a los cuales se enfrentan niñas y niños en la Ciudad de Mé-

xico es el problema de la inseguridad y de la percepción de la inseguridad. En la consulta organizada sobre el derecho al juego en México en el año 2010, la inseguridad y la violencia en las calles fueron identificadas como uno de los principales problemas que limitan el juego de los niños en este contexto (Corona y Gülgönen, 2013). La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), que se aplicó en 32 ciudades o zonas urbanas con alta densidad de población en el país, en personas mayores de 18 años de edad, revela fuertes aumentos en la percepción de la inseguridad en México. Entre los resultados de la encuesta que se publicaron en abril de 2014, se señala que durante los tres meses anteriores, el temor a ser víctima de un delito modificó rutinas para 50.8% de los entrevistados respecto a “caminar por los alrededores de su vivienda después de las ocho de la noche”; 30.6% indicó que modificó sus hábitos relativos a “visitar parientes o amigos”, y 47.6% señaló haber cambiado en este lapso de tiempo respecto a “permitir que salgan de su vivienda sus hijos menores”.³

El tema de la inseguridad, del miedo al secuestro y al robo de menores, es la principal razón de los adultos para explicar la prohibición

³ INEGI, “Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), cifras correspondientes a diciembre de 2014” Boletín de prensa núm. 4/15, 8 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/ensu/default.aspx>, última consulta: el 7 de febrero de 2015.

que tienen los niños para salir solos. Es interesante observar que si bien existen altos niveles de violencia en México y en algunas zonas de la Ciudad de México, el argumento de la inseguridad y su relación con la prohibición que tienen los niños también existe en contextos urbanos muy diferentes (Comité de los Derechos del Niño, 2013). No obstante, la única consecuencia, en muchas ciudades, es el control de la presencia de niñas y niños en el espacio público.

Por el contrario, no se establece el vínculo de la peligrosidad de la calle con el problema del tráfico automovilístico, que en la Ciudad de México, como en muchas ciudades, es una de las principales causas de la creación de entornos hostiles para la infancia. Según el Consejo Nacional para la Prevención de Accidente (CONAPRA), en todo el país, los accidentes viales son la primera causa de muerte en niños de 5 a 14 años, y la segunda entre los jóvenes de 15 a 29 años (CONAPRA, 2013:1). Este dato es particularmente peligroso si advertimos que no existen lugares seguros para jugar ni infraestructuras para los peatones (Unicef, 2012), como es el caso de la Ciudad de México, donde cruzar la calle representa en muchas ocasiones un desafío, y donde la presencia de un gran número de obstáculos de naturaleza distinta implica que sea difícil caminar (Pérez López, 2014).

Espacios para niñas y niños y espacios de niñas y niños

En este contexto, donde el espacio público en general es peligroso para que ellos estén y jueguen, los espacios de juego vienen a ser pequeñas islas aisladas, diseñadas específicamente para ellos. Sin embargo, como lo señala F. Tonucci (2005), si bien son creados para las niñas y los niños, no necesariamente toman en cuenta sus intereses y sus necesidades:

Los parques de juego un ejemplo interesante de cómo los servicios son pensados por los adultos para los adultos y no para los niños, a pesar de que estos últimos sean sus destinatarios declarados. Estos espacios son todos iguales, en todo el mundo, al menos en el occidental, rigurosamente nivelados, a menudo cerrados, y siempre con la presencia de resbaladillas, columpios y volantines. Los espacios de juego son todos iguales porque representan un estereotipo: la presencia de resbaladillas, columpios y volantines garantizan que el adulto-padre se dé cuenta fácilmente que el adulto-administrador utilizó el dinero público para realizar un servicio para su hijo. Que, después, no les gusten a los niños no importa mucho (2005:12-13, traducción del autor).



Fotografía 3, de T. Gülgönen. Ciudad de México, 2014.

La distinción que hace K. Rasmussen (2004) entre los espacios *para* los niños y las niñas (*places for children*) y los espacios *de* los niños y las niñas (*children's places*) es útil para considerar las áreas de juego creadas específicamente para ellos en las ciudades. En efecto, los espacios creados para ellos no son necesariamente los espacios de los que se apropian, tanto física como simbólicamente. Así como también hay lugares que no son creados específicamente para ellos, pero que de igual forma los hacen suyos.

Los espacios *de* los niños son indispensables para que experimenten y desarrollen el juego espontáneo y libre. Los espacios que K. Lynch (1977) llama "lugares no programados" son también muy importantes para los adolescentes. Es fundamental para ellos tener espacios que sean seguros pero no pensados y controlados por los adultos, y donde puedan hacer valer su autonomía.



Fotografía 4, T. Gülgönen. Santiago de Chile, 2014.

La tensión entre la protección de las niñas y los niños, y su autonomía, entre la seguridad y un cierto grado de riesgo en los juegos es un punto central cuando se piensa en los espacios diseñados para ellos, y con mayor razón si hablamos de la primera infancia. Si se enfoca en la seguridad de los espacios, es decir, en la elección de los materiales y la forma que tendrán los espacios, se corre el riesgo de impedir que niñas y niños tengan una experiencia real con ellos. Por otra parte, pero estrechamente vinculado con lo anterior, estos espacios de juego, creados exclusivamente para las niñas y los niños en entornos urbanos, han sido criticados por segregarlos y por impedir su integración con el resto de los habitantes de la ciudad. Esta práctica va de la mano con la fragmentación de los espacios, mientras se privilegia una lectura global e integradora de la ciudad (Tonucci, 2006).

En el contexto de la Ciudad de México, la crítica de la creación de parques y de áreas de juegos no es necesariamente muy oportuna, ya que sin estas pequeñas islas no tendrían otro lugar en la ciudad. Se puede poner en cuestión su diseño, por ser todos similares, despersonalizados y por no ser creados realmente para las niñas y los niños. La ausencia de árboles es una prueba de ello. Estos espacios no integran un diseño universal y no toman en consideración las diferentes necesidades de niñas y niños con discapacidad. Hay que señalar también la ausencia de mantenimiento, que contribuye en transformarlos en lugares peligrosos. Finalmente, podemos criticar su ubicación, y el hecho de que en numerosos casos están colocados en espacios residuales y, por lo tanto, peligrosos para las niñas y los niños. Se suele colocar módulos de juego en lugares no aptos, como los camellones en vías de circulación rápida, o bajo puentes. Los usuarios están expuestos a un alto nivel de contaminación, además de la falta de prevención respecto a su fácil y seguro acceso.



Fotografías de 5 a 8, de T. Gülgönen. Espacio de juego junto a una avenida. Ciudad de México, 2014.

En cambio se puede pensar en espacios para las niñas y los niños que no sólo promuevan el juego libre, sino también su convivencia con personas de otras edades.

Los espacios creados por A. Van Eyck en Ámsterdam después de la Segunda Guerra Mundial, y hasta los años setenta, son un ejemplo de que estos espacios tienden a integrar a los niños de la ciudad. Estos espacios se caracterizaban por el uso de elementos como fosos de arena de hormigón, estructuras metálicas para escalar y material de hormigón como piedras, mesas y bancos. Al no tener un uso específico, se podían usar de forma diferente, según la edad de los niños. Promovían el uso de la imaginación que es la esencia del juego libre. Por otra parte, a pesar de tener los mismos elementos, todos los espacios estaban diseñados y pensados de acuerdo con el contexto en el cual se ubicaban (Machín G., s/f).

De la reflexión anterior se puede concluir que no hay un modelo de espacio para las niñas y los niños pequeños. Se puede pensar en materiales más adecuados, pero cada espacio de juego debería ser pensado en función del entorno. La utilización del pasto, la arena o de piedritas, que son materiales blandos impiden que niñas y niños se lastimen con facilidad si caen, sin embargo, no dejan de exigir mantenimiento, sin el cual podrían volverlos peligrosos. La inclusión del punto de vista de las niñas y los niños en el diseño de estos espacios se ha vuelto una necesidad para garantizar que se tomen en cuenta sus intereses y necesidades.

Espacio público y colectividad. La importancia de la presencia de las niñas y los niños

Hay que hacer énfasis en la función que tiene el espacio público como el lugar donde la sociedad se hace visible y donde se refuerzan los vínculos comunitarios. Esto tiene un efecto importante en los niños pequeños puesto que, al estar en ellos, construyen un sentido de pertenencia al lugar y con ello desarrollan su identidad. Es equivocada la noción de que los espacios públicos aluden, principalmente, a la dimensión física, en realidad uno de los aspectos importantes es que no se pueden desvincular de las personas. Borja (2003) aborda el tema de la ciudad y el espacio público con la pregunta de Julio Cortázar: ¿Qué es un puente?, ¿qué es una ciudad?, a las que respondía: “una persona atravesando el puente”, “es un lugar con mucha gente”. Lo anterior ejemplifica que las condiciones materiales del entorno únicamente tienen sentido cuando la gente hace uso de ellos.

Se ha logrado concebir a los espacios públicos como el lugar de la ciudadanía, donde se encuentran los diversos sectores sociales. La democratización de la ciudad implica que se promueva la heterogeneidad y la presencia de colectivos sociales diferentes. Cuando existen lugares seguros en los que transitar, donde las niñas y los niños puedan ser testigos de las múltiples relaciones que sus padres tienen con los demás, su universo se ve enriquecido. En este

sentido, crear “zonas exclusivas” para el juego en las ciudades, contradice y niega una de las características importantes del espacio público, a saber, que es el soporte para que los colectivos sociales convivan en libertad.

En la investigación que realizamos con niñas y niños de primaria en la Ciudad de México, y en la encuesta sobre el derecho al juego, encontramos que muchos niños mencionan la dificultad que tienen para usar estos espacios. Las razones son diferentes y muy variadas, como el hecho de que los niños más grandes, o incluso los adultos se apropian de los juegos. En otros estudios (Hart, 2001), los niños señalan que los lugares están sucios y son peligrosos porque hay jeringas de drogadictos, o bien, porque para llegar a ellos tienen que recorrer muchas calles y se enfrentan al riesgo de ser atropellados. La mayoría de los niños de la Ciudad de México menciona también el miedo de que sean “robados” o de que sean víctimas de cualquier otro tipo de violencia.

Como consecuencia, hay muchos testimonios en los que los niños están confinados a lugares cerrados, en los que no les gusta estar porque no es posible jugar y porque están solos. Una de las consultas que hicimos, en distintos lugares de la república, detectó que las empresas inmobiliarias nunca toman en cuenta a los niños durante la planeación y construcción de las viviendas. La mayor parte de los conjuntos habitacionales populares no tienen espacios abiertos para los niños, y mucho menos dentro

de las casas habitación se contemplan lugares donde ellos puedan jugar.

En la actualidad existen movimientos como *No child left inside* (*Que ningún niño se quede adentro*) que reconocen el derecho de niñas y niños a pasar su tiempo en espacios al aire libre. Ellos proponen que los niños deben pasar tiempo afuera así como pasan al interior de sus casas o escuelas. Una forma por la que puedan liberarse, de lo que han denominado “arresto domiciliario”. Parte de este movimiento implica que las escuelas cuenten con terrenos con árboles, parques cercanos a las viviendas, y que se desarrollen huertos urbanos, etcétera.

Una consideración especial es el contacto de los niños con las áreas verdes. Niñas y niños muestran preferencia por los lugares al aire libre, como terrenos baldíos, canchas, campos o parques, y aquellos en los que puedan correr con libertad. Cuando se habla de espacios naturales para ellos no necesariamente debería entenderse como grandes extensiones de terreno verde o zonas silvestres, sino que pueden ser pequeños parques urbanos que cuenten con árboles y en los que niñas y niños puedan tener experiencias positivas.

La relación con la naturaleza es uno de los aspectos primordiales de las últimas décadas. Los niños actualmente tienen poco o nada de contacto con la naturaleza. Heike Freire (2012) menciona que 51% de los niños entre 7 y 12

años no se les permite subir a un árbol sin supervisión adulta, que la posibilidad de juego autónomo en el camino hacia la casa ha disminuido 90%, y que sólo 29% de niñas y niños (comparado con 70% de hace 20 años) pueden disfrutar del juego al aire libre.

Autores como Louise Chawla (2006) y Corraliza y Collado (2011) han realizado estudios sobre los beneficios de la naturaleza en los niños. Han demostrado que el contacto con las áreas verdes disminuye los síntomas de déficit de atención, mejora las habilidades cognitivas, la agilidad, la coordinación motriz y los hace sentirse más libres y relajados. En estudios sobre estrés infantil se pudo observar que los niños que tenían contacto con elementos naturales eran capaces de manejar mejor las situaciones de estrés a las que se enfrentaban. Los autores señalan que existe una correlación inversa entre el estrés y el contacto con la naturaleza.

Por otro lado, en la literatura pedagógica actual se ha acuñado el término “síndrome de déficit de naturaleza” (Leouv, 2008) para describir los efectos negativos que sufren los humanos, especialmente los niños, cuando no pueden tener contacto con áreas naturales. Entre ellos se encuentra, el uso limitado de los sentidos, diversas enfermedades respiratorias, obesidad, trastornos de la piel y, sobre todo, problemas de atención y de estrés.

Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño en cuanto al juego

La Convención de los Derechos del Niño, en su Artículo 31, reconoce el derecho que los niños tienen al juego, al esparcimiento y a las actividades recreativas. Sin embargo, aun cuando todos los países, a excepción de Estados Unidos, han firmado y ratificado la Convención, poco se ha hecho para garantizar que niñas y niños puedan disfrutar de este derecho. Se le ha dado prioridad a los derechos vinculados con la protección, la salud y la educación. Ésta fue la razón por la que el Comité de Derechos del Niño en 2013 emitió la Observación General núm. 17 en la que hace recomendaciones a los países para que comprendan, valoren y asuman la responsabilidad de proveer los espacios necesarios para niñas y niños.

Una recomendación es que existan parques inclusivos y con un diseño universal, de tal manera que las niñas y los niños de todos los sectores, incluso los niños con discapacidad, puedan utilizarlos. Otras recomendaciones señalan que se utilicen los terrenos baldíos para actividades recreativas de los niños; que se creen zonas seguras para ellos; que se designe a las niñas y los niños, y no a los automóviles, como los usuarios principales de las calles; que niñas y niños puedan tener acceso a áreas verdes y zonas naturales. Para ello se deben promover verdaderas

políticas públicas que atiendan el derecho de los niños al juego.

Ante la tendencia a escolarizar a los niños a edad temprana, es relevante la recomendación de incluir entornos físicos para el juego en las instituciones educativas, privilegiando de esa forma el equilibrio entre las actividades lúdicas y artísticas con las de aprendizaje.

Herramientas para promover la participación de niños en la evaluación de sus entornos y en la planeación urbana

La vulnerabilidad de los niños que se desarrollan en ambientes contaminados o con riesgos ambientales ha llevado a desarrollar mejores estándares para ellos, incorporándolos en las últimas décadas y haciéndolos participar en la evaluación de sus entornos. Desde el punto de vista de que los niños son actores sociales con una gran capacidad de diálogo con los adultos para movilizar las estructuras sociales.

Existen muy variadas y diversas herramientas que se han desarrollado para entender la visión de los niños, de los lugares en los que viven, la forma en que utilizan sus entornos, y los espacios que ellos desearían tener, así como los efectos que tienen los diversos entornos en sus vidas. Otra área importante es la dedicada a la autonomía que ellos deben tener en sus recorridos cotidianos.

En los estudios con niños pequeños se ha visto la importancia de utilizar métodos que no se basen únicamente en los intercambios verbales, y que den cuenta, por ejemplo, de los recorridos espaciales que acostumbran y de los intercambios sociales que realizan. El enfoque

mosaico (Clark y Moss, 2005), que se ha utilizado principalmente con niños del sistema preescolar, fue diseñado para escuchar sus experiencias y opiniones acerca de los espacios que ocupan, para así incluirlos en el diseño y la planeación de los mismos. Se realizan a través del uso de cámaras, dibujos, mapas y paseos guiados por los adultos por los espacios que más les importan. Guarnieri (2015), por otro lado, ha utilizado cámaras con los bebés con el objeto de registrar sus recorridos por los que gatean, y así los adultos sean capaces de comprender sus preferencias, el tipo de exploración que realizan y la forma de relacionarse con los otros bebés con los que se encuentran.

La elaboración de mapas ha sido otro recurso importante. Puede utilizarse desde los cuatro años de edad, mediante el uso de maquetas de tres dimensiones, que dentro del desarrollo de la comprensión simbólica y espacial va evolucionando a mapas realizados a partir de las maquetas hasta llegar a ser representaciones abstractas (Hart, 2001).

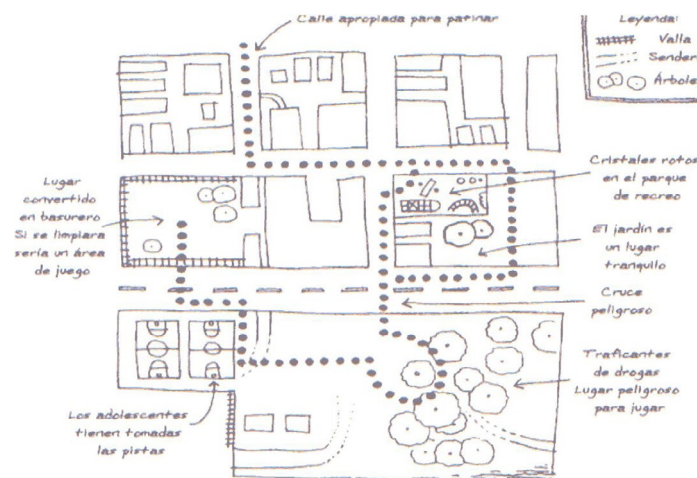


Figura 1

Con algunas niñas y niños se elaboraron mapas de sus barrios en los que identificaron las áreas que sí pueden ocupar y aquellas que no por representar un riesgo. En la figura 1 se puede observar el conocimiento que tienen de sus entornos. Identificaron las características de cada área y las señalaron como “traficantes de drogas, lugar peligroso para jugar”; “calle apropiada para patinar”; “cristales rotos”; “calle peligrosa para atravesar”. Con base en este diagnóstico, las niñas y los niños pueden proponer algunas acciones.

Los estudios de paisaje, o los paseos de evaluación son otra modalidad para desarrollar una mayor conciencia de los elementos exteriores. Niñas y niños de distintas edades recorren sus entornos e identifican los edificios, las áreas verdes, las vallas, los muros, los tipos de acceso que existen, y si éstos son apropiados para niños con necesidades especiales, etcétera. También se utilizan para comparar el uso y la apropiación que ellos hacen de los diversos lugares. En estos recorridos, Kaplan (1994) ha mostrado los beneficios de que los niños sean acompañados por adultos mayores, planteando con ello la importancia del uso intergeneracional de estos métodos.

Una amplia gama de herramientas de evaluación ha sido propuesta por Wridt, Hart y Giusti (2011) como parte del programa de “Ciudades amigas de la infancia”, en donde se han incorporado a niños y jóvenes para que realicen una evaluación no solamente de los entornos, sino también de los servicios que las comunidades y los gobiernos les ofrecen. La propuesta contempla también la participación de los padres y los proveedores de los servicios para realizar discusiones sobre la planificación a nivel local. Algunos de los temas que se evalúan son la seguridad y protección, los juegos y la diversión, y los servicios que tienen en sus barrios y escuelas: me siento seguro(a); cuando

camino solo(a) por mi barrio; es seguro andar en bicicleta; hay un baño limpio en mi barrio (o en mi escuela) que puedo usar sin problema; los maestros me preguntan mi opinión sobre la escuela.

ENVIRONMENTAL APPRAISAL SHEET AID: NAME:

LOCATION OF VIEWING AREA: DESCRIPTION OF AREA:

| SCORES | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| VISUAL ASPECTS: | | | | | | | | | | | |
| A. APPEARANCE | | | | | | | | | | | |
| B. CONDITION | | | | | | | | | | | |
| C. RELATIONSHIP TO SURROUNDINGS | | | | | | | | | | | |
| D. SCALE OF BUILDINGS | | | | | | | | | | | |
| E. TREES & SHRUBS | | | | | | | | | | | |
| F. STREET FURNITURE | | | | | | | | | | | |

Figura 2

Hemos descrito en este artículo aspectos que afectan la posibilidad de que las niñas y los niños puedan disfrutar del derecho al juego en los entornos en que viven y especialmente en los espacios públicos. Principalmente, en las áreas urbanas enfrentan muchas dificultades para acceder a espacios de juego, particularmente las niñas, las niñas y los niños con discapacidad, los que pertenecen a minorías, y los que viven en condiciones de pobreza, entre otros. Si tomamos como base la perspectiva de derechos, al Estado le corresponde garantizar que la infancia ejerza el derecho al juego, promoviendo políticas públicas en las que se asignen presupuestos para fomentar las actividades lúdicas y recreativas. De acuerdo con lo expuesto en este trabajo, creemos

que hay por lo menos tres ejes que merecen una consideración especial: 1) el juego es un derecho y por lo tanto los espacios para su aprovechamiento son responsabilidad del Estado; 2) los planificadores urbanos deben reconocer a las niñas y los niños como sujetos sociales y considerar su opinión para el diseño, la planeación y toma de decisiones acerca de la ciudad, y 3) los espacios de juego se deben contemplar como espacios de diseño universal dirigidos a todos los sectores de la infancia y de la sociedad en general.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P.** (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. París: Plon.
- Borja, J.** (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona: Electa.
- . (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camargo, M., Reyes, Y. y Suárez, D.** (2014). *El juego en la educación inicial*, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, documento no. 22, Colombia.
- Chawla, L.** (2006). "Learning to Love The Natural World Enough to Protect it". *Barn*. 2, Norsk Senter for Barneforskning.
- Clark, A. y Moss, P.** (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Comité de los Derechos del Niño** (2013). Observación General Núm. 17, "El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (Artículo 31)", CRC/C/GC/17.
- . (2005). Observación General Núm. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia, CRC/C/GC/7/Rev.1
- Consejo Nacional para la Prevención de Accidentes (CONAPRA).** (2013). "Tercer informe sobre la situación de la seguridad vial – México 2013". CONAPRA, México.
- Corona, Y. y Gülgönen, T.** (2013). "El derecho de los niños al juego en México-Resultado de las consultas a niños y adultos". *Rayuela*, núm. 8, México.
- Corraliza, J.A. y Collado, S.** (2011). "La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil". *Psicothema*, 23(2).
- Fink, E.** (1966). *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: UNAM (Colección Cuadernos, 23).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)** (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Nueva York: Unicef.
- Freire, H.** (2012). "¡A la calle! El derecho infantil al aire libre". En *El derecho de la infancia a la ciudad*, Observatorio de la Sostenibilidad. España: Fundación Enea.
- Ginsberg, K.** (2006). "The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds". En *American Academy of Pediatrics*.
- Guarnieri de Campos Tebet, G.** (2015). "Geography of Babies: Following Babies's Movements and Networks". En *Geographies of children, Youth and Families*. 4th Conference, San Diego.
- Hart, R.** (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. España: Unicef, P.A.U. Education.
- Hart, R. y Petré, A.** (2000). "The Right to Play". En Petré y J. Himes (comps.), *Children's Rights - Turning Principles into Practice*, Estocolmo: Save the Children Sweden/Unicef South Asia.
- International Play Association (IPA)** (2010). "IPA Global Consultations on Children's Right to Play, Summary Report", agosto de 2010.
- Isen, A. y Reeve, J.** (2006). "The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behaviour and Self-control", *Motivation and Emotion* 29 (4). En S. Lester y W. Russell (2010). *Children's Right to Play, Early Childhood Development*. Bernard van Leer.
- James, A. y Prout, A.** (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres/Bristol: Falmer Press.
- Jansson, M.** (2008). "Children's Perspective on Public Playgrounds in Two Swedish Communities". *Children, Youth and Environments* 18(2): 88-109.

- Kaplan, M.** (1994). *Side by Side: Exploring Your Neighborhood through Intergenerational Activities*. San Francisco: MIG Communications.
- Leouv, R.** (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Londres: Algonquin Books.
- Lester, S. y Russell, W.** (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*, Países Bajos, Bernard van Leer Foundation.
- Linaza, J. y Maldonado, A.** (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Lynch, K.** (comp.) (1977). *Growing Up in Cities*. Cambridge: MIT Press.
- Machín G H.** (s/f). "Aldo van Eyck. Parques de juego en Ámsterdam (1947 1978)". Departamento de urbanismo y ordenación del territorio, Planificación medio ambiental, Universidad Politécnica de Madrid.
- Matthews, H. et al.** (2000). "The 'Street as Thirdspace'", en G. Valentine y S. Holloway, *Children's Geographies, Playing, Living, Learning*. Londres: Routledge.
- Noschis, K.** (1992). "Child Development Theory and Planning for Neighbourhood Play". *Children's Environments*, 9(2).
- Pérez López, R.** (2014). *Movilidad cotidiana y accesibilidad: ser peatón en la Ciudad de México*. Cahiers-Cuadernos del CEMCA, Serie Antropología núm. 1. Disponible en: http://cemca.org.mx/pdf/Antro_01_Ruth.pdf. Última consulta: diciembre de 2015.
- Quinteros, G., Corona, Y. y Morfín, M.** (2005). "El juego como círculo mágico". En Y. Corona y N. del Río (coords.). *Derechos de la infancia, infancia en riesgo. Antología del diplomado*. UAM/Universidad de Valencia.
- Ramírez Kuri, P.** (2010). *Espacio público y ciudadanía en la Ciudad de México. Percepciones, apropiaciones y prácticas sociales en Coyoacán y su Centro Histórico*. México: IIS-UNAM/Porrúa.
- Rasmussen, K.** (2004). "Places for Children - Children's Places". *Childhood*, 11(2).
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM)** (2013). *La infancia cuenta en México 2013*. México: REDIM.
- Strauss, G. y Allen, P.** (2006). "The Experience of Emotion is Associated with the Automatic Processing of Positive Emotional Words", *Journal of Positive Psychology* 1 (3). En S. Lester y W. Russell (2010). *Children's right to play, Early Childhood Development*. Bernard van Leer.
- Thorne, B.** (1993). *Gender Play*. Buckingham: Open University Press.
- Tonucci, F.** (2005). *La città dei bambini - Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Gius Laterza & Figli.
- . (2006). "La Ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?" *Ingeniería y Territorio*, 75.
- Valino, G.** (2005). "El juego en la Infancia y en el nivel inicial", *Encuentro Regional de Educación Inicial, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, Argentina.
- Wridt, P.J.** (2004). "An Historical Analysis of Young People's Use of Public Space, Parks and Playgrounds in New York City". *Children, Youth and Environments* 14(1).
- Wridt, P., Hart R. y Giusti, D.** (2011). *Una investigación de campo de las herramientas de estudio para la evaluación participativa de las condiciones comunitarias para los niños*. Unicef.

El niño: de receptor a contribuidor trascendente

Nuevo paradigma de la educación. Pedagogía transdimensional*

Patricia de la Paz Gutiérrez Guzmán**

Introducción

La pedagogía transdimensional es una propuesta educativa que surge del constante estudio, investigación y reflexión sobre la experiencia práctica en distintos escenarios de trabajo con niños a lo largo de 30 años. Se ha alimentado del constante diálogo con propuestas teóricas y metodologías de vanguardia, así como con diferentes investigadores, colegas y profesionistas de diversas áreas del conocimiento. Es una

pedagogía que tiene como columna vertebral el encuentro con otros para “dar”, “contribuir”, “co-construir” y “co-crear” en búsqueda del bien común, comprendiendo que el conocimiento y aprendizaje no son solamente una responsabilidad personal sino también implican un compromiso social. Parte de generar y proponer un concepto transdimensional del “ser humano” como plataforma para poder nutrir el potencial de éste y posibilitar su más grande despliegue, así como el de la comunidad. La pedagogía es *per se* transdimensional y en constante evolución y se encarga del diseño metodológico que permita la activación de todas las dimensiones del niño y adolescente. La transdimensionalidad contempla 11 dimensiones del ser humano que a su vez lo trascienden para entretejerse con las múltiples dimensiones de los otros

y lo otro. Esto permite la generación de zonas de transdimensionalidad común en donde se dan experiencias fascinantes, compartidas y co-construidas, capaces de potenciar el desarrollo cognitivo y creador de los que participan, y permitir así la co-generación, la co-creación, la co-contribución para transformar juntos a la comunidad y al mundo en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

De receptor a contribuidor trascendente

*Si no existieran los relojes...
¿así podríamos medir el tiempo!*

Niños de cinco años inventan una manera de medir el tiempo, similar a la de los paralelos y

* Una primera versión de este trabajo fue publicada en: Patricia de la Paz Gutiérrez Guzmán (2013). “Pedagogía transdimensional. Los niños como contribuidores y co-transformadores del mundo”. *Reladei (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2(1), pp. 93-104. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/reladei>

** Kuruwi, México.

husos horarios creada por ingenieros y matemáticos a finales del siglo XIX.

GUILLE: ¡Un reloj!

ISABELLA: ¿Quién te lo dio?

GUILLE: ¿Por qué lo trajiste aquí?

SOFÍA: ¿Por qué tiene esto así?

MAESTRA: ¿Para qué nos sirve un reloj aquí?

Así comienza esta historia en la que los niños de cinco años vuelcan su entusiasmada atención al reloj traído por un compañero al salón de clases. El interés y la exaltación de los infantes es el punto de partida de un viaje que se emprende hacia una profunda exploración de lo que ellos encuentran sorprendente e importante en su mundo cotidiano y que sirve como plataforma para descubrir el fascinante potencial al que esta experiencia los conduce.

GUILLE: El tiempo dura mucho y los días y las noches son tiempo. El tiempo tiene una relación con los números.

KARIN: El tiempo puede medirse. El planeta da vueltas y el tiempo da vueltas también y esto no depende del reloj.

TOÑO: El tiempo se muere cuando toda la gente se muere.

KARIN: El tiempo no puede morir, cuando una persona muere, otra nace.

GUILLE: Cuando una persona muere su tiempo se acaba. Su tiempo de esa persona.

KARIN: El tiempo "existiera" aunque no hubiera relojes, porque el tiempo se mueve en todas partes.

TOÑO: El tiempo es medido con números. Los minutos son tiempo y los números nos dicen el tiempo y las horas.

MAESTRA: Entonces si los relojes no existieran, ¿cómo mediríamos el tiempo?

REGINA: Las plantas miden el tiempo.

MAESTRA: ¿Cómo?

REGINA: Cuando estamos en primavera, el tiempo se lleva las plantas secas. Cuando estamos en otoño, el tiempo se lleva las plantas frescas.

GUILLE: Los días miden el tiempo, porque los días cambian.

TOÑO: La noche también es tiempo. El día y la noche miden el tiempo.

TOÑO: El mundo es tiempo.

MAESTRA: ¿El mundo es tiempo?

TOÑO: Sí, porque el mundo da vueltas.



Figura 1. Mundo y cinta métrica. Toño, 5 años (Archivo Kuruwi, 2005).

GUILLE: Ponemos una tira alrededor de la Tierra, con números.

ISABELLA: Porque la bola del mundo tiene números alrededor.

GUILLE: Así... Y así la Tierra da vueltas y una calcomanía indica los números que están alrededor de ella y así nos dice los días y las noches.

ISABELLA: El tiempo es un centro de medir. Se parece a una cinta de medir que está alrededor de la Tierra.

MAESTRA: ¿Y se mide el tiempo con ella?

ISABELLA: Sí, porque está siempre ahí, de día y de noche.

REGINA: La cinta de medir debe contar hasta el número doce como le hace el reloj. Doce horas con Sol y doce con Luna.

MAESTRO: Si el reloj como éste marca el número 8 en México, ¿qué quiere decir?

TOÑO: Que la hora de México es las ocho.

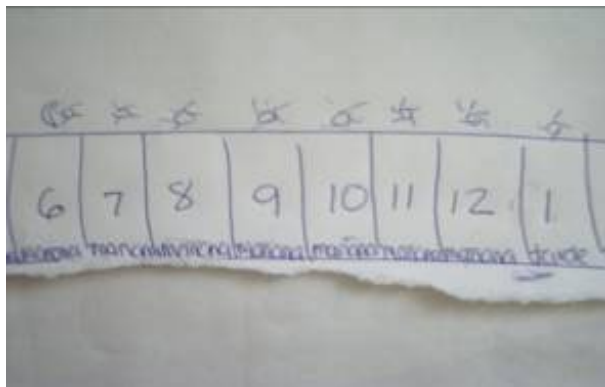


Figura 2. Cinta métrica (Kuruwi, 2005).

Los niños dibujaron la cinta métrica de la siguiente manera: escribieron los números de las horas de la noche con un dibujo de la Luna arriba, mientras que a los números de las horas del día les colocaron un Sol.

ISABELLA: La cinta métrica no está pegada a la Tierra.

MAESTRA: ¿No?

ISABELLA: No está pegada, está flotando alrededor de la Tierra.

GUILLE: Así, cuando la Tierra da vueltas, el Sol va marcando cada una de las horas en cada país, ¿ves?



Fotografía 1. La cinta métrica flota alrededor de la tierra (Kuruwi, 2005).

GUILLE: Así, cuando la Tierra da vueltas, ¡el Sol va marcando todas las horas con Sol y todas las horas con Luna en todos los países!

ISABELLA: Hay que ponerlo así, que la Tierra de vueltas en el centro y alrededor ponemos algo que detenga la cinta métrica que flota alrededor.



Fotografía 2. Niños trabajando en el mundo (Kuruwi, 2005).



Fotografía 3. Niños trabajando en la cinta métrica (Kuruwi, 2005).



Fotografía 4. Colocando el motor para que el mundo gire (Kuruwi, 2005).



Fotografía 5. Observando girar al mundo y la cinta midiendo el tiempo (Kuruwi, 2005).

De esta manera, sorprendentemente, niños de cinco años proponen cómo los seres humanos podríamos medir el tiempo en todo el planeta con un esquema muy similar al de los husos horarios y líneas paralelas imaginarias propuestas por ingenieros y matemáticos de principios del siglo xx. Desde luego, aquí no vemos al niño concreto de Piaget ni al niño egocéntrico de Freud.

¿Qué es lo que hace posible que niños alcancen a tan corta edad un nivel de pensamiento y de propuesta que van más allá de lo tradicionalmente esperado para su edad? ¿Qué es lo que permite que exista esta elaboración de pensamiento y capacidad creadora a los cinco años de edad?



Fotografía 6. Colocando y midiendo la altura del mundo (Kuruwi, 2005).



Fotografía 7. Colocando la cinta métrica (Kuruwi, 2005).

Pedagogía transdimensional

La pedagogía transdimensional o educación transdimensional es el resultado del trabajo continuo durante 30 años, mediado entre la profunda reflexión y fundamentación teórica, y la experiencia real de vida en el permanente trabajo con niños de diferentes contextos.

El conocimiento de lo humano lo hemos construido a partir de una reflexión teórica transdisciplinaria desde diferentes áreas del saber: antropológica, psicológica, psicoanalítica, pedagógica, humanista, médica, epistemológica, lingüística y sociológica, con fundamentos en la filosofía occidental y oriental. Este análisis profundo ha sido realizado dentro del marco académico con investigadores, teóricos de distintas disciplinas, maestros y colegas, y se ha complementado con el estudio de valiosas metodologías educativas que han surgido alrededor del mundo.

La experiencia práctica se ha dado en diferentes contextos y circunstancias durante estos 30 años; en el trabajo directo con niños y adolescentes indígenas, niños con discapacidad, niños de zonas rurales y urbanas (barrio y ciudad), en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, en condiciones socioeconómicas favorables, en el sector público y el sector privado. Los escenarios también han variado a lo largo del tiempo: am-

bientes escolares, centros recreativos y culturales, y medios de comunicación masiva (televisión pública para niños).

La praxis ha sido acompañada por la observación directa *in situ*, mesas de diálogo sobre las observaciones hechas y su referente conceptual, y el diseño y rediseño de metodología específica para las diferentes áreas del desarrollo infantil de manera colegiada. En este eje de acción-reflexión continua, los registros pedagógicos y la documentación de los procesos de los niños son el punto de partida (Project Zero, Reggio Children, 2001).

Las propuestas metodológicas, los autores, teóricos e investigadores analizados implican una larga lista, así como los niños, las familias y comunidades con los que hemos podido convivir en los diferentes escenarios.

Partimos del principio de que todo quehacer humano y, particularmente, cualquier acto educativo y comunicativo necesariamente se desprende —ya sea consciente o inconscientemente— de una forma de concebirnos y concebir al ser humano y la realidad. Es por esto, que nuestra principal preocupación, para el diseño de un modelo pedagógico y una metodología educativa que realmente nutra y promueva el despliegue del potencial humano en el contexto de nuestros tiempos, ha sido el conocimiento profundo del ser humano.

Así, hemos construido conceptualmente un entendimiento del “hombre”. Esto nos ha permitido diseñar comunicación, metodología y pedagogía que respondan directamente a los paradigmas del nuevo milenio y que nos posibiliten nutrir el potencial humano desde ópticas más completas, nuevas, profundas y dinámicas hacia el despliegue de la sociedad, la cultura, la persona y en su íntima relación con el planeta.

Ser humano transdimensional

Esta pedagogía se fundamenta en una concepción transdimensional del ser humano. Esta transdimensionalidad implica que es un ser con múltiples dimensiones, abierto, dinámico, en continuo movimiento y devenir, permanentemente entrelazado e interdependiente con lo otro y con los otros (Barabási, 2003).

Las multidimensiones humanas personales se trascienden a sí mismas para interrelacionarse y fusionarse entre ellas y, más aún, trascienden a la persona, es decir, están continuamente abiertas e interconectadas con las dimensiones de otros y de lo otro, entretrejiéndose dinámicamente no sólo al interior del sujeto, sino también interpersonalmente: “Esta mente es esa mente” (Varela F., 1999).

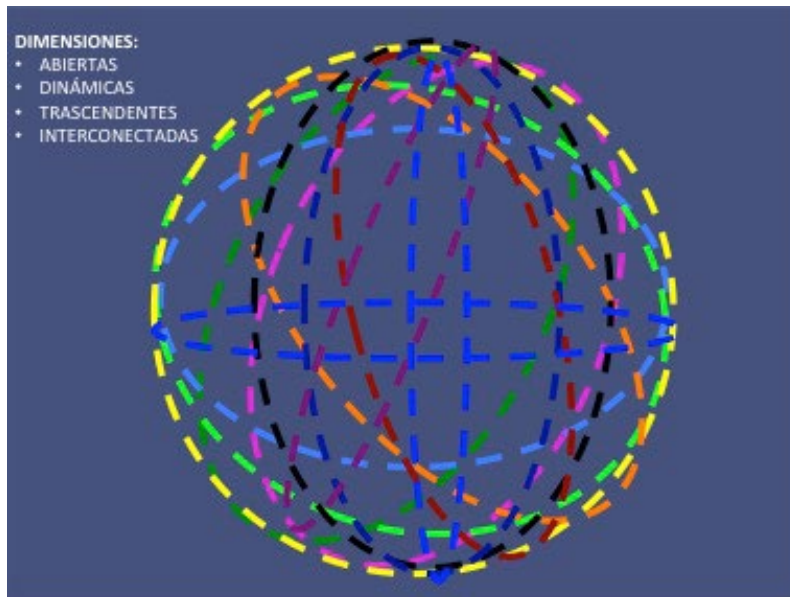


Figura 3. Ser humano transdimensional (Kuruwi, 2013).

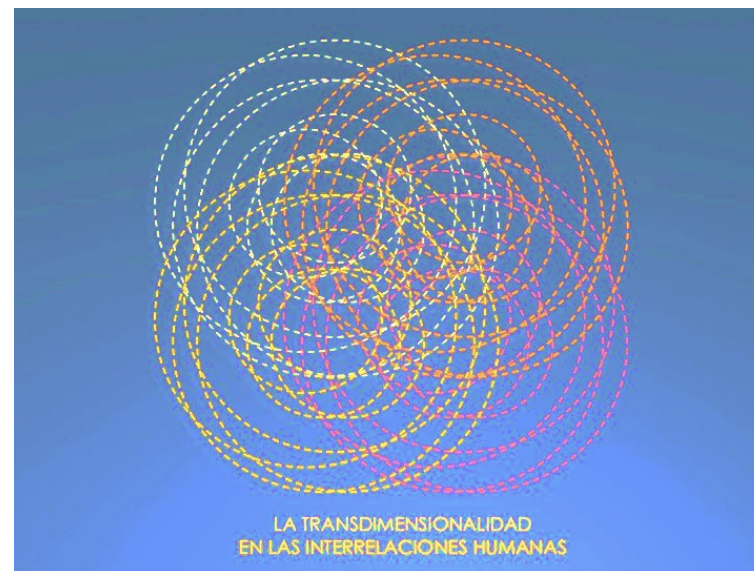


Figura 4. Seres humanos en interrelación transdimensional (Kuruwi, 2013).

Junto con la física moderna, hemos dejado de concebir al espacio como tridimensional. Igualmente, abandonamos la concepción tradicional de tres dimensiones humanas: bio-psi-co-social, para acceder a una concepción transdimensional que visualiza múltiples dimensiones dinámicamente entrelazadas en la persona. Así, concebimos al hombre como un ser:

- Relacional-interceptado
- Biológico
- Social
- Cognitivo-racional
- Afectivo
- Ético
- Estético
- Histórico
- Creador
- Consciente
- Trascendente

La pedagogía transdimensional promueve el desarrollo de todas estas dimensiones tanto en el ámbito personal como interpersonal, al orientar a los niños y adolescentes hacia el desarrollo de consciencia, no solamente de su potencial personal, sino también de su *potencial trascendente*, es decir, consciencia de su potencial en vínculo con otros, consciencia de los otros y consciencia de lo otro. De esta forma, la pedagogía tiene una fuerte orientación al “dar”, “contribuir”, “crear”, “generar” en beneficio de las comunidades de las que forman parte: escuela,

familia, barrio, otros grupos sociales, sociedad en general, naturaleza y planeta.

Pedagogía de la contribución trascendente

La pedagogía transdimensional, también llamada pedagogía de la contribución trascendente, plantea, como urgente, cambiar el polo en el que tradicionalmente se ha situado la participación del niño (o educando) para dejar de colocarlo como receptor y darle el lugar de “dador”, de “contribuidor”.

Esto no significa que es preciso ubicarlo, entonces, en el otro extremo del espectro, ya que, para poder ser un auténtico contribuidor, es necesario nutrirse de lo que se recibe. Por lo tanto, esta pedagogía lo coloca en el centro de la educación en permanente relación con otros y con lo otro, en una circularidad como dador-receptor-dador-receptor...

La pedagogía apremia el reconocimiento de la capacidad de respuesta de todo ser humano, la capacidad de dar, de contribuir y trascender, teniendo esto un peso primordial no solamente en la evolución de la humanidad en sí y de su cultura, sino también un papel socioafectivo de inmenso valor en el desarrollo de cada persona.

El poder concebirnos a nosotros mismos como seres cuya presencia y existencia incide positivamente en la existencia y el bienestar de otros tiene una función fundamental en la construcción del potencial psíquico y social de

cada niño. Reconocernos desde niños como seres que no sólo necesitamos ser asistidos y cuidados, sino que nuestra existencia también trasciende impactando positivamente a las personas a nuestro alrededor, nos lleva a experimentarnos como partícipes de la grandeza humana. El mensaje que el niño recibe al saber que el otro espera su contribución y aportación valiosa, es de tanta riqueza como la que se brinda al niño al cuidarlo y guiarlo, conlleva a la construcción de un concepto de sí mismo mucho más fuerte y poderoso, porque le otorga un lugar indispensable en su comunidad, un lugar que no únicamente reconoce su capacidad sino que le otorga una responsabilidad activa.

La construcción socioemocional que esto implica es de gran peso en términos personales y es, a la vez, una construcción mayor en el ámbito social y cultural, porque de esta forma todos los miembros de una familia, de una comunidad, cada uno de los ciudadanos de un país y del mundo, adquirimos una dimensión diferente frente a nosotros mismos y frente a la humanidad. Adquirimos la consciencia de que somos necesarios como contribuidores en la evolución y desarrollo de la grandeza humana y, por lo tanto, es inherente a esto la responsabilidad que con ello debemos asumir.

El desarrollo de la educación y la pedagogía en este paradigma es una deuda con cada persona y con el despliegue del potencial humano. Debemos dejar de tratar de plantear la educación

del siglo *xxi* en términos de cómo integrar tabletas, computadoras o tecnología, o mejores métodos matemáticos o didácticos de las ciencias. Por supuesto que todo esto es necesario analizarlo para incluirlo, pero esto *per se* no puede sentar la base antropológica y filosófica en la que debe construirse toda propuesta educativa, esto *per se* no plantea el nuevo paradigma, tan buscado en la educación, que nos permita entendernos más profundamente y nos lleve a mejores lugares de justicia, bienestar, belleza y sabiduría.

Nuestra propuesta ha diseñado y creado una serie de metodologías específicas que se entrelazan dando respuesta a la transdimensionalidad humana y su necesaria trascendencia. Es un currículum esféricamente entrelazado, complejo¹ evolutivo y expansivo, es decir, en constante desarrollo y crecimiento; es un currículum también transdimensional, de tal forma que puedan nutrirse las diferentes dimensiones en los distintos momentos curriculares partiendo de la investigación, el estudio, la experiencia práctica contextualizada, la reflexión y el análisis, así como la creación e innovación, como parte esencial de la metodología, que posibilitan la expansión de consciencia, del conocimiento y, por lo tanto, de la capacidad de dar.

¹ La filosofía de la complejidad ha permeado fuertemente la concepción antropológica construida y propuesta por la pedagogía transdimensional. *Cfr.* Morin (1990).

Nuestro interés ha sido diseñar pedagogía que aprecie y fortalezca la compleja, valiosa y contribuidora naturaleza del hombre, y permita la manifestación, en cada niño, adolescente y adulto, de su grandeza personal en interconexión con otros, para participar activamente en comunidad, y así generar experiencia compartida para cotransformar al mundo en constante búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

En estos tiempos de cambio, rápida producción de información y globalización, la educación está urgida de construir nuevas metodologías que permitan a los niños, adolescentes y jóvenes enfrentar y participar activamente en este nuevo mundo a partir de la consciencia, la reflexión y la responsabilidad compartida y, con ello, responder de manera constructiva.

Teniendo la transdimensionalidad como nuestra aproximación para comprender la grandeza humana, nuestra pedagogía permite a los niños, desde corta edad, ser actores líderes de este cambio, en lugar de verse involucrados y arrastrados por éste.

Esta pedagogía cultiva la sensibilidad y celebra la sorpresa, la admiración y la búsqueda de la belleza. Prepara a los niños para participar en la co-transformación del mundo (Freire, 1986), advirtiendo su complejidad, reflexionando y co-construyendo con otros, comprendiendo que el conocimiento no es sólo una riqueza personal, sino que es también una responsabilidad personal y social, y que la búsqueda de la sabiduría es un compromiso humano que debe conducirnos

a dar, cogenerar y proponer hacia el beneficio de todos los hombres y nuestro planeta.

Le damos la bienvenida a la intuición y la vinculamos con los procesos racionales-cognitivos para activar, a la vez, la dimensión creadora. Reconociendo la importancia histórica que ésta ha tenido en la humanización del mundo, lejos de ser relegada en los esquemas educativos, o bien, simplificada al desarrollo de habilidades artísticas, consideramos que es un derecho fundamental de cada ser humano el tener los espacios y las posibilidades para revelar la capacidad creadora en búsqueda de nuevas posibilidades, de solución de problemas y de creación de nueva cultura que enriquezca al mundo.

Este potencial creador encuentra su máxima expresión cuando se vincula con procesos racionales, volcándose simultáneamente en una búsqueda y un espacio comunes, que se vuelve de todos al construirse a partir de la “bienvenida” a las reflexiones de otros, cuando las posibilidades son exploradas y analizadas en la transdimensionalidad con otros.

Les permitimos construir presente e impactar y diseñar el futuro y, así, verse a sí mismos como seres capaces de crear historia a futuro y trascender mediante sus acciones y contribuciones.

Promovemos y cultivamos una consciencia profunda para que sean capaces de comprender y comunicarse mejor con el mundo, la cultura y sus comunidades, al reconocerse como seres relacionales e interconectados que pertenecen a algo más grande que a sí mismos.

El desarrollo de una ética profunda sobre las experiencias y las acciones es cultivada como una parte fundamental del modelo educativo, cuyo propósito es formar hacia la toma de decisiones con sabiduría y para el beneficio de todos.

Esta pedagogía, por lo tanto, deja de considerar el aprendizaje y el conocimiento² como fines de la educación, para considerarlos como componentes y procesos fundamentales que, eslabonados con la intuición, creación e innovación, darán paso al desarrollo de la *persona contribuidora y trascendente* como la responsabilidad sustancial de la educación.

La pedagogía transdimensional es concebida desde sus inicios como una propuesta educativa en evolución constante, es decir, inacabada, que permanece en diálogo con la investigación y los avances teóricos y metodológicos, así como nuevos conocimientos que nos provean los contextos y situaciones empíricas.

Otra pequeña historia que sorprende: Ale, recuerdo que abraza

Niños de 6 años (2003-2004)

Al inicio del ciclo escolar, un grupo de niños de 6 años de edad, extrañaban mucho a una com-

² La filosofía del pensamiento complejo ha sido un marco filosófico-antropológico importante en el desarrollo de la concepción de conocimiento transdimensional de la pedagogía transdimensional. *Cfr.* Morin (2004).

pañera que creció con ellos, pero tuvo que irse a vivir a otro lugar. Su nombre era Ale, tenía síndrome de Down, era particularmente cariñosa y amigable, y era muy especial para ellos.

La maestra preguntó a los niños qué podían hacer al respecto.

GUILLERMO: Extraño a Ale.

DANI: Lo que más extraño de Ale es que nos abrazaba todo el tiempo.

PEPITO: Yo también la extraño.

MAESTRA: ¿Qué podemos hacer para dejar de extrañar a Ale?

DANI: Invitarla a la escuela un día.

PABLO: Hablarle por teléfono.

GUILLERMO: Olvidarla, si la olvidamos ya no la vamos a extrañar.

PEPITO: O podemos hacer una estatua de Ale, para recordarla siempre.

Las maestras y el artista visual decidieron hacer un ensamble con los niños para así atender sus necesidades emocionales. Les preguntamos a los niños si querían hacer la estatua y para qué, los niños dijeron que podía ser una manera de tener a Ale presente. En muchas otras situaciones ha habido niños que se han ido de la escuela, así que queríamos saber qué era específicamente lo que extrañaban de Ale.

ARTISTA VISUAL: ¿Cómo quieren hacer la estatua? ¿Cómo era Ale?

GUILLERMO: Era grande.

DANI: Pelo largo.

PABLO: Ojos cafés.

MAESTRA: ¿Por qué quieren hacer una estatua de Ale y no de alguien más? ¿Qué es lo que más extrañan de Ale?

GUILLERMO: Es que Ale nos daba muchos abrazos.

DANI: Nos gustaba que siempre nos abrazaba.

JOSÉ: ¿Por qué no hacemos una estatua que abraze?

GUILLERMO: Y que abracemos.



Figura 5. Boceto en plastilina de la estatua de Ale (Kuruwi, 2004).

Así que construyeron una estatua que abraza. Guiados por el artista visual, los niños procedieron a diseñar la estatua, haciendo bocetos y modelos para finalmente decidir cómo hacerla.



Fotografía 8. Niña probando la escultura (Kuruwi, 2004).



Fotografía 9. Niños trabajando en la escultura de Ale (Kuruwi, 2004).

La estatua ahora es parte de la cultura de la escuela. Los niños que la construyeron están ahora en el nivel de preparatoria, pero Ale sigue siendo abrazada por todos los niños de la escuela, aun cuando nunca la hayan conocido.



Fotografía 10. Ale terminada (Kuruwi, 2004).

Ale es un símbolo importante para todos en la cultura de nuestra comunidad escolar, un legado que nos dejaron los niños, que aunque ya no están con nosotros, trascienden mediante una estatua que habla y hablará a cada niño que ingrese a la escuela sobre la importancia de abrazar y ser abrazado.

La pedagogía transdimensional y de contribución trascendente diseña diversos momentos metodológicos para dar cabida a las múltiples dimensiones humanas en

dinamismo e interconexión, que permiten que los niños desarrollen niveles de pensamiento, creación y contribución mucho más allá de lo esperado para su edad. Con el tejido de las dimensiones de todos los que participan en la construcción de esta experiencia común, se hace posible que la elaboración de pensamiento y creación llegue a grados que difícilmente pueden ser alcanzados por un solo individuo.

La pedagogía tiene diversos componentes pedagógicos que nutren de diversas formas estas capacidades humanas. Las historias aquí relatadas se refieren a momentos metodológicos específicos llamados ensambles, los cuales son espacios-tiempos pedagógicos, complejos, dialécticos y dialógicos que activan la transdimensionalidad del educando en el encuentro con la de todos los que participan; parten de la pregunta para llegar hasta la acción que contribuya con aportaciones en beneficio de todos.

Los ensambles favorecen encuentros para la escucha, el diálogo y la co-construcción a partir del cruce de intersubjetividades y del tejido transdimensional que surge en el encuentro. Los ensambles parten de la escucha, de la pregunta, y desarrollan las condiciones para brindar un valor importante a la búsqueda de respuestas a partir de las aportaciones de todos. Así, los niños reflexionan y construyen juntos para generar contribuciones específicas, complejas, argumentadas y estructuradas a lo largo de procesos dialécticos, de problematización cognitiva (Bruner, 1997), argumentación y orga-

nizaciones conceptuales consensuadas, con las cuales participan co-transformando su ambiente físico, social, emocional o cultural en búsqueda de bondad, belleza y sabiduría.

El proceso permite hacer visible los procesos de construcción, creación y contribución de los que participan. Los productos, resultado de los procesos vividos en los ensambles, son aportaciones que se insertan en diferentes espacios, ya sea en la escuela o en la comunidad para la que fueron concebidos y creados.

Las contribuciones de los niños mediante estos procesos pueden tener distintas manifestaciones:

- Cuerpos teóricos argumentados, organizados y estructurados.
- Obras de arte: plásticas, literarias o musicales.
- Aportaciones en forma de objetos, artículos o artefactos.
- Innovaciones sobre objetos.

Museo del pensamiento y las contribuciones de los niños

Éste es un espacio en el que exponemos el resultado de todo el proceso metodológico y de la riqueza del desarrollo transdimensional de los niños mediante los ensambles, con los testimonios concretos de haber mirado la realidad más allá de lo observable, de haber dialogado con ella, de haber compartido la experiencia con

los otros, y de haber co-construido, co-creado y contribuido con propuestas que buscan el bien común.



Fotografía 11. Museo del pensamiento de los niños (Kuruwi, 2011).



Fotografía 12. Dos vistas del Museo del pensamiento de los niños (Kuruwi, 2011).

Contribución literaria de niños de 4 a 6 años

Ensamble: mito sobre la creación de la risa

En su encuentro con una herencia cultural específica como son los mitos, los niños narran mitos a partir de este recurso literario, empleando elementos conocidos y mágicos, y su privilegiado ingenio, sobre el origen del mundo y sus fenómenos, el hombre y sus manifestaciones. El siguiente fragmento corresponde al mito de la creación de la risa, parte de la obra "Inicios" desarrollada por niños de cuatro a seis años.

La creación de la risa

Hace muchos años, la Tierra era un lugar muy frío donde vivían hombres que no se reían porque no tenían corazón.

Había un letrero de "no reír" y las almas eran tristes y transparentes porque no había risa. Dios fue el primero en reírse, se rió por primera vez cuando sintió el viento.

El viento lo hizo reír y cuando se rió se sintió feliz. Entonces les dio la risa a todos los hombres para que se rieran por todo el mundo y fueran por todo el mundo siendo felices.

Dios le dio música a la risa para que todos la oyeran. La sacó de los animales que hacen sonido de risa: los caballos, el elefante, el chango, y compartió con los humanos la risa de los animales.

Luego le dio el color rojo a la risa y se la puso a los hombres en forma de corazón.

Entonces se quitó el frío del mundo y salió el Sol.



Figura 6. Ilustración de la creación de la risa (Kuruwi, 2004).

Referencias bibliográficas

- Barabási, A.-L.** (2003). *Linked: How Everything is Connected to Everything Else what It Means for Business, Science and Everyday Life*. Nueva York: Penguin.
- Bruner, J.** (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S.** (1997). *The Culture of Education* (2a. ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Cornish, E.** (2005). *Futuring: The Exploration of the Future*. Bethesda ML: World Future Society.
- Freire, P.** (1986) [1921]. *The Politics of Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey Publ.
- Morin, E.** (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- . (2004). *El método. Ética*, v. 6. Madrid: Cátedra.
- Morin, E.,** Fernández Aúz, T. y Eguibar, B. (2002). *Introducción a una política del hombre (Cladema)*. Barcelona: Gedisa.
- Schneider, K. J.,** Bugental, J. F. T. y Pierson, F. J. (2002). *The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Project Zero, Reggio Children** (2001). *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*. Italia: Reggio Children Pubns.
- Reggio Children** (2000). *Cento Linguaggi dei Bambini/The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia: A.T.A., Corregio.
- Sarlé, P.,** Ivaldi, E. y Hernandez, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia; sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.
- Searle, J. R.** (1997). *The construction of social reality*. Nueva York: Simon & Schuster Adult Publishing Group.
- Varela, F.** (1999). "Steps to a Science of Interbeing: Unfolding the Dharma implicit in modern cognitive science". En S. Bachelor, G. Claxton y G. Watson (eds.), *The Psychology of Awakening*. Nueva York: Rider/Random House.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. En M. Cole, V. John-Steiner y S. Scribner (eds.) (14th ed.). Cambridge: Harvard University Press.

Marcos de calidad en la educación para la primera infancia

2

La formación de psicólogos(as) escolares reflexivos*

Roxanna Pastor Fasquelle**

Un psicólogo(a) reflexivo posee una visión de sí mismo(a) y de su trabajo que sistemáticamente le lleva a examinar sus pensamientos, acciones, fortalezas y necesidades. Entiende la supervisión como una relación de confianza y colaboración en la que, de manera conjunta con su supervisor(a) y compañeros(as), explora sus aciertos y vulnerabilidades, e interpreta los significados y el impacto de las emociones en las relaciones. Con una actitud de investigador(a), comprende las implicaciones

* Una versión más breve de este artículo fue publicado en R. Pastor Fasquelle (2011). "La formación de profesionales reflexivos". En I. Seda Santana y R. Pastor Fasquelle (eds.) (2011). *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: investigación, teoría y práctica fundamentada*. México: UNAM-Facultad de Psicología, pp. 171-183.

** Facultad de Psicología, UNAM, México.

de sus intervenciones y la relevancia de reflexionar sobre éstas para aprender de las experiencias y profundizar su entendimiento y, con ello, mejorar su práctica y generar conocimientos (Fenichel, 1992; Grimmett, Rostad y Ford, 1992; Parlakian, 2001; Macotela, 2007; Scott y Gilkerson, 2009; Heffron y Murch, 2010). En mi labor como docente pocas tareas me parecen tan apasionantes y tan difíciles como la formación de profesionales reflexivos; a la vez, nada estimo tan indispensable como ello. Cualquier profesor o profesora enfrenta continuamente el reto de elegir qué enseñar y cómo hacerlo. Los programas académicos delimitan un tiempo y espacio específicos que nunca son suficientes: siempre habrá un contenido o un ejercicio más que "debería" haberse incluido. Me ha tomado mucho tiempo entender que lo más importante que yo

le puedo enseñar a mis alumnos(as) es la capacidad de reflexionar sobre sí mismos, su práctica y los contextos en que se desenvuelven. Si hacen de la praxis un hábito, serán excelentes profesionales y tendrán la capacidad para afrontar cualquier situación, ya sea con los conocimientos y las habilidades que poseen o con las herramientas que les permitan buscar los apoyos necesarios.

Sin embargo, conocer su trascendencia no es suficiente para saber enseñar. Al respecto, recuerdo lo que me dijo un alumno en un seminario de educación de personas adultas: "Lo que me estás pidiendo es muy difícil porque para promover la reflexión en otros, primero necesito ser reflexivo yo"; y ser reflexivo es una tarea de vida que se dificulta por la persistencia de un sistema educativo que nos ha mostrado cómo "hacer", pero

no cómo “reflexionar”, y a llenar cada semana del semestre con un contenido más y cada hora del día con una actividad más. Cuando nos situamos sólo en el hacer, no hay tiempo para reflexionar y, muy pronto, no sabemos por qué hacemos lo que hacemos o lo que decidimos no hacer.

En los últimos años, diversas instituciones y asociaciones de servicio y/o formación de profesionales de la psicología y de la educación han incluido la capacidad de reflexión como un elemento esencial de la profesionalización (APA, 2011; NAEYC, 2003; European Commission, 2011; EFPA, 2001), sin embargo, en ocasiones, ser reflexivo(a) se limita a tomar consciencia de cómo hacer las cosas bien. Aunque éste es un paso importante, es muy limitado y no conlleva una concepción diferente de sí mismo(a) y de su trabajo.

La Asociación Americana de Psicología (APA, 2011) ha identificado tres niveles de reflexividad:

- 1) Tiene un conocimiento y una consciencia básica de sí mismo(a) y participa en un diálogo reflexivo sobre su práctica profesional.
- 2) Tiene un autoconocimiento más amplio, monitorea sus acciones, reflexiona sobre su práctica profesional y busca recursos para mejorar su capacidad reflexiva.
- 3) Demuestra capacidad de reflexión durante y después de su actividad profesional. Actúa a partir de su reflexión y puede usarse a sí mismo(a) como herramienta terapéutica.

El Departamento de Educación de California (California Department of Education, 2011) establece casi las mismas prácticas y añade dos más: 1) el uso del diálogo reflexivo con el objetivo de diseñar un plan de acción para su profesionalización y 2) el desarrollo de modelos de práctica reflexiva que permita la construcción de conocimientos y habilidades.

En este trabajo esbozaré algunas de las ideas y estrategias principales que la literatura ha identificado para la formación de psicólogos(as) reflexivos y algunas que yo he utilizado en los últimos 15 años. También compartiré el proceso de cambio que experimenté al pasar de ser una profesional autoritaria (¡casi perfecta!) a una acompañante más tolerante y más abierta (¡bastante imperfecta!), esto en mi labor como tutora de un programa de posgrado en psicología y en mi papel como acompañante de mis alumnas(os).

He sido docente toda mi vida. De ser terapeuta de bebés con múltiples problemas y de sus familias, pasé a ser formadora de profesionales, primero de estudiantes de educación infantil y, luego, de psicología educativa. No obstante, hasta hace 15 años, la concepción que yo poseía de mi papel como docente era bastante limitada, aunque muy comprometida; consideraba que mi labor era impartir conocimientos, mostrar a mis alumnas(os) las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de niños y niñas menores de seis años, propiciar la adquisición de herramientas de esos padres y la profesiona-

lización de sus educadoras. Para ello, me mantenía actualizada y compartía las lecturas más recientes con mis alumnas(os), pero demandaba un grado de perfección a mí misma y a ellas(os) que, si bien era motivante, también era inalcanzable, ¡y agotador!

En mi triple papel como profesora, tutora y supervisora del trabajo de campo, poco a poco comprendí que aquello que yo hacía y modelaba con los niños y las niñas, las familias y las educadoras, y lo que a su vez demandaba que mis alumnas(os) realizaran, no era precisamente lo que yo emprendía con ellas(os). Sabía que para impulsar el aprendizaje de un niño y una niña, era primordial establecer un vínculo seguro que le permitiera explorar y construir significados; que para lograr que la educadora de la sala considerara otra forma de promover el desarrollo y aprendizaje era fundamental observar su trabajo, reconocer sus fortalezas y apoyarla en lo que ella necesitara; y que para facilitar la participación de las familias en la escuela era urgente diseñar programas que respondieran a sus necesidades e intereses. Sin embargo, exigía a mí misma y a mis alumnas(os) saber cómo, cuándo y por qué, sin prestar mucha atención a los procesos.

Asimismo, observé que con aquellos alumnos(as) con quienes tenía un vínculo de confianza me era más fácil dialogar y transmitir lo que consideraba era esencial para su aprendizaje. Paulatinamente, fui reconociendo todo lo que mis alumnos sí sabían y cómo yo aprendía de ellos. Fue entonces que empecé el arduo tra-

bajo de transformarme en una acompañante y hacer mucho más amplio, flexible e incluyente mi papel como docente. Esta nueva concepción me ha permitido, poco a poco, ir sistematizando lo que propicia la reflexión, esto es, lo que promueve el entendimiento de la experiencia y la generación de conocimientos propios.

Para entender quién puede educar a otros(as) y cómo, conviene explorar los conceptos de "educación", "formación", "ambiente educativo" y "autoridad". Etimológicamente, el concepto de *educación* viene del latín *educare* que significa "conducir", y *educere* que se refiere a "extraer" o "sacar de adentro". Esta visión más holística de la educación concibe al docente como "guía" que facilita que el alumno(a) extraiga o encuentre algo propio. Un papel muy diferente al de "instructor", que es aquel que transmite contenidos y/o instruye sobre la forma adecuada de hacer las cosas. Macotela (2007), en su análisis de las necesidades para mejorar la formación de los psicólogos(as), llama a un cambio de disposición de los formadores y nos invita a dejar el papel tradicional y asumirnos como tutores(as) y acompañantes.

El concepto de *formación* a veces se confunde con el de *entrenamiento*; este último apunta al aprendizaje de algo en particular mediante la instrucción y la práctica repetitiva, mientras que el de *formación* habla de "dar forma", no desde la práctica impuesta, sino desde una experiencia de transformación en la que las personas cambian de acuerdo con sus aspiraciones, los recursos y las posibilidades que les ofrece el ambien-

te educativo. Entonces, "ambiente educativo" es algo más que un espacio y un tiempo; es más bien una serie de interacciones entre las personas que propicia una construcción del conocimiento. En este sentido, Urban (2008) [citado en European Commission (2011:26)], define la *profesionalización* como "la reflexión sobre las prácticas profesionales, la construcción conjunta del conocimiento y la negociación de significados entre seres humanos".

Vella (2002) identifica el diálogo como la principal herramienta de la educación de personas adultas; es por medio de una relación que surge un diálogo que invita a la reflexión sobre lo que se hizo, lo que se está haciendo y lo que se hará (Schön, 1992). En el campo de la educación infantil, se ha enfatizado la importancia de reflexionar no sólo sobre la acción sino también sobre las emociones que se generan en las relaciones interpersonales, elemento indispensable en el trabajo que hacemos cotidianamente con niños(as), profesionales y familias (Shahmoon-Shanok, en Scott y Gilkerson, 2009).

Cuando pensamos en autoridad comúnmente pensamos en aquella persona que impone las reglas y las hace cumplir. La palabra "autoridad" viene del latín *auctoritas* derivado del verbo *augere*, "aumentar", y de la raíz *auctor* o "autor". Bochenski (1979) [citado por Toral (s/f)], se refiere a la autoridad epistemológica como aquella que está basada en el conocimiento y la competencia que se tiene sobre algo. Este tipo de autoridad se da únicamente en una relación,

ya que la autoridad sólo existe si la otra persona se la confiere. En un proceso educativo es el alumno(a) quien reconoce la autoría o autoridad de la persona que tiene mayores conocimientos y/o habilidades sobre algo en particular y en un momento preciso; es decir, como Montoya (2001) lo afirma, nadie es la autoridad, sino que puedes tener relaciones de autoridad.

Concluiríamos, entonces, que la educación no se reduce a la transmisión de conocimientos y que la formación requiere de una relación de autoridad entre dos o más personas en la que, por lo menos, una de ellas tenga mayores conocimientos y habilidades; y así, la otra persona se deja guiar en un proceso de transformación que incide en los sujetos involucrados.

Establecer relaciones de autoridad en instituciones educativas tradicionales no es nada fácil, ya que muchas veces se valora lo contrario: la distancia entre docente y alumno(a), la impartición de conocimientos sin considerar las problemáticas que se enfrenten en la comunidad, la sobrevaloración de aspectos intelectuales y la desvalorización de los elementos afectivos; y cuando se ha formado como docente en ese sistema, es muy difícil adoptar el cambio aunque se crea en él. Blanco (en Montoya, 2001:119) identifica ocho elementos que en su experiencia como docente universitaria permiten establecer y sostener relaciones de autoridad:

- 1) Reconocimiento de la otra y del otro. Distinguir a cada alumno(a) con sus particularida-

- des, incluyendo aquellas que no nos gustan. Esto es fácil de hacer cuando su aproximación al trabajo y al aprendizaje es parecido al propio, pero es muy complicado con las alumnas y los alumnos que no cumplen con las expectativas. Sin embargo, para establecer una relación de autoridad hay que trabajar a partir de los intereses y las posibilidades del alumno(a).
- 2) Apertura a la incertidumbre. Aceptar que para crear un espacio abierto a la reflexión y a las ideas hay que soltar el control. Para las personas que hemos creído en las verdades absolutas esto representa un reto enorme. Es fundamental aprender a decir “no sé, pero lo podemos indagar de manera conjunta”. En palabras de Blanco (citada en Montoya, 2001:120): “esa incertidumbre de no saber qué va a ocurrir [...] no es una fuente de ansiedad sino de posibilidades, de creación, de espacios de libertad y enriquecimiento”.
 - 3) Asumir la disparidad. En aras de una educación “democrática”, el maestro(a) puede confundirse y creer que para entablar una relación debe ser igual que su alumno(a). Esto es imposible, y pensarlo así, lejos de posibilitar la construcción del conocimiento lo obstruye, ya que no se generan las preguntas necesarias para la reflexión.
 - 4) Asumir y favorecer la diversidad. Al reconocer y valorar la diferencia, se descubren nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, así como originales aproximaciones a las

mismas problemáticas. De igual manera, es posible identificar nuevos intereses y abrirse a nuevas posibilidades.

- 5) Buscar el encuentro personal. Acercarse a cada persona y conocer su nombre, sus gustos, sus intereses y compartir los propios. Sólo mediante el establecimiento de un vínculo de confianza se puede asumir el papel de guía e invitar a las alumnas y los alumnos a explorar nuevos horizontes.
- 6) Partir de y valorar la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual, ellas y ellos, y el profesor o profesora tenemos. Rara vez en un ambiente educativo tradicional se parte de las ideas de las alumnas y los alumnos. Generalmente, los temas se abordan de acuerdo con los planteamientos del profesor(a) o aquellos expresados por el autor(a) de la lectura asignada. Al reconocer las ideas de los alumnos, estos entienden la teoría, generan nuevas preguntas, asimilan la experiencia vivida y desean saber más. En ocasiones, esto puede ser frustrante porque, como dice Blanco (citada en Montoya, 2001:123): “el abrir ese espacio no siempre significa que vaya a ser utilizado, pero esa es su libertad”. Las alumnas(os), acostumbrados a repetir el saber de otro(a), no pueden en un inicio participar activamente, pero si sienten que el profesor(a) en verdad está interesado(a) en sus opiniones, aprenderán a expresarlas.
- 7) Abrir conflictos. Esto no es nada fácil y menos cuando los alumnos y las alumnas consi-

deran que no pueden expresar su desacuerdo o inconformidad. Poner sobre la mesa lo que está sucediendo es muy arriesgado, ya que no se sabe lo que va a ocurrir. Sin embargo, cuando así se hace, las personas que han intentado ocultar o resolver el conflicto por sí solos(as) experimentan cierto alivio.

- 8) Decir la verdad. Señalar lo que no funciona, aquello que falta o los errores con el fin de crear las condiciones necesarias para mejorar y cuidando que sea percibido de esa manera. Esto es muy difícil cuando se viene de una educación y una ciencia que considera los errores no como oportunidades de aprendizaje, sino como símbolo de fracaso.

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

Un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje, en donde aquella que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha,

guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión sobre la práctica y los sentimientos que ésta genera, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios, tanto profesionales como personales (2012:76).

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

El Programa de Residencia en Psicología Escolar (Prepse) de la maestría en psicología de la UNAM busca formar especialistas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones que inciden en el aprendizaje y el desarrollo infantil del alumno(a) en la educación básica. Este modelo de formación pretende articular tres ejes fundamentales: dar un servicio psicológico a instituciones educativas, realizar investigación aplicada en estas comunidades y formar espe-

cialistas a través de su participación en el servicio y los proyectos de investigación (Macotela, 2007).

Los últimos 14 años, en mi papel de tutora, supervisora y profesora del Prepse, fui diseñando y/o desarrollando diversas estrategias para promover procesos de reflexión y un ambiente de aprendizaje que facilitara la construcción del conocimiento. Las principales estrategias son:

1) La intervención conjunta en la comunidad. Las investigaciones consideran a las residencias (prácticas de duración prolongada) espacios idóneos de aprendizaje para formar profesionales reflexivos, que puedan generar sus propias aproximaciones a los problemas cotidianos de los escenarios auténticos, con la guía de un experto(a) que promueve la adquisición y el dominio de competencias (Macotela, 2007; Sepúlveda, 2005). Trabajar al lado de mis alumnas(os) en un centro de desarrollo infantil, aprendiendo a responder a las demandas cotidianas de los niños y las niñas, sus familias, las educadoras y la institución educativa, ha sido el terreno más fértil para establecer relaciones de autoridad. Al no poder controlar lo que iba a suceder y tener que reflexionar en el momento, no sólo con las alumnas(os) sino también con las familias, las educadoras y los niños y las niñas, todos, experimentábamos la necesidad de depender de los conocimientos y las habilidades propias y del colectivo; además, nos hacía admitir que no siempre se tienen las herramien-

tas para resolver los problemas en el momento. Este proceso continuo de reflexión creaba una cultura de colegialidad interdependiente que favorecía la construcción de un conocimiento profesional emergente, abierto a la crítica y al contraste (Sepúlveda, 2005). Durante los dos años que dura la formación, la presencia de la tutora/supervisora en la comunidad se mantiene, pero su papel cambia, éste transita de una maestra que modela cómo hacerlo a una supervisora que se retira para observar y reflexionar desde fuera, a una guía que reconoce sus aciertos y les ayuda a reflexionar sobre sus intervenciones y a generar su propio conocimiento (Casper y Theilheimer, 2000).

2) La bitácora de reflexión. Desde la primera semana de la maestría cada alumna(o) elabora semanalmente una bitácora para reflexionar sobre lo que considera el evento más relevante e identifica sus aprendizajes, habilidades y necesidades. Inicialmente, esta tarea es muy difícil y la alumna(o) tiende a reportar actividades en vez de reflexionar en torno a ellas. Algunas personas no pueden reconocer habilidades (subestiman sus capacidades) y otras no son capaces de identificar necesidades (sobreevalúan sus habilidades). Una vez que inicia el proceso de reflexión, el alumno(a) tiende a pensar primero sobre sí mismo(a), luego sobre las personas con quienes trabaja (educadoras, familias, colegas), y sólo en última instancia, sobre su papel con esas otras personas. Este instrumento de autorreflexión invita al alumno(a) al cuestionamien-

to de su experiencia, a desarrollar una actitud consciente y reflexiva y a moverse a su propio ritmo (Lobato, 2007). Es también un medio de supervisión y comunicación con la tutora, quien después de leerlo responde de forma escrita o verbal al alumno(a). Es común que mediante este formato el alumno(a) pueda expresar situaciones o sentimientos que en un primer momento no se atreve a decir en las sesiones de tutoría y que la tutora o él(ella) mismo(a) puede retomar en la siguiente sesión.

3) La tutoría individual. Lobato (2007:30) menciona que: "En las profesiones de ayuda, el desarrollo profesional lleva implícito un crecimiento personal, de modo que sin éste no existe realmente aquél, ya que las actitudes constituyen una dimensión fundamental en la calidad profesional". Cada 15 días se tiene una sesión de tutoría en la que la tutora y la alumna(o) proponen una agenda. Este tiempo dedicado exclusivamente a ese alumno(a) sirve para conocerse y relacionarse de una forma más personal. Es en este espacio seguro y respetuoso que la tutora trabaja, no sólo con los retos académicos y de servicio que el alumno(a) esté enfrentando, sino también con las emociones que esto le genera (Scott y Gilkerson, 2009). Es común que al inicio, la alumna(o) no sepa cómo responder a ello o no repare en la relevancia de discutir lo personal; sin embargo, este espacio de reflexión conjunta sobre sus prácticas le ayuda a conocerse cada vez más y a responsabilizarse de su aprendizaje, no sólo académico, sino también afectivo. Asimismo,

es posible que al principio la alumna(o) no conozca cómo usar ese tiempo y depende de la iniciativa de la tutora; incluso, frecuentemente, si no puede identificar algún problema y se siente sobrecargado(a) de trabajo no vea la necesidad de la sesión, ya que en su experiencia previa esta atención individualizada sólo es indispensable cuando hay alguna crisis. Sin embargo, a medida que se establece una relación de confianza, la alumna(o) empieza a plantear sus necesidades e intereses y a hacer suyo ese espacio. El principal reto de quien acompaña es ayudar a centrarse en el proceso y no únicamente en el producto; propiciar que recuerde los detalles, incluyendo las emociones, y facilitar que reflexione al respecto para que pueda obtener nuevos significados (Fenichel, 1992). Smith (1991) [citado en (2007)], sugiere un enfoque crítico de la supervisión que propicie una reflexión autocrítica por medio de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué hago? (Una descripción de la práctica.)
- b) ¿Por qué lo hago y qué efectos tiene? (Teorías y concepciones que sustentan la práctica.)
- c) ¿Cómo he llegado a actuar así? (Causas y razones.)
- d) ¿Cómo lo podría hacer de otra forma? (Posibilidad de cambio.)

Esto se da en un proceso recíproco y dinámico que requiere del tutor(a) conocimientos, habilidades y experiencia en el trabajo con niños(as),

familias y educadoras, competencia para formar relaciones colaborativas, conocimiento sobre los efectos de los sentimientos, experiencias previas, creencias y valores en las prácticas educativas y un manejo de los principios de la educación de personas adultas (Heffron y Murch, 2010).

4) La supervisión grupal. Se considera que los(as) profesionales aprenden más fácilmente de la interacción con sus colegas que de su supervisor(a). Por ello, en este espacio, la tutora/supervisora debe facilitar la investigación de la práctica mediante preguntas que inviten a la reflexión y a la discusión colaborativa. Grimmett, Rostad y Ford (1992) sugieren que el(la) supervisor(a) debe mantener un perfil bajo y permitir que afloren las fortalezas y habilidades de las(os) participantes. Dos veces por semana, al término de las actividades en la escuela, se reúne todo el equipo. En este espacio cada alumna(o) relata una experiencia que quiere supervisar, comparte lo que sucedió, lo que pensó, lo que pudo o no pudo hacer, los sentimientos que se generaron en él(ella) y en otros(as), así como los resultados. Al inicio, el alumno(a) se dirige exclusivamente a la tutora/supervisora (persona a quien le confiere la autoridad), pero poco a poco reconoce también la autoridad de sus compañeros(as) y busca su opinión y apoyo. En el primer año es difícil que el resto de los alumnos(as) se atreva a cuestionar las acciones o actitudes de su compañero(a). Es labor de la tutora/supervisora modelar e invitar a las(os) participantes a escuchar

activamente, compartir sus reflexiones, hacer preguntas para comprender y reconstruir lo sucedido y aprender de la experiencia.

En este espacio se reflexiona en voz alta y se construye conocimiento colectivamente. De esta forma, es factible que cada persona tenga la autoridad en un momento determinado y el equipo asume su autoridad como colectivo. Este no es un proceso fácil y, generalmente, se presenta hasta el segundo año de la formación. No todas(os) los participantes lo logran, pero sí la mayoría. Para algunas personas es complicado detectar el aprendizaje grupal y se concentran solamente en sí mismas. El papel de la tutora/supervisora es asumir el liderazgo del grupo y saber cuándo participar directamente, cuándo guardar silencio y cuándo sólo propiciar la reflexión; identificar las oportunidades de aprendizaje mediante ejemplos concretos que ayuden a generalizar o a entender un concepto teórico y propiciar la discusión de temas o situaciones que haya observado en campo, así como monitorear el desempeño de cada uno(a) y del grupo. Para mí el reto más grande sigue siendo aprender a guardar silencio, escuchar sus interpretaciones y la forma en que planean resolver la problemática y no decirles cómo hacerlo. Para evidenciar el aprendizaje grupal, al término de la experiencia se invita a que cada participante reflexione sobre lo aprendido y lo que se propone hacer a partir de ese nuevo conocimiento.

5) Los seminarios teóricos. Macotela (2007: 10) afirma que: “El conocimiento teórico es indispensable, pero solamente adquiere significado cuando se articula desde los primeros momentos de la formación con los problemas reales y socialmente relevantes”. Durante el primer año, los contenidos teóricos del seminario los escoge la profesora/tutora, pero siempre considerando lo que se está trabajando en campo. Los trabajos y las lecturas asignadas tienen una relación directa con los retos y las habilidades que se estén adquiriendo o dominando en el escenario de prácticas, y siempre se brinda un espacio para las preguntas y reflexiones que surgan al respecto.

Aunque es un proceso circular, se trabaja inicialmente de la teoría a la práctica; en el segundo año, los temas se escogen a partir de los intereses de las alumnas(os), de sus proyectos de titulación individuales y de nuevas problemáticas que puedan surgir en el escenario. En este segundo año las alumnas y los alumnos se adueñan paulatinamente del espacio y construyen, poco a poco, conocimientos con base en la reflexión de las experiencias y de confrontar lo vivido con la teoría. La profesora necesita mostrar que el fin último es construir conocimientos a partir de la comprensión de sus acciones, lo que generará nuevas preguntas que a su vez les llevarán a seguir reflexionando e investigando. Es decir, en esta última parte de la residencia, el proceso de aprendizaje lo inicia la práctica y se

buscan respuestas en la teoría. Al final, las alumnas y los alumnos habrán comprendido que la articulación de la teoría y la práctica supone un movimiento constante de las teorías a la vivencia y de las experiencias al cuestionamiento de las teorías (Sepúlveda, 2005).

6) Un programa de formación de educadoras. En esta sede en particular, durante la formación y el acompañamiento que reciben de la tutora/supervisora, los alumnos y las alumnas aprenden a la vez a ser acompañantes de las educadoras del centro infantil que participan en un programa de formación que se lleva a cabo *in situ* (Pastor, Pérez y Nashiki, 2011). Esta experiencia permite que se desarrolle lo que en el campo de la supervisión reflexiva se conoce como un “proceso paralelo”. Shahmoon-Shanok (en Scott y Gilkerson, 2009) describe cómo esa relación que se da entre la tutora/supervisora (figura de autoridad) y él/la supervisada, transforma no sólo lo que sucede entre ellos(as), sino que afecta la forma en que la persona supervisada se relaciona con otros(as), en este caso con las educadoras que acompaña y, a su vez, esto tiene un efecto en la relación entre esas educadoras y los niños(as) a su cargo.

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

Perfil del tutor(a) reflexivo(a)

Es alguien con amplia experiencia profesional como docente e investigador(a), quien sabe aprovechar el conocimiento generado por la investigación y la práctica profesional para generar proyectos de formación. Es capaz de asesorar y acompañar a otras personas mediante la colaboración y la escucha activa. Además, es flexible, lo que le permite responder a las reflexiones, experiencias y necesidades del alumnado y fomentar su participación en la construcción de su conocimiento.

Tiene experiencia para generar aprendizajes por medio de la vivencia y la reflexión de los

sucesos cotidianos, para lo cual considera los ambientes en que se desarrollan y trabajan sus alumnos(as).

Se considera mentor y puede establecer relaciones de autoridad para promover la reflexión continua de las acciones y de los elementos emocionales del aprendizaje.

Concibe al alumno(a) como un(a) investigador(a) capaz de generar su propio conocimiento mediante la reflexión y la evaluación constante de su práctica y la articulación con las teorías.

Podemos, entonces, concluir que tener una práctica reflexiva es una tarea de vida que permite cambiar nuestra visión del mundo, nuestra relación con el saber y nuestro papel como

facilitadoras(es) del aprendizaje de otros(as). El reto es promover, por medio de este proceso reflexivo de acompañamiento y supervisión, una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar (Lobato, 2007). Se comprende que se intenta asumir cada experiencia como una oportunidad para aprender y cuestionar las verdades absolutas; de concebir la enseñanza como un proceso dual en el que hay que involucrarse con las ideas, los sentimientos y las acciones y, para lograrlo, hay que hacer de la reflexión un hábito y comprender que en relación con el otro(a) es como se crea el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (APA)** (2011). *Revised Competency Benchmarks for Professional Psychology*. Washington.
- California Department of Education** (2011). *California Early Childhood Educator Competencies*. California: CDE Press.
- Casper, V. y Theilheimer, R.** (2000). "Hands on, Hands off, Hands out: Choices Teachers Make in Their Teaching-Learning Relationship". *Zero to Three* (20), 6. Washington.
- European Commission** (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final report. Public open tender EAC 14/2009*. Recuperado de <http://www.vbjk.be/nl/node/3791>.
- EFPA** (2001). Task Force on Psychologists in the Educational System in Europe. Londres: Report GA.
- Fenichel, E.** (1992). *Learning through Supervision and Mentorship to Support the Development of Infants, Toddlers and their Families: A Source Book*. Washington: Zero to Three.
- Gómez Altamirano, L.** (2012). *Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas*. Tesis de maestría no publicada. México: UNAM.
- Grimmett, P., Rostad, O. y Ford, B.** (1992). "The Transformation of Supervision". En C. Glickman (ed.), *Supervision of Instruction: 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria.
- Heffron, M. y Murch, T.** (2010). *Reflective Supervision and Leadership In Infant and Early Childhood Programs*. Washington: Zero to Three.
- Hyson, M.** (2003). *NAEYC: Preparing Early Childhood Professionals. NAEYC Standards for Programs*. Washington: NAEYC.
- Lobato, F. C.** (2007). "La supervisión de la práctica profesional socioeducativa". *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), pp. 29-50.
- Macotela, S.** (2007). "Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), pp. 5-25.
- Montoya, M.** (2001). *Sofías: escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.
- , (ed.) (2007). *Sofías: saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- NAEYC** (2003). *NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation*. July 2003. Recuperado de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/2003.pdf>.
- Ocampo, F. E.** (s/f). *El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto*. Recuperado de <http://www.acodesi.org.co/es/images/TextosRecomendados/el%20acomp%F1amiento%20personal%20del%20docente-%20%20esteban%20ocampo.pdf>.
- Parlakian, R.** (2001). *Look, Listen and Learn: Reflective Supervision and Relationship-Based Work*. Washington: Zero to Three.
- Pastor, R.** (2011). "Respect. Principles and Practice in Adult Education in an Early Childhood Setting in México". En M. Kernan y E. Singer (eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. Londres: Routledge, pp. 122-137.
- Pastor, R., Pérez, M. y Nashiki, R.** (2011). *Programa de Formación de Educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. Manual de Implementación*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Schön, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Scott, H. S. y Gilkerson, L.** (2009). *A Practical Guide to Reflective Supervision*. Washington: Zero to Three.
- Sepúlveda R. M.** (2005). "Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional". *Educación*, 36, pp. 71-93.
- Toral, A.** (s/f). *Algunas aproximaciones al concepto de autoridad en las prácticas de educación social*. Recuperado de http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=122&Itemid=867.
- Vella, J.** (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults*. Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Weatherstone, D., Weigand, R. y Weigand, B.** (2010). *Reflective Supervision. Supporting Reflection as a Cornerstone for Competency. Zero to Three*, November, pp. 22-30.

La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis

Clara Lourdes Meza García*

En el presente capítulo se analizan aspectos sustantivos del enfoque de los derechos y sus implicaciones con el propósito de revisar la situación actual de la educación de las personas con discapacidad en México. Para ello, se retoman algunas investigaciones sobre el tema, así como las recientes recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la materia. Ante esto, se concluye que la exclusión en la inclusión es posible en el contexto de los acontecimientos actuales.

Hoy en día para abordar cualquier tema relativo a las personas con discapacidad, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la ONU en 2006, es un referente obligado. La

CDPD es un instrumento internacional que no expone derechos diferentes a los del resto de las personas, sino que expresa la singularidad con que estos deben hacerse efectivos ante las incontables situaciones de discriminación que día con día enfrenta el colectivo de individuos con discapacidad y fundamentalmente, exige a los Estados adoptar medidas de protección especiales para que se garantice el pleno goce de los mismos. Según Palacios y Bariffi (2007:56): “de este modo, se debió identificar, a la hora de regular cada derecho, cuáles eran las necesidades extra que debían garantizarse, para lograr adaptar dichos derechos al contexto específico de la discapacidad”. Por tanto, la CDPD provee de un marco de obligaciones para que los organismos internacionales y los países que la han firmado y ratificado avancen en la elaboración de

una nueva agenda que garantice su pleno goce y, por otra parte, dota de mecanismos de exigibilidad y cumplimiento.

Para Palacios (2008:51), la importancia de una convención específica para este colectivo de personas radica en que:

deja claro que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos. Que las personas con discapacidad no son “objeto” de políticas caritativas o asistenciales, sino que son “sujetos” de derechos humanos. Por tanto, las desventajas sociales que sufren no deben eliminarse como consecuencia de la “buena voluntad” de otras personas o de los gobiernos, sino que deben eliminarse porque dichas desventajas son violatorias del goce y ejercicio de sus derechos humanos.

* Consultora independiente, México.

En este sentido, la CDPD contiene una serie de derechos sustantivos como el derecho a la educación, a la salud, el derecho al empleo, etcétera, todos ellos planteados desde el principio de la no discriminación.¹

De esta manera, la educación debe considerarse un derecho humano y no una mercancía o un mero servicio. Además, implica que debe ser exigible por las personas y que los gobiernos están obligados a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo (OREALC y Unesco, 2010).

La educación, junto con la salud, la rehabilitación, la rehabilitación y el empleo son considerados, en la CDPD, derechos sociales básicos, en virtud de que su cumplimiento es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. De este modo, se plantea que la relevancia del acceso a la educación radica en pensarla como la puerta de entrada para el disfrute del resto de los derechos estipulados en la Convención.

No obstante el amplio consenso respecto a su trascendencia, como afirman Palacios y Bariffi (2007), la configuración del Artículo 24 destinado a la educación fue el resultado de un labo-

¹ Por *discriminación* se entiende: "Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Esto incluye todas las formas de discriminación, y, entre ellas, la denegación de ajustes razonables" (ONU, 2007).

rioso proceso de debate, en el que la principal disyuntiva estaba en decidirse por una educación especial o por una educación inclusiva. Así, mientras unos abogaban por una educación inclusiva que prescindiera de la educación especial, otros consideraban necesaria la provisión de las escuelas especiales para responder a las necesidades específicas, sobre todo de niños sordos, ciegos y sordo-ciegos (Cabra de Luna, Bariffi y Palacios, 2008).

En el proyecto de texto para la Convención, contenido en el Informe del Grupo de Trabajo al Comité Especial (ONU, 2004:23), la propuesta del Artículo 17 (que en el texto final pasó a ser el 24), en la fracción 3, dice:

Los Estados Partes se asegurarán de que, en los casos en que el sistema educativo general no satisfaga adecuadamente las necesidades de las personas con discapacidad, se ofrezcan formas especiales y alternativas de aprendizaje. Esas formas deben:

- a) Reflejar los mismos principios y objetivos del sistema educacional general.
- b) Configurarse de manera tal que los niños con discapacidad puedan participar en el sistema educativo general en el mayor grado posible.
- c) Permitir la elección libre e informada entre el sistema general y los sistemas especiales.
- d) No limitar de ningún modo el deber de los Estados Partes de continuar tratando de satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo general.

Asimismo, en dicha propuesta (ONU, 2004:23) el grupo de trabajo argumentó que el párrafo b) "obedece al propósito de asegurar que el sistema educativo general y los servicios educativos especializados no sean opciones excluyentes y que haya diversas posibilidades intermedias". Sin embargo, el proyecto fue rechazado por el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE, por sus siglas en inglés) con sede en el Reino Unido, cuyos representantes realizaron importantes esfuerzos para modificarlo, argumentando que la existencia de dichos servicios especializados vulneraba el derecho a la educación, dando pie a la segregación.

Para el CSIE, es una falacia que los sistemas separados de educación sean necesarios para preparar el terreno hacia la inclusión total, pues el derecho a la educación no puede ser plenamente garantizado mediante la educación segregada. Para que el derecho se cumpla en su totalidad, proponen que la educación cumpla con el principio de la "adaptabilidad", caracterizado por ser disponible, accesible, aceptable y adaptable. Si se pone en práctica este principio, entonces no hay razón alguna para seguir manteniendo la controversia de si es o no razonable elegir la educación especial para algunos niños con discapacidad (CDPD, 2004).

Por su parte, el grupo australiano formado por People with Disability Australian Incorporated (PWDA), en acuerdo con la National Association of Community Legal Centres (NACLC), también recomienda eliminar el párrafo 3 del

Artículo 17 que, a su parecer, justifica continuar con la discriminación y segregación de las personas con discapacidad. No obstante, reconocen que la educación especializada es necesaria para determinados grupos y que ésta puede ser proporcionada inclusivamente dentro del sistema de educación general (PWDA y NAELC, 2004).

Por otro lado, en la declaración sobre educación inclusiva para personas ciegas, sordas y sordo-ciegas, el desacuerdo se manifiesta con la eliminación del derecho de elegir centros de aprendizaje con compañeros de su misma discapacidad, pues *de facto* se produce una segregación en escuelas públicas donde los niños sordos, ciegos y sordo-ciegos pueden estar presentes físicamente, pero mental y socialmente ausentes. Para estas organizaciones, la aplicación de una ideología basada solamente en la provisión de servicios educativos en escuelas ordinarias niega a las personas con estos tipos de discapacidad las oportunidades para desarrollar todo su potencial (WFD, WBU y WFDW, 2005). Para ellos, la educación no se encuentra en un lugar ni es una meta, sino que es un proceso continuo a lo largo de la vida que permite a todos adquirir habilidades múltiples e indispensables para volverse independiente, tener formación, empleo y sentirse realizado, al participar y contribuir como ciudadano de una comunidad y una sociedad.

De igual manera, Jackson (2006; Jackson *et al.*, 2014), perteneciente al Consejo para la Edu-

cación de Niños con Discapacidad (The Joint Council for the Education of Handicapped Children) y uno de los oponentes más fuertes de la política de inclusión, argumenta que a menudo ésta tiende a ser artificialmente contrapuesta a la segregación y que las justificaciones sociológicas de la inclusión se simplifican en gran medida. Según dicho Consejo, la inclusión basada en una esperanza piadosa puede resultar desastrosa; para él, debe tomarse muy en cuenta la experiencia de vida que las personas con discapacidad intelectual tienen en el campo educativo, ya que la adopción acrítica de la inclusión, puede conducir a la imposición de programas que pongan en desventaja a la de por sí ya desventajada población.

En este sentido, Mary Warnock (2005) ya había defendido la necesidad de replantear la idea de la inclusión. Para ella siguen siendo necesarias las escuelas especiales, sobre todo para aquellos alumnos con discapacidades más severas y complejas. Desde su punto de vista, la aceptación de un gran número de niños con discapacidad en las escuelas ordinarias produciría no sólo una reducción de las escuelas especiales, sino sobre todo que muchos niños con discapacidad permanezcan físicamente en las escuelas, pero sintiéndose fuera de ellas.

Por ello, Verdugo (2003b) ha sido enfático en considerar el carácter multidimensional de la discapacidad, por lo que las acciones de inclusión con un enfoque puramente social corren el riesgo de quedarse en una simple retórica sin

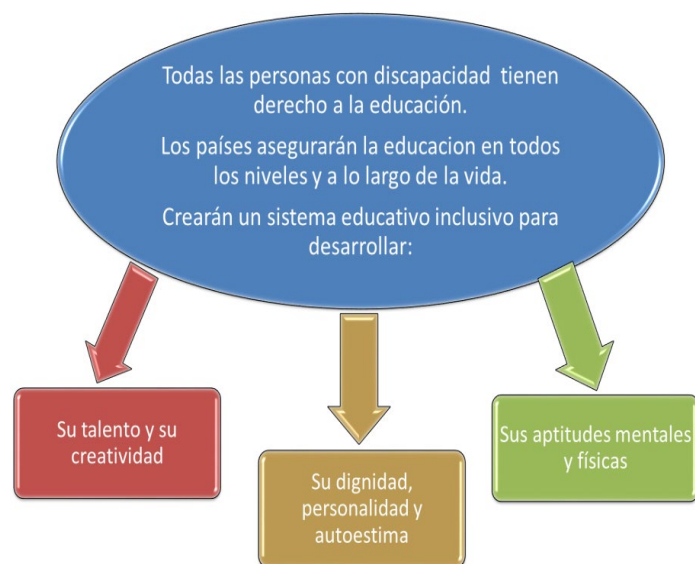
impactar en la vida de las personas. Para Verdugo (2013:17), si se habla de discapacidad e inclusión “lo hacemos para identificar, conocer y comprender a esas personas, examinar sus necesidades con precisión y rigor, desarrollar los mejores sistemas de apoyo individual, organizacional y social, y evaluar los resultados objetivamente con indicadores claros que nos permitan concluir que logramos objetivos propuestos”.

Según relata Palacios (2008), el debate se prolongó por varias sesiones de trabajo hasta concluir en la inequívoca certeza de que es obligación del Estado garantizar la educación inclusiva, prohibiendo la exclusión del sistema general de educación sobre la base de la discapacidad de los educandos y, por otro lado, dejando la posibilidad de que ciertos grupos puedan recibir educación en los lenguajes y en los modos y medios de comunicación más adecuados para cada persona, en entornos que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.² De este modo, el derecho a la educación, plasmado en el Artículo 24 de la CDPD plantea que para lograr una

² Al respecto, véase *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación* (ONU, 2013), nota al pie de la página 22, que dice “la obligación de los Estados de establecer sistemas educativos inclusivos no implica limitación alguna del derecho de los padres a decidir la estrategia educativa para sus hijos, por ejemplo mediante la escolarización en el hogar, siempre y cuando se imparta una educación de calidad en consonancia con los objetivos y las condiciones que se derivan del derecho de los derechos humanos”.

participación plena y efectiva en la sociedad debe garantizarse el cumplimiento de los siguientes propósitos (véase figura 1).

Figura 1. Propósitos de un sistema de educación inclusivo, elaborado a partir de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en fácil lectura



Fuente: Universidad Autónoma de Madrid (2013:42).

La educación especial hoy

A partir de la Convención, la educación especial tiene que dejar de ser considerada un sistema separado e indepen-

diente de la educación general, para convertirse en un sistema al servicio de ésta, como ya se había anticipado en los trabajos derivados de la Declaración de Salamanca (Giné, 2004).

En la práctica significa que los servicios de educación especial ya no son el lugar al que asisten los alumnos que fracasan en la escuela y, lo que es más importante aún, dichos servicios ya no poseen la exclusiva responsabilidad del progreso académico de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Al plantearse la educación inclusiva como un cambio de paradigma, la educación especial reconfigura su razón de ser como un conjunto de apoyos y recursos de los que deben disponer los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades que presenten los alumnos que por alguna condición de discapacidad no se benefician del derecho a la educación (Ortiz, 2004; Suárez Valero, 2006).

En este sentido, es importante señalar que no es eliminando a los profesionales y servicios de educación especial como se avanza en la inclusión. Si bien es cierto que es necesaria su reorientación, esto no es suficiente, pues el foco de atención debe estar puesto en la refundación del sistema educativo en su conjunto. La inclusión plantea una transformación profunda de los sistemas educativos, no solamente de las escuelas o de las aulas (OREALC y Unesco, 2010; ONU, 2013).

Así, para la educación especial, como para otros campos del saber, el paradigma de apoyos individualizados unido al de calidad de vida les conducen a nuevas tareas de investigación, así como de generación de estrategias, técnicas y prácticas innovadoras que sean referencias clave para el conocimiento de las necesidades de apoyo, para la implementación de medidas personalizadas y para

el diseño e implementación de programas y procesos de intervención con la respectiva valoración de sus resultados. Para ello se requiere de la formación de profesionales expertos en la materia, con saberes y herramientas a la altura de los grandes desafíos.

Los apoyos como igualdad de oportunidades

En los párrafos 2 d) y e) del Artículo 24 de la CDPD, se establece que las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en los sistemas educativos son la condición para hacer efectiva la inclusión. Con base en esta perspectiva, la discapacidad es vista en su carácter multidimensional y se destacan no sólo las limitaciones de las personas, sino también sus capacidades, en cuyo desarrollo y manifestación, los apoyos disponibles en el entorno resultan ser indispensables (AAID, 2011, Schalock, 2013; Schalock *et al.*, 2011; Verdugo *et al.*, 2012).

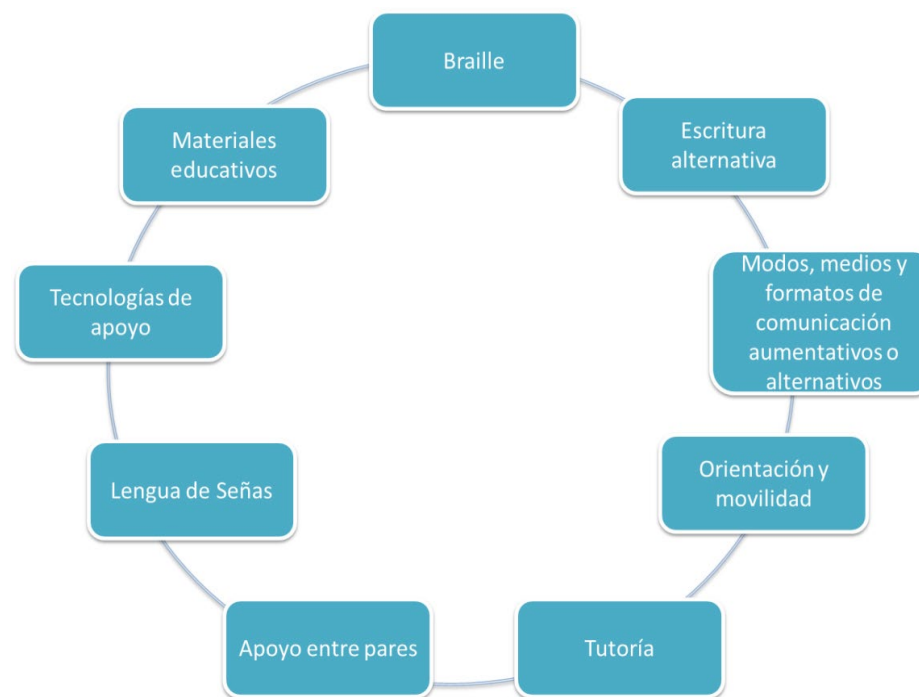
De acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAID, 2011), los apoyos mejoran el funcionamiento de la persona, por lo que éstos deben considerarse como recursos y estrategias que tienen el propósito de promover no sólo el desarrollo y la educación del individuo, sino también sus intereses y bienestar personal.

Como se señala en el estudio temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (ONU, 2013), son numerosas las medidas de apoyo que los sistemas educativos deben implementar y éstas, invariablemente, deben definirse a partir de las necesidades individuales. Así, la atención personalizada se considera una característica central de la inclusión, por lo que muchos

países han implementado los planes individuales como herramienta para apoyar la inclusión en los centros educativos (OMS, 2011).

Aunque no es una lista exhaustiva, en el párrafo 3 del Artículo 24 de la CDPD, se mencionan algunas medidas de apoyo. Ejemplos de ellas se refieren en la figura 2.

Figura 2. Medidas de apoyo consideradas en el Artículo 24 párrafo 3 de la CDPD



Fuente: ONU (2007).

Para Marchesi, Tedesco y col. (2011), Marchesi y Martín (1998), y Blanco (2011, 2014), la equidad se relaciona con que cada estudiante reciba los recursos y apoyos que le

permitan estar en igualdad de condiciones que los demás para aprovechar su paso por la escuela. Por ello se necesita, entre otras cosas, proveer de más recursos a las escuelas con mayores necesidades, pues es primordial incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como diseñar currículos que les permita a todos los alumnos participar de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral.

La diversidad y el currículo

Una de las diferencias más importantes entre los procesos de integración e inclusión está relacionada con el currículo y los logros en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Mientras que en la integración, los alumnos con alguna deficiencia permanecen en la escuela sólo si se adaptan y demuestran capacidades acordes con las normas y los requisitos establecidos curricularmente, en la inclusión se requiere una revisión exhaustiva de los planes y programas de estudio, de los libros de texto, de las metodologías, de la normativa de acreditación de los cursos, del sistema de evaluación, de manera tal que realmente respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes que llegan a las escuelas (Inclusión Internacional, 2010; OMS, 2011; ONU, 2013).

Para varios países, entre ellos México, la aspiración de un currículo para todos ha conducido a mantener los currículos oficiales prácti-

camente inalterables, derivando su adaptación a los maestros de educación especial o regular, sin considerar que al hacerlo así, la lógica de construcción de éstos ha sido la homogeneidad al tener en cuenta solamente a los alumnos denominados promedio, lo que ha hecho de esto una tarea muy compleja y con resultados indeseables para el progreso académico de los alumnos con discapacidad (CAST, 2008; 2013).

Para avanzar en una verdadera participación en las escuelas, la CDPD insta a utilizar el “diseño universal”³ y “los ajustes razonables”⁴ tanto en los servicios como en los programas destinados a ellos. Por ello, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) propone la ampliación de las oportunidades de aprendizaje mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), argumentando que la mayoría de los currículos son incapaces de adaptarse a las diferencias individuales, ya que no están concebidos, diseñados o validados para el uso de la diversidad de alumnos que hay en las escuelas,

³ Por *diseño universal* se entiende “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible *sin necesidad de adaptación* o diseño especializado” (ONU, 2007. *Cursivas mías*).

⁴ Por *ajustes razonables* se entenderán las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, *cuando se requieran en un caso particular*, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (ONU, 2007. *Cursivas mías*).

lo que los hace currículos discapacitantes (CAST, 2008; Rose, Meyer y Hall, 2012).

El DUA se refiere al proceso por el cual el currículo (las metas, los métodos, los materiales y las evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado para tratar de satisfacer las necesidades de los alumnos considerando sus diferencias (Rose, Meyer y Hall, 2012). Plantean que si los currículos se diseñan universalmente, las dificultades para llevar a cabo las adaptaciones curriculares se reducirían, incluso serían innecesarias y lo que es más importante, los alumnos demostrarían que son capaces de aprender.

Por otra parte y en tanto los currículos no se diseñen universalmente, deben implementarse los ajustes razonables, como lo ha hecho, por ejemplo, el estado de Victoria en Australia, donde el Departamento de Educación y Desarrollo de la Infancia Temprana (DEECD, por sus siglas en inglés) al reconocer las limitaciones del currículo oficial ha creado una guía para las escuelas, llamada *Abilities Based Learning & Education Support* (DEECD, 2011), en la que se ofrecen las directrices para la implementación de los ajustes razonables.

En resumen, la implementación de la educación inclusiva debe garantizar al menos lo siguiente:

- a) Ningún niño o niña debe ser forzado a adaptarse a la educación, es la educación la que debe ajustarse para responder a las necesidades de todos los niños.

- b) No debe restringir el derecho de las familias a elegir el entorno que garantice el máximo desarrollo académico y social, siempre y cuando éste se alinee con el objetivo de la plena inclusión.
- c) Las medidas de apoyo personalizadas como garantía indispensable para que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones que los demás en el sistema educativo.
- d) La revisión y reconfiguración del currículo de manera que esté diseñado para la diversidad de alumnos que llegan al aula y no para el alumno “promedio” o considerado “normal”. Así como el establecimiento de las directrices y herramientas para la puesta en marcha de los ajustes razonables.
- e) La familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad, por tanto las familias de las personas con discapacidad deben recibir no sólo protección sino también los apoyos necesarios para que puedan cumplir con aquellas funciones relativas a la toma de decisiones, a la incidencia en las políticas públicas que hagan realidad el goce de los derechos de manera plena y en igualdad de condiciones, por parte de sus familiares con discapacidad.

La familia, factor decisivo

En el Artículo 19 (Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad)

y en el Artículo 23 (Respeto en el hogar y de la familia) párrafo 3 de la CDPD, se explicita que es obligación del Estado asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan los mismos derechos respecto a la vida en familia y para tal efecto debe proporcionárseles información, servicios y apoyos generales.

Sin embargo, las políticas públicas mexicanas siguen siendo omisas en cuanto al enfoque con el que la Convención aborda la familia, conservando una orientación asistencialista y protectorista que sólo les provee apoyos mínimos en el marco de programas para grupos vulnerables.

Cada vez más se pone énfasis en el papel decisivo de la familia en el cumplimiento de la CDPD, manifestándose un gran interés tanto en la investigación como en la provisión de servicios. Un ejemplo claro, es el trabajo desarrollado en el Beach Center Disability, quienes son líderes en los estudios de Calidad de Vida Familiar. Desde su perspectiva ésta se entiende como: “el grado en el que se colman las necesidades de los miembros de la familia, el grado en el que disfrutan de su tiempo juntos y el grado en que pueden hacer cosas que sean importantes para ellos” (Verdugo *et al.*, 2012:9). Bajo esta concepción se han dedicado, durante las últimas tres décadas, a investigar, diseñar y aplicar las mejores prácticas para capacitar a las familias⁵ con

⁵ En los estudios del Beach Center Disability una familia incluye a las personas que se consideran como parte de la misma, ya estén relacionadas, o no, y que apoyan o

miras a potenciar su protagonismo (empoderamiento), su capacidad de elección, así como sus funciones de apoyo en el cuidado y protección de quien con una condición de discapacidad forma parte de la misma (Schallock y Verdugo, 2003; Verdugo *et al.*, 2012)

Mientras que en México, los escasos estudios de calidad de vida familiar muestran que las familias no tienen conocimiento ni cuentan con las estrategias que les permitan ser autogestivas, los servicios a los que tienen acceso son muy limitados y no conocen programas que promuevan la vida autónoma e independiente de sus hijos con discapacidades (Montes y Hernández, 2011). Por otra parte, tampoco se cuenta con datos precisos sobre las necesidades de dichas familias en el ámbito educativo (Montes M., 2010).

La calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias varía en función de múltiples factores. Hoy se reconoce que no sólo se trata de las necesidades derivadas de la deficiencia o limitación (sensorial, mental, intelectual o física) que presente la persona, sino también están las limitaciones (barreras) en los diferentes niveles de respuesta de la sociedad a cada una de ellas, en cuanto disponibilidad de intervención temprana, servicios de salud y rehabilitación, servicios educativos y culturales, adaptación del medio físico, información y

se preocupan por los demás en forma habitual. Turnbull (2003).

sensibilización a la comunidad, oportunidades laborales, apoyo familiar, oportunidades de autodeterminación, entre muchas otras.

Por ejemplo, la Cepal (2012) da cuenta que en el acceso a la educación existen grandes diferencias de acuerdo con la discapacidad en varios países latinoamericanos, entre ellos México, en donde las deficiencias visual y auditiva y las dificultades para caminar y moverse son las limitaciones que menos impiden los logros educativos, en tanto las dificultades para hablar, para aprender, para relacionarse con los demás y para el autocuidado,⁶ son las que representan mayores obstáculos para completar años de estudio. Esto ocurre no sólo en el contexto de sus deficiencias y limitaciones físicas, sensoriales, mentales e intelectuales, sino también en el de las limitaciones físicas, tecnológicas, financieras, culturales y políticas de su entorno familiar y social en estos países.

De acuerdo con la Cepal aunque han aumentado las tasas de asistencia escolar de las personas con dificultades asociadas al habla y el aprendizaje, los jóvenes que más asisten a la escuela en los países latinoamericanos son los que presentan deficiencias visuales y auditivas, seguidos en algunos casos por quienes tienen dificultades de movilidad. En el informe de la Cepal (2012:208) se apunta:

⁶ En el informe de la Cepal (2012) estas dificultades se tipifican como discapacidades físicas, cognitivas y autocuidado. Véase el capítulo 2: "Acceso a la educación según tipos de discapacidad".

Estas observaciones dejan suponer que la integración de ayudas como materiales en braille y el lenguaje de señas no se percibe como un obstáculo de importancia por los sistemas escolares y las familias de la región, mientras que los problemas de destreza, comportamiento y aprendizaje constituyen impedimentos reales que no se pueden enfrentar sin poner en cuestión los supuestos pedagógicos que rigen el funcionamiento de los sistemas escolares.

Al respecto, es difícil encontrar algún sistema educativo que en la actualidad no valore la cooperación entre los padres y los profesionales de la educación. Sin embargo, ésta no se define operativamente. Turnbull *et al.* (2009) plantean que los acuerdos de cooperación entre las familias y los profesionales de la educación son elementos clave para aplicar una visión inclusiva en cualquier toma de decisiones en este ámbito. Considerando que aunque su importancia está ampliamente aceptada no se había estudiado a profundidad la manera en que dichos acuerdos deben materializarse en la práctica. Por ello con sus colegas del Beach Center realizaron numerosos estudios cualitativos que les llevó a establecer los siguientes componentes y sus respectivos indicadores (cuadro 1).

Para Summers *et al.* (2005) y Summers (2009) la colaboración se define por interacciones de mutuo apoyo entre familias y profesionales, enfocadas en satisfacer las necesidades del niño y su familia, y caracterizadas por un sentido de competencia, compromiso, equidad, comunica-

ción positiva, respeto y confianza. De igual manera señalan que es importante contemplar que la pobreza reduce la capacidad de las familias para la colaboración por estar enfocadas en su supervivencia, situación que se ve agravada por una cultura profesional en la que prevalecen mitos, como que ellos son los expertos y las familias pobres no son capaces de tomar decisiones o no cuentan con fortalezas para hacerle frente a su situación.

Por ello, hacen hincapié en el papel fundamental de la formación y el entrenamiento de los profesionales en intervención familiar, como pieza clave para los avances en la inclusión. Bezdek *et al.* (2010) también apuntan la necesidad de la investigación en el tema, dado que los profesionales pueden mostrar un conocimiento de los conceptos de la práctica centrada en la familia, y en sus ejemplos reales referir comentarios que entran en conflicto con esta filosofía. Sostienen que una comprensión más profunda puede obtenerse a través de varias fuentes de datos, entre los que la observación de los profesionales interactuando con los padres juega un papel relevante. En México, los trabajos realizados por "Piña Palmera", la Red Discapacidad y Comunidad, Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la Red de Sordoceguera y Discapacidad Múltiple, entre muchos otros, debieran ser reconocidos y alentados por el Estado para investigar, documentar y proveer recursos para la aplicabilidad de la Convención. La vinculación de las universidades de México resulta ser imprescindible.

Cuadro 1. Acuerdos de cooperación entre padres y profesionales de la educación

| Competencia profesional | Comunicación | Respeto | Equidad | Compromiso | Confianza |
|---|---|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas apoyadas en la evidencia • Educación de calidad • Grandes expectativas • Satisfacer necesidades individuales | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar y coordinar información • Escuchar • Ser honesto • Ser agradable y cordial • Ser claro | <ul style="list-style-type: none"> • Honrar la diversidad cultural • Valorar al alumnado • Reafirmar las virtudes • No aplicar juicios de valor | <ul style="list-style-type: none"> • Compartir el poder • Otorgar el poder • Ofrecer opciones • Dar confianza | <ul style="list-style-type: none"> • Visión de grandes expectativas • Estar disponible y ser accesible • Ir “más allá de” • Sensible a las necesidades emocionales | <ul style="list-style-type: none"> • Juicios bien fundados • Ser fiable • Salvaguardar la seguridad del alumno • Confidencialidad |

Fuente: Elaborada a partir de Turnbull *et al.* (2009:69-99).

La implementación de la educación inclusiva en México

Contrario a la prescripción de la CDPD de establecer un sistema de educación inclusivo, el gobierno mexicano ha optado por mantener el modelo de educación especial con un persistente abandono de los servicios de educación especial (Ezcurra, 2000, 2003; Montes B., 2010; Meza, 2009) e implementar algunos programas en los que prevalece el paradigma asistencialista (Montes B., 2010; ONU, 2014).

Si la descentralización educativa derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (DOF, 1992) fue un fracaso para el sistema educativo en su conjunto (Cruz, 2013), para la educación de los niños con discapacidad representó una catástrofe. La au-

sencia de una política pública clara en el ámbito nacional y la inexistencia de políticas públicas estatales en la materia, así como una interpretación a modo del Artículo 24 de la CDPD en los últimos años, mantienen a la educación de las personas con discapacidad en una suerte de abandono en el país.

El ANMEB de 1992 derivó en una serie de cambios estructurales de gran relevancia para la educación en general y para la de personas con discapacidad en particular, entre los que destacan, por un lado, la transferencia de la administración de los recursos y las atribuciones operativas a los gobiernos estatales y, por otro, la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y la reorientación de los Servicios de Educación Especial, bajo el supuesto de implementar la integración educativa en el país.

Paradójicamente, en 1993, la educación especial adquiere un rango jurídico al incorporarse el Artículo 41 en la Ley General de Educación, al mismo tiempo que su operatividad y funcionamiento queda en la indefinición absoluta en los estados de la República mexicana, a excepción de los servicios del Distrito Federal, donde los recursos de la extinta DGEE permitieron una reorganización a corto plazo (Meza, 2009; 2010).

En 1996, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal revisa la situación del proceso de integración educativa en 11 estados de los 32 que forman la República mexicana. Las conclusiones más importantes fueron desalentadoras (García *et al.*, 1996) como puede observarse en el cuadro 2.

Cuadro 2. Principales conclusiones de la revisión del proceso de integración educativa en 1996

Puesta en marcha de un proceso de modo bastante irregular.

Ausencia de orientaciones para organizar el proceso.

Falta de conciencia social sobre la inclusión educativa.

Carencias en la formación de los maestros de educación especial y regular.

Desacuerdo generalizado entre los maestros de educación regular ante la falta de consulta sobre el ingreso de los niños con necesidades educativas especiales a sus aulas.

Fuente: García *et al.* (1996).

Cuadro 3. Reorientación de servicios de educación especial

| Servicio | Se reorienta a |
|--|--|
| Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). | Unidad de Orientación al Público (UOP) |
| Unidad de Grupos Integrados (UGI), Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE), Proyecto de Atención a Niños con Aptitudes Sobresalientes (CAS) y Centros Psicopedagógicos (CPP). | Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) |
| Centro de Intervención Temprana, Escuela de Educación Especial y Centro de Capacitación de Educación Especial (Cecadee). | Centros de Atención Múltiple (CAM) |

Fuente: SEP y DEE (1997).

Al año siguiente, la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal da a conocer el "Proyecto General de Educación Especial en México. Pautas para su Organización" (SEP y DEE, 1997), cuyo carácter es sólo indicativo y en el cual se establece la reconversión de los servicios, como se observa en el cuadro 3.

De manera subsecuente se realizan acciones importantes, pero desarticuladas y sin gran trascendencia como el proyecto "Investigación e innovación: integración educativa" (1997), la conferencia nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad" (SEP y SNTE, 1997).⁷

Es hasta 2002 que se crea el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), considerando que en ese momento no se

⁷ Para información más exhaustiva sobre los programas y proyectos de integración educativa, consúltese: Meza (2010).

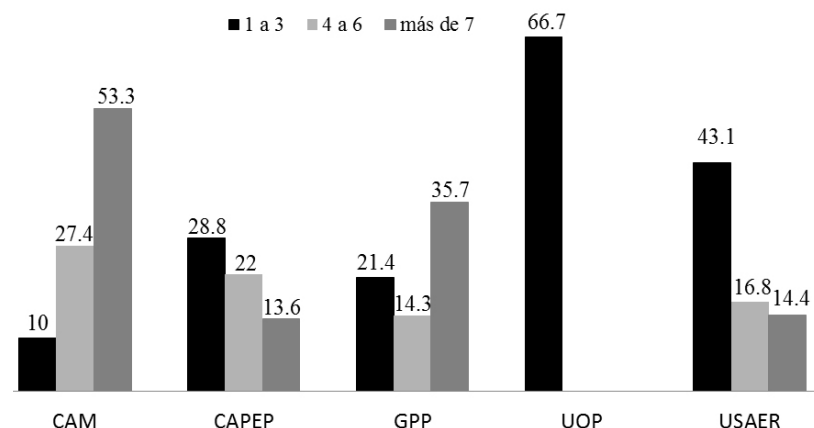
cumple con las condiciones de justicia que posibiliten que las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad u otros factores alcancen la igualdad de oportunidades educativas, dado que subsisten problemas en la cobertura y distribución de los servicios y en la calidad de la atención que reciben por la ausencia de una política regulatoria y sus consiguientes mecanismos de seguimiento y evaluación para normar los procesos de integración (SEP, 2002).

No obstante en 2005, el organismo que evaluó el PNFEIE, encuentra nuevamente la misma problemática:

La SEP como estructura genérica debe sustentar la cultura de la diversidad. La realidad muestra una falta de articulación formal inter e intra niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil. Resolver esta situación es una exigencia de los actores. Es por ello que los diferentes niveles e instancias de la educación regular no asumen como de su competencia el proceso de integración; se considera un asunto propio de educación especial (RIIE, 2006:59-60).

De acuerdo con el informe *Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe* (CLADE, Cejil y Muñoz, 2009), en México, sólo 0.52% de los alumnos que asistían a la escuela tenían discapacidad, de ellos 70% asistían a escuelas especiales y el promedio de escolaridad que alcanzaban era únicamente de 3.8 grados.

Gráfica 1. ¿Cuántas alumnas y alumnos con discapacidad atiende actualmente?



Fuente: Meza (2009).

En un análisis de la política pública en el estado de Hidalgo (Montes B., 2010), los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), así como los módulos de apoyo a la educación preescolar atendían a 4,129 personas con discapacidad apenas en 62 espacios, lo cual implicaba que alrededor de 200,000 personas con discapacidad no recibían atención en el ámbito educativo.

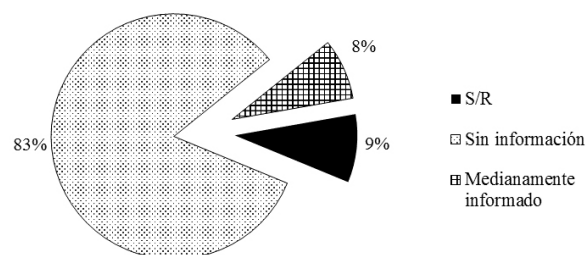
En Oaxaca, el *Diagnóstico de los servicios de educación especial en el estado de Oaxaca* (Meza, 2009) da cuenta de que, en el ciclo escolar 2008-2009, la población estudiantil con discapacidad atendida en los servicios de educación especial era mínima y se concentraba en mayor medi-

da en los CAM (53.3%) (gráfica 1), aun cuando se esperaba que a casi 20 años de haberse implementado la integración educativa, debería observarse un número considerable de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, con atención de los servicios de apoyo. Esta situación no ha variado a la fecha, pues según el estudio "Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca" (UNICEF, 2013) del total de personas con discapacidad en 2010, 11.5% tenían entre 0 a 19 años equivalente a 22,846 niñas, niños y adolescentes. De ellos, según el estudio, 40% no tiene ningún tipo de escolaridad y 45% sólo alcanza estudios de primaria, mientras las ofertas escolares adaptadas a sus necesidades son muy limitadas y prácticamente inexistentes fuera de las

grandes zonas urbanas. En tanto que con frecuencia son rechazados por maestros y autoridades educativas de las escuelas regulares.

Ya en el diagnóstico (Meza, 2009) se había evidenciado que los maestros de la escuela regular poco sabían de la integración educativa (gráfica 2).

Gráfica 2. Mencione ¿qué sabe del PNFEIE?



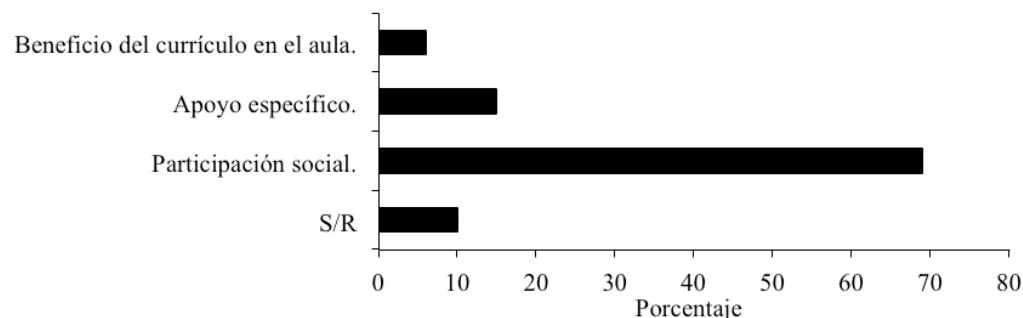
Fuente: Meza (2009).

Otro resultado destacable de dicho estudio es que para los maestros de educación primaria, el respeto a los derechos de los niños con NEE se refleja en su participación social en la escuela y no en sus aprendizajes y logros académicos en el aula. Como puede observarse en la gráfica 3.

Al margen de estos estudios y sin atender las recomendaciones para la aplicación de la CDPD hechas a México por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (cuadro 4), en el actual proceso de reforma de la educación, la inclusión se reduce a la puesta en

marcha de otro programa denominado Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (SEP, 2014), dirigido a la población con discapacidad y a aquella población que por razones socioeconómicas y culturales se encuentra en contexto de vulnerabilidad. El programa es aplicable en escuelas de educación básica que decidan participar, las escuelas de educación media superior que cuenten con las condiciones para establecer Centros de Atención a los Estudiantes con Discapacidad (CAED) y las instituciones de educación superior con población estudiantil que presenten discapacidad auditiva, motriz o visual.

Gráfica 3. Formas en las que se refleja el respeto de los derechos de los alumnos con NEE en las escuelas primarias



Fuente: Meza (2009).

El programa se ha implementado sin que la SEP haya hecho un análisis riguroso y crítico sobre cómo las políticas públicas en materia de educación de las últimas décadas,

Cuadro 4. Observaciones de la ONU al informe inicial del gobierno mexicano respecto al cumplimiento del Artículo 24 de la CDPD

| Preocupaciones | Llamados |
|---|--|
| a) La persistencia del modelo de educación especial. | Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares. |
| b) La falta de escolarización de todos los niños y las niñas con discapacidad. | Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y las niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordo-ciegos y de comunidades indígenas. |
| c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas. | Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas. |

Fuente: ONU (2014).

han producido la exclusión de la escuela, no sólo de los alumnos con discapacidad sino de todos los que no encajan en el conjunto de normas, disposiciones, criterios y parámetros con que se norma la escolarización en México.

Se asegura que en México se está operando una educación incluyente a partir de la reforma de la educación, en tanto no hay muestras claras de transformación estructural del sistema educativo, contraviniendo lo dispuesto en la CDPD. La principal forma para seleccionar alumnos, maestros y escuelas es la medición de resultados, los incentivos son para las mejores escuelas, los mejores maestros y los mejores alumnos, aquellos que muestran los resultados más relevantes de acuerdo con la normatividad establecida.

La inclusión se presenta así como un proyecto político en una sociedad donde las políticas públicas en materia de educación han excluido y excluyen sistemáticamente a las personas con discapacidad. El proyecto de inclusión educativa en México sigue la tendencia observada por Dussel (2000), Littlewood (2005) y Popkewitz y Lindblad (2005), de centrarse en acciones de acceso a las escuelas para determinados grupos de excluidos, sin prestar atención a los mecanismos mediante los cuales, con base en un discurso de inclusión, se están generando nuevas formas de excluir a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Asociación** Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAID) (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza Editorial. 11a edición. (Trad. Miguel Ángel Verdugo Alonso).
- Beach** Center on Disability. *Family Quality of Life Survey*. Lawrence, Kansas: University of Kansas, 2003. Recuperado de: <http://www.beachcenter.org/common/cms/documents/FQOL%20Scale.pdf>
- Bezdek**, J. et al. (2010). "Professionals' Attitudes on Partnering with Families of Children and Youth with Disabilities". *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 45(3), pp. 356-365.
- Blanco**, R. (2011). "La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas". En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, pp. 87-98.
- . (2014). "Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer". En: A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. Madrid: OEI-Fundación MAPFRE, pp. 11-35.
- Centre** of Assistive Supports Technology (CAST) (2008). Universal Design for Learning 1.0 (UDL) (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Versión castellana para uso interno de los estudios de magisterio*. Universidad Autónoma de Madrid.
- . (2013). Universal Design for Learning Guidelines 2.0. Traducción al español: C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J.M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río. Universidad Complutense de Madrid, octubre de 2013.
- Centre** for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2004). "Article 17 and Inclusive Education in the New UN Disability Convention". *Briefing from the Centre for Studies on Inclusive Education*. Última consulta: abril de 2009. Recuperado de: <http://csie.org.uk/campaigns/briefing-aug04.pdf>
- Cabra** de Luna, M. A., Bariffi, F. y Palacios, A. (2008). *Derechos humanos de las personas con discapacidad: la Convención Internacional de las Naciones Unidas*. Madrid: Documentos de Trabajo de la Subcomisión de Expertos sobre la Convención de la ONU, Real Patronato sobre la Discapacidad.
- Campaña** Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade), Centro por la Justicia (Ceji) y el Derecho Internacional, Muñoz, V. (2009). *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Brasil: Adesign. Última consulta: agosto de 2015. Recuperado de: <http://www.uaq.mx/contraloria-social/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>
- Comisión** Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2012). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile.
- Cruz**, A. J. (2013). "La Educación como derecho humano: aportes de la reforma constitucional". En R. Ramírez. *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, pp. 153-168.
- Department** of Education and Early Childhood Development (DEECD) (2011). *Abilities Based Learning & Education Support. An introductory guide for Victorian Government Schools*. Melbourne, Victoria.
- Diario** Oficial de la Federación (DOF) (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: 18 de mayo de 1992.
- Dussel**, I. (2000). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Ponencia, *X Jornadas LOGSE. La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. 27-29 de marzo de 2000. Granada.
- Ezcurra**, M. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*. México: Secretaría de Desarrollo Social-Gobierno del Distrito Federal.
- . (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple*. México: SEP-SEB.

- Fondo** de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*. México: UNICEF.
- García**, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Toulet, I. (1996). *Proyecto de Investigación: Integración Educativa. Perspectiva Internacional y Nacional. Informe final de investigación. Ciclo escolar 1995-1996*. México: SEP.
- Giné**, C. (2004). "La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Catalunya". En G. Echeita y M. A. Verdugo. *La Declaración de Salamanca sobre necesidades Educativas Especiales 10 Años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO-USAL, pp. 49-56.
- Jackson**, R. (2006). "Special Educational Needs: A New Look". *The British Journal of Developmental Disabilities*. 52(1), pp. 65-71.
- Jackson**, R. et al. (2014). "Ideology, Disability, and Inclusion: A Polemical Discourse". *International Journal on Disability and Human Development*. 13(1), pp. 1-7.
- Inclusion** Internacional (2010). *Las Implicaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDDP) para la Educación para todos*. Londres: Inclusion International, University of East London.
- Littlewood**, P. (2005). "Escolarización exclusiva". En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares, pp. 67-88.
- Marchesi**, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi**, A., Tedesco, J. C. y Coll, C. (coords.) (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Marchesi**, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) (2014). *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. Madrid: OEI-Fundación MAPFRE.
- Meza**, C. (coord.) (2009). *Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial del Estado de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO-Fondo Editorial Identidades.
- . (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad de Salamanca.
- Montes**, B. (2010). *Los derechos humanos: reto para las políticas públicas en materia de discapacidad*. México: Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia A. C.
- Montes**, M. E. (2010). "La voz de las familias de personas con discapacidad intelectual sobre su calidad de vida. Estudio de casos". Comunicación presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, organizadas por la OEI en Buenos Aires (Argentina), 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.
- Montes**, M. E. y Hernández, E. (2011). "Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia". Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, organizado por la Universidad de Barcelona, 20-22 de octubre de 2011.
- Organización** Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad. Resumen*. Ginebra.
- Organización** de las Naciones Unidas (ONU) (2004). *Informe del grupo de trabajo al comité especial encargados de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Nueva York.
- . (2007). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU (A/RES/61/106).
- . (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- . (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Octubre, 2014 (CRPD/C/MEX/CO/1)
- Oficina** Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. SIRIED, propuesta metodológica, Santiago de Chile.

- Ortiz, C.** (2004). "La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva 1994-2004". En G. Echeíta y M. A. Verdugo. *La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO-USAL, pp. 93-106.
- Palacios, A.** (2008). "Claves para entender la Convención". En Cabra M. A. de Luna, F. Bariffi y A. Palacios (coords.). *Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad: la Convención Internacional de las Naciones Unidas. Documentos de Trabajo de la Subcomisión de Expertos sobre la Convención de la ONU*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Palacios, A.** y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: Ediciones Cinca.
- Popkewitz, T.** y Lindblad, S. (2005). "Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación". En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 116-175.
- PWDA y NACLC (2004). Intervention by People with Disability Australian Incorporated and National Association of Community Legal Centers (Australian). Ad hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities in the United Nations.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa** (2006). *Informe final de Consistencia y Resultados del "Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa". Evaluación Externa del PNFEIE 2005*. México: UNAM-FES, Iztacala.
- Rose, D., Meyer, A.** y Hall, T. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. Nueva York: Guilford.
- Schalock, R.** (2013). "Integrando el concepto de calidad de vida y la información de la Escala de Intensidad de Apoyos en planes individuales de apoyo", *Revista Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 44(245, 1), pp. 6-21.
- Schalock, R.** y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schalock, R. et al.** (2011). "Política Pública y mejora de los resultados deseados para las personas con discapacidad intelectual", *Revista Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 42(238), pp. 7-25.
- Secretaría de Educación Pública** (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. México. Oficina para la promoción e integración social para personas con discapacidad. Subcomisión de Educación.
- . (2014). *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** y Dirección de Educación Especial (DEE) (1997). *Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*. (Vols. N° 6, Cuadernos de Integración Educativa). México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (1997). *Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad. Documento base*. Huatulco, Oaxaca, abril de 1997. México: Dirección de Educación Elemental-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal-SEP.
- Suárez Valero, A.** (2006). "El nuevo concepto de educación especial". *Investigación y Educación. Revista Digital*, núm. 27. Recuperado de: http://www.csi-f.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n27/27010101.pdf
- Summers, J. A.** (2009). "Building Effective Family and Professional Partnerships: A Look at Both Sides". Conferencia presentada en las *X Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down de la Fundación Catalana*, Barcelona España, 12 y 13 de noviembre de 2009.

- Summers, J. A. et al.** (2005). "Parent Satisfaction with Their Partnerships with Professionals Across Different Ages of Their Children". *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), pp. 48-58.
- Turnbull, A.** (2003a). "La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma", *Revista Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34, pp. 59-73.
- . (2003b). "Herramientas para mejorar la calidad de vida familiar". Taller V *Jornadas Científicas sobre Personas con Discapacidad*. INICO-Universidad de Salamanca, Salamanca, marzo de 2003.
- Turnbull, A. et al.** (2009). "Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América". *Revista de Educación* 349. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Mayo-agosto, pp. 69-99.
- Universidad Autónoma de Madrid** (2013). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en fácil lectura*. Madrid. 3ª. Edición.
- Verdugo, M. A.** (2003a) "De la segregación a la inclusión escolar". Ponencia presentada el 23 de octubre de 2003 en las *I Jornadas Nacionales sobre Formación y Empleo*, organizadas por ADESCA en Avilés (Asturias). Última consulta: 13 de febrero de 2006. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6668/segregacionma.doc>
- . (2003b). "La concepción de la discapacidad en los modelos sociales". Ponencia presentada en V *Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 21 de marzo de 2003, Universidad de Salamanca. Última consulta: 13 de febrero de 2006. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>
- . (2013). "Discapacidad e inclusión: derechos apoyos y calidad en vida". En M. A. Verdugo y R. Schalock (eds.). *Discapacidad e inclusión, manual para la docencia*. Salamanca: Ediciones Amarú, p. 17.
- Verdugo, M. A. et al.** (2012). *Escala de calidad de vida familiar. Manual de aplicación*. Salamanca: INICO.
- Warnock, M.** (2005). *Special Educational Needs: a New Look*. Impact Series, 11, Londres: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- World Federation of the Deaf (WFD), World Blind Union (WBU) y World Federation of Deafblind (WFDB)** (2005). *Article 17. Statement on Inclusive Education For Persons Who are Deaf, Blind and Deafblind: The Rationale for Choice in Education*. Working with the Internationally Disability Caucus at the 60 Ad hoc Committee Meeting on The Rights of Persons with Disabilities. Última consulta: abril de 2009. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/soc-dev/enable/rights/documents/ahc6jointdocwww.doc>

En búsqueda de la calidad educativa en el nivel preescolar en México*

Robert G. Myers**

Francisco Martínez Preciado***

El propósito de esta presentación es compartir un proceso de reflexión sobre el concepto de *calidad educativa* y la aplicación de esta noción en la práctica a nivel preescolar. Este proceso reflexivo ha sido alimentado por la combinación de una revisión de la literatura sobre el tema, la experiencia de los participantes y el análisis de múltiples aplicaciones en la práctica de una definición emergente, así como una metodología y varias versiones de

instrumentos para evaluar la calidad de la educación preescolar. Nuestros aprendizajes han conducido a cambios en la manera de comprender y definir el término de calidad educativa y la evolución correspondiente en la metodología e instrumentación. Describimos este proceso y algunos de los resultados obtenidos.

El inicio: el proyecto interinstitucional

El proceso empezó con nuestra participación en 2001 en un proyecto interinstitucional e interdisciplinario cuyo propósito fue crear un conjunto de indicadores sobre el bienestar de niños y niñas menores de 6 años de edad en

México.¹ Dentro del marco del bienestar integral, nuestro énfasis fue construir indicadores que permitieran medir el desarrollo integral, visto como un proceso ecológico de interacción entre el niño y los múltiples ambientes que lo rodean e influyen en su desarrollo, especialmente, las interacciones entre la familia, la comunidad y el sistema escolar, que en el caso de niños menores de 6 años corresponden a la educación preescolar.

¹ Este proyecto fue llevado a cabo entre 2001 y 2005 con la participación de personas provenientes de varias entidades de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud, el Sistema Nacional del Desarrollo de la Familia (DIF), universidades, entidades de la sociedad civil y organizaciones internacionales. SEP *et al.* (2002) de Acude (www.acude.com).

* Este artículo se deriva de una presentación en el Seminario de Primera Infancia en el Espacio Público, coordinado por Norma del Río de la Universidad Autónoma Metropolitana, en septiembre de 2013.

** Investigador de Acude, A.C. (Hacia una Cultura Democrática).

*** Coordinador de Acude, A.C. (Hacia una Cultura Democrática).

El problema

El análisis de la política educativa en 2001 muestra que estaba orientada hacia el acceso a la escuela, una idea que se limitaba a definir equidad educativa como cobertura y matrícula en el sistema formal de educación. La idea de tener acceso a una educación de calidad no había alcanzado la fuerza que ha tomado en los últimos años. Respecto a la diversidad y pertinencia de la educación, no aparecieron como dimensiones importantes dentro de esta visión universal y cuantitativa.

Cuando revisamos los indicadores nacionales sobre la calidad del ambiente en preescolares, encontramos solamente dos en uso común durante el año 2001: 1) el nivel promedio de las calificaciones formales de maestros y 2) el número promedio de niños por maestro en el sistema preescolar. Consideramos que ambos indicadores son débiles.²

Al buscar posibles fuentes de información para la creación de indicadores sobre la condición de los centros y las aulas preescolares, en-

² Las calificaciones que obtienen los maestros son, por lo general, calificaciones en papel, que no necesariamente tienen una relación con lo que sucede en las aulas. El número de niños por docente se calcula como un promedio entre el número de alumnos y el número de maestros. Irónicamente, con este indicador la educación rural e indígena obtiene mejores resultados, porque el número promedio de niños por maestra es mucho menor que en la educación urbana.

contramos el material “Manual de Inspección”,³ el cual ofreció un instrumento aplicado por los supervisores, que consistía básicamente en una lista de cotejo para obtener datos sobre la condición del ambiente físico y el cumplimiento de las exigencias administrativas. Esta herramienta se aplicaba de manera poco sistemática y ofrecía información limitada sobre el funcionamiento de los centros preescolares (por ejemplo, no incluía referencias al proceso pedagógico). Consideramos que esta herramienta brindaba pocos elementos para dar seguimiento a la calidad educativa. Frente a esta situación, el proyecto optó por crear una metodología distinta e indicadores nuevos. Se formó un grupo de trabajo para definir instrumentos que permitieran incorporar los resultados del trabajo al sistema nacional de monitoreo de la educación. ¿Qué hicimos?

³ Como el título del manual indica, la supervisión fue pensada como inspección, esto es, lejos del concepto de acompañamiento durante el proceso educativo. Otros instrumentos encontrados fueron: 1) el formato 911 utilizado para obtener información cuantitativa cada año sobre la matrícula y el personal de los centros educativos y 2) un instrumento utilizado en algunos estados para evaluar (en tres niveles) el estado del desarrollo de los niños y las niñas en varios aspectos, aplicados por las maestras tres veces al año. Este instrumento no incluyó una evaluación de las condiciones del centro o los procesos educativos. Además, fue visto como una tarea administrativa y no como un aporte a la enseñanza o un elemento que pudiera ser considerado para describir el estado del desarrollo de los niños y las niñas al nivel del sistema.

Una revisión de la literatura

Iniciamos con la revisión de la literatura que nos ayudara a determinar aquellas ideas que deben ser incluidas en una definición sobre la calidad de la educación preescolar.

1) *Marcos de referencia teóricos*. El libro *Más allá de la calidad en educación infantil* de Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (1999) nos alertó sobre la tensión que existe entre dos visiones que utilizan como marcos para definir e interpretar la calidad educativa. Por un lado, es una visión “moderna” que se caracteriza en términos de objetividad y cuantificación, estándares únicos y criterios universales. Ésta supone la existencia de una esencia, inherente al concepto de calidad, que es posible identificar y que representa la verdad. Por otro lado, es una visión “posmoderna” que enfatiza la subjetividad, la incertidumbre, las múltiples verdades y los puntos de vista; depende del contexto y requiere del diálogo entre distintas “verdades”. La reflexión sobre estos marcos nos permitió darnos cuenta de que nuestro proceso inicial para definir la calidad educativa y los indicadores para determinarla quedaban dentro de una visión “moderna”, sin embargo, el marco “posmoderno” representaba con mayor claridad el hecho de vivir en un país tan diverso.

2) *Principios y atributos*. Al revisar autores mexicanos, encontramos varias definiciones de ca-

lidad educativa, entre ellos destaca Muñoz Izquierdo (2000), quien construyó su definición alrededor de cinco atributos: *relevancia* (a los valores sociales reflejados en el currículo); *eficiencia* (la organización y el funcionamiento del sistema permite lograr los fines propuestos); *pertinencia* (los contenidos y métodos son apropiados para diferentes grupos sociales); *efectividad* (si se realiza lo deseado), y *eficiencia* (uso óptimo de recursos en relación a costos).

De Chile, el trabajo de Peralta (1992) nos pareció pertinente. Su definición sobre calidad hace referencia al aprendizaje activo, integralidad, pertinencia cultural, relevancia y participación.

3) *Investigaciones sobre características estructurales y procesos educativos*. Buscamos resultados de investigaciones destinados a explorar las relaciones existentes entre características estructurales y procesos educativos, y resultados de aprendizaje y desarrollo de niños pequeños. Nos apoyamos en los trabajos de Schmelkes (2001), Tiana (2006) y Schweinhart (1996), entre otros.⁴ El ejercicio facilitó la definición de un conjunto de características que deben ser tomadas en cuenta (véase anexo 1) y que pueden ser organizadas en cuatro dimensiones: insumos, organización, gestión y proceso educativo.

⁴ Por ejemplo, Schweinhart identifica como elementos importantes de la calidad: claridad en los objetivos, presencia de un currículo probado, maestros capacitados y con ciertas características, un número razonable de niños por maestra, liderazgo por parte de los directores, entre otros.

4) *Evaluaciones de programas e instrumentos existentes*. En México, encontramos varias evaluaciones del sistema escolar realizadas al principio del sexenio 2000-2006. Una evaluación preescolar llevada a cabo por la Dirección General de Educación (SEP *et al.* 2002); los diagnósticos efectuados como parte de la Reforma de la Educación Preescolar en más de 500 centros; y las estrategias y los estándares de desempeño propuestos por el Programa Escuelas de Calidad (PEC).⁵ En el transcurso del Proyecto Intersectorial, fue posible descubrir y revisar más de 25 instrumentos creados y aplicados en países tan diferentes como Ecuador, Chile, Costa Rica, Kenia, Estados Unidos, Australia y Singapur. Una sistematización de estas evaluaciones nacionales y de los instrumentos internacionales nos ayudó a identificar las categorías-dimensiones de calidad, así como los indicadores incorporados con más frecuencia en escalas para medir la calidad educativa (Myers, 2004).

⁵ PEC surge en el ciclo escolar 2001-2002 (y sigue actualmente en el ciclo 2014-2015) como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para mejorar la calidad educativa, aumentando la participación de la comunidad escolar en identificar necesidades y problemas y encontrar maneras de responder a ellos. La participación en PEC por escuelas es voluntaria.

Una primera aproximación

Escala de Evaluación de la Calidad de Centros Preescolares (ECCP)

El gran reto, después de nuestras indagaciones, fue crear una definición operacional de calidad, representada por un grupo de indicadores sobre la calidad educativa dentro un instrumento. Para ello, tomamos varias decisiones:

- Dividimos la escala en dos partes para obtener información sobre las condiciones del centro educativo y de las aulas individuales.
- Organizamos indicadores en cuatro dimensiones:
 - Los recursos disponibles (humanos y materiales).
 - Gestión educativa (incluimos tanto procesos administrativos y de planeación como liderazgo y trabajo colectivo).
 - El proceso educativo (pedagógico). Esta dimensión está centrada en la noción de aprendizaje activo, principalmente en el aula.
 - La relación de la escuela con su entorno (comunidad y padres).
- Decidimos ordenar observaciones para cada indicador en un conjunto continuo que permitiría a los evaluadores emitir juicios sobre procesos y cualidades del ambiente. Así,

cada indicador fue puesto en una escala con cinco niveles: inadecuado, incipiente, básico y bueno excelente.⁶

- Creamos indicadores para cada una de las dimensiones con base en lo que aprendimos de la literatura y de la experiencia de los participantes durante el proyecto. La primera versión de la Escala de Evaluación de la Calidad de Centros Preescolares (ECCP) incluyó 50 indicadores.
- Desarrollamos un método para recopilar información por medio de observaciones, entrevistas y fotografías.
- Probamos el método y el instrumento en el campo e hicimos ajustes.

La historia continúa: primeras aplicaciones de la escala

1) *Una investigación sobre la calidad educativa en 40 centros preescolares.* Durante el ciclo escolar 2002-2003, aplicamos la metodología y el instrumento a una muestra de 40 preescolares distintos en cuatro estados (Oaxaca, Puebla, Distrito Federal y Estado de México). Encontramos (2003), entre otros resultados,⁷ que, en general:

⁶ Cada uno de los niveles de la escala posee una serie de frases descriptivas para orientar al observador.

⁷ Este informe y otros a los cuales hacemos referencia en esta publicación se pueden encontrar en la página web de Hacia una Cultura Democrática, A.C. (Acude): www.acude.org.mx en la sección sobre calidad educativa.

- En promedio, la calidad (definido por los 50 indicadores) fue menor que el nivel “básico” esperado para todos los centros.
- Se encontraron diferencias importantes que favorecen a los centros urbanos sobre los rurales y a los centros no indígenas sobre los indígenas.
- La calidad en el ámbito del centro fue mejor que la calidad en el aula.

En cuanto a las cuatro dimensiones:

- La calidad de los *recursos disponibles* fue mayor que la calidad del *proceso educativo*.
- La calidad de la formación de los docentes y el número de niños por docente (*recursos disponibles*) no mostró una relación directa con los indicadores del proceso educativo.
- La baja calidad del proceso educativo fue evidente en un estilo de enseñanza predominantemente instructiva.
- En cuanto a la *gestión educativa*, la supervisión y el acompañamiento fue muy débil.
- La participación de padres de familia en la escuela (relación con el entorno) fue baja y restringida a apoyos financieros y de mantenimiento.

La experiencia nos hizo pensar que la ECCP puede servir como base adecuada para describir la calidad educativa y analizarla de varias formas: en el ámbito del centro y las aulas, según las cuatro dimensiones, y considerando indicadores individuales.

Al mismo tiempo, identificamos algunos ajustes necesarios para mejorar la escala y su aplicación y observamos la importancia de ampliar la participación de diversos actores del ámbito educativo (autoridades, padres de familia, estudiantes) para la definición y construcción de indicadores sobre la calidad educativa, esto debido a que el proceso de construcción inicial, como mencionamos anteriormente, respondía al marco moderno que otorgaba un papel preponderante a grupos pequeños de expertos que trabajan para descubrir la esencia de la calidad educativa.

Ampliar la visión

Para responder a la necesidad de considerar otras opiniones, decidimos realizar una serie de entrevistas sobre la calidad educativa para conocer las perspectivas de niños y niñas, madres y padres de familia, maestras, directoras, supervisoras y autoridades educativas. El resultado de estas conversaciones con personas involucradas en el proceso educativo desde distintas perspectivas, enriqueció el entendimiento sobre la calidad educativa. Aprendimos que para muchos niños y padres, por ejemplo, el término “calidad”, por sí mismo no tenía mucho sentido (fue más fácil indagar sobre lo que ellos pensaban que era necesario hacer para mejorar el sistema). El ejercicio nos confirmó que existen múltiples definiciones de calidad, sin embargo, también existen áreas de traslape y esta situación aumentó nuestras

dudas sobre la viabilidad de la aplicación de una misma escala en todos los contextos.

Una segunda manera de abrir nuestra forma de pensar fue tratar de salir de una visión “instrumental” acerca de la calidad educativa, para incorporar una visión más humana y, de cierto modo, utópica. Así, entramos en un proceso de discusión y reflexión sobre *el mundo que esperamos vivir* bajo la premisa de que un centro de buena calidad debe promover y reflejar en su operación ese mundo. Pensamos que, si podemos ser claros sobre el mundo que queremos, podemos definir el tipo de ciudadano que esperamos y, a su vez, el tipo de niño y niña que la escuela debe ayudar a formar. Estos aspectos deben ayudar a definir con mayor precisión y coherencia, la manera de operar un centro: sus características físicas, el estilo de gestión, la forma de relacionarse de las educadoras, los niños, las niñas, y sus familias, y el proceso educativo que debemos observar en el centro y el aula.⁸

Durante estas discusiones y reflexiones resultó claro que, en nuestra visión, aspiramos a tener un país democrático, equitativo, justo, respetuoso de los derechos y que celebra la diversidad. Sin embargo, para tener un país democrático es indispensable formar ciudadanos que no solamente estén informados, sino que también sepan cómo participar, que sean críticos, que respeten a otros y resuelvan conflictos de una manera pa-

⁸ Esta idea es similar a la de un “currículo oculto” (Jackson, 1968).

cífica. Desde esta visión, un programa educativo de calidad debe fomentar estas características y competencias en los niños y debe organizarse de una manera consistente con lo que aspiramos.⁹ Al realizar un análisis del contenido de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Educación y otros documentos pertinentes (incluso la Convención de los Derechos del Niño, en la cual México es firmante), descubrimos una congruencia legal y discursiva con estas ideas.

Esto nos llevó a añadir indicadores en la escala de calidad por ejemplo, sobre el trato igualitario en el proceso educativo de niños y niñas y la manera de resolver conflictos en el aula y el centro. Fortalecimos las ideas de la participación de niños y niñas en su propio aprendizaje así como la importancia del trabajo en conjunto tanto para maestros como para niños.

2) *Evaluación de escuelas preescolares del Programa Escuelas de Calidad (PEC)*. La evaluación se realizó en 155 centros en 29 entidades federativas de México durante 3 años entre 2003 y 2006 (Martínez *et al.*, 2006). Como parte del proyecto se incluyó un proceso de acompañamiento por

⁹ Por ejemplo, el ambiente debe ser democrático y sin discriminación. Debe ayudar a niños y niñas a participar activamente. Debe estar libre de violencia. Tanto el currículo como la organización debe reflejar y aportar el desarrollo de estas condiciones, características, actitudes, valores y competencias.

parte de los evaluadores¹⁰ que consistía en: entregar un informe escrito a cada centro para promover la reflexión, determinar actividades para mejorar la calidad y hacer ajustes acordados en los planes de trabajo del centro. Este proceso de acompañamiento se basa en las “evidencias” obtenidas, primero en un diagnóstico y después al empezar los nuevos ciclos escolares. Se hizo una evaluación al finalizar el tercer año.

Resultados: Gracias al acompañamiento basado en evidencias fue posible elevar la calidad de los centros participantes, tanto los que al inicio del proyecto registraron baja calidad como aquellos que obtuvieron los mejores indicadores.

- Las mejoras en los niveles de calidad fueron más altas en el centro que en el aula.
- Una gran parte del mejoramiento ocurrió durante el primer año.
- La amplia brecha que se observaba en la calidad entre los diferentes centros al principio del proyecto solamente empezó a bajar ligeramente durante el tercer año, a pesar de las mejoras de todos.

3) *Aplicaciones en otros contextos*. Durante varios años se aplicó la ECCP en otros contextos y con otros propósitos (cuadro 1).

¹⁰ Se organizó un equipo de tres personas en cada entidad federativa: una del PEC, una de la UPN y una de Educación preescolar de la SEP. Este equipo fue responsable de la evaluación y el acompañamiento de los centros, al participar en la evaluación.

Cuadro 1. Estudios que incluyeron la aplicación de la escala de Evaluación de la Calidad de Centros Preescolares (ECCP)*

| Nombre del estudio | Ciclo escolar | Número de centros | Tipos de centros | Ubicación | Instrumentos aplicados |
|---|---------------|-------------------|---|--|---|
| Evaluación de Centros Comunitarios | 2003-2004 | 95 | Centros Comunitarios apoyados por FAI | Distrito Federal | ECCP (versión 3) |
| Proyecto Piloto de Indicadores | 2004-2005 | 48 | General (urbano y rural); Comunitaria (Conafe, DIF/CAIC; DIF/CAIC; Cendi de IMSS) | Oaxaca Sonora Distrito Federal | ECCP (versión 4); escala de competencias; entrevistas |
| Evaluación de Centros Preescolares en Yucatán | 2004-2005 | 372 | Todos del sistema estatal de educación preescolar | Yucatán | ECCP (versión 3); entrevistas |
| El impacto de las políticas educativas en los centros de educación preescolar | x | 40 | Centros generales urbanos y rurales; indígenas; comunitarias. Seguimiento de centros estudiados en 2002-2003. | Oaxaca, Puebla, Estado de México, Distrito Federal | ECCP (versión 5); entrevistas |

*FAI: Fundación Integral de Apoyo Integral a la Niñez
 Conafe: Consejo Nacional de Fomento Educativo
 CAIC: Centro de Atención Integral Comunitario
 CADI: Centro de Atención al Desarrollo Integral
 Cendi: Centro de Desarrollo Integral
 IMSS: Instituto Mexicano de Seguro Social

En el proceso, ajustamos la escala de calidad, con lo cual se obtuvo una quinta versión para el estudio en el ciclo 2006-2007. Estos estudios confirmaron resultados anteriores que demostraron una baja calidad promedio de los centros preescolares e inequidades importantes entre los tipos de centro: urbanos y rurales, así como indígenas y no indígenas. Se confirmaron también resultados tales como: debilidades en el proceso pedagógico relacionado a un estilo predominantemente instructivo; falta de acompañamiento y poca atención a la salud de los preescolares. Advertimos la utilidad de la escala para apoyar programas y centros en su proceso de planeación. Pensamos que una visión más amplia acerca de la calidad, así como los ajustes hechos en la escala mejoró la evaluación de calidad de educación preescolar.

La piedrita en el zapato: diversidad

A pesar de nuestro esfuerzo de tomar una nueva ruta al definir la calidad y de los ajustes que hicimos en nuestra definición, resultaba evidente que no lográbamos desprendernos de una lógica “moderna” sobre la evaluación de la calidad educativa. Aunque incorporamos la idea de calidad como algo que debe promover la apropiación de un ideal del mundo en que queremos vivir, dicho mundo deseado fue inferido de documentos internacionales y nacionales que pretendían describirlo para todos. Nosotros, “los expertos”, tomamos decisiones sobre lo que

debíamos incluir. Una vez que llegamos a una decisión, la determinación fue utilizar la misma definición, las mismas categorías y los mismos indicadores en una escala aplicada igualmente a todos.

Pero si una definición de calidad educativa debe reflejar una definición acerca de la calidad de vida deseada y una visión del mundo en que queremos vivir, y, si existen diferentes visiones del mundo (producto de variaciones en contextos, cosmovisiones y experiencias), la lógica es que no se puede llegar a una definición “verdadera” de la calidad educativa. En cualquier contexto se requiere diálogo y negociación para lograr una definición operacional de calidad educativa, aun en contextos y poblaciones relativamente homogéneos. No obstante, aplicamos la misma definición a todos los contextos y las poblaciones. Finalmente quedamos en conflicto con una postura y una lógica contextualizada, subjetiva, que respeta múltiples verdades y puntos de vista. Faltaba atención a la diversidad.

Un nuevo comienzo: el proyecto de acompañamiento de escuelas preescolares indígenas

En 2009, Acude recibió una invitación para participar en el proyecto cuyo propósito era impulsar la calidad de la educación en el nivel preescolar en el estado de Yucatán, específicamente en los centros preescolares de educación indígena y del Conafe. En 2010, el estado de Michoacán solicitó

ayuda para trabajar con educación preescolar, especialmente con educación indígena, con el fin de buscar mejoras en la calidad de la educación preescolar basado en evidencias. En 2012, gracias al apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la Fundación Kellogg, se continuó el proyecto en estos dos estados.

El trabajo en los dos lugares consistió en colaborar con las autoridades locales, especialmente con los supervisores, en un proceso que llevara a la:

- Reflexión sobre el mundo deseado.
- Determinación de lo que se debe hacer y observar en los centros preescolares para educar niños y niñas conforme a una manera consistente con el mundo deseado.
- Creación de su propia versión de una escala de calidad, con categorías propias e indicadores “pertinentes” a su visión del mundo y lo que se debe observar en centros.
- Prueba de su escala en campo, el ajuste del instrumento y su aplicación para obtener “evidencias” sobre la calidad fue definido por ellos, al servicio tanto de centros individuales como del sistema.
- Capacitación en el análisis de los resultados y en la aplicación del modelo de acompañamiento, basado en evidencias y desarrollado en el proyecto PEC, es decir, en apoyar a centros individuales para reflexionar sobre la calidad, acordar acciones concretas de mejora, así como dar seguimiento a las decisiones acordadas.

Cuadro 2. Dimensiones de calidad: ECCP-5 y las escalas de Michoacán y Yucatán

| ECCP (versión 5) | Michoacán (educación indígena) | Yucatán (educación indígena) |
|------------------------------------|--|---|
| Recursos disponibles | Escuela que fortalece la cultura y lengua indígena. | Escuela que manifiesta un mundo intercultural. |
| Gestión | Escuela que promueve la vida saludable y el bienestar. | Escuela que colabora para un mundo natural y saludable. |
| Proceso educativo | Escuela amable y preocupada por aprender. | Escuela que crea un mundo feliz. |
| Relación con padres y la comunidad | Escuela organizada y con participación social. | Escuela que promueve un mundo organizado y sencillo. Escuela que se funda en un mundo de convivencia armónica. Escuela que vive un mundo justo. |

Al continuar con nuestro interés de impulsar el esfuerzo de introducir diversidad en el proceso de definir y buscar mejoras en la calidad educativa, presentamos las diferencias y similitudes que surgieron en los dos estados a partir de las definiciones locales y la versión 5 de la ECCP. Como se puede apreciar en el cuadro 2, hay diferencias importantes en la manera de precisar las dimensiones.

Diferencias y similitudes

La introducción de una dimensión cultural. Lo más importante de los cambios fue la introducción explícita de una dimensión cultural en los dos estados. En Michoacán, la dimensión fue de una “escuela que fortalece la cultura y lengua

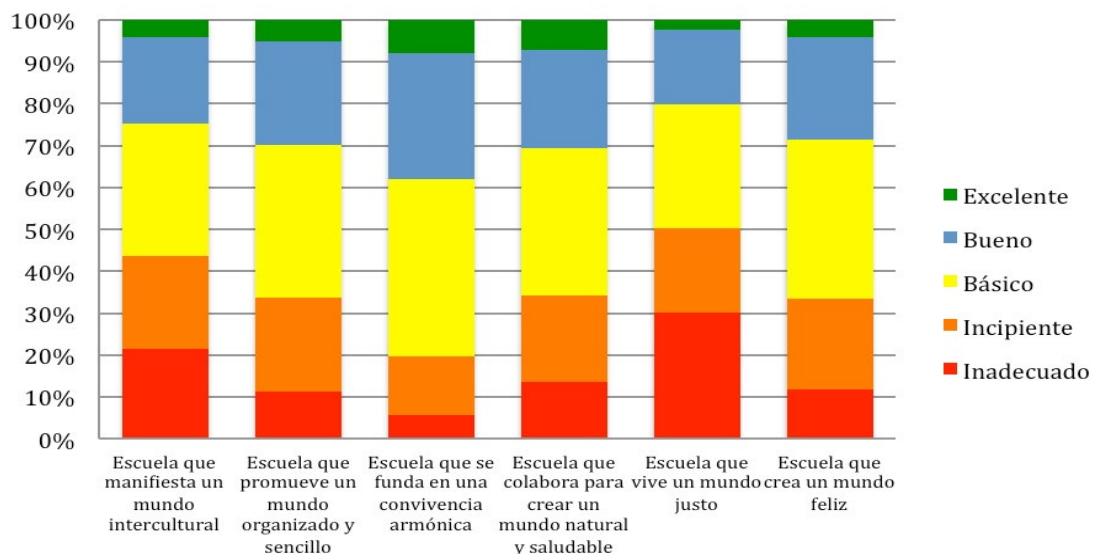
indígena”. En Yucatán, se habló de una “escuela que manifiesta un mundo intercultural”. Entre ellos, se puede ver una diferencia de perspectiva: mientras en Michoacán la dimensión principal está más concentrada en la cultura indígena, en Yucatán se inclina hacia lo que llaman “intercultural”.

Un énfasis más explícito a un ambiente saludable. En ambos estados, lo saludable no fue restringido a la salud física.

Diferencias en el lenguaje, pero no necesariamente en los indicadores. Mientras el lenguaje que caracteriza las dimensiones de la ECCP-5 es esencialmente técnico, el utilizado en educación indígena refleja sus reflexiones sobre el mundo deseado. Es de notar que aunque aparecen las ideas de “bienestar” (Michoacán) y de

“un mundo feliz” (Yucatán), los indicadores son concretos, observables en algunos casos muy cercanos a indicadores del ECCP. Por ejemplo, en un mundo feliz para Yucatán, se incluyen varios de los indicadores que en ECCP-5 aparecen como parte del “proceso educativo”. Los indicadores hacen referencia, para los niños, a la posibilidad de explorar, jugar, participar en la elección de temas, actividades y materiales, y trabajar tanto individualmente como en grupos. Para los docentes, el mundo feliz incluye la posibilidad de experimentar e introducir nuevas ideas, así como de recibir acompañamiento externo para ayudar a mejorar la calidad de su papel como docente. El lenguaje de estos indicadores es muy parecido, si no igual, al lenguaje utilizado en ECCP-5.

Figura 1. Porcentaje de total de juicios por nivel y dimensión



También aparecieron desemejanzas en otros aspectos de las escalas. Por ejemplo, mientras la ECCP-5 y la escala de Yucatán utilizan una escala de cinco niveles (inadecuado, incipiente, básico, bueno y excelente) para ubicar la calidad de cada indicador, la escala creada por Michoacán utiliza solamente tres niveles y se modifican los nombres de los niveles: fortaleza, tránsito a fortaleza y debilidad.

Las evidencias

Para dar al lector una idea de los resultados obtenidos en estos trabajos, presentamos en la figura 1 los resultados para una muestra de 64 centros indígenas preescolares en Yucatán. Es evidente que los centros tienen mucho campo

para mejorar su calidad en cada una de las seis categorías definidas, especialmente en cuanto a la dimensión intercultural y la del mundo justo.

Diferencias dentro del sistema

Tan interesante como la distribución general de la calidad por niveles y dimensiones, es la identificación de las diferencias entre centros individuales. El “colorama” de la figura 2 ilustra de manera gráfica como cada centro escolar difiere en su dinámica y funcionamiento; las fortalezas y las debilidades se presentan en diferentes indicadores y con distintos matices. Por ello, consideramos que no es posible diseñar un plan de mejora de la calidad que “funcione para todos” con la esperanza de obtener resultados generales si-

vos son importantes, no solamente porque se producen logros deseados (o no), sino porque funcionan como un currículo escondido.

- 7) Los resultados de evaluación sobre la calidad educativa deben tener como propósito principal estimular reflexión en centros específicos, que a su vez apoyen un proceso de mejoramiento de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Dahlberg, D., Moss, P. y Pence, A.** (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Londres: Falmer Press.
- Jackson, P.** (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- Martínez, F., Linares, M. E. y Myers, R.** (diciembre de 2003). *¿Todos los pollos son amarillos? En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares*. Informe presentado a la Dirección General de Investigación. México: Hacia Una Cultura Democrática, A.C. Mimeo.
- Martínez, F., Myers, R., González, P. y Flores, B.** (2006). "Educación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar, 2003-2006". Documento no publicado. Recuperado de: www.acude.org.mx.
- Muñoz, C.** (2000). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Myers, R.** (2004). "In Search of Quality in Programmes of Early Childhood Care and Education (ECCE)", Documento marco para el *EFA Global Monitoring Report 2005*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146677e.pdf>
- Myers, R.** (2005). "Moderating Tensions Between Modern and Post-modern Views of Educational Quality: Notes on Indicators of Pre-School Quality in Mexico". En *49th Annual Conference of the Comparative and International Education Society*. Stanford University. Mimeo.
- Peralta, M. V.** (1992). "Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana". Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Mimeo.
- Schmelkes, S.** (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP. [Esta publicación forma parte de la colección *Biblioteca para la actualización del maestro*].
- Schweinhart, Lawrence J.** (1996). "Elements of Early Childhood Program Quality in Developing Countries". En *Early Child Development: Investing in Our Children's Future*, Proceedings of the World Bank Conference, Atlanta, Georgia, del 1 al 9 de abril de 1996. Washington: World Bank.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) et al.** (2002). Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México, México: UNICEF-UNESCO.
- Tiana, A.** (2006). "La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos". *Transatlántica de Educación*, 1, pp. 19-29.

Anexo 1. Características de los programas educativos preescolares vinculados al aprendizaje

1) La calidad de la tarea (los insumos).

- El ambiente físico y la infraestructura (por ejemplo, espacio adecuado —dentro y fuera— para niños y maestros: buena luz y ventilación, calefacción si es necesaria, letrinas que funcionen, facilidades para asearse y cocinar, precauciones contra accidentes, equipos apropiados y en buena condición para el juego).
- Juguetes, libros y materiales didácticos suficientes.
- La calidad del personal (docentes con un buen nivel de educación, con una formación en desarrollo temprano y poca movilidad del personal).
- Un currículo o programa comprobado con fines claros, que sea diverso e integral.
- Pocos niños por grupo y por docente.

2) La calidad de la organización y administración (gestión).

- Planeación continua para el presente y el futuro en el aula y el centro.
- Evaluación continua del programa y de los niños y las niñas.
- Supervisión y acompañamiento frecuente.
- Oportunidades que permitan a los docentes una formación continua y un crecimiento profesional.
- Liderazgo que promueva la comunicación, el trabajo en equipo, el intercambio de información y el respeto.
- Procedimientos administrativos eficientes.

3) La calidad de lo que ocurre en el proceso educativo-pedagógico.

- Interacciones entre adultos y niños que son frecuentes, de calidad y responsivas.
- Buena comunicación que incluye escuchar.
- Actividades que incorporan múltiples dimensiones del aprendizaje y desarrollo, las cuales promuevan la resolución de problemas y el razonamiento.
- Actividades que son culturalmente pertinentes y apropiadas a la edad de los niños.
- Trato equitativo para todos y todas.
- Oportunidades para trabajar en grupos grandes y pequeños, así como la posibilidad de estar solo.
- Oportunidades para que los niños sean escuchados.
- Consistencia en la disciplina.
- Variación en las formas de comunicación.
- Buen manejo de tiempo.

Hacia un modelo educativo de calidad del preescolar

María Teresa López Castro*

El propósito de este documento es compartir una breve reseña de la evolución de la educación preescolar en México, desde 1970 a la actualidad, con base en experiencias personales y profesionales experimentadas al terminar mis estudios como maestra de educación preescolar. Dichas experiencias y las ideas que nutren el contenido de este documento se fundamentan en la posibilidad de desarrollar, observar y analizar desde diferentes espacios, roles y perspectivas teóricas, lo que me ha permitido la construcción de conocimiento desde una mirada crítica con pretensiones de ser objetiva, considerando en cada espacio los aspectos políticos, administrativos y circunstanciales de la educación y la sociedad.

* Consultora independiente.

Durante los años que abarca el periodo de 1970 a la fecha, el trabajo educativo se ha concebido y organizado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas contemporáneas que han evolucionado, principalmente, del conductismo al constructivismo, lo cual ha implicado el compromiso institucional para la actualización de programas; el diseño y la edición de materiales de apoyo destinados a los alumnos y maestros, así como estrategias de actualización de maestros en formación y en servicio con diferentes funciones (docentes frente a grupo, directivos, autoridades y asesoras académicas) que han ido conformando la estructura de la institución del nivel de preescolar, con la finalidad de mejorar la organización y el trabajo educativo de los jardines de niños de todo el país. Algunas veces las deci-

siones han sido acertadas y otras no tanto, ya que las circunstancias en que se desarrolla la función de los jardines de niños en nuestro país es sumamente diversa geográfica, económica y socialmente.

Centrando el análisis en la parte pedagógica, se puede decir que durante el periodo de 1970 a 1981, las propuestas orientadas al mejoramiento de los programas se sustentaron en el enfoque conductista, lo cual generó que el diseño y contenido de documentos se establecieran en torno al desarrollo de metodologías orientadas a la revisión de temas; una de las primeras que revisé fue la propuesta organizada sobre temas y centros de interés, los cuales estaban calendarizados para trabajarse en todo el país, con la idea de asegurar el trabajo de ciertas materias relacionadas con el conocimiento

de la naturaleza y los aspectos de la vida social que pudieran ser de interés para los niños, por ejemplo, “La vaca y sus productos”, “Los oficios”, por mencionar algunos.

Esta forma de organizar el contenido de un documento normativo para el trabajo educativo en los jardines de niños fue con el objetivo de generar un instrumento que apoyara a las educadoras en el trabajo de planeación y evaluación. Esto significó que la función de los directivos fuera la de supervisar estos temas o centros de interés y que se trabajara como lo señalaba dicho escrito, lo cual generó en algunos planteles la homogeneización estereotipada del hacer en la escuela con sus consecuencias respectivas, al sacrificar la iniciativa, la creatividad y el crecimiento intelectual de los involucrados, por lo menos frente a las autoridades, ya que en todos los casos, la creación y mejora del trabajo educativo siempre han tenido la posibilidad de realizarse de manera clandestina, considerando la parte intuitiva nutrida por la ética personal a favor de atender los intereses y necesidades de los niños.

Esta postura institucional propició la convicción de que el trabajo en las aulas debería contemplar, entre otras cosas, que la docente elaborara previamente y de la forma “más bonita posible” materiales en serie y que, por otro lado, controlara el grupo, bajo la idea de disciplina que se concebía en ese momento, es decir, todos bien sentados, calladitos y trabajando de manera individual. Esto se podía constatar mediante el contenido de un álbum de actividades

que pudo haber fungido, con base en las concepciones actuales, como instrumento de evaluación, el cual evidenciaba el “trabajo realizado por los alumnos” al término del ciclo escolar. Lo que se pretendía favorecer y evaluar en aquel periodo de trabajo en la escuela con los niños de cuatro y cinco años, respondía a la noción de que la función del jardín de niños era apoyar el desarrollo de los niños, cuya madurez se determinaba a partir de la edad.

Estos elementos me llevan a concluir que la función de la educadora estaba orientada a elaborar manualidades y sus respectivos materiales, así como a transmitir información, la cual era impensable que los niños pudieran conocer. Asimismo, la experiencia y permanencia en el trabajo con el grupo le permitía a la educadora desarrollar mejores estrategias y habilidades para mantener la disciplina, que recompensaba siempre y cuando todos los niños la escucharan sin derecho a réplica, pues se esperaba que aquello que la maestra explicara con el apoyo de materiales concretos como mesas de observación o ilustraciones, fuera “sumamente claro”, que todos aprenderían lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. Esto significa que con base en explicaciones, memorización, repetición, manualidades y algunas visitas a lugares relacionados con el tema a desarrollar se pretendía garantizar la madurez o el desarrollo de los niños y su socialización.

Después, entre 1981 y 1992, se reformularon algunas ideas centradas en la teoría epistemo-

lógica planteada por Piaget, lo cual implicó esbozar nuevamente los principios que señalaban cómo se construye el aprendizaje y la evolución del desarrollo cognitivo de las personas. Con base en estos planteamientos, en el nivel preescolar, se diseñaron dos programas que también se centraban en propuestas metodológicas estructuradas primero en 1981 con las unidades didácticas y, posteriormente, en 1992 con los proyectos, los cuales para algunas maestras se convirtieron en un fin en sí mismo. Se consideró que con atender las propuestas y los lineamientos señalados en cada documento se aseguraba que los niños se desarrollaban, y se ampliaba la posibilidad de centrar el proceso de aprendizaje como el elemento central del trabajo en el aula.

Esto trastocó las concepciones construidas anteriormente, sin embargo, la influencia de este cambio y del discurso no tuvo repercusiones significativas ni en la manera de trabajar en el aula ni en cómo se concebía el trabajo de los niños y la maestra. Aun cuando se comenzó a construir la idea de realizar con los niños unidades y proyectos completos que incluían actividades y juegos relacionados con el tema para alcanzar el aprendizaje, el interés continuaba centrado en llevar a cabo manualidades. A pesar de que surgió el interés en que los niños aprendieran a investigar y recopilar información sobre lo que iban a trabajar, esta propuesta terminó siendo una carga de trabajo para los padres o, incluso, definitivamente una demanda poco viable por su situación laboral y, en la mayoría de los casos,

sin participación de los niños. El resultado fue que la actividad se redujo a comprar monografías ilustradas que la maestra acumulaba y que los niños la creían como una actividad innovadora. En realidad, la educadora seguía controlando el nivel y la cantidad de información.

Otros cambios observados en torno a la participación de los niños y la educadora derivó del supuesto de trabajar con los proyectos, de acuerdo con el “interés” de los niños. Fue difícil para las educadoras desprenderse de los temas trabajados en los programas anteriores (1970-1981), por lo que su función de “observar y escuchar” a los niños en juegos libres o en las áreas de trabajo causó, en algunos casos, espacios de tedio y aburrimiento para los niños y de simulación por parte de la maestra (no intencional, debido a una comprensión errónea de lo que proponía el programa) ya que hasta que lograba escuchar una palabra, hilar ideas aisladas de los niños o hacerles preguntas dirigidas, proponía a los niños el tema que en realidad ella había determinado de manera previa.

Un elemento primordial que se agregaba al tema de la participación de los niños era la posibilidad de que intervinieran en la planeación y evaluación del trabajo, esto es, promover maneras de organización entre los niños, lo cual influyó para que la estancia de los niños en la escuela resultara más interesante; sin embargo, la transformación de las concepciones de la mayoría de las maestras no evolucionaron a la par, pues continuaban centrándose en la forma y no

en el contenido y menos en las formas de participación de niños y maestra.

Asimismo, es importante señalar que la comprensión e interpretación de la teoría de Piaget tuvo sus fallas, ya que los estadios se tradujeron a las etapas evolutivas generalizadas señaladas en las teorías anteriores, siendo condición para algunas educadoras determinar en qué estadio deberían empezar en cada grado de preescolar, sin tomar en cuenta que esto dependía de diversos factores como sus experiencias previas en el ámbito familiar y social.

Evitar el control sobre qué hacer y cómo hacerlo fue y sigue siendo hasta nuestros días, un elemento que pocas maestras han logrado modificar para dar paso a la intervención espontánea de los alumnos, y pasar a observar su manera de aprender con otra forma de concebir al niño: desprenderse de ideas como que los niños llegan al jardín de niños “en blanco” y que es hasta la educación primaria cuando comienza su aprendizaje¹ o que todos aprenden lo mismo y al mismo tiempo. Es necesario promover el trabajo intelectual autónomo mediante el conocimiento y no sólo a partir de los objetos físicos, sino que se requiere que evolucionen en sus formas de entender el mundo, que lo observen desde diferentes miradas y comprendan lo que los otros dicen y hacen, es decir, es fundamental crear empatía entre los niños y con la maestra.

¹ Al respecto, la doctora Ferreiro [2000] señala, “...afortunadamente, los niños no piden permiso para aprender”.

Por otro lado, cabe señalar que, en este periodo, la institución educativa responsable de este nivel educativo creó un ambiente de confianza para el aprendizaje de los niños de nuestro país que se tradujo en la ampliación de cobertura mediante diferentes formas de atención, necesidad originada por la falta de maestras en los diversos espacios geográficos del país; se transformó la función de las autoridades para que existiera congruencia entre lo que se plantea en los programas y las demandas al trabajo en las escuelas; se actualizó la formación de docentes en las normales del país; se imprimió el primer libro texto-cuaderno de trabajo gratuito para este nivel educativo; se publicó una guía para los padres de familia y la educadora con el propósito de devolverle a los padres la parte que les corresponde en relación con la responsabilidad del estudio y aprendizaje de los niños, y se incursionó en el uso de la tecnología para la diversificación de medios para el aprendizaje y la enseñanza.²

Es importante señalar que para mejorar la pertinencia de los materiales para los niños, se llevó a cabo entre 1989 y 1990 la investigación diagnóstica *¿Cómo y qué se enseña en preescolar*

² Se edita un cd con actividades de lenguaje y matemáticas, cuya distribución fue limitada y su uso se determinó por dos factores, por un lado, que la escuela contara con equipo de computación y, por otro, por el nivel de acercamiento y habilidades de las educadoras u otro personal del plantel para usar la computadora.

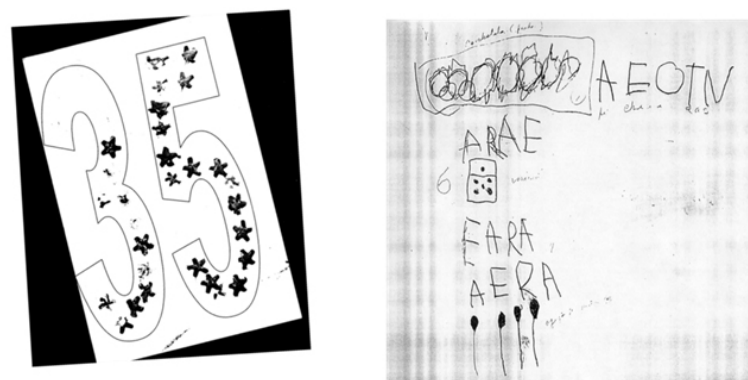
de matemáticas?³ de corte cualitativo, con la finalidad de obtener información que diera cuenta de cómo y qué estaban haciendo las maestras respecto a la enseñanza de las matemáticas; se observaron actividades en las cuales las maestras ya habían sustituido algunas manualidades, por ejemplo, reemplazaron rellenar la representación de un número con bolitas de papel, por actividades o juegos en los que los alumnos tenían que resolver problemas matemáticos con estrategias personales que les implicaba determinar una cantidad, contar los objetos que correspondían a la numerosidad de la colección, representar esto de manera gráfica y, al mismo tiempo, hacer la lectura de esta información registrada por otros (véase ilustración 1).

En relación con el uso del lenguaje en el aula el resultado del diagnóstico fue desesperanzador, ya que en la mayoría de las 97 aulas observadas, las maestras acaparaban la palabra y la forma de participación de los alumnos era muy escueta y orientada a responder preguntas cerradas, lo cual los limitaba a expresarse en una sola palabra, por ejemplo, un “sí”, un “no”, un color o un número, esto, por supuesto, no implicaba generar ideas propias y formas de expresión más elaboradas.

Respecto al uso de materiales se observó que existía mayor diversidad, pero pocas veces se utilizaban como recursos para resolver problemas matemáticos; por el contrario, se continuaban aplicando actividades en las cuales sólo el uso de figuras geométricas podría relacionarse con

³ Coordinada por la investigadora Miriam Nemirovsky con la participación de maestras, entre las que me incluyo, con la función de asesoras técnico-pedagógicas de la entonces Dirección General de Educación Preescolar (antes de la federalización señalada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB], 1992).

Ilustración 1. Evidencias del cambio de actividades manuales de la escuela tradicional y algunas innovaciones que se encontraron en: Investigación diagnóstica. ¿Cómo y qué se enseña en preescolar de matemáticas? 1989-1990



las matemáticas (las maestras recortaban cuadrados, triángulos y círculos, y describían sus características, lo cual limitaba la actividad de los niños a repeticiones verbales, por ejemplo, “cuadrado, cuatro lados iguales”), pegar las figuras en determinada posición y decorar el cuadro con diversos materiales.

Esta investigación dio pie a que se elaborara un material para las maestras con la intención de reorientar sus concepciones y erradicar prácticas que entorpecen la funcionalidad de las matemáticas como herramienta para la evolución del pensamiento y como un lenguaje que enriquece la forma de interpretar el entorno.

Otro año significativo para la educación preescolar fue 1997, cuando se inicia la modificación de los programas de las escuelas normales en que se impartía la licenciatura para la educación preescolar, proceso que se culmina con

su implementación en el ámbito nacional en el año 2000. Este programa se centra en el perfil de egreso, específicamente en el desarrollo de habilidades docentes, de lo cual se esperaba, entre otras cosas, que las futuras maestras desarrollaran habilidades para comprender y trabajar con los programas que fueran surgiendo y su formación no se limitara al trabajo con el programa que, en el mejor de los casos estaba vigente en el periodo de su formación. Esa visión ya vislumbraba que las reformas no deberían surgir a partir de ciertos periodos que arrojaran buenas o malas prácticas, sino que la transformación curricular debería ir a la par de los avances científicos y tecnológicos, ya que la función de la escuela es formar personas competentes.⁴ En este mismo año el nivel de preescolar se integra a la educación básica, mientras que en 2002 se inicia la reforma de la educación preescolar y se determina que también sea obligatoria la asistencia de los niños de tres, cuatro y cinco años de edad al jardín de niños.

Esta reforma fue un proceso inédito, ya que no sólo se centró en el cambio del programa sino que tomó en cuenta el acompañamiento como estrategia para lograr cambios de fondo hacia una didáctica y gestión escolar que permitieran avanzar hacia prácticas educativas congruentes con los nuevos enfoques didácticos, generados por la teoría de Piaget y otros

⁴ Término que remite a las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, Jomtien, 1990).

autores contemporáneos, para la construcción de nuevos conocimientos. Aunque estas necesidades de cambio eran ya sentidas por la comunidad académica, no se había concretado en acciones y recursos que apoyaran dicha transformación. Se reconocía y se sufría el problema generado por las diversas interpretaciones de las metodologías de programas anteriores, en lo cual también influían las responsabilidades y demandas que la institución les señala a partir de la función que desempeñaran, su experiencia y sus creencias del deber ser de la escuela.

El trabajo realizado con los diferentes actores educativos para modificar su hacer cotidiano y sus expectativas se concretó en un nuevo programa (2004),⁵ con el objetivo de identificar elementos insuficientes o ambiguos mediante el seguimiento y la evaluación de las prácticas de trabajo, para lo cual, entre otras cosas, se organizaron sesiones de intercambio de experiencias de trabajo docente y de asesoría. Es decir, esta experiencia de reforma del nivel preescolar se desarrolla, hasta este momento, según la perspectiva de que la transformación y mejora del trabajo educativo no se logra a partir del cambio de un programa, sino que la transformación de las prácticas de trabajo en cualquiera de las funciones requiere de un proceso de aprendizaje largo, continuo y sostenido, que enfrenta el reto de modificar la concepción de quiénes y cómo son los niños actualmente, su circunstancia so-

⁵ Revisado en 2011.

cial, cómo se aprende, qué hay que eliminar e implementar para responder a sus necesidades e intereses de aprendizaje, los requerimientos de formación de los maestros, la transformación, mejora y optimización del uso de los espacios y materiales congruentes con el enfoque actual, la participación de autoridades, regresar a los padres de familia su papel de principales educadores de sus hijos y que vean a la escuela como un recurso que los apoya, pero que no es suficiente, sino que su participación es fundamental, al igual que la congruencia en lo que aprenden los niños en los dos ámbitos en los que permanecen la mayor parte de su tiempo.

Entre las experiencias que he tenido como parte promotora de la reforma, me permito compartir el análisis del desarrollo de una situación didáctica que ejemplifica algunos cambios señalados en el programa y los documentos de apoyo que se han producido para la formación de los maestros en servicio y que me brinda algunos elementos para responder a la pregunta: ¿qué ambiente de estudio y aprendizaje estamos queriendo construir?

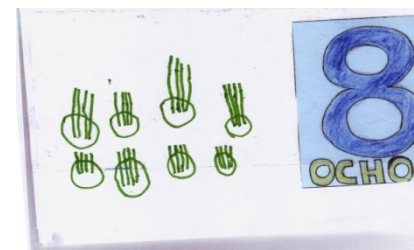
En un grupo de tercer grado de preescolar en el que asisten niños con una edad que oscila entre 5 y 6 años, la consigna que la educadora planteó fue la siguiente:

“Niños, los llamé porque necesito que me ayuden. Siéntense y escuchen con atención. Los niños de primero no se saben los números y quiero que me ayuden a realizar un libro para que ellos los aprendan”. La sesión de trabajo ob-

servada⁶ mostró su confianza en las capacidades de organización y toma de decisiones de los niños; su interés porque los niños hicieran propuestas que animaba a que las justificaran, dando tiempo para ponerse de acuerdo para realizar la actividad solicitada, sin ningún modelo dado a seguir con el fin de que quedara “bonito” (véase ilustración 2), escuchando y aceptando las propuestas espontáneas de participación de los niños y manteniéndose como observadora de lo que hacían, orientando a los niños para que revisaran el trabajo realizado y descubrieran por sí mismos errores que se presentaron en la organización y en una de las producciones de los niños.

Asimismo, aprovechó propuestas independientes de los acuerdos de equipo, las cuales tomaron diferentes direcciones, unas para resolver necesidades que se presentaron en su realización y otras para enriquecer las posibilidades sobre cómo elaborar de distinta manera el producto de la actividad. Esto benefició la diversificación y el enriquecimiento de las ideas de los pequeños, sin necesidad de calificar de bueno o malo o de seleccionar sólo una u otra propuesta, ya que lo importante para la educadora fue que respondieran a la intención de la

Ilustración. 2. Propuestas de Libros de números, educadora Patricia Calatayud García. Veracruz, junio de 2007



⁶ Experiencia de trabajo de la profesora Patricia Calatayud García, estudiante de la maestría de Desarrollo Infantil de la UPV. Participaron niños y niñas de tercero de preescolar del jardín de niños Rosaura Zapata del puerto de Veracruz en el mes de junio de 2007.

actividad. De igual manera, empleó los aprendizajes previos de los niños y la oportunidad de traerlos a cuenta, de manera funcional para la actividad que estaban realizando, es decir, le encontraron sentido a lo que incluyeron espontáneamente, lo cual hizo que la educadora se sorprendiera por la iniciativa que tuvieron de revisar su trabajo.

El registro del desarrollo de actividad puede servir como muestra de ruptura con el sentido administrativo y poco útil que se le ha dado a la actividad del docente responsable del grupo:

Los niños utilizaron estrategias de conteo que los ayudaron a resolver el conflicto. Entre todos plantearon diferentes formas de dar respuesta a este problema. Presentaron estrategias de comprobación para ver si el material numérico a utilizar estaba completo. Compartieron sus estrategias de comprobación entre todos, se respetaron las ideas y todos colaboraron para que cada uno realizara su comprobación a su manera, aprendiendo todos de las propuestas de sus compañeros.

Contrasta este registro con aquellos que se caracterizaban por ser monótonos, repetitivos y elaborados sin interés y sin conciencia sobre el objetivo de aprendizaje de los niños y, sobre todo, sin concebir a la evaluación como punto de partida necesario para la siguiente planeación.

Para continuar con esta reseña del proceso institucional de transformación de la educación preescolar en México, es necesario mencionar

que en el año 2011, el trabajo de las autoridades académicas se orientó hacia un nuevo intento para articular los tres niveles de la educación básica, lo cual significa que la obligatoriedad de los padres y el derecho de los niños de asistir a la escuela abarque 12 años de escolaridad (tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). La articulación de estos tres niveles ha implicado que se determinen premisas o principios teóricos, cambios administrativos, y se precisen, entre otras cosas, las funciones de los involucrados en la formación de los estudiantes de educación básica.

En los tres niveles educativos,⁷ la planeación es uno de los elementos fundamentales que se ha precisado; al respecto, se pretende que ésta

⁷ Cada uno de estos tres niveles educativos atiende niños diferenciados por la edad. El ingreso a preescolar es desde los dos años ocho meses y cabe señalar que para este nivel aunque es obligatorio no se puede hablar todavía de 100% de cobertura por falta de recursos económicos, lo cual ha implicado darle prioridad al ingreso a tercer grado y la evaluación sólo es formativa y se extiende un certificado sólo de asistencia sin que represente documento indispensable para ingresar al siguiente nivel. En la primaria los alumnos ingresan desde los seis años y el documento que se extiende al término de cada año es aprobatorio, así como el del término de los seis grados, lo cual es requisito para ingresar a la secundaria (último nivel de la educación básica). En ésta los alumnos en su mayoría ingresan a los 11 o 12 años de edad y al término de los tres años se les extiende el certificado oficial de haber terminado su educación básica, en el cual se registra el historial académico cuantitativo y cualitativo del estudiante, necesario para ingresar a la educación media superior.

ya no sea un documento de carácter meramente administrativo, sino un instrumento en el que la educadora se apoye para llevar un seguimiento de las actividades que trabaja con los alumnos y registre aquello que le ha sido útil. Asimismo, se espera que la planeación se reoriente a partir de los resultados de la evaluación y, así, ambos instrumentos, planeación y evaluación, se conviertan en el binomio que dé cuenta de los siguientes elementos: del trabajo educativo basado en procesos de aprendizaje cada vez más completos y complejos, de una participación de la maestra en mejora continua y relacionada con el diseño y la selección de actividades, y del desempeño del profesor con la finalidad de que pueda mejorar la eficacia del problema o la gestión del mismo. Por otro lado, reitero que para apoyar a las maestras en el programa actual existen principios que orientan a los maestros para comprender los cambios que se quiere ir logrando.

Otro elemento clave para la articulación de los tres niveles escolares es la forma de la evaluación, la cual en preescolar se señala como esencialmente formativa; esto implica centrar la mirada en los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus capacidades; para los otros dos niveles se incluye de manera relevante el aspecto formativo con la intención de traducir esto en niveles de la mejor forma posible, ya sea mediante escalas cualitativas o numéricas, pero con el propósito de comunicar de otro modo lo que tradicionalmente se traducía con una evaluación numérica. Se pretende que los padres

de familia comprendan lo que han aprendido sus hijos y en qué y de qué manera los pueden apoyar en su estudio. La comunicación con los padres de familia acerca de la formación y el aprendizaje de sus hijos es un trabajo que sigue en proceso de construcción, ya que es todo un reto para la comunidad educativa desde cualquiera de sus trincheras.

Estos y otros elementos obligan a reflexionar sobre la función de la escuela; comúnmente se ha concebido como el espacio en el que aprenden los alumnos, sin embargo, este planteamiento debe ampliarse para considerarla como la oportunidad en la que la escuela sea el espacio para que aprendan niños, maestros, padres de familia y la sociedad en general, mediante la colaboración y comunicación de todos los involucrados en la educación de los niños. Se trata de cimentar una escuela con características diferentes que nos permita consolidar una

didáctica que sea congruente con la forma en que se construye el conocimiento en cualquier etapa de la vida, es decir, niños y adultos.

Esta expectativa de formación comunitaria conlleva a crear espacios de estudio y comunicación cercana y continua para no sólo discutir cuestiones teóricas, sino también compartir y analizar situaciones reales del día a día en el aula, a fin de que los maestros de los tres niveles avancen hacia la construcción de una educación básica que evite rupturas abruptas al pasar de un nivel a otro, y que impacten en la reducción del tiempo destinado para el estudio de los alumnos. Este trabajo debe estar claramente orientado hacia la identificación de necesidades de atención, la creación de manera colegiada de los acuerdos de mejora, la evaluación y posible modificación de aquello que sea necesario, para asegurarse que se está mejorando el espacio de estudio y aprendizaje.

Finalmente, sobre las reformas en la educación y los cambios de programas, mi experiencia me permite asegurar que cuando hay vocación, los maestros se adelantan a las reformas, ya que son seres sensibles que escuchan las necesidades y los intereses ante los cambios fundamentales para atender a las nuevas generaciones. A estos maestros los he podido identificar mediante sus actitudes frente a los cambios institucionalizados en los periodos de reformas educativas y se observan de manera más inmediata con el discurso y las nuevas propuestas, ya que han sido testigos sensibles de lo que ya no funciona y visionarios de hacia dónde empezar a construir una nueva manera de hacer su trabajo, posiblemente sin sustentos teóricos, pero sí con grandes habilidades intuitivas que desarrollan por el amor y la responsabilidad hacia los niños y por su función de maestros. Para todos ellos, mi reconocimiento y toda mi empatía: felicidades.

Referencias bibliográficas

Canellas, A. M. (2004). "El desafío de evaluar los aprendizajes matemáticos". En *0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro: el correo de la UNESCO*. México: UNESCO, pp. 91-103.

Hoyuelos, A. (2004). "Una pedagogía de la transgresión. Caminando por hilos de seda". *Revista Infancia en Europa* 04.6. Italia: Ayuntamiento de Reggio Emilia.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.

Tonucci, F. (2013). *La importancia de los primeros años*. Conferencia. México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas para todos*, Jomtien, Tailandia, 5-9 marzo 1990.

La transición del preescolar a la escuela primaria ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar?

Marco Antonio Delgado Fuentes*

Adriana González Peral**

Claudia Osiris Martínez Valle***

El presente trabajo reseña algunas de las principales conclusiones de un estudio comprensivo sobre la transición entre el preescolar y la escuela primaria en México, el cual se desarrolló a lo largo de cinco meses, durante los ciclos escolares 2009 y 2010, mediante estudios de caso en preescolares y escuelas primarias.¹

* Investigador de Hacia una Cultura Democrática A. C. (Acude).

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México.

*** Estudiante de la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México.

¹ Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Dirección de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de México.

Este trabajo se centra en algunas características de la práctica docente, tanto en preescolar como en primaria, que podrían facilitar a los alumnos leer el contexto escolar y, por ende, facilitar sus transiciones, particularmente de los ambientes escolares, al igual que su involucramiento en la escuela y la conservación y consolidación de su motivación para asistir a ésta y aprender.

La revisión de la literatura internacional mostró que la transición ha sido estudiada en términos de la adaptación social que los niños deben desarrollar, de las dimensiones que integran el “estar listos” para la primaria, así como de las necesidades de los maestros de primaria y las diferencias que existen entre ambos niveles educativos. Sin embargo, no se ha profundizado en la comprensión de cómo los niños apren-

den a leer el contexto escolar. Esta investigación propone una forma de entender dicho proceso y las maneras en que los maestros pueden ayudar a fortalecerlo. Para ello, mediante la teoría autofundante, se propone la consideración de un nuevo sistema dentro del modelo ecológico de Bronfenbrenner —el nanosistema— que representa las actividades dentro del aula, cuya estructura y desarrollo permiten a los niños comprender de qué se trata la escuela y cuál es el papel que, se espera, puedan desarrollar. El enfoque crítico utilizado permite igualmente cuestionarnos si nuestras escuelas están listas para recibir y atender a los niños, y no sólo a la inversa.

Principios básicos de la transición: la teoría ecológica de Bronfenbrenner

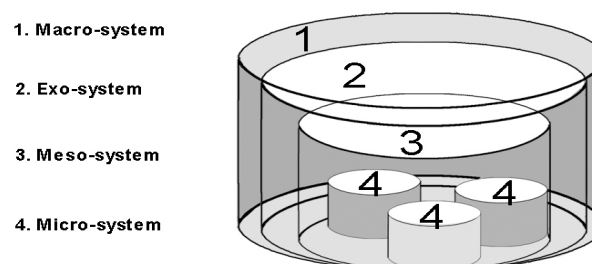
No es extraño que para el estudio de cualquier fenómeno existan diferentes perspectivas, éste es el caso de la investigación que se ha desarrollado alrededor de la transición entre el preescolar y la primaria, para la cual, la teoría ecológica de Bronfenbrenner ha sido especialmente importante, pues su interés se centra, precisamente, en el estudio del desarrollo infantil, considerando los diferentes ambientes sociales en los que el niño participa.

Para Bronfenbrenner (1979), dichos ambientes son sistemas de reglas e interacciones organizados, según el autor, de acuerdo con el nivel de involucramiento que los niños tengan en ellos. Así, la familia y la escuela forman dos sistemas en los que los niños tienen relación directa con los participantes y cuyos ambientes pueden ser comprendidos de manera directa por su vivencia (microsistemas). Los microsistemas están contenidos, a su vez, en un contexto más amplio (mesosistema) en que la posibilidad de un trato directo disminuye, pero influye en su contexto, por ejemplo, un sector escolar respecto de la escuela. Estos ambientes están, igualmente, integrados en un sistema mayor llamado "exosistema", el cual podría representarse como la organización del Sistema Nacional Educativo. De la misma manera, el exosistema estaría incluido en un macrosistema mucho más amplio que contendría elementos culturales y de política nacional e internacional (véase figura 1).

Así, ambos niveles escolares (preescolar y primaria) operarían bajo una lógica institucional distinta, donde los niños tienen que aprender nuevas reglas de comporta-

miento y construcción de conocimiento, de tal forma que para una adecuada transición de uno a otro medio dichas reglas deben ser debidamente explicitadas o, mejor aún, los niños tendrían que ser capaces de "leer el contexto" y descifrar las reglas apropiadamente. La adaptación al cambio, según la perspectiva de este informe, no debiera verse únicamente como una adaptación social, sino que, como veremos más adelante, debiera incluir también las dimensiones cognitiva y de habilidades, y sólo tienen sentido cuando en las instituciones está claro que todo se articula con el fin de promover el aprendizaje.

Figura 1. Teoría ecológica de Bronfenbrenner



La aportación de este estudio es la propuesta de agregar un sistema más dentro del microsistema de la teoría ecológica, al que hemos denominado *nanosistema*. Este concepto se refiere a las reglas que integran el contexto de actividades específicas dentro del aula, que pueden ser no sólo seguidas, sino construidas por los mismos estudiantes.

Discusiones contemporáneas sobre la transición

Una vertiente de la literatura considera al preescolar como un nivel educativo poco significativo, cuya relevancia puede apreciarse sólo en el desempeño que los niños tengan en primaria, particularmente, respecto de la preparación para la lectura, la escritura y la aritmética básica, así como de la socialización que la escuela primaria demanda (Ladd, 2003; Early, 2004; Zill y Resnick, 2005). En otras palabras, los procesos en la escuela primaria ni siquiera son cuestionados. En contrapartida, se ha optado por la concepción que permite pensar en el preescolar como un nivel rico en sí mismo, donde se adquieren aprendizajes importantes que no se limitan a los primeros meses de primaria, sino que también lo son para otras etapas de la vida (Brooker, 2008). Aún más estimulante resulta pensar que una buena transición no significa llanamente una buena adaptación a cualquier medio. El marco elegido permite desarrollar reflexiones críticas —luego entonces enriquecedoras— a lo que sucede tanto en el preescolar como en la primaria, sus objetivos y su práctica docente.

En México, la investigación sobre la transición entre estos niveles es prácticamente inexistente. El presente estudio retoma la literatura internacional en inglés, y tiene como una de sus limitaciones no haber revisado con suficiente profundidad la literatura latinoamericana.

Un primer aspecto para entender la transición entre estos niveles lo constituye la investigación realizada por Sylva *et al.* (2004) en Inglaterra, en la que se encontró que los niños que ingresaron a la escuela primaria sin haber cursado el preescolar presentaban más y mayores conflictos para adaptarse a la primaria y también solían tener dificultades en su desempeño académico. En principio pues, se parte del supuesto que el preescolar es un antecedente importante para que los niños puedan comprender de qué se trata la primaria.

Sin embargo, no parece estar garantizado que todos los niños que cursan el preescolar logren una adecuada transición a la primaria, como lo muestran Niesel y Griebel (citados en Dunlop y Fabian, 2007), quienes hallaron que entre una tercera parte y la mitad de los niños tenían problemas durante el periodo de transición, pues aparentemente experimentaban un “shock cultural”. Ladd (2005) reporta igualmente que algunos de los efectos positivos de los preescolares no necesariamente se mantienen a lo largo de la trayectoria en la escuela primaria. De entre los niños que presentan ciertas dificultades parecían encontrarse en mayor riesgo aquellos provenientes de minorías étnicas y culturales (en lo que concuerdan Zill y Resnick, 2005), por lo que Niesel y Griebel resaltaron la necesidad de atenderlos mediante un programa de alta calidad que les ayudara no sólo a adaptarse a la cultura escolar, sino también al medio intercultural.

Myers (1992), refiriéndose igualmente a niños de otras latitudes, argumenta que el crecimiento y el desarrollo del ser humano están íntimamente relacionados con el estado de salud y nutrición en la primera infancia, por lo que para él la mejor intervención de preparación de los niños para la escuela primaria sería un programa basado en estos dos factores relacionados con el bienestar de los niños, que involucre tanto a las familias como a las escuelas. Si los niños tienen una salud endeble y se encuentran desnutridos, los problemas de transición son secundarios.

Por su parte, otros autores han hecho énfasis en los componentes afectivos de la transición, argumentando que la preparación exitosa para ésta contempla tanto aspectos escolares como emocionales (Ladd, 2003; Early, 2004). Carr (2001) plantea que es necesario que los niños puedan desarrollar el sentimiento de “pertenencia” a la escuela que va acompañado de la sensación de “sentirse adecuado”, tanto socialmente —al lograr relacionarse positivamente con otros niños y adultos en un contexto escolar— como académicamente —al conseguir cumplir con las expectativas de aprendizaje. Desde esta lógica, los niños que están “listos” para la escuela primaria son aquellos que se encuentran deseosos y capaces de aprender. Aquí el punto clave sería identificar aquellas capacidades que son consideradas como adecuadas. Pugh (2002), continuando con el aspecto emocional, destaca que es importante que ambos niveles escolares ayu-

den a los niños a ser resilientes —es decir, que tengan la capacidad de sobreponerse a las adversidades—, a ser capaces de resolver problemas y de establecer relaciones sociales positivas.

Así, en la revisión de la literatura se encontró que los autores hacen énfasis en el aspecto de la salud y nutrición o en el aspecto social y emocional, y se hace poca referencia al elemento cognitivo relacionado con el desarrollo de la percepción de los niños sobre sus propias capacidades, dimensiones que se profundizarán con la presente investigación.

Una precisión importante es la que hacen Bennett, Wood y Rogers (1997) al enfatizar que ambos niveles educativos (preescolar y primaria) provienen de dos tradiciones pedagógicas distintas: mientras el preescolar pone interés en el desarrollo de sentimientos de autoestima y de autoconfianza, la primaria se enfoca, principalmente, en el rendimiento escolar —en los primeros años a la escritura, la lectura y la posibilidad de realizar operaciones aritméticas— dejando de lado el componente emotivo de asistir a la escuela.

Como puede verse, los intereses divergentes de ambos niveles educativos se relacionan con una concepción distinta de los niños y de la forma en que éstos aprenden: el preescolar tiende a concebir a los niños como sujetos activos, capaces y autónomos, mientras que la primaria tiende a no preocuparse por crear ambientes que les ayuden a desarrollar esas potencialidades. No es sorprendente entonces que algunas investigaciones hayan encontrado que varios

alumnos se consideraban capaces durante el jardín de niños, pero incapaces en la primaria (Broström, 2002). Esta percepción de capacidad se relaciona con una mejor disposición de los niños para el aprendizaje en el preescolar que en la primaria y, como lo reportan Entwisle y Alexander (1998), el gusto y la motivación por asistir a la escuela disminuyen en la medida en que los niños avanzan en la primaria.

Según estos autores, en el preescolar los niños tienden a participar en la determinación de los temas a tratar, opinan sobre las formas de conocer y frecuentemente utilizan el diálogo para consolidar los aprendizajes. En la primaria, en cambio, los niños tienen poca o nula participación en la determinación de los temas y las tareas a realizar. Aunque no es explícito en los autores, podría intuirse que también la evaluación sigue ese mismo patrón, de mayor participación en el preescolar y poca o nula intervención de los niños en la primaria. Podríamos decir que, mientras en el preescolar suele hacerse un énfasis en la sensación de bienestar de los niños, en la primaria se hace énfasis en los contenidos y en el rendimiento escolar, con posibles consecuencias en las calificaciones y —luego entonces— en la autovaloración de los niños.

Rimm-Kaufman, Pianta y Cox (2000) parecen confirmar esta situación con una encuesta nacional en Estados Unidos, cuyos resultados indican que, para los maestros de primaria, la principal dificultad de los niños de primer ingreso es que no saben seguir órdenes. Así, mientras

ciertos enfoques de preescolar se esfuerzan por lograr niños independientes y participativos, buena parte de los maestros en la primaria ven dicho desarrollo como un estorbo para su trabajo. Por ello, es muy probable encontrar durante el periodo de transición a la primaria a niños con problemas en este punto en particular.

Por su parte, Hendy y Whitebread (2000) investigan, en Inglaterra, el término de “independencia”, esto es, la capacidad de los niños para hacer sus propias elecciones, conocer sus limitaciones y reconocer las ventajas de solicitar ayuda, encontrando que en el preescolar los maestros promueven esta independencia y que los maestros de primaria piensan que los niños se hacen independientes mucho más tarde, lo cual repercute en que no crean que sea su función el promoverla. Esta diferencia hace suponer que la primaria es mucho más directiva y deja menos espacios para que los niños tomen decisiones, así sea en espacios acotados.

Estos autores y otros en Estados Unidos (por ejemplo, Ramey *et al.*, 1998 y Pianta, 2010) han encontrado que la independencia que los niños muestran en la escuela es mayor al inicio de la primaria y decae conforme avanzan en su educación formal, muy seguramente, porque lo que se valora y promueve es la obediencia. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, existe pues evidencia para suponer que la motivación para ir a la escuela, la participación en la toma de ciertas decisiones y la autonomía están relacionadas y se promueven decididamente en los buenos

preescolares y todas estas características decaen a medida que los niños cursan la primaria.

De acuerdo con estas investigaciones, la transición no implica únicamente un proceso para aprender nuevos contenidos, la adaptación a la primaria conlleva también la identificación de los niños de su papel como estudiantes. Vogler, Crivello y Woodhead (2008) se refieren a esto como “la comprensión por parte de los niños de su propia condición de ‘alumnos’ Aunque físicamente los niños forman parte del sistema educativo y están presentes en él casi todos los días, puede llevarles varias semanas o meses crecer hasta adaptarse [...] a su rol de alumnos” (2008: 23). En la presente propuesta se retoma este punto particularmente desde las oportunidades promovidas por los maestros que les permiten identificar, metacognitivamente, no sólo de qué se trata la escuela, sino qué de lo que hacen y han desarrollado les permite convertirse en estudiantes y no en meros seguidores de indicaciones.

En general, Brooker (2008) nos recuerda que las mejores estrategias para preparar a los niños para las transiciones y para acompañarlos mejor durante estos periodos es escuchar y atender a sus necesidades.

Así, el estudio que antecede a la presente propuesta partió de la falta de investigación en México sobre estos temas. Parecía necesario confirmar que estos fenómenos fueran pertinentes en el contexto nacional y profundizar en la dimensión cognitiva de la transición.

Método. Una aproximación compleja a un fenómeno complejo²

El estudio utilizó como base metodológica la teoría autofundante (Charmaz, 2006) que consiste en una reflexión cualitativa, continua y sistemática sobre la información de campo desde el periodo mismo de recolección hasta la reflexión posterior que permite la escritura del informe. La finalidad de este enfoque es construir una explicación basada en categorías de análisis que ayude a comprender la naturaleza del fenómeno estudiado, así como de las dimensiones que participan en su dinámica, haciendo énfasis en la diversidad de condiciones que pueden existir para entender los procesos estudiados. Es por ello que el resultado de la investigación consiste en un modelo que pretende ordenar la totalidad de los hallazgos en un sistema organizado que permite proponer una explicación fundamentada, tanto en las evidencias del estudio como en la discusión que ello provoca con la literatura.

La investigación se conformó por nueve estudios de caso. En cada uno de los estudios se utilizó un diario de campo en el que se registraba la información recabada, se reflexionaba a profundidad sobre el significado de la misma a partir de la literatura y sobre las posibilidades de

² El presente reporte forma parte de una investigación más amplia cuyo método íntegro puede consultarse a profundidad en Delgado (2010).

continuar construyendo la investigación. El diario de campo permitió el análisis de las entrevistas, las observaciones y algunos de los documentos recolectados en el campo durante el mismo tiempo de estancia. El diario de cada caso era enviado regularmente a un equipo coordinador, que al reunir los nueve diarios podía realizar análisis simultáneos tanto en forma individual por cada caso como en forma global, considerando así los nueve estudios. De esta forma, las categorías de análisis fueron construidas a partir de la totalidad de los casos durante todo el proceso. Para este reporte, sólo se consideraron los análisis correspondientes a las interacciones de alumnos y maestros durante las actividades en los salones de clase.

Muestra

Se llevaron a cabo nueve estudios de caso en dos etapas: la primera se realizó en el preescolar y estuvo centrada en estudiar las condiciones previas a la transición a la primaria; la segunda se dirigió a estudiar a los niños de nuevo ingreso a la primaria. Los estudios se distribuyeron de la siguiente manera:

- 2 en un estado de la frontera norte: uno urbano y otro indígena urbano
- 2 en una zona del Bajío: ambos rurales
- 2 en un estado del sureste; uno urbano y uno rural indígena
- 1 en un segundo estado del sureste: rural indígena

- 1 en una zona metropolitana del centro del país: urbano
- 1 en un estado sureño: urbano regular

En la segunda etapa del estudio, se eligieron las primarias cercanas a los preescolares de la primera etapa, de modo que algunos de los niños participantes en la primera fase colaboraron, también, en la fase de primaria.

En este escrito se presentan solamente los resultados correspondientes a las formas en que las actividades escolares pueden ayudar a los niños a leer el contexto escolar.

Las etapas en el preescolar y la primaria

En esta primera etapa de la investigación se desarrollaron estudios de caso a profundidad en los preescolares elegidos, la duración total fue de cuatro meses, correspondientes al final del ciclo escolar 2008-2009. Los estudios de caso permitieron combinar el uso de entrevistas a profundidad, observación en escuelas y aulas y la recolección de materiales pertinentes producidos en cada localidad. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, mientras que las observaciones fueron registradas, ambas en un diario de campo. En especial, para este capítulo se utilizaron los registros que los investigadores hicieron sobre las actividades en el aula.

La segunda parte de la investigación se delimitó a partir del análisis y la interpretación de la

información de la primera etapa y se desprendió de la reflexión sobre los hallazgos de los estudios de caso en cada uno de los preescolares. Esta segunda fase se caracterizó por ser mucho más breve que la primera, pues sólo se contó con tres semanas en el campo al inicio del ciclo escolar 2009-2010. La segunda etapa de la investigación utilizó guías de observación, entrevistas a niños, docentes, padres de familia y directores, aunque para el presente reporte se consideraron únicamente el registro de actividades en el aula.

Estudio global de los estudios de caso (metanálisis)

La fase final del proyecto requirió del análisis conjunto de los estudios de caso en sus dos etapas. Para ello se usó el metanálisis (Miles y Huberman, 1994). Este método consiste en la elaboración de matrices de análisis que permiten organizar la información de acuerdo con la relevancia que tenga a lo largo de todas las fuentes, identificando las circunstancias que favorecen u obstaculizan el desarrollo de ciertos procesos o eventos. De esta forma, se identificaron las coincidencias y diferencias significativas entre los estudios de caso y los dos niveles educativos.

Para el presente informe se tomaron de los diarios todos aquellos registros de secuencias completas de actividades realizadas en el aula. Se escogieron dos secuencias completas de cada uno de los nueve casos. Este análisis tuvo como fin construir una tipología de actividades

basadas en las características que permitieran a los niños leer el contexto. Dichas categorías fueron construidas a partir de la codificación del tipo de interacciones y las dinámicas que emergieron de los datos, en la manera que plantea la teoría autofundante.

Una vez obtenidas las categorías, se procedió a agrupar las experiencias en tipos, basadas en sus similitudes y diferencias. Se construyeron tres tipos de actividades basadas en la forma en que ayudaban a los niños a entender de qué se trata la escuela y, para la presentación de los resultados, se discutieron las implicaciones de cada uno de estos tipos a la luz de la literatura.

Resultados

Con el fin de hacer fácilmente comprensibles los resultados, se presenta primero un resumen de una actividad que representa al tipo y se discuten después las categorías que se obtuvieron, así como su relación con el posible papel en la lectura que los niños hicieron de ellas. Los tipos resultantes fueron:

- 1) Actividades desorganizadas que no ayudan a leer el contexto escolar.
- 2) Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto y a construir un papel de aprendiz.
- 3) Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto, construir un papel de aprendiz y favorecer la autonomía en el aprendizaje.

Viñeta 1. Tipo 1. Actividades desorganizadas que no ayudan a leer el contexto escolar (sureste, educación indígena)

Al inicio del día, la maestra entrega a los niños una fotocopia para que coloreen y recorten. Mientras ellos trabajan, ella pega un abecedario en la parte alta del pizarrón y pide al grupo que pronuncie cada una de las letras. Varios niños aún no terminan la actividad anterior y no pronuncian con el resto del grupo.

Después de pronunciar el abecedario, les dice que cada uno pasaría a señalar la letra con la que inicia su nombre. Aquí los niños tienen el problema de que no alcanzan el abecedario con la mano, pues está muy alto, por lo que la maestra les da un pliego de papel enrollado para que lo usen como señalador.

Cuando terminan, la maestra va a la parte trasera del aula, toma una caja vacía de cartón y pone en el interior tarjetas con los nombres de los niños. A continuación les pide que pasen uno por uno a buscar su nombre, mientras el resto de los niños juegan, platican o se recuestan sobre la mesa. Algunos niños y niñas toman la tarjeta con el nombre de otro compañero. Esto causa confusión en el resto, pues al buscar entre las tarjetas no encuentran la suya e inevitablemente tienen que tomar otra.

Al darse cuenta de esto, la maestra toma las tarjetas, las ordena sobre la mesa y comienza a entregarlas a los niños. Dos niños preguntan al observador —que está tomando estas notas— por qué la maestra les dio la tarjeta y si las tarjetas recibidas efectivamente tienen su nombre. La maestra no les dice para qué se las entrega y unas niñas la utilizan como abanico.

Enseguida la maestra se pone a recortar hojas blancas por la mitad, lo cual le lleva unos cinco minutos. Durante ese tiempo varios niños sacan dulces de su mochila para comerlos y otros se ponen a jugar o a platicar.

Al terminar de recortar, la maestra reparte las hojas a los niños y las niñas que llevan lápiz y les pide que escriban en ella una plana de su nombre tal y como está escrito en la tarjeta. Después se acerca a su escritorio y busca lápices para aquellos niños que no tienen, lo cual le toma otros minutos.

La actividad se suspende al escucharse el timbre para el recreo.

En esta narración se puede notar:

Ausencia de estructura y reglas para llevar a cabo las actividades

Se advierte la ausencia de actividades estructuradas en las que pudieran identificarse el inicio, desarrollo y cierre. La maestra no explicaba a los niños para qué iban a hacer la actividad, qué es lo que esperaba que hicieran, ni cómo la iban a terminar. Lo que se observa es una larga cadena de acciones a las que los niños no podían dar sentido. Tampoco se avisaba cuando se daba por terminada una actividad ni se proponía un remedio cuando alguna actividad no funcionó.

Las actividades desestructuradas no parecen ayudar a los niños a leer en el contexto, la importancia de su aprendizaje ni la comprensión de las habilidades que están desarrollando.

Es posible que los niños no se sintieran motivados, pues muy probablemente se sentían ajenos a lo que sucedía. Tampoco les permitían descubrir sus capacidades para aprender.

Actividad sin reto intelectual que no promovía el trabajo en colaboración

La maestra daba instrucciones a los niños para realizar ejercicios que implicaban únicamente la ejercitación de destrezas manuales. No involu-

craban la solución de problemas que requirieran el apoyo de otros niños, por lo que no los invitaba a la comunicación ni colaboración. Al parecer, este tipo de actividades favorecen que los alumnos construyan un papel cuya principal función es obedecer sin que sea necesario entender el fin. Al terminar el día e interrumpir cualquier cosa que estuvieran haciendo, muy probablemente el mensaje leído es que lo importante era llegar al tiempo de salida. Es posible que para la maestra lo importante fuera cubrir su planeación a tiempo, asumiendo que la realización de las actividades automáticamente producía aprendizaje.

Viñeta 2. Tipo 2. Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto y a construir un rol de aprendiz

En el salón de preescolar la maestra y los niños se están poniendo de acuerdo para construir instrumentos que acompañen una canción que han venido componiendo en el grupo los días anteriores.

La maestra propone lo siguiente a los niños:

“¿Qué les parece si buscamos materiales en la bodega para ver si hay algo que nos sirva para hacer los instrumentos para nuestra canción?”

“Sí”, responden los niños. Enseguida todos van a la bodega de la escuela a buscar cosas que les sirvan para hacer instrumentos.

De regreso en el aula, la maestra les pregunta qué instrumentos podrían hacer con sus materiales y les pide que busquen qué herramientas tienen para construirlos, entonces los niños se dirigen a los diferentes estantes a buscar lo que usarán.

Antes de iniciar con la construcción de sus instrumentos, la maestra da las siguientes recomendaciones: tener cuidado al manipular el material para evitar lastimarse y pedir ayuda a sus compañeros o a la maestra si no pueden hacer algo solos. “Cuando hayamos terminado todos, nos vamos a sentar nuevamente en círculo y vamos a mostrar nuestros instrumentos”, señala.

Utilizando materiales como papel, ligas, cajas de cartón, botellas de vidrio, semillas, listones, piedras, cascabeles y otros, los niños construyen guitarras, arpas, triángulos, sonajas, tambores y palos de lluvia. Puede escucharse que entre ellos intercambian ideas y comentarios de lo que pueden hacer: “Oye, te presto este listón yo no lo voy a ocupar, tú lo puedes usar para tu guitarra”, dice uno a otro.

Conforme los niños van terminando de hacer sus instrumentos, limpian sus bancas, levantan el material que no utilizaron y se van sentando en círculo al centro del salón. Solamente Jorge, que estaba haciendo una guitarra, se niega a integrarse al círculo porque no pudo terminar su instrumento, ya que la caja de cartón que estaba usando se había roto. Al ver esta situación la maestra le llama y le dice: “Jorge ven acá, no te preocupes de que no te haya salido tu instrumento, no pasa nada, ven con nosotros para que te ayudemos a encontrar soluciones”, luego se acercó a él y lo invitó a sentarse con todos.

Una vez en el círculo, la maestra dice: “¿Quién quiere pasar a presentar su instrumento?, fíjense bien, cuando pasen lo van a tocar, nos van a decir qué hicieron y con qué lo hicieron”. Los alumnos muestran sus instrumentos siguiendo las indicaciones, mientras los demás escuchan atentamente al que está de pie exponiendo. Los niños notan que algunos han hecho instrumentos similares, pero que éstos no suenan igual.

La maestra, entonces, pregunta a qué creen que se deba el que suenen distinto y los niños empiezan a decir sus ideas, por ejemplo, en cuanto a las guitarras, algunos dicen que a lo mejor no suenan igual porque las cajas son de diferente tamaño, unas tienen más cuerdas que otras o que otras tienen ligas más delgadas o más gruesas.

La maestra enseña al grupo el instrumento de Jorge y le pide que explique al resto de sus compañeros qué sucedió. Jorge había intentado hacer una guitarra, pero se le rompió. Luego pregunta al grupo qué recomendación podían darle a su compañero, a lo cual varios niños dicen que le hubiera pedido ayuda a otro compañero y que podía tener otra oportunidad para hacerlo de nuevo en su casa.

Para cerrar la actividad, la docente preguntó: “¿cómo trabajamos hoy?, ¿qué hicimos hoy?, ¿qué aprendimos?” Un niño responde que él aprendió a hacer guitarras y que su guitarra sonaba diferente a la de otro compañero porque sus ligas eran más delgadas. Jorge dijo que aprendió que podía pedir ayuda para hacer las actividades.

En esta narración se pueden identificar elementos de la práctica docente que facilitan a los niños la lectura del contexto:

Actividad claramente estructurada y reglas para que se lleve a cabo

La situación que la maestra plantea a los niños tiene una estructura clara: les explica el objetivo de la actividad y la forma en que se va a trabajar, luego da recomendaciones para iniciar la tarea y comenta lo que harán para cerrar la actividad. Al hacer esto, la maestra facilita que los niños puedan identificar el inicio, desarrollo y fin de la actividad. Las reglas son claras y compartidas. Dentro de los límites establecidos, los niños son alentados a tomar decisiones sobre el instrumento que construirán y de los materiales que utilizarán de modo tal que los niños participan en el establecimiento de las reglas.

Actividad en la que se definen los papeles de los participantes

La maestra no solamente es clara respecto al objetivo y la estructura de la actividad, sino que también explica qué es lo que espera de los niños en los diferentes momentos. De esta manera, los alumnos conocen “de qué se trata” su participación. Reconocen que deben hacer diferentes cosas: explorar, planear, construir y discutir.

Los niños pudieron anticipar la forma en que cada fase se relacionaba con la siguiente y conducirse de forma autónoma, asumiendo un papel

activo en su desempeño. Cada fase tenía un sentido respecto de las demás. Además, al propiciar la ayuda entre los niños, se favoreció que ellos se mantuvieran alerta respecto de quién no seguía las instrucciones. El pasaje también permite ver que los niños han interiorizado la necesidad de alzar los materiales al final de la fase del trabajo manual, así como dejar aseado el espacio. La maestra no tuvo que dar instrucciones para ello. Ello sugiere que los niños han comprendido que hay algunas reglas que cambian para cada actividad y otras reglas que permanecen, como la de mantener limpia y ordenada el área de trabajo.

Interacciones durante el desarrollo de la actividad / definición de los papeles de los participantes en relación con la actividad

La maestra escucha a los niños, identifica los intercambios que surgen por iniciativa de ellos e interviene para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos. Con estas acciones, la docente se asegura de que los niños estén actuando adecuadamente en el contexto y, en caso necesario, les ayuda a aclararlo. En el caso del niño cuyo instrumento se rompió, de acuerdo con las instrucciones, no podría unirse al círculo de discusión porque no terminó la tarea. En este caso se cambiaron las reglas para conseguir que el niño pudiera integrarse y de todas formas compartir sus experiencias. Así, el sentido de participar, de discutir y de intercambiar experiencias está por encima de las instrucciones específicas de la ac-

tividad o, en otras palabras, las reglas no tienen un sentido en sí mismas sino en cuanto a su utilidad para el aprendizaje. Esto facilita que:

Los niños entiendan su papel como aprendices activos en las situaciones educativas que les plantea la escuela. Que vayan formando su identidad como estudiantes. Ésta incluye entonces la exploración de materiales y habilidades, la realización de tareas para las que se pide su participación para el desarrollo, la reflexión colectiva y la obtención de conclusiones. Los diferentes momentos en que deben seguir indicaciones o que pueden proponer algunas alternativas encajan en esta secuencia que está detrás de todo lo que sucede. Claramente, no se trata sólo de tener a los niños entretenidos ni de cumplir una planeación centrada en el cumplimiento de tiempos predeterminados.

Actividad que reta las capacidades de los niños y promueve que participen de manera activa en su aprendizaje

En la narración se puede observar que la situación didáctica que la maestra plantea implica retos y demanda que los niños colaboren entre sí, en vez de plantear actividades en las que simplemente escuchan y sigan instrucciones. El trabajo en equipo facilita que los niños tengan que ponerse de acuerdo para poder realizar la tarea y luego facilita que ellos reconstruyan las reglas de la actividad o en su caso acaben de construirlas.

Permite a los niños y las niñas explorar, examinar y experimentar con los materiales en las actividades planeadas, propicia y permite que los niños elijan el instrumento que van a hacer y los materiales que van a usar para construirlo, así como decidir el turno en el que mostrarán lo que hicieron. Esto facilita que:

Los niños desarrollen iniciativa y habilidades para tomar decisiones con el fin de cumplir con una actividad que les hará reflexionar y compartir su pensamiento. Hacer estas propuestas requiere que los niños hayan entendido la lógica del contexto. En otras palabras, la participación facilita la comprensión del contexto de las actividades.

También facilita que adquieran una percepción positiva de sí mismos, del aprendizaje y de la escuela como un espacio para hacer cosas interesantes. Así, todo indica que se mantiene su motivación al hacerlos protagonistas de su aprendizaje.

Promoción de la reflexión sobre los aprendizajes

Finalmente, la maestra abre un espacio para que los niños y las niñas identifiquen y reflexionen sobre los aprendizajes logrados al término de la situación didáctica. Los niños pueden analizar lo que hicieron y comunicar lo que aprendieron.

Estas oportunidades les permiten evaluar sus capacidades y sus conocimientos, así como ver la utilidad del ejercicio de evaluación, entender su valor positivo y percibirse como sujetos con capacidad de aprender. Crucialmente, el cierre de la actividad permite reconstruir cómo todas las actividades realizadas tienen sentido para ayudarles a aprender, discutir y compartir. Ello favorece su reflexión sobre el desarrollo de cada fase y el entendimiento de que cada fase de la actividad tiene relación con su proceso de aprendizaje.

Viñeta 3. Tipo 3. Actividades organizadas que ayudan a leer el contexto, construir un papel de aprendiz y favorecer la autonomía en el aprendizaje

En la situación observada la maestra había organizado a los niños por equipos. Cada uno de los seis equipos trabajaba en una mesa alguna actividad. La maestra se dedicó durante media hora exclusivamente a trabajar con uno de los equipos mientras los demás tenían actividades independientes sin supervisión de la maestra.

El equipo observado fue uno de los no supervisados. En ocasiones anteriores los niños habían tenido la oportunidad de manipular en distintos momentos el juego de mesa “jenga”, que se compone de una serie de bloques de madera. La maestra los había apoyado en otras ocasiones formando la torre cada vez que los niños la derribaban (colocando bloques de madera en distintos niveles entrecruzados), por lo que la participación de los niños consistía en ir retirando una pieza de cualquier nivel de la torre, evitando que ésta se desplomara. En sus observaciones la maestra se percató que el grupo gradualmente lograba mayor destreza en el juego, lo que la llevó a plantear la posibilidad de que los niños se hicieran cargo por completo de su organización.

En la observación en el aula se pudo advertir cómo se organizaban los niños. A diferencia de otras ocasiones, los niños decidieron esta vez construir la torre por pisos de colores. Tres niños separaban las piezas negras de las verdes, después reunían bloques de tres piezas del mismo color para acercárselas a otros dos, quienes iban colocando un nivel de color negro, después un nivel de color verde de manera contrapuesta al nivel anterior. En ocasiones los niveles se apilaban en el mismo sentido y alguno de los niños recordaba que debían ir en otra dirección, tarea que implicaba remover los niveles. Los niños estaban atentos en la manera en que se iba formando la estructura y al final lograron levantar la torre, esta tarea llevaba la mayor parte del tiempo destinado para desarrollar el juego. Por turnos hacia la derecha —regla asimilada por el grupo— los niños fueron retirando las piezas de la torre para colocarla en la parte superior y formar nuevos niveles, cada turno mantuvo a la expectativa a los niños viendo si la torre no caía. En cada turno los niños se detenían a pensar qué pieza iban a retirar, incluso el grupo sugería qué hacer, con el fin de que la torre se mantuviera más tiempo. Todos lograron retirar al menos una pieza antes de que la torre se desplomara. Al caerse la torre los niños rápidamente y de forma autónoma se organizaban nuevamente para levantarla animados por jugar otra ronda.

Se observan las siguientes características:

Actividad que reta las capacidades de los niños y promueve que participen de manera activa en su aprendizaje

En este caso la maestra, basada en su conocimiento de las capacidades de los niños, decide llevarlos a otro nivel y les plantea una actividad que implica mayor reto: construir ellos mismos la estructura con los bloques y organizarse para tomar turnos. Los niños se observan concentrados, emocionados y claramente motivados.

Define los papeles de los participantes en relación con la actividad

Es posible observar en la actividad que los niños entienden claramente su papel en el juego, conocen y siguen las reglas como: asumir un papel en la preparación del juego, tomar turnos y colaborar para un fin común. Son conscientes de su responsabilidad para mantener la torre en pie, pensando detenidamente sus movimientos cuando es su turno o aportando consejos cuando es otro el que va a mover.

Promueve la autonomía y el trabajo colaborativo

Estos niños habían desarrollado habilidades para realizar en equipo una tarea compleja de principio a fin, sin la necesidad de la supervisión del adulto. De hecho, deciden hacer más complejo el juego al organizarlo por colores, más elabora-

do que las veces supervisadas por la maestra.

Esta actividad muestra el nivel al que pueden llegar los niños en la lectura del contexto: son capaces de interpretar de manera autónoma determinada situación, seguir las reglas de interacción y propias del juego, poner en marcha capacidades y habilidades específicas para realizar la actividad y colaborar con sus compañeros para lograr un fin común. Crear reglas significa no sólo poder leer el contexto, sino además construirlo.

La actividad del ejemplo se realizó a través de un juego. Los niños se mostraron involucrados, emocionados y complacidos al realizarla. Aprendizaje y emoción van de la mano. El aspecto cognitivo, afectivo y de puesta en práctica de habilidades se conjuntan en el juego. Así, esta actividad muestra ser muy valiosa dentro de los enfoques educativos que trabajan por competencias, como es el caso de PEP 04 y el programa de primaria. Desafortunadamente, en este estudio fueron contadas las ocasiones en las que se encontró que se potencializara el uso del juego en las escuelas.

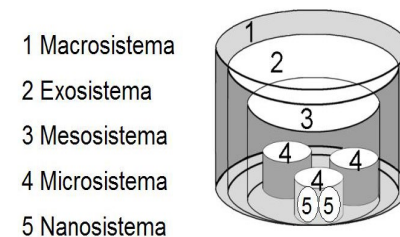
Con estos ejemplos puede decirse que el *nanosistema* de las actividades en el aula tiene todas las posibilidades de desarrollar la capacidad de los niños para comenzar a “leer” el contexto de aprendizaje que consta de los materiales y las reglas de actuación. Cuando los niños son capaces de entender “de qué se trata”, son igualmente capaces de aportar con su creatividad y experimentación elementos que les permitirán reflexionar sobre los aprendizajes y su proceso,

ayudándoles a construir su papel como estudiantes, es decir, como participantes en procesos de interacción que les permiten conocer y explicarse su mundo.

Conclusiones

Las evidencias presentadas en este estudio sugieren que las actividades en el salón de clases integran un sistema de reglas e interacciones que pueden facilitar a los niños comprender el contexto escolar. La experiencia puede ser muy distinta en las aulas de la misma escuela y, en ocasiones, también entre las actividades que realiza una misma maestra. Es por ello que este estudio propone la inclusión del espacio del *nanosistema* en el modelo teórico de Bronfenbrenner.

Figura 2. Propuesta de desarrollo conceptual a la teoría ecológica



En el nanosistema los docentes establecen un contexto compuesto por materiales e interacciones en el cual los alumnos llevan a cabo sus actividades y tienen la oportunidad de construir su identidad como estudiantes, es decir, de

comprender que las actividades en la escuela tienen la finalidad de ayudarle a aprender y que, para ello, se espera que los alumnos desarrollen ciertas actividades.

El argumento central es que los niños aprenden a leer el contexto más próximo a ellos antes de poder leer contextos más alejados y que, una vez que son capaces de interpretar los nanocontextos, serán sucesivamente más capaces de leer otros nanocontextos y contextos más amplios de forma autónoma, adaptarse a ellos y actuar en consecuencia. Esto supone entonces que existen elementos de la práctica educativa que ayudan a esta interpretación y esta investigación hace explícitas algunas características de las acciones de los maestros que facilitan el proceso.

Todos los nanosistemas favorecen la construcción de identidades como estudiantes. En el peor de los casos los estudiantes aprenden que su función es obedecer y lograr la aprobación de sus maestros, independientemente de si aprenden o no. En el mejor de los casos, los estudiantes descubren sus habilidades y dan sentido a las actividades de la escuela en un proceso de aprendizaje.

A partir de las diferentes observaciones en el aula a lo largo del trabajo de campo y del análisis de los ejemplos de la práctica docente, fue posible delinear tres etapas en el proceso educativo que ayudan a los niños a desarrollar la capacidad para leer el contexto de aprendizaje y

actuar autónomamente para construir de forma colaborativa su aprendizaje:

- 1) explicitación o construcción de las normas de interacción de las actividades del aula,
- 2) observancia y guía del proceso de interacciones durante las actividades del aula,
- 3) reflexión sobre las actividades.

1) Explicitación o construcción de las normas de interacción de las actividades del aula

En las clases observadas que parecían ayudar a los niños a leer el contexto, el docente planteaba actividades que implicaban retos. Para enfrentarlos, los niños proponían estrategias y actividades conversando entre ellos y exponiendo ideas a los demás. Las docentes formulaban preguntas que ayudaban a los niños a anticipar el tipo de productos que podrían obtener de ellas y promovía que se utilizaran estrategias en equipos, combinadas con otras individuales y en el grupo. Así, los niños tenían oportunidad de experimentar en varios tipos de interacción.

La planeación de las maestras tenía considerados espacios para la participación de los niños en la determinación de lo que se haría en la secuencia didáctica. Contrario a obedecer, los niños participaban en varias ocasiones en la toma de decisiones sobre lo que se realizaría en clase. En otras seguirían las indicaciones de la maes-

tra, pero siempre con la oportunidad de hacer preguntas y entendiendo las razones detrás de la decisión de las maestras. De esta manera los niños entendían de qué se trataba la actividad y muy probablemente se sentían parte de su proceso de aprendizaje.

Al elegir, los niños entienden que pueden participar en la toma de decisiones en el salón de clases y probablemente desarrollan un sentido de pertenencia al grupo, así como una actitud positiva hacia la escuela y el aprendizaje. La elección se hace en el marco de las reglas de la actividad (nanosistema) y la elección hace que los niños ejerzan las reglas, ya que entienden la intención de la actividad y experimentan formas de cumplir con los objetivos. Las reglas del nanosistema tienen sentido porque están dirigidas a la construcción del conocimiento y no se reducen sólo al control de la disciplina. En otras palabras, se trata del establecimiento de las reglas que permiten a los niños y las niñas construir el aprendizaje y construir su papel como estudiantes.

2) Observancia y guía del proceso de interacciones durante las actividades del aula

Durante el desarrollo de las actividades, las maestras de los preescolares con actividades que se consideraron adecuadas para utilizar la transición como una oportunidad de aprendizaje continuarían formulando preguntas a los niños, que les ayudaban a reflexionar sobre las reglas establecidas, sus razones para no seguir-

las y la forma en que pudieran ser reformuladas en caso de ser necesario. Así, el mensaje es que las reglas eran medios y no fines en sí mismos. La posibilidad de adaptar las reglas y hacer cambios en el camino enfatizaba que el aprendizaje era el fin y que los niños tenían la posibilidad de proponer y realizar cambios argumentando por qué ello era conveniente. Eso favorecía que los niños se mantuvieran pendientes de su proceso y activamente buscaran solucionar los problemas que encontraran y no quedarse paralizados por no poder seguirlos. En este sentido, la escuela estaba para proveer ambientes pertinentes manteniéndose flexible a las necesidades de los niños, lo cual les permitía comprender que el sentido último de las actividades es la puesta en común de reflexiones y del aprendizaje y no sólo el obedecer a los adultos.

El docente, al explicar la secuencia de las actividades o construir parte de ellas junto con los niños, explicita lo que se espera de ellos. Éstos aprenden que las actividades escolares pueden ser complejas, que es importante integrar fragmentos en una unidad y que ellos deben hacer varias cosas durante las secuencias didácticas, es decir, cambiar de nanosistemas. De ahí que una planeación deficiente, indicaciones insuficientes o falta de ellas dan como resultado que los niños no entiendan la lógica de las actividades ni cuál es el papel que les corresponde en ellas.

El diálogo entre los niños permite que “lean el contexto” colectivamente y compartan su significado. Esto supone que una forma adecuada

de ayudar a los niños a entender el contexto es que los adultos lo descifren o construyan junto con ellos.

El papel de acompañamiento de los docentes ayuda a interpretar correctamente el contexto o, en su caso, reconsiderar algunos elementos en su construcción. Si una de las reglas no funciona para la construcción del conocimiento o el papel del estudiante, se ajustan las reglas y no se siguen sin sentido. La maestra les ayuda a probarse en situaciones nuevas y alienta la diversidad de experiencias que pueden enriquecer la reflexión para el cierre de las actividades.

El docente, específicamente para facilitar la transición, se asegura que todos entiendan las reglas del juego y actúen en consecuencia. Ve el potencial que tienen las experiencias de los niños en cuanto a su discusión, preparando y enriqueciendo el cierre de la actividad.

Abre oportunidades para que el juego, potencialmente muy rico para el aprendizaje de transiciones, fluya espontáneamente. Cuando los niños juegan crean contextos, construyen y respetan sus propias reglas. Esta actividad es “un escenario” de la vida, en donde recrean y comprenden mejor las “reglas de la vida real”. El juego libre demanda la construcción de nanosistemas y refuerza la autonomía, es un excelente ejercicio que alienta la adaptación a contextos diferentes y refuerza el papel activo de los niños en su aprendizaje y en la construcción de su papel como estudiantes.

3) Reflexión sobre las actividades

La reflexión es el momento en que se integra conceptualmente la actividad y se consolida el aprendizaje. Este momento da sentido a toda la actividad anterior y ayuda a los niños a construir su papel como aprendices que participan en el proceso de construcción de sus aprendizajes. Este espacio es la preparación para la reflexión metacognitiva que se espera sea autónoma más adelante.

En las clases que fueron clasificadas como adecuadas para aprender a leer el contexto las docentes abrían un espacio para que los niños pudieran exponer sus puntos de vista, escuchar a otros, negociar soluciones y llegar a acuerdos. Las maestras ayudaban a los niños a expresar sus sentimientos, a comprender el punto de vista de los demás y a entender que hay formas de relación que ayudan a la convivencia y otras que la obstaculizan cuando se trabaja en grupo, en equipos e individualmente.

Los niños ponían en práctica sus estrategias de construcción del conocimiento y sus habilidades de interacción con la maestra y sus compañeros. La reflexión de las experiencias vividas consistía en la reconstrucción de las estrategias de resolución de problemas, así como en la identificación de las posibilidades alternativas de acción para subsiguientes ocasiones. Permitía a los niños comparar sus reflexiones y les hacía comprender, a través de ese ejercicio, que el conocimiento se construye mediante el diálogo entre niños y de

los niños con los adultos. Los niños aprenden que las preguntas requieren para su respuesta la búsqueda de información, la experimentación y la reflexión colectiva. Estas estrategias y habilidades serán requeridas para la comprensión de conocimientos más complejos en la primaria.

Los niños aprenden a reflexionar sobre su proceso de trabajo y a valorar sus resultados. Más adelante, la reflexión sobre sus formas de organización, de análisis y la puesta en común de conclusiones puede llevar a la explicitación de las estrategias que han utilizado para el proceso, formando parte de la construcción de los procesos metacognitivos. Ésta será la base para lograr la autonomía en el aprendizaje.

La transición entre el preescolar y la escuela primaria no debe pensarse sin cuestionar cómo son los ambientes que ofrecemos a los niños en la primaria. La disminución de su motivación debe verse como un indicador de que su sentido debe ser repensado y comunicado adecuadamente. La participación de los niños en la planeación de actividades parece ser uno de los recursos más efectivos para ayudarles a comprender el contexto escolar y desarrollar su identidad como estudiantes. Las actividades cotidianas y su desarrollo ofrecen la oportunidad de ayudar a los niños a comprender de qué se trata la escuela. En otros espacios, presentaremos recomendaciones específicas para maestros.

Referencias bibliográficas

- Bennett, N., Wood, L. y Rogers, S.** (1997). *Teaching Through Play*. Buckingham: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooker, L.** (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Broström, S.** (2002). "Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School". En H. Fabian y A. Dunlop (eds.). *Transitions in the Early Years*. Londres: McGraw-Hill.
- Carr, M.** (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. Londres: Paul Chapman.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Delgado, M. A.** (2010). "Building Up a Theory Using Multiple Case Studies and ICT in a Study on the Transition between Preschool and Primary Education". Presentado en International Conference of Education, Research and Innovation. Publications. Madrid: ICERI/IATED.
- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Dunlop, A. y Fabian, H.** (eds.) (2007). *Informing Transitions in the Early Years*. Londres: MacGraw-Hill.
- Early, D.** (2004). "Servicios y programas que influyen en las transiciones de los niños, en transición y escuela", *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.
- Entwisle, D. y Alexander, K.** (1998). "Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting it". *Elementary School Journal*, 98(4), pp. 351-364.
- Hendy, L. y Whitebread, D.** (2000). "Interpretations of Independent Learning in the Early Years". *International Journal of Early Years Education*, 8(3), pp. 243-252.
- Ladd, G.** (2003). "Transición/apresto escolar: resultado del desarrollo de la primera infancia, en transición y escuela", *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.
- . (2005). "Apresto escolar: capacitación de los niños para la transición desde el preescolar a la escuela primaria. Comentarios sobre Love y Raikes, Zill y Resnick, y Early", en Transición y escuela, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.
- Miles, M. y Huberman, M.** (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book of New Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Myers, R.** (1992). *The Twelve who Survive. Strengthening Programmes of early Childhood Development in the Third World*. Londres: Routledge, UNESCO / CGECCD.
- Pianta, R.** (2010). "Going to School in the United States. The Shifting Ecology of Transition". En S.L. Kagan y K. Tarrant. *Transitions for Young Children. Creating Connections Across Early Childhood Systems*. Estados Unidos: Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 33-44.
- Pugh, G.** (2002). "The Consequences of a Failure to Invest in Early Learning". En J. Fisher (ed.). *The Foundations of Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Ramey, S., Lanzi, R., Phillips, M. y Ramey, C.** (1998). "Perspectives of Former Head Start Children and Their Parents on School and the Transition to School". *Elementary School Journal*, 98(4), pp. 311-327.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. y Cox, M.** (2000). "Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten". *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), pp. 147-166.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B.** (2004). Final Report, Effective Provision of Preschool Education. Londres: Institute of Education.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M.** (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano núm. 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Zill, N. y Resnick, G.** (2005). "Importancia de los programas de intervención de la primera infancia, para el logro de una transición a la escuela exitosa", en Transición y Escuela, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* [en línea]. CEDJE, RSC-DJE. Última consulta: 16 de septiembre de 2015.

Transformaciones necesarias del mundo adulto para acoger la primera infancia

3

La primera infancia en América Latina. Notas para un balance de la situación*

Néstor López**

Existen ciertos consensos que pueden sostenerse en el plano de las intenciones o de los enunciados generales, pero que se diluyen cuando llega el momento de arrojar luz sobre las motivaciones y los principios que les subyacen. La preocupación generalizada que se percibe entorno a la situación de las niñas y los niños, especialmente durante sus primeros años de vida, es uno de los temas donde las convergencias y los acuerdos que hoy se hacen visibles padecen de esta debilidad.

En la última década, la primera infancia ingresó en la agenda política y social con paso

* Artículo publicado originalmente en la revista argentina *Todavía*, núm. 29, mayo de 2013 (permiso del editor).

** Coordinador del proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), IIEP-UNESCO.

firme. En las recomendaciones emitidas por diversos organismos internacionales o agencias multilaterales de financiamiento, se ha privilegiado a las políticas que se orientan a los primeros años de vida. Los gobiernos de la región han fortalecido, de manera sustantiva, las acciones dirigidas a la niñez en sus inicios y, en ese sentido, han hecho, en muchos casos, aproximaciones más integrales y universales, e incluso distintas organizaciones de la sociedad civil toman este tema como su eje de acción. En instituciones, públicas o privadas, se trabaja con intensidad y compromiso en favor de la primera infancia.

¿Por qué lo hacen? Ante esta pregunta los consensos se debilitan y dan espacio a las divergencias. Básicamente hay tres argumentos con los cuales esas acciones adquieren legitimidad

e impulso. El primero de ellos se basa en la idea de que la primera infancia es una buena inversión. James Heckman, profesor de economía de la Universidad de Chicago, Premio Nobel en el año 2000, fue quien más aportó a la construcción de una fundamentación, según la cual las inversiones en la primera infancia tienen tasas de retorno muy elevadas, que oscilan entre 6% y 17% anual, mayores que las de cualquier otra realizada en las áreas sociales. Las inversiones que se aplican a los niños desfavorecidos durante los primeros años de vida —destaca este autor—, ofrecen dividendos económicos muy superiores a las que se hacen con posterioridad, tales como la reducción del número de alumnos por maestro, la capacitación laboral pagada por el gobierno, los programas de reeducación de reclusos, los planes de alfabetización de adul-

tos, las matrículas subsidiadas o —agrega— los gastos destinados a la policía.

Una segunda línea argumental descansa en los aportes de las neurociencias y toma como base la idea de que las formas en las que habitualmente se educa y estimula a los niños se traducen en una significativa subutilización de las capacidades y potencialidades del cerebro humano. Desde esta perspectiva, se promueven estrategias de cuidado y atención que buscan aprovechar al máximo la flexibilidad del cerebro infantil, como un medio para formar nuevas generaciones con mayores habilidades y recursos.

Estas dos líneas argumentales, diferentes entre sí, tienen un punto en común: consideran la infancia como el momento idóneo para incidir en el futuro adulto. Los primeros años aparecen, en ambas perspectivas, como un periodo de preparación, como una gran oportunidad para moldear al hombre del futuro, tema central en una agenda de recursos humanos. En una cultura centrada en la figura de la adultez como el momento vital, la infancia es el tiempo de inmadurez que aunque se desea que termine, es un paso inevitable que debe ser aprovechado con el objetivo de prefigurar al adulto que queremos ser.

El tercer argumento se fundamenta en el hecho de que los niños, desde el inicio de sus vidas, poseen un conjunto de derechos irrenunciables, y los Estados tienen la obligación de garantizar su pleno ejercicio. Aquí la infancia no se observa como un momento cuyo valor resi-

de en prepararlo para la adultez, sino que, por el contrario, goza de consideración en sí misma, como un momento trascendental que debe ser experimentado en forma integral. El Estado y la sociedad en su conjunto deben velar por una vida plena desde sus comienzos, con independencia del costo que ese esfuerzo represente y de su potencial tasa de retorno.

En este artículo, escrito a modo de ensayo, invito a repasar la situación de los niños y las niñas en América Latina, centrando la atención, hacia el final, en el caso particular de Argentina. Este breve recorrido se apoya en la idea de que los niños —al igual que todas las personas— son sujetos plenos de derecho, y de que ninguna racionalidad económica debería estar en la base de sustentación de las acciones dirigidas hacia ellos.

¿Qué supone mirar la primera infancia desde una perspectiva de derechos? En principio, dar cuenta de la situación en que viven las niñas y los niños de entre cero y ocho años, así como sus familias. Suele tomarse como criterio para definir esta etapa el periodo que se extiende hasta el ingreso a la educación primaria. Hay consenso en establecer como límite superior los ocho años de edad, momento en el que la mayoría de los niños ya cursan ese nivel. Un análisis de este panorama invita a observar, en qué medida, niñas y niños hacen un pleno ejercicio de sus derechos o, por el contrario, los ven vulnerados.

Sin embargo, esto no es suficiente; el cuadro queda incompleto si no se tiene en cuenta

cuán preparados están los Estados para poder efectivamente ejercer el papel de garantes de derechos. Para ello, adquiere especial relevancia analizar en qué grado se iniciaron las reformas institucionales y normativas necesarias para adecuarse a ese papel, y cuáles son las políticas que se están desarrollando con el fin de velar la situación de las niñas, los niños y sus familias.

La situación de la primera infancia en América Latina

En 1990 todos los países de la región ratificaron la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN). Cada uno la incorporó a su normativa de diferentes modos: algunos le otorgaron un estatuto legal; otros, supralegal o constitucional. Esto ocurría de una forma relativamente articulada en países con situaciones económicas, sociales y demográficas sumamente diferentes. Hablar de América Latina es referirse, al mismo tiempo, a México, Uruguay, Brasil, Nicaragua, Argentina o Guatemala, naciones que coexisten en la región con historias, culturas y dinámicas sociales muy distintas. Veinte años después de la ratificación, esa diversidad sin duda continúa, pero aun así hay elementos que pueden generalizarse para hacer un balance.

En principio, tomando en cuenta dos indicadores básicos sobre la situación de la infancia, vemos una tendencia favorable. Por un lado, según datos publicados por el Sistema de Infor-

mación sobre Primera Infancia (SIPI) del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en las últimas dos décadas la proporción de muertes infantiles se redujo en todos los países entre 25% y 50%. Aun así, en algunos casos las tasas de mortalidad de menores de cinco años siguen siendo altas (en Bolivia, Guatemala, Honduras y Paraguay supera los 30 por cada 1,000 nacidos vivos, en tanto que en otros —Cuba y Chile— está por debajo de 10 por cada 1,000). Esta reducción se tradujo también en una caída de la brecha entre países. A inicios de la década de los noventa, la distancia entre la tasa más alta y la más baja era de 92 puntos. En la actualidad es de 48.

En términos educativos, se realizaron grandes esfuerzos por ampliar la formación inicial en la región. La misma fuente permite constatar que para el caso de niñas y niños de cinco años de edad, las tasas de asistencia a establecimientos crecieron cerca de 50% durante los años noventa, y aproximadamente 30% en la década pasada. Asociada a esa incorporación masiva a los sistemas educativos, casi la totalidad llega a los siete u ocho años de edad cursando la escuela, con lo que se ha logrado la universalización del acceso al nivel primario en la región.

Ahora bien, hablar del pleno ejercicio de los derechos es más que la supervivencia y la educación. Un panorama integral debería dar cuenta de los derechos y las libertades civiles, del derecho al bienestar, a vivir en un entorno familiar

y a recibir un trato adecuado en él, del derecho a la salud o a medidas especiales de protección y de reparación para grupos vulnerados. La mirada desde esta perspectiva instala temas históricamente ausentes en la agenda social, y sobre los cuales no se produce información pertinente o de forma continua. Uno de los grandes desafíos que enfrenta la región es el de generar sistemas de información que permitan acceder a un mayor conocimiento de la situación de la primera infancia.

Aun así, los datos hoy disponibles dan la posibilidad de esbozar una conclusión general sobre el estado de la infancia en América Latina. La deuda social aún es muy alta, y la situación en que viven las niñas y los niños en los inicios de su vida dista mucho de ser aquella en la que tienen vigencia plena los derechos. Esa distancia adquiere su máxima expresión en contextos en los que perduran tasas de mortalidad infantil elevadas, en donde niñas y niños que viven en condiciones de pobreza extrema, familias enteras afectadas por desplazamientos forzados, ya sea por la persistencia de enfrentamientos armados o por los efectos del cambio climático. Un informe sobre la primera infancia, publicado por el SITEAL en 2009, destaca el contraste entre el escenario al que se aspira y la situación actual, y que adquiere a lo largo de la geografía formas muy específicas.

Sin embargo, se puede resaltar el esfuerzo que los países de la región están realizando para

adecuar sus instituciones a los requerimientos que implica el desarrollo de políticas integrales y más agresivas orientadas a la primera infancia, y a la creación de mecanismos de exigibilidad por parte de las familias y la sociedad civil. Durante los años noventa, cinco países sancionaron leyes de protección integral para la infancia. En la década pasada lo hicieron otros doce. Sólo dos —Chile y Cuba— aún no han avanzado en los aspectos más sustantivos de la normativa. Las leyes de protección integral representan un paso significativo, pues redefinen estructuralmente la relación entre Estado e infancia, pasando de vínculos históricos de índole tutelar hacia otros construidos entorno a una asimetría fundamental: el niño es sujeto de derechos; el Estado, el garante de su ejercicio pleno.

Una consecuencia inmediata de ese cambio en el vínculo entre Estado e infancia es la necesidad de crear una institucionalidad que permita materializar esa nueva relación. Desde allí, los países han avanzado, en diferente medida, en la creación de sistemas de protección integral, instituciones administrativas descentralizadas, consejos nacionales o federales, instituciones judiciales especializadas, defensorías, procuradurías, entre otras. La hipótesis que subyace a este esfuerzo es que con estas transformaciones los Estados lograrán una mayor efectividad como garantes responsables de los derechos de la primera infancia, y de ese modo podrán saldar la profunda deuda social que aún pesa sobre la región.

La primera infancia en Argentina

Un estudio realizado en 2012 en el SIPI/SITEAL sobre la situación de la primera infancia en Argentina a 20 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) permite llegar a conclusiones similares. Si bien en el país las deudas con la primera infancia son aún profundas, el trabajo propicia imaginar un horizonte esperanzador. El ámbito normativo ha sido permeable desde el principio a los cambios necesarios para que el Estado se consolide como garante de los derechos de la primera infancia. Ya desde temprano se avanzó en un debate articulado entre diversos actores de la sociedad para construir un nuevo sistema regulatorio que expresara los principios de la CDN. En este recorrido varias provincias han sido pioneras. Si bien la Ley 26,061 de Protección Integral demoró 15 años en ser redactada y promulgada, durante ese periodo hubo importantes antecedentes que ya venían redefiniendo el lugar del Estado frente a la primera infancia.

Los años que llevó la sanción de la ley hablan del esfuerzo que representó incorporar nuevos conceptos, visiones diferentes y, al mismo tiempo, remover absolutos profundamente enraizados en la cultura. Esos cambios se consolidaron en un contexto de intereses cruzados y múltiples actores que, desde el propio Estado o desde las organizaciones de la sociedad civil, actuaron de modo articulado en

ciertos momentos, y en soledad en otros. Desde esta perspectiva —destaca el estudio mencionado—, la sanción de la ley es un punto de llegada en el que se plasma y materializa esa historia.

No obstante que su sanción es, fundamentalmente, un punto de partida que desencadena un profundo proceso de cambios institucionales, también propone un nuevo modo de relación del Estado con los niños y sus familias, y habilita un abanico de recursos que se traduce en nuevas herramientas que con su presencia fortalecen a la sociedad y a los actores. Entre ellas pueden destacarse dos leyes que modificaron las obligaciones estatales en la esfera de la educación —la de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley Nacional de Educación (2006). Estas permitieron rediseñar el ciclo inicial de educación desde los 45 días de vida hasta los cinco años. Asimismo, mediante un decreto se establecieron las obligaciones del Estado en tanto garante del derecho a la identidad, y por ley se fortaleció su capacidad de custodiar los derechos en la promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil y Comunitario para niños de hasta cuatro años de edad. En el año 2009 entró en funcionamiento la Asignación Universal por Hijo, que buscó extender el beneficio de las asignaciones a todas las familias con niñas y niños.

Ya en el ámbito ejecutivo, un primer paso luego de la sanción de la Ley de Protección Integral fue la conformación de una mesa técnica interministerial con el fin de diseñar un

Plan Nacional de Acción por el Derecho de Niños, Niñas y Adolescentes. En la actualidad, como resultado de aquella iniciativa, están vigentes en el ámbito nacional tres programas, fuertemente articulados entre sí, destinados a la primera infancia: el Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros años”, el Programa Nacional de Desarrollo Infantil del Ministerio de Educación y los Centros de Desarrollo Infantil y Comunitarios del Ministerio de Desarrollo Social. Estas definiciones normativas y de políticas hicieron posible la conformación de un Sistema de Protección Integral de los Derechos del Niño.

Si bien algunos expertos se animan a esbozar críticas de diferente índole sobre el texto de la Ley 26,061, se coincide en concebir el momento en que fue sancionada como un punto de inflexión en la historia de la relación entre el Estado y la niñez, un hecho que marca un antes y un después en el campo de las políticas públicas en la Argentina.

Comentarios finales

La irrupción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño —y mediante ella, de la perspectiva de derechos entorno a la primera infancia— constituye una oportunidad de cambio sin precedentes, pues propone a la sociedad dos retos fundamentales. Por un lado, convoca a una reflexión sobre la relación entre Estado y ciudadanía y, en particular, entre Estado e infan-

cia. Por el otro, invita a una revisión de las pautas que estructuran la relación entre el mundo de los adultos y el de los niños.

El primer desafío —esencialmente político— remite a la necesidad de pensar qué implica, en términos concretos, promover un vínculo entre un niño sujeto de derechos y un Estado garante de éstos. Este reto tiene su expresión máxima en la idea de que no es posible asegurar el pleno ejercicio de los derechos desde el inicio de la vida en sociedades donde persiste la pobreza, la marginalidad o la exclusión social. Hoy, los mismos Estados que se erigen como garantes carecen de herramientas efectivas

para orientar los procesos económicos y sociales necesarios para que eso sea posible. Por ello, hablar en América Latina de derechos humanos, en general, o de los derechos de la infancia, en particular, inevitablemente implica poner en discusión los modelos de desarrollo vigentes en la región.

El segundo desafío, en cambio, es de carácter cultural. Nos habla del mundo de representaciones que en la actualidad organizan la mirada sobre la niñez, del papel que se espera de los adultos, de nuevas dinámicas en el espacio público y en el ámbito privado. Por ello, hablar sobre los derechos de la infancia también implica abrir un

profundo debate que ponga en discusión principios fuertemente arraigados en nuestras culturas en torno a la infancia y su familia.

El informe antes mencionado sobre la situación argentina destaca que hoy la sociedad se muestra dispuesta a abordar ambos desafíos, en un momento de activa participación sobre los grandes temas que hacen el futuro del país. Aquí es posible extender esa expresión al conjunto de la región. En los últimos diez años, en América Latina se vive un clima político propicio para promover un debate sobre la sociedad que queremos, y sobre el lugar que los niños ocuparán en ella.

El estado del arte sobre los derechos de niños y niñas pequeños, cuyos padres están en proceso de separación o divorcio con un alto nivel de conflicto

Rebeca Florentina Pujol Rosas*

María Angélica Verduzco Álvarez Icaza**

El divorcio es un proceso que trae consigo cambios sociales, psicológicos y económicos. Para los progenitores éste puede ser una salida pronta a sus problemas, aun cuando los conflictos persistan después de la separación. En cambio para los hijos, quienes “son el lazo continuo entre los padres” (Emery, 1999), la experiencia puede ser muy estresante, porque significa que el entorno que han tenido hasta ese momento se modifica y todos los hábitos y las rutinas que conocen son reemplazadas por otros; inclusive, muchas veces la vida de los niños continúa en

una nueva casa o escuela donde encuentran distintos amigos y tienen varios cuidadores. Casi siempre permanecen por largo tiempo con la esperanza de la reconciliación de los progenitores y, de hecho, al preguntarles su opinión, la mayoría contesta que preferirían permanecer en su familia y como estaban antes.

Varios autores han estudiado las variables del divorcio, las cuales tienen distintos efectos a corto plazo en los niños. Algunas de éstas son:

- La pérdida del contacto permanente de los niños con una de las figuras parentales (Seltzer, 1991), sobre todo si los niños o las niñas son muy apegados al progenitor con el que ya no conviven cotidianamente.
- Conflicto entre los progenitores después del divorcio. “Las disputas entre los progenitores continúan y quizá se enfocan más sobre los hijos” (Haggerty *et al.*, 1996). Esto es una causa constante de tensión y puede durar hasta varios años después de la disolución del vínculo matrimonial; de alguna forma es la continuación de las diferencias que se dieron antes de la ruptura.
- El grado de comunicación y el apoyo hacia los hijos por parte de los progenitores, como propiciar que alguna persona pueda acom-
- La edad de los hijos cuando surge la separación, el tiempo transcurrido desde la separación y la edad cronológica en el momento de estudiar los cambios (Emery, 1999).
- La baja en el estándar económico de vida tanto de los progenitores como de los hijos (Emery, 1999).

* Magistrada de la primera sala Familiar del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, México.

** Ex directora del Centro de Convivencia Familiar Supervisada del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, México.

pañar a los niños a lo largo del proceso (alguno de los mismos progenitores, abuelo[a], tío[a], pariente cercano[a] o amigo[a] de la familia), y la posibilidad de que puedan expresar los sentimientos respecto a la situación que están viviendo (Long y Forehand, 2002).

Cabe señalar que cuando estos últimos dos puntos se dan, ayudan a procesar el divorcio y lograr una mejor adaptación y bienestar.

Ahora bien, los efectos negativos pueden incluir:

[...] síntomas depresivos, de ansiedad, enojo, evidenciar las dificultades por medio de conductas de: agresividad, desobediencia, inclusive actos de delincuencia y la baja de calificaciones en la escuela. Los niños también pueden exhibir una disminución en la autoestima y en la confianza en sí mismos. Sin embargo, no todos muestran tales efectos y algunos manifiestan menos problemas después del divorcio de los padres (Long y Forehand, 2002).

De acuerdo con Johnston y Campbell (1993 a y b), durante la etapa de divorcio, es común que inclusive parejas que no han tenido episodios de violencia, los tengan, sobre todo cuando existe una disputa por la custodia de sus hijos. Después de hacer una investigación con 140 parejas en San Francisco, California, en las circunstancias antes descritas, dichos autores distinguieron cinco tipos de perfiles de violencia.

- 1) Palizas masculinas constantes o episódicas. Comienzan generalmente en el noviazgo o el embarazo, continúan a lo largo del matrimonio y se mantienen por la amenaza de repetir los episodios violentos. Se dan como resultado de tensiones personales internas y actitudes machistas, incrementándose con el consumo de alcohol.
- 2) Violencia física iniciada por la mujer. Es el resultado de sus estados internos de tensión, estrés y furia ante la pasividad o fracaso de su esposo como proveedor. Estos arranques se repiten durante el matrimonio y a menudo se vuelven más intensos al momento de la separación y después de ella.
- 3) Violencia interactiva controlada por el hombre. Puede ser iniciada tanto por el hombre como por la mujer; sin embargo al final, es el hombre el que controla la situación a través de la fuerza. Suele comenzar con un altercado menor, es repetitiva y se vuelve cada vez más seria, incrementándose en frecuencia y severidad a medida que la relación se deteriora.
- 4) Trauma provocado por la separación posterior al divorcio. La violencia puede ser iniciada por el hombre o la mujer, por aquel que se haya sentido abandonado o traicionado y tiene como fin tratar de retener a la pareja. No es constante ni repetitiva y se limita a uno o dos incidentes.
- 5) Reacciones psicóticas y paranoicas. Violencia derivada de un estado paranoico que

puede ser pasajero, ya sea del hombre o de la mujer, como consecuencia de la separación y donde se malinterpretan situaciones y se actúa en consecuencia.

También explican las reacciones de los hijos en cada uno de estos perfiles, pero de manera general; mencionan que:

Tanto las niñas como los niños quienes han sido testigos de la violencia de la separación, están notablemente inhibidos, restringidos y a menudo presentan síntomas postraumáticos. Están ansiosos, temerosos e incapaces de concentrarse y evitan hablar o pensar acerca del incidente violento; algunos de estos niños, especialmente los más pequeños, tienen recuerdos molestos, pesadillas, apego regresivo y síntomas somáticos (tales como dolores de cabeza o de estómago). Ocasionalmente, el niño(a) puede presentar fobia temporal hacia el padre que es percibido como violento.

A largo plazo pueden continuar los mismos efectos que se dieron a corto plazo y, a veces, agudizarse cuando el contacto con el progenitor ausente se va espaciando cada vez más y, sobre todo, si esta relación se obstaculiza. En este contexto y en el marco de los derechos humanos, debido a la situación de gran vulnerabilidad por la que atraviesan los niños y las niñas durante el divorcio de los padres, "es necesario tomar las medidas de protección que en su condición de menor requieren por parte de la fami-

lia, de la sociedad y del Estado”, como lo dice la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). A continuación se analizará qué es lo que sucede en el divorcio en los ámbitos judicial y familiar.

A partir de la Reforma Constitucional en derechos humanos (publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011), la cual reconoce a todas las personas como titulares de los derechos humanos y que en ella se otorga al Poder Judicial de la Federación la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar dichos derechos, la Suprema Corte de Justicia, en el año 2012, emitió un protocolo de actuación para quienes imparten justicia con el fin de lograr un mínimo de especialización en todo juicio donde esté implicado algún niño, niña o adolescente de menos de 18 años. Dicho protocolo presenta algunos puntos importantes a considerar, en todos aquellos asuntos donde se vean involucrados derechos de niñas, niños y adolescentes (Protocolo, 2012).

- 1) Otorga la titularidad de derechos con pleno ejercicio de esos derechos (así como lo hace también la nueva Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de 2014), con características propias en relación con los aspectos cognitivo, emocional y de desarrollo moral. Son, por lo tanto, considerados como sujetos estructuralmente distintos a las personas adultas.
- 2) Reconoce a la infancia inmersa en un sistema, donde el lenguaje es complejo, por lo

que queda excluido de la justicia y contrasta su capacidad de expresión. El lenguaje infantil lo valora en su contexto, en contraste con lo que anteriormente se hacía, al confundir el lenguaje infantil con la narrativa de los adultos. A la par considera que los espacios son intimidantes por estar asociados a la justicia y, por lo tanto, se toman medidas al respecto. Algunos estados de la República ya cuentan con salas lúdicas, en edificios anexos a los Tribunales Superiores de Justicia.

Los principios generales que se manifiestan en el protocolo son:

- a) El *interés superior* de los Niños, Niñas y Adolescentes, el cual es un concepto que es interpretado como lo hace la Corte Interamericana de Derechos Humanos: “La expresión interés superior del niño [...] implica que el desarrollo de éste y el ejercicio pleno de sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y la aplicación de éstas en todos los órdenes relativos a la vida del niño” (2002:86), privilegiando su desarrollo físico, mental, emocional, social y sus necesidades, protegiendo sus derechos e intereses y viendo las repercusiones a largo plazo.
- b) La *no discriminación*, en tres aspectos: 1) contra las formas generales de discriminación, 2) encaminada hacia la distinción positiva de la

calidad del niño(a) cuidando sus necesidades concretas y el interés superior y 3) considerando que la edad de niños y niñas no es razón para descartar su testimonio.

- c) *Trato con respeto y sensibilidad*, atendiendo a la dignidad de niños y niñas, y buscando que comprendan los acontecimientos que se desarrollan antes, durante y al término del proceso judicial.
- d) *No revictimización*, esto es, impedir prácticas o procedimientos que le causen al niño o la niña estrés psicológico como consecuencia de declaraciones reiteradas, recuerdos de hechos, interrogatorios repetidos, demoras, declaración frente a la persona acusada, etcétera, que puedan tener repercusiones a largo plazo.
- e) *Limitación de la injerencia en la vida privada*. La participación del niño o la niña se limitará a lo necesario para la reunión de pruebas encaminadas a un resultado justo y equitativo del procedimiento.
- f) *Protección a la intimidad para víctimas y testigos de delitos*, para lo cual se tomarán medidas para restringir la divulgación de información que permita identificar a niños y niñas. Además, se deberán adoptar medidas para evitar la concurrencia a tribunales públicos y la entrada a éstos a personas no esenciales en el desarrollo de las actuaciones judiciales (salas lúdicas).
- g) *No publicidad*, lo que significa que no se publicará ninguna información sin autori-

zación expresa de los tribunales y de acuerdo con la normatividad respectiva, esto con el fin de proteger la intimidad de niños y niñas.

Es importante destacar que algunos Tribunales Superiores de Justicia de nuestro país ya graban las audiencias en que son escuchados niños, niñas y adolescentes ante las autoridades judiciales, trátese de jueces(zas) o magistrados(as), para que conste de manera íntegra y fidedigna su dicho.

h) Derecho a participar, lo que implica que todo niño o niña tiene derecho a expresar sus opiniones libremente y en sus propias palabras, especialmente en las decisiones que le afecten y que sus puntos sean tomados en consideración según su edad, madurez y evolución de su capacidad.

Debe hacerse notar la importancia de este punto, puesto que el niño, la niña o el adolescente acude ante el juzgador(a) o magistrada(o), precisamente para ser escuchado(a) por la autoridad judicial, por lo que resulta importante tomar en cuenta, efectivamente, su opinión, pues se genera en los infantes o adolescentes una expectativa, no sólo de que se resolverá el asunto en que se encuentren involucrados(as), sino que efectivamente, su opinión verdaderamente sea tomada en consideración por la autoridad judicial, al momento de resol-

ver su situación, pues de lo contrario, genera una frustración en el niño, la niña o el adolescente, quienes se preguntan, ¿de qué sirvió acudir y presentarme ante la autoridad judicial? Si de cualquier forma su opinión no fue considerada, sino sólo la de sus padres o de la propia autoridad judicial.

Las reglas generales de actuación que dicta el protocolo son:

- 1) *Ser informado*. La información que se brinda a los niños, las niñas y los progenitores, tutores o representantes deberá hacerse con prontitud, acerca de los aspectos como disponibilidad de servicios y los medios para acceder a ellos, los procedimientos relativos a la manera de prestar testimonio durante la etapa de investigación y juicio, así como los detalles de las diligencias, las medidas de protección disponibles y los derechos correspondientes de acuerdo con la legislación vigente.
- 2) *Asistencia a la persona menor de 18 años*. Se deberá proporcionar al niño, a la niña o al adolescente el apoyo profesional necesario que requiera, por ejemplo, abogados o personal médico especializado, buscando que sea de forma gratuita. Un representante del Centro de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que puede ser un psicólogo(a), trabajador(a) social o incluso que le acompañe una persona de su confianza. Sin dejar de mencionar que debe estar presente el o la agen-

te del Ministerio Público, quien además de ser garante de la legalidad del proceso y en particular de la audiencia donde el niño, la niña o el adolescente será escuchado(a) por la autoridad judicial, representa los intereses de la (el) infante o adolescente, en el proceso, por ser éste de orden público e interés social.

- 3) *Fiabilidad de la declaración del niño, la niña o el adolescente*. Se considera que el niño, niña o adolescente es un testigo capaz, siempre que pueda prestar testimonio de forma inteligible. El peso de lo argumentado en el testimonio estará en consonancia con la edad, la madurez y el grado de desarrollo. No se puede ignorar o desechar el testimonio de un(a) infante o adolescente alegando inmadurez para tomar decisiones, pues en las audiencias se encuentra presente un psicólogo(a), que auxilia al juzgador(a), a establecer el grado de madurez de la niña, el niño o adolescente. Sólo se podrá argumentar la invalidez del testimonio mediante una prueba específica administrada por el tribunal y se deberá recibir una explicación de la necesidad de practicarla.
- 4) *Prueba de capacidad*. Sólo se podrá recurrir a ella por razones imperiosas y deberá realizarla el personal especializado designado para tal efecto, ya que la edad por sí sola no es justificación suficiente para ejecutarla.
- 5) *Verificar que una persona de apoyo acompañe al niño, la niña o el adolescente*. En todo

- momento se comprobará que una persona acompañe al niño, la niña o el adolescente y se dará tiempo suficiente para familiarizarse con ella antes del inicio de la diligencia, pudiendo tratarse de familiares o amigos de la confianza del adolescente, niño o niña.
- 6) *Acompañamiento de la persona de apoyo.* Se permitirá la participación de una persona de apoyo en el procedimiento para reducir el nivel de ansiedad o estrés y podrá solicitar la suspensión de actividades siempre que lo requiera el niño o la niña.
 - 7) *Sobre el testimonio de la niña, el niño o adolescente.* Con el fin de recoger de manera óptima los testimonios, se otorgan facilidades como acompañar al niño, la niña o el adolescente por parte del personal de apoyo mientras presta testimonio y se realizarán pláticas con ellos para que puedan expresarse sin temor, dándoles detalles sobre la diligencia y haciéndoles saber que pueden hablar o guardar silencio, pues ninguno podrá ser obligado a testificar en contra de su voluntad. En caso de que se necesite, se proporcionará el apoyo de un intérprete. Resulta de suma importancia, hacerle saber a la niña, el niño o adolescente, que puede manifestar a la autoridad judicial su deseo de no manifestar nada en la audiencia, y ese derecho debe ser respetado por la autoridad judicial, sin que el (la) infante o adolescente sea objeto de presión alguna, para que testifique ante el juez(a) o magistrado(a); los secretarios de acuerdos de juzgado o salas tienen la responsabilidad de hacer constar —mediante la certificación respectiva, en el acta de audiencia—, el derecho del niño, la niña o el adolescente a guardar silencio y que esta manifestación fue hecha sin presión alguna.
 - 8) *Valoración infantil.* Se deberán tomar en cuenta sus derechos y considerar su grado de desarrollo y madurez, al momento de encontrar contradicciones en los resultados. La valoración deberá considerar las condiciones en las que fue tomada la declaración y su posible afectación sobre la actuación del niño o la niña. Esta última situación deberá quedar debidamente documentada en las actuaciones judiciales, a través de la certificación hecha por el secretario de acuerdos, a que se refiere el párrafo anterior.
 - 9) *Medidas de protección.* Se deberá disponer lo necesario para adoptar medidas que permitan evitar el contacto de niños y niñas con las personas acusadas; se solicitará vigilancia policial y la adopción de otras medidas que se estimen convenientes, las cuales la autoridad judicial deberá fundar y motivar debidamente, y deberán ser legítimas, razonables, proporcionales, y establecer la temporalidad de éstas, de acuerdo con el contexto de los hechos y las circunstancias en las que se encuentre el juicio penal o de divorcio, procurando observar y priorizar, ante todo, el interés superior de la niña, el niño o adolescente.
 - 10) *Privacidad.* Se dará prioridad al resguardo de la identidad del niño, sobre todo, en los medios de comunicación, así como la privacidad de las diligencias en las que se encuentre presente; se acepta hacerlas en una oficina o espacio cerrado para que no tenga a la vista a las personas que puedan intimidar o afectar su actuación, de preferencia en salas lúdicas.
 - 11) *Medidas para proteger la intimidad y el bienestar de niños, niñas y adolescentes.* A petición de las partes, el tribunal podrá dictar cualquiera de estas medidas para guardar y preservar la identidad de los niños, las niñas y los adolescentes: suprimir datos personales que puedan servir para identificarlos; prohibir a los abogados que divulguen cualquier material que lleve a su reconocimiento; adoptar medidas para ocultar los rasgos o descripción física de quienes presenten testimonio; recibir el interrogatorio mediante grabación de video antes de la celebración de la audiencia o mediante un intermediario calificado, por ejemplo, un intérprete y, por último, adoptar cualquier otra medida por el interés superior del menor.
 - 12) *Contacto con personas adultas que puedan influir en el comportamiento o estabilidad emocional del niño, el niña o el adolescente.* Se debe proteger a los niños de quienes puedan alterar su integridad y afectar su actuación en el juicio, tanto de los que están presentes como de los que saben que los tienen a la vista. Para tal efecto, se podrán

utilizar medios electrónicos para evitar el contacto visual o auditivo directo.

- 13) *Temporalidad y duración de la participación infantil.* Tomar medidas para que éstas duren lo menos posible, para ello se impedirán actuaciones ociosas y se solicitará que las partes justifiquen debidamente la razón de la actuación.
- 14) *Las periciales infantiles.* En caso de que se requieran las directrices relacionadas con las pruebas periciales, las medidas a considerarse son: el juez que admita una prueba pericial deberá solicitar que ésta se registre grabada en audio e imagen a fin de que pueda ser estudiada posteriormente y no dar únicamente el resultado, lo cual ayuda a evitar la repetición de aplicaciones. Estas pruebas deberán ser llevadas a cabo por peritos en la materia.
- 15) *Salas de espera.* El juez se asegurará de que haya salas adaptadas para los menores y no serán accesibles a las personas acusadas de un delito penal y, por lo tanto, también estarán separadas de las salas de adultos que funcionen como testigos.
- 16) *Los juzgados.* Se dispondrá que cuenten con lo necesario como agua, asientos elevados y asistencia para niños o niñas con discapacidad, juguetes, libros, rompecabezas e inclusive equipos electrónicos, como computadoras o tablets. En la medida de lo posible, se propiciará que el niño o la niña pueda sentarse cerca de su madre, dependiendo

del caso, tutor o persona de apoyo, excepto cuando el niño, la niña o el adolescente haya sido víctima de violencia de cualquier índole o pueda correr riesgo o peligro respecto de las personas mencionadas.

- 17) *Suplencia a favor del niño, la niña o el adolescente.* Los jueces deben hacer lo posible para que el niño, la niña o el adolescente quede exento de todo formalismo procesal y adecuar los procedimientos a sus capacidades, gozando de la suplencia de la queja deficiente más amplia en toda materia e instancia, con base en el interés superior del niño o la niña.
- 18) *Medidas de protección y restitución de los derechos del niño, la niña o el adolescente.* Cuando el juez se percate de cualquier riesgo o peligro en la integridad y desarrollo del niño, la niña o el adolescente, deberá tomar todas las medidas para salvaguardar la seguridad y restitución de los derechos de la infancia, aun cuando no formen parte de la litis que es de su conocimiento o sea contraria a los intereses de sus progenitores.
- 19) *Reparación.* El tribunal informará al niño, la niña o víctima, el progenitor, tutor o representante el procedimiento para pedir una reparación a la que tiene derecho. El tribunal ordenará que el daño sea totalmente resarcido cuando proceda y dictará la posibilidad de obtener asistencia para que la orden de indemnización sea ejecutada.

20) *Medidas de justicia restaurativas.* Se informará al niño, la niña, el progenitor, tutor o representante sobre los programas de justicia restaurativa existentes, el modo de acceder a éstos y la posibilidad de obtener reparación en los tribunales, de tal manera que el principio de acceso a justicia de los niños, las niñas y los adolescentes sea efectiva.

21) *Información sobre el resultado del juicio.* El tribunal informará al niño, la niña, el padre, la madre o el representante el resultado del juicio. En caso de que requiera apoyo emocional, se canalizará a fin de ayudarlo a avenirse al resultado. Puede tratarse de cualquier resolución judicial, por ejemplo, el auto donde se tomen medidas de protección por parte de las autoridades judiciales, que involucren al niño, la niña o el adolescente; un auto que ordene terapias para el grupo familiar, incluyendo al adolescente o infante, o bien, la sentencia misma, ya sea ésta interlocutoria o definitiva.

Específicamente, en casos de los divorcios que se llevan ante una autoridad judicial, el juzgador determinará cuando existan hijos de la pareja: a) la guarda y custodia, b) los alimentos y c) el régimen de visitas y convivencias con el padre no custodio. Si existe un acuerdo y el divorcio se puede resolver en los términos establecidos por el juez, se termina el litigio.

Si en el juicio de divorcio existe un alto grado de beligerancia, éste puede extenderse y continuar con las disputas por distintos temas y no llegar a acuerdos. A estos últimos se les llama divorcios de alto nivel de conflicto.

Divorcios de alto nivel de conflicto

Los padres involucrados en este tipo de divorcios presentan, de acuerdo con Johnston y Roseby (1997), los siguientes aspectos:

- *Altos índices de litigio y relitigio.* El comportamiento que se observa en estos progenitores es que pueden pasar muchos años en los juzgados, peleando por distintas situaciones como la custodia de los hijos, los alimentos o las visitas y convivencias y, una vez que terminan con un asunto, vuelven a empezar otro y nunca están conformes con los resultados obtenidos, por lo que pueden continuar peleando indefinidamente, con el consecuente perjuicio para niños, niñas y adolescentes, que se ven envueltos en un conflicto de pareja no resuelto, con duelos, resentimientos y enojos que la pareja divorciante proyecta en sus hijas(os). El auxilio que prestan en este tópico los profesionales en psicología es invaluable, pues indican al juzgador la necesidad de terapias para los progenitores, el tipo de terapia que se requiera para la resolución del

conflicto y la temporalidad de éstas. Los Tribunales Superiores de Justicia del país cuentan con áreas psicológicas que pueden ser de gran utilidad en estas circunstancias.

- *Altos niveles de ira y desconfianza.* Muestran una gran suspicacia en cuanto a las habilidades del ex cónyuge para criar a los hijos, en temas relacionados con la alimentación, limpieza, modales, rendimiento escolar, etcétera, que con frecuencia incluyen alegatos y acusaciones de abuso, maltrato y pobre juicio. Los niveles de violencia pueden llegar a alturas insospechadas, cuando existe el más mínimo rechazo por parte de alguno de los hijos hacia el progenitor ausente.

Además, la ex pareja puede estar sujeta a situaciones de abuso verbal, agresión física intermitente, dificultades para comunicarse o falta de cooperación en el cuidado de sus hijos, por lo menos durante dos o tres años después de la separación, lo que lleva a omisiones o fallas de crianza al no tomar en cuenta las necesidades de los niños y las niñas o por estar ocupados en su intenso deseo de revancha y de ganar a toda costa (Baris, 2001).

En este ambiente de conflicto, el resultado en la salud emocional de niños y niñas puede ser trágico y repercutir en su vida futura. A la vez, algunos de sus derechos pueden verse vulnerados en los divorcios de alto nivel de conflicto, por alguno o por los dos progenitores, aun cuando

en la ley esté previsto el cumplimiento de dichos derechos y también se sancionen las faltas.

A pesar de las disputas entre los progenitores, los niños y las niñas necesitan seguir en contacto con ambos progenitores. La forma de asegurar el derecho a la visita y convivencia de un niño o niña con quien no tiene la guarda y custodia, es la orden expresa por parte del juez o magistrado de asistir, por lo menos en el Distrito Federal y en algunos estados de la República, a algún Centro de Convivencia Familiar Supervisada, cuando las visitas por alguna razón no pueden darse de manera libre, pues las(os) infantes y adolescentes tienen este derecho, independientemente de la voluntad o diferencias de sus progenitores.

Estos centros tienen como finalidad proporcionar un espacio donde las familias con problemas pueden llevar a cabo los encuentros con sus hijos y así ayudar al sano desarrollo emocional de niños y niñas al preservar así la relación con la figura del progenitor ausente. (TSJDF, 2003). De acuerdo con lo observado durante trece años en los centros del Distrito Federal, con esta medida no se termina con el conflicto entre los progenitores, quienes en varias ocasiones vulneran los derechos de sus hijos de las formas que a continuación se señala, sobre todo surge esto cuando uno de ellos pasa por alto el interés superior del niño, la niña o el adolescente y antepone su aspiración de venganza hacia el otro padre.

Vulneración de derechos en casos de divorcio de alto nivel de conflicto

Derecho a la identidad

Cuando uno de los progenitores le impide al niño o a la niña preservar sus orígenes, es decir, las relaciones de parentesco que lo unen a sus progenitores, ya sea de manera legal al alterar datos del registro, o fáctica, diciéndole que el progenitor es otro y no su padre biológico. Derechos derivados —pertenencia a un grupo social e identificación con el mismo—. Esta situación generada por alguno de los progenitores niega de manera injustificada al niño, la niña o el adolescente, la red de apoyo familiar, que su familia extensa (tías, tíos, abuelas, abuelos, etcétera) les puede proporcionar, alterando no sólo su interés superior, sino su proyecto de vida.

Derecho a la alimentación

En ocasiones, se observa que uno de los progenitores se niega a dar una pensión alimenticia (que además de alimentos incluye vestido y otros gastos necesarios para educación) durante meses o años, o bien, si ya aporta una cantidad mensual, entonces se niega durante las visitas o convivencias en el Centro de Convivencias, a darle algún tipo de alimento a su hijo(a), alegando que ya no debe dar una contribución extra y, por lo tanto, es la otra parte quien debe proporcionar lo necesario durante la conviven-

cia, aunque la estancia sea larga y el niño, la niña o el adolescente lo requiera.

El derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social

En el aspecto físico, hay que mencionar que uno o los dos progenitores pueden exponer al niño o la niña o el adolescente a tener complicaciones de salud, esto es, si en el momento de las visitas y convivencias el niño se encuentra enfermo y el progenitor que asiste a la convivencia, privilegia sus intereses personales con el pretexto de su derecho a convivir e ignora las condiciones médicas de su hijo y no permite que se retire para ir a ver a un especialista, en lugar de asegurar primero su bienestar.

En el aspecto mental, es preciso explicar que es obligación de los progenitores ofrecer al niño o la niña la posibilidad de desarrollarse emocionalmente de manera adecuada y protegerlo contra el maltrato y las actividades perjudiciales para su salud mental. Sin embargo, esto no se cumple cuando uno de los progenitores habla mal del otro hasta lograr que lo rechace completamente (Warshak, 2001): alienación parental.

Lo anterior también está ligado al derecho que tiene el niño que está separado de uno o de ambos progenitores a mantener de manera regular relaciones personales y contacto directo con ellos, y a su derecho a establecer contacto con su familia extensa por algún medio de comunicación virtual, telefónico, por corres-

pondencia o visitas, salvo en circunstancias excepcionales, donde exista riesgo o peligro para el(la) infante o adolescente. Esta situación no puede darse libremente cuando uno de los progenitores impide la convivencia con el otro y se presiona al niño o la niña a tomar partido por alguno de los dos o si es criticado cuando desea participar en alguna actividad con el progenitor con el que no tiene contacto habitualmente.

En cuanto al ámbito social, hay que señalar que, en ocasiones, uno de los progenitores defiende su derecho a la visita a tal grado, que le impide a su hija o hijo a asistir a reuniones con sus compañeros, a vacacionar, etcétera, lo que obstaculiza la vida social del niño, cuando lo mejor sería brindar la opción de un horario más flexible y conciliar todos los intereses.

Las situaciones descritas con anterioridad le impiden al niño disfrutar de su derecho fundamental a una vida digna, consistente no sólo en las condiciones materiales idóneas que se deben proporcionar al niño, la niña o el adolescente para su desarrollo físico, sino también propiciar las condiciones necesarias para que el niño acceda a una vida que le permita tener la formación de educación, valores, orientación, etcétera, para alcanzar un desarrollo espiritual y emocional sanos.

Derecho a la protección

Se incumple con este derecho al someter al niño o a la niña a situaciones de violencia cuando presencia los pleitos entre los padres al ma-

nifestar sus diferencias y mirar la solución del conflicto de divorcio, sólo por lo que respecta a sus propias expectativas y deseos, sin tomar en consideración los de sus hijos(as).

Derecho a la libertad de opinión y de expresión

Aunque tanto niños como niñas tienen derecho a expresar sus opiniones y algunos lo hacen, entre más pequeños son, la realidad es que sus opiniones son menos tomadas en cuenta o pueden ser ignoradas completamente, por alguno de los progenitores o por ambos, por lo que sus peticiones personales en cuanto a la distribución de su tiempo o sus intereses suelen no ser escuchadas. También se atenta contra su libertad de opinión al ser coaccionado a pensar de la manera en que uno de los progenitores opina o ridiculizándolo si expresa sus ideas o sentimientos hacia el otro progenitor. Ésta es una mala práctica a la que los padres acuden frecuentemente en los casos de divorcio de alto conflicto; por ejemplo, cuando el padre o madre increpa a su hijo(a) mencionando: “eres igual a tu madre (padre), un(a) bueno(a) para nada”.

Derecho a la información

Cuando se lleva a cabo la separación de los progenitores en una familia, los menos informados son los hijos(as), porque generalmente las decisiones son tomadas por los progenitores o los

juzgados. En una encuesta interna realizada en el Centro de Convivencia Familiar Supervisada del TSJDF, a un grupo de 30 niños y niñas entre 5 y 11 años, cuyos progenitores estaban en litigio por la custodia de sus hijos, a quienes se les preguntó: ¿qué es el divorcio?, ellos reportaron que no sabían exactamente lo que era porque nadie les había explicado nada.

Se puede observar, entonces, que cuando los niños necesitan más de los progenitores, es cuando menos disponibles están para ellos, y que, incluso, ellos mismos vulneran sus derechos fundamentales.

Es necesario, por lo tanto, prever esta situación y llevar a cabo acciones que mitiguen los efectos del divorcio en los hijos. Algunas de ellas pueden ser:

- Mantener entre ambos progenitores *una comunicación básica que les permita resolver situaciones y llegar a acuerdos específicos sobre los hijos*. En estos casos es aconsejable recurrir a la ayuda de los expertos y profesionales en psicología, para establecer canales adecuados de comunicación, que les permita a los progenitores, la resolución del conflicto, sin afectar a sus hijos(as).
- Proporcionar a niños y niñas o adolescentes información respecto a los cambios por venir por la separación de sus ascendientes, como las nuevas reglas que se van a estable-

cer, y explicar las rutinas que van a iniciar en relación con las visitas y por otros acuerdos.

- Ofrecer al niño, la niña o el adolescente un sistema de apoyo, ya sea de familiares cercanos, amigos o profesionistas para pasar por el proceso de divorcio.
- Garantizar a los(as) infantes o adolescentes su derecho a un desarrollo físico adecuado, con el fin de que sean satisfechas sus necesidades básicas y de bienestar general, que les permita alcanzar y ver cumplido su derecho humano a una vida digna.
- Mantener la integridad emocional del niño, la niña o el adolescente no hablando mal del progenitor(a) ausente ni utilizarlo para mandar mensajes agresivos entre los progenitores.
- Respetar en todo momento los sentimientos de niños y niñas hacia sus antecesores.
- Brindar a niños y niñas muestras de cariño en vez de regalos.
- Propiciar un ambiente armónico libre de violencia antes, durante y después de la separación, manteniendo a los hijos fuera del conflicto, evitando pelear delante de ellos y sin obligación a tomar partido por ninguno de sus progenitores.
- Enseñar a los niños y las niñas a solucionar conflictos de manera pacífica.
- Evitar reclamos por parte de los progenitores hacia los hijos por el dinero que dan para ellos.

- Respetar el derecho de niños, niñas y adolescentes a tener una familia y dejarlos convivir con sus dos progenitores, queriéndolos a ambos por igual (Verduzco, 2012).
- Evitar expresiones ofensivas hacia los hijos o las hijas que involucren el género de su padre o madre.
- Explicar a las niñas, los niños y adolescentes su participación en el procedimiento de divorcio; la importancia de su testimonio ante la autoridad judicial y qué se puede esperar de su testimonio.
- Permitirles su derecho a ser felices, con independencia del conflicto de separación de sus ascendientes.

Referencias bibliográficas

Baris, M. (2001). *Working with High-Conflict Families of Divorce*. New Jersey: Jackson Aronson Inc.

Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por el Estado mexicano en 1981.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Opinión Consultiva*, núm. 17/2002, 28 de agosto de 2002 solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Emery, R. E. (1999). *Marriage, Divorce and Children's Adjustment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2a. edición.

Haggerty, R. J., Sherrodd, L.R., Garnezy, N. y Rutter M. (1996). *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnston, J. R. y Campbell, L. E. G. (1993a). "A Clinical Typology of Interparental Violence in Disputed Custody Divorces". *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, pp. 190-199. En Johnston Janet R. y Roseby Vivienne (1997).

—. (1993b). "Parent-Child Relationships in Domestic Violence Families Disputing Custody". *Family and Conciliation Courts Review*, 31, pp. 282-298. En Johnston Janet R. y Roseby Vivienne (1997).

Johnston, J. R. y Roseby, V. (1997). *In the Name of the Child: A Developmental Approach To Understanding and Helping Children of Conflicted and Violent Divorce*. Nueva York: The Free Press.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014.

Long, N. y Forehand, R. (2002). *Making Divorce Easier on Your Child. 50 Effective Ways to Help Children Adjust*. Nueva York: McGraw-Hill.

Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en caso que afecten a niñas, niños y adolescentes (2012). Elaborado por la presidencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. México: McGraw-Hill. Contemporary Books.

Seltzer, J. A. (1991). "Relationship Between Fathers and Children Who Live Apart: The Father's Role After Separation". *Journal of Marriage and the Family*, 53, pp. 79-101.

Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (TSJDF) (2003). *El centro de convivencia familiar supervisada*. México.

Verduzco, M. A. (2012). *Qué pasará conmigo si mis padres se divorcian*. México: Trillas.

Warshak, R. A. (2001). *Divorce Poison: Protecting the Parent-Child Bond from a Vindictive ex*. Nueva York: Regan Books.

Garantía de derechos y lógica penal

Estela Scheinvar*

La ley como mecanismo biopolítico

La política para la infancia, en Brasil, empieza a organizarse en el siglo XIX de modo coercitivo, con la creación de una “escuela correccional”, pero será en la segunda década del siglo XX que se establecerá el primer Juzgado de Menores (1924) que actuará de acuerdo con el conjunto de leyes que en el mismo periodo es escrito, votado y aprobado por los legisladores en 1927: el Código de Menores. Una ley a la luz de la lógica disciplinaria que se basa en lo que Michel Foucault llamó instituciones de se-

cuestro,¹ o sea, que entiende que las personas tienen que ser amparadas o corregidas en lugares aislados de su medio social: internados, cárceles, asilos; constituyen los establecimientos que en los primeros ochenta años del siglo XX responden por las políticas públicas.

El Código de Menores es ovacionado porque promete resolver los problemas encarcelando en varios tipos de establecimientos a los *menores*. No es el *niño*, *adolescente* o *joven* que pasa a ser el objeto de esta ley, pues como dice en su título, es el *menor*,

¹ De acuerdo con Michel Foucault (1984:129) la institución de secuestro contemplan el control, “la responsabilidad, sobre la totalidad o la casi totalidad del tiempo de los individuos: son, por lo tanto, unas instituciones que se encargan en cierta manera de toda la dimensión temporal de la vida de los individuos”.

un símbolo de exclusión; es la afirmación de la diferencia estructural entre varios grupos, tornándola ineludible, naturalizada. A pesar de ser las condiciones materiales las que crean las relaciones que incomodan al poder, éste las encara como voluntariosas y, en esta medida, acusa, criminaliza a los que ni siquiera optan, sino que se ven sometidos a determinadas condiciones de vida (Scheinvar, 2002; traducción propia).

Con su contenido criminalizador, la ley es uno de los componentes del Estado-nación con corte burgués, que se consolida en Brasil en las primeras décadas del siglo XX, después de la abolición de la esclavitud (1888). Como instrumento fundamental para su organización, la ley representa el ideal de justicia, desapropiada de su condición de clase. La ley “justa”, “imparcial”,

* Universidad del Estado de Río de Janeiro, Universidad Federal Fluminense, Brasil.

porque universal, pasa a ser un instrumento central para separar, clasificar, segregar, disciplinar, en suma, para el control social. Se presenta como el anverso de la “arbitrariedad” de los señores de los esclavos y sus matadores, pues de acuerdo con el pensamiento liberal burgués no está sometida a la voluntad personal, sino al Estado. Como afirma Carlos Marx (1991), este pensamiento abstrae la condición de clase: ¿quién controla el Estado, define y aplica la ley, y sobre quién ella recae?

El Código de Menores es un ejemplo internacional de la debida organización jurídica planteada como ideal en todas las áreas de la vida social. Una condición para la disciplinarización, centrada en la lógica de la vigilancia-protección o, en otros términos, prevención-asistencia, siempre basada en la noción de peligrosidad y en el castigo que es justificado por su afán correctivo. La lógica penal organiza a la sociedad burguesa con una mirada positivista que entiende que hay que “evolucionar” y cualquier desviación del orden es una amenaza a la superación social.

Así, la gran noción de la criminología y la penalidad de finales del siglo XIX fue el escandaloso concepto, en términos de teoría penal, de peligrosidad. La noción de peligrosidad significa que el individuo debe ser considerado por la sociedad al nivel de sus virtualidades y no de sus actos; no al nivel de las infracciones efectivas, sino de las virtualidades de comportamiento que ellas representan (Foucault, 1984:97).

La evolución social, de acuerdo con Durkheim (1984) —pensador francés que propone la teoría positivista— depende del orden, apenas posible con cohesión social que, a su vez, requiere de la coerción para eliminar todos los hechos que interfieran negativamente. No se cuestiona de qué orden se habla, en la medida que la observación empírica es una técnica central al método sociológico, responsable por constatar la regularidad de los hechos, la evidencia evolutiva de las relaciones sociales, lo que, en el contexto del siglo XIX, en el que tal teoría es formulada, significa la consolidación del poder burgués. A partir de tales bases metodológicas categorías como “regularidad”, “normalidad”, “funcionalidad”, “orden”, “salud social”, entre otras, definirán los análisis sociales y estarán contenidas en las leyes.

Son categorías que articulan las políticas del siglo XIX, asentadas en la enunciación de leyes y en teorías que justifican sus lógicas, pero no son concepciones del pasado, pues basta pensar en la estancia (o servicio social) que hacen los estudiantes universitarios de algunas áreas, como pedagogía, psicología, servicio social, etcétera, a los que se exige que observen la práctica profesional para aprender. Una perspectiva de acuerdo con la cual la regularidad, la repetición, la funcionalidad, el mantenimiento del orden, la lógica identitaria, prevalecen. No se trata de problematizar, cuestionar, intervenir, pues como se propone en Brasil, la estancia (*estágio*) es de observación. Partiendo del pensamiento

de Durkheim los estudiantes deben aprender lo que se ha producido en la sociedad para calificarse profesionalmente. La observación es la base del método positivista y una clave esencial para ejecutar la ley. Bajo este abordaje los estudiantes (nuevos profesionales) no son convocados a participar de los equipos, discutir las prácticas, pensar colectivamente, realizar tareas con los demás, sino a observar para aprender lo que se ha acumulado como saber y norma en su área profesional.

Aprender observando es una práctica basada en la repetición y obediencia, del mismo modo que la construcción de evidencias para ejecutar una ley puede ser considerada un mero ejercicio de observación. Para juzgar, a partir de la ley, las llamadas evidencias son primordiales. Sin embargo no están dadas, son producidas por cierto grupo social, en función de su mirada: una madre, de acuerdo con el Código de Menores de Brasil, pierde la potestad de sus hijos por ser prostituta. En ese caso, la prostitución es una evidencia de su incapacidad de ser una buena madre. Ya de acuerdo con la ley que sustituye ese código en 1990, el Estatuto del Niño y del Adolescente, la prostitución deja de ser delito, en la medida que pasa a ser reconocida como profesión. Claro que hay otras formas más sofisticadas de castigar la pobreza o de hacer prevalecer cierta moral, llevando a que muchas prostitutas aún hoy pierdan a sus hijos, a pesar de la transformación de algunos parámetros legales. Lo importante aquí es se-

ñar que las evidencias no vienen de la naturaleza social, como propone Durkheim (1984), que la observación no es una práctica técnica, sino una producción subjetiva.

De acuerdo con Félix Guattari (Guattari y Rolnik, 1996) la producción de subjetividad es la constitución de “sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo” (1996:27, traducción propia). Se trata de una producción colectiva, histórica, concreta y, por lo tanto, múltiple. Lejos de los determinismos, el concepto de producción subjetiva que presenta el autor propone que consideremos, de un lado, el contexto histórico-social de la producción del pensamiento, de la producción de verdad y, del otro, la diversidad a la que conlleva historiar los modos de pensar. Contextualizar puede ser un modo de reconocer lo diverso, desnaturalizar y reconocer múltiples lógicas en el pensar, actuar, desear...

Bajo tal perspectiva cabe problematizar la ley, las bases en las que se sostienen los procedimientos que la echan a andar, las evidencias y los juicios. La ley, para ser universal, como propone el Estado-nación, tiene que ser asumida como parámetro de verdad y, para ello, se sostiene en el concepto de norma. En sus estudios, Michel Foucault presenta la norma como una relación que hace funcionar más que una ley, a la propia sociedad, pues de acuerdo con este autor es la norma la que constituye a los sujetos,

les da forma.² Al paso que la ley reprime, la norma positivamente forma a los sujetos llevando a la normalización de las conductas. Es un proceso tallado milimétricamente constituyendo una producción subjetiva fundamental para naturalizar la norma, con su vocación normalizadora.

Foucault presenta la lógica disciplinaria basada no en la normatización, sino en la normalización. El grado de normalización depende del juicio moral, de la producción subjetiva, pues más allá de las categorías criminalizadoras, de las normas que definen las reglas, la aplicación de las leyes para la infancia y la adolescencia en Brasil recae en su “interpretación”. Asesores y profesionales componen equipos que mucho antes de la sentencia del juez usan la ley para llevar las situaciones a los juzgados y conducir las investigaciones una vez establecido el proceso. Es en esta dimensión microfísica que la normalización sale a flote. La mirada, la actitud, las interpretaciones de las historias de vida que llegan a los establecimientos de defensa de la ley son los elementos que, de hecho, definen la vida de las personas y, así, el modelo de sociedad que defendemos. ¿Qué preguntas hacer a las familias? ¿Qué observar en su casa? ¿A quién convocar durante el proceso? ¿Prácticas de rutina o cuestiones que definen el abordaje por

² Foucault analiza la producción subjetiva, la producción de sujetos a lo largo de su obra. Recomiendo, en particular, la lectura de *La vida de los hombres infames* (1996) y “El sujeto y el poder” (1988).

medio del cual se traza el destino de vidas? En un proceso que tramitaba en la primera década del siglo XXI sobre la guardia de unos niños (ya a la luz de la nueva ley: el Estatuto del Niño y del Adolescente), la asistente social del juzgado cuestionaba la capacidad de una familia para organizarse, entre otros elementos, por tener el refrigerador en el cuarto y no en la sala (Lino, 2010). Un ejemplo importante sobre la normalización que interviene en las prácticas cotidianas al aplicar la ley, a pesar de que ésta sea propuesta como neutra, como un elemento técnico.

De acuerdo con la versión de 1979 del Código de Menores (anterior al estatuto de 1990) deberían ser encuadradas en esa ley las *situaciones irregulares*, dejando claro que hay una regularidad a la que hay que someterse. Al definir un comportamiento como una desviación en relación con el orden, o más bien, al definir un orden a seguir, todo desvío es una irregularidad. Es evidente, para que funcione tal ley, la necesidad de una sociedad normalizada que defienda relaciones definidas como regulares y, por supuesto, que rechace aquellas entendidas como irregulares. La normalización no se da por decreto, sino por producción subjetiva.

Foucault entiende que un importante mecanismo para regular a una sociedad dispersa, que ya no se organiza por grupos localizables (según su *Señor*, la localidad de proveniencia, su familia, etcétera) sino en grandes masas, es la categoría de “población”. Más allá de la disciplina, dispositivo que hace obediente a cada

uno, Foucault entiende que el dispositivo de la biopolítica es un medio para racionalizar la gobernabilidad, la vida social que no se organiza desde arriba hacia abajo, constituyendo relaciones de control entre los individuos:

El control de la sociedad sobre los individuos no se realiza sólo por la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista, es la biopolítica lo importante ante todo, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una realidad biopolítica, la medicina es una estrategia biopolítica (Foucault, 1994: 210. Traducción de Edgardo Castro).

Como define el citado autor, la regulación por medio de la biopolítica es una estrategia que se aplica:

al cuerpo múltiple, cuerpo con innumerables cabezas, si no infinito, por lo menos necesariamente numerable. Es la noción de población. La biopolítica se orienta a la población [...] como problema político, como problema a un solo tiempo científico y político, como problema biológico y como problema del poder (Foucault, 2002:292. Traducción propia).

Articular la producción de verdad, la ciencia, con las prácticas de control político, es un modo de plantear el contenido histórico de los mecanismos de poder, entre los cuales se encuentran las leyes, las normas, las reglamentaciones, los

instrumentos de gobierno. Entre las muchas vertientes de las que provienen tales saberes se puede decir que el más presente desde el siglo *xix* ha sido el saber médico (psiquiátrico, psicológico), que ha orientado las demás áreas que participan de la gobernabilidad: sociología, pedagogía, servicio social, historia, antropología, geografía, biología..., o sea, ha influido todo lo que se define como producción científica. La producción de conocimiento se ha destacado por su afán de control de la vida. El saber médico ha sido esencial para el control biopolítico: del cuerpo y de la organización de las fuerzas para ejercer control. Los mecanismos de control se fundamentan tanto en el saber bio —del cuerpo— cuanto en el saber político —de la organización de las fuerzas para ejercer control. A partir de tal lógica se puede afirmar que las leyes son ordenaciones jurídicas construidas bajo una lógica de control biopolítico y que, al basarse en la normalización, se presentan como “la solución más económica para castigar bien a las personas y para que el castigo sea eficaz” (Foucault, 2008:341. Traducción propia).

La garantía de derechos en Brasil

Brasil vive años de sangrienta dictadura de 1964 a 1985. La política del Estado, denominada “de seguridad nacional”, usa la tortura y los abusos institucionalmente. Los niños también pasan

a ser encuadrados en esa política, recluidos en los internados, sometidos a prácticas de tortura cotidianamente y asesinados sin disimulación. Fueron décadas de profunda e impune brutalidad. Una de las demandas más fuertes del movimiento social era que los niños de la calle no fueran asesinados. Eliminados por los trabajadores del gobierno como parte de una política del Estado o por justicieros a la luz del día, los crímenes quedaban impunes bajo el argumento de “su mal comportamiento”. En ese contexto, la legislación para la infancia y adolescencia hace sentir su faz criminalizadora, siendo la pobreza, de acuerdo con el Código de Menores, razón jurídica suficiente para retirar los hijos de sus familias. La concentración del poder judicial en relación a todo lo que tenía que ver con las familias, los niños y adolescentes impide que los movimientos sociales participen de la formulación y de la gestión de las políticas, pues como se ha dicho anteriormente, de acuerdo con esa ley cabía al Poder Judicial castigar a los irregulares.

Al mismo tiempo que el movimiento por las libertades democráticas en la década de los ochenta del siglo *xx* reivindicaba el fin de la dictadura, su lucha era organizada por sectores —agrario, salud, asistencia social, infancia y adolescencia, entre otros— con sus demandas particulares. De manera general, todos solicitaban el retorno de la democracia, aun cuando fuera burguesa, por medio de demandas legalmente instituidas. La lucha por los derechos

pasa a ser el eje de todos los movimientos, por representar el medio para erradicar la arbitrariedad. Así como en el inicio del siglo xx, en su término la ley permanece como un ideal de justicia. Entre todos los derechos reivindicados, el de participación en la formulación y gestión de las políticas prevalece. Prevalece la creencia en que la ley garantizaría la participación popular y ésta las políticas más justas.

En 1985, Brasil ovaciona a un presidente de la República civil y vota a los representantes legislativos que construyeron la nueva Constitución Federal concluida en 1988. Un marco histórico. Todos los movimientos proponen sus plataformas con amplio debate, culminando, en el área de la infancia y de la adolescencia, con un artículo que establece derechos para toda la población de cero a diecisiete años y determina que toda la sociedad es responsable por hacerlos cumplir. Un artículo que es reglamentado por una ley votada en 1990 bajo el nombre de Estatuto del Niño y del Adolescente (conocido por sus siglas en portugués: ECA) (Brasil, 1990).

Conforme enunciado en su título, la ley abolió el concepto menor como categoría política, instituyendo niños (de cero a 11 años) y adolescentes (de 12 a 17 años) como sujetos de derechos. La ley establece cinco derechos fundamentales: vida y salud; libertad, respeto y dignidad; convivencia familiar y comunitaria; escuela, cultura, deporte y esparcimiento, y el último: profesionalización y protección en el trabajo. Para su ejecución define dos tipos

de medidas: protectoras y socioeducativas. Las primeras son aplicadas a todos en caso de necesidad de amparo y a los niños también en el caso de que hayan cometido alguna infracción penal. Cabe a todos los que atiendan a esa población aplicarlas, pero sobre todo a una nueva instancia creada por el ECA, el consejo tutelar. Las medidas socioeducativas se destinan a los adolescentes que cometan alguna infracción penal y sólo se aplican por el Poder Judicial.

El pensamiento que funda el estatuto es enfático al decir que la pobreza no es una cuestión jurídica, a ser enfrentada con un juicio contra las personas y con penas, debiendo ser abordada por políticas de garantía de derechos. En ese sentido crea el consejo tutelar, un establecimiento municipal para recibir demandas de violación de derechos, asumido por representantes de la sociedad civil (cada uno con cinco consejeros tutelares indicados y votados por la población local) y equipados por el gobierno de cada ciudad. Estos consejos están abocados a aplicar las medidas protectoras, pudiendo solicitar servicios a los órganos disponibles.

Convocada por el ECA para movilizarse y garantizar los derechos por medio de diversos canales, la sociedad civil pasa a constituir diversos *consejos*. Además del consejo tutelar son creados en los tres niveles administrativos del país —federal, estadual y municipal— consejos de derechos del niño y del adolescente para formular las políticas. Los tres son “paritarios”, o sea, 50% de sus miembros son representantes de la

sociedad civil y 50%, representantes del gobierno. Por medio de tal estructura propone el Estatuto del Niño y del Adolescente desjudicializar las prácticas hacia aquellos que ya no son vistos como *irregulares* y no tienen que ir forzosamente a juicio, sino como sujetos de derechos a los que hay que apoyar y garantizar lo que promete la Constitución Federal.

Responsables por garantizar los derechos y por lo tanto por sus violaciones, según la ley de 1990, son el poder público, la comunidad, la familia y/o el propio sujeto de derecho. De una parte, la familia deja de ser legalmente la gran responsable por la violación de derechos y, de otra, al lado de ella son convocados el poder público y la comunidad para garantizarlos.

De acuerdo con la propuesta que genera la nueva ley: 1) la pobreza deja de ser un problema jurídico y pasa a ser una cuestión sociopolítica, abordada en última instancia por un juzgado; 2) la sociedad civil es convocada para formular las políticas (consejos de derechos) y gestionarla (consejo tutelar); 3) la familia y los menores de 18 años no son criminalizados, sino considerados sujetos de derechos y los derechos violados; 4) la familia no es la única responsable por la violación y el resarcimiento de los derechos.

Bajo este escenario la participación de la sociedad civil se convierte en el eje central en la política para la infancia y la adolescencia y el Poder Judicial pierde su soberanía en el área. La nueva ley se propone desjudicializar las relaciones que llevan a la violación de derechos, ya

que su garantía se desvincula de la justicia, que interviene sólo en el caso de algunos conflictos particulares y de la infracción penal de adolescentes.

Lógica penal

Las prácticas judiciales, la manera en que, entre los hombres, se arbitran los daños y las responsabilidades, el modo en que, en la historia de Occidente, se concibió y definió la manera en que podían ser juzgados los hombres en función de los errores que habían cometido, la manera en que se impone a determinados individuos la reparación de algunas de sus acciones y el castigo de otras, todas esas reglas o, si se quiere, todas esas prácticas regulares modificadas sin cesar a lo largo de la historia, creo que son algunas de las formas empleadas por nuestra sociedad para definir tipos de subjetividad, formas de saber y, en consecuencia, relaciones entre el hombre y la verdad que merecen ser estudiadas (Foucault, 1984:17).

Uno de los pilares del liberalismo, como dice su nombre, es la liberación de todo lo que de algún modo bloquee al capital. Su libertad significa la libre circulación de la fuerza de trabajo, de la materia prima, de las mercancías, en fin, de todo lo necesario para que el capitalismo florezca. No se trata de una libertad en sentido amplio y abierta a un debate *libre*, sino de una condición necesaria en los albores del capitalis-

mo que, en pugna con la sociedad señorial, se convirtió en un principio al lado de la igualdad jurídica, con vocación universal dada la condición fundamental de tales mandamientos para su existencia, supervivencia y robustez. Una libertad que requiere de límites muy claros y controlados. Como los otorgados por una ley, por ejemplo.

No es una casualidad que en todo el debate sobre derechos en una sociedad con tantas injusticias como la brasileña el énfasis sea dado al concepto de *deber*. Un modo de sugerir que si los derechos no son cumplidos es por responsabilidad de las personas que no son cumplidoras. En la atención cotidiana a los que llegan a servicios de garantía de derechos, como los consejos tutelares, los juzgados, los centros de asistencia, etcétera, no quedan claras las condiciones sociales y políticas que definen la vida de las personas. La mayor parte de las situaciones son atribuidas a la desidia del pueblo, a problemas familiares, a desviaciones de conducta, bajo la creencia de que si todos cumplieran sus deberes las leyes también serían cumplidas.

El debate político sobre las fuerzas que prevalecen en el escenario nacional e internacional queda subsumido en favor de un discurso moral comportamental. Un debate orientado a juzgar a las personas, sus comportamientos, sus hábitos, sus deseos, bajo la perspectiva normalizadora que refuerza el carácter universal contenido en la ley.

Disputar un derecho es una apuesta en la ley: en su promulgación, defensa y ejecución. Es creer en ella como una verdad a ser seguida y llevar a juicio a los que no obedezcan. La defensa de los derechos implica actuar por medios coercitivos, bajo el argumento que sólo se desvía de la ley el que no cumple con sus deberes. La condición soberana que adquiere el estatus jurídico convoca al poder público para *defender* la ley, los derechos, sin problematizar qué y quién se está defendiendo: qué grupos, qué sociedad. De modo naturalizado se exige la creación de aparatos cada vez más sofisticados, numerosos y omnipresentes, dada la creencia en la ley.

Cuando una familia presenta problemas se buscan razones en su comportamiento abstra- yéndose sus condiciones de vivienda, la calidad de la escuela a la que sus integrantes tienen obligación de ir, los espacios de esparcimiento, el acceso a la circulación en ciudades enormes con alto costo de transporte público, sin acceso a servicios de apoyo a sus necesidades, como el de salud, internet, o cualquier otro. La familia es cobrada por sus deberes, a los jóvenes se les grita y amenaza, se les dice que si siguen con la vida que llevan morirán asesinados (probablemente por la propia policía), como si tuvieran muchas opciones para escoger. Una vida gris, aburrida, con calor insoportable en un país tropical, en la que proliferan las iglesias que contribuyen con su contención y las ejecuciones legales que cada

vez más dicen que la violación de derechos se da por el comportamiento moral de las personas.

El estado de derecho es una modalidad política distante de los ideales de igualdad, pues no ha sido la igualdad jurídica la que ha producido cualquier cambio en los modos de explotación que las sociedades han establecido. Todo lo contrario. La condición naturalizada con la que es enunciado el derecho ha contribuido para apagar las luchas que los hicieron emerger, en vez de actualizarlas, fertilizarlas y producir transformaciones significativas. Frente a la brutalidad, el exterminio, la tortura, se solicitan juicios montados con pensamientos moralistas fundamentados en la obediencia. La pacificación se exige a los que resisten a modos coactivos de vida. El monopolio de la coacción es privilegio del poder público. En nombre del Estado de derecho se silencian las revueltas y uno de los canales es la constitución de juicios. La proliferación de tribunales es la evidencia de la existencia de conflictos, de su ampliación y de la cooptación de los éstos.

Un juicio es la sumisión de un conflicto a procedimientos y a decisiones externas a los contrincantes. Aún más: es la promesa de formas universales, definidas por un padrón, para abordar una relación particular, a pesar de que esta ocurra en condiciones concretas, específicas que poco entrarán en pauta. El destino de un conflicto, bajo un juicio, es la retirada de la decisión de las manos de las partes en conflicto, lo que se considera “mejor” y casi inevitable cuando las personas no se entienden. El hecho de tener

un juzgado con equipos encargados de resolver las relaciones tensas poco a poco ha naturalizado su necesidad, como si no hubiera otras salidas. El juicio, más allá de las decisiones tomadas y de la expropiación de las decisiones de las personas sobre su vida, es un modo de cooptar los conflictos, de controlarlos y darles salidas institucionales. Una huelga, por ejemplo, si declarada legal, tendrá las demandas laborales en manos del Poder Judicial y los trabajadores tendrán que someterse a la decisión del juez, inhibiendo la radicalización de su movimiento. Si declarada ilegal, las reivindicaciones no serán legalmente conducidas. Del mismo modo, cuando una familia se establece en la calle por ser el lugar en el que encuentra condiciones para sobrevivir, aun cuando pueda estar hace años sobreviviendo de ese modo, un juez puede decidir no sólo que salga de ese lugar, sino que esas personas no pueden permanecer como familia y retirar a los hijos.

Puede parecer positiva la “preocupación” del equipo del juzgado que expulsa una familia de la calle, pero es la misma lógica que expulsa familias de espacios en los que la usura capitalista quiere ver crecer su ganancia construyendo inmuebles destinados a familias con dinero, ahí sí, sin tanta preocupación con el lugar en el que las primeras habitarán. La lógica penal procesada por medio de juicios no sólo define la vida de la población, sino que, sobre todo, define quién define, a qué intereses responde, a partir de qué lógicas decide el rumbo de las vidas.

Pieza central al proceso jurídico es el castigo, producido como reparación del daño. Como parte del juicio, también es definido por terceros. Castigar es un elemento estructurante en la lógica penal. Un castigo que no es definido por las personas o los grupos inmiscuidos en los pleitos, sino por un elemento externo que ejerce su poder por ser habilitado en principios universales y por saber adoptar procedimientos que convierten los conflictos en situaciones definidas por un padrón, perdiendo su condición específica. Producción en serie, como quiere el capitalismo, sea de mercancías o de sentencias, que por cierto también componen un mercado, el del derecho.

Ensordecedor proceso que nubla la posibilidad de hacer emerger la singularidad y la autodeterminación. Con un tono administrativo, tecnocrático, las sentencias son emitidas sucesivamente, bajo la creencia en la neutralidad, la verdad, la justicia, sin dejar clara la dimensión política, moral y de clase que orientan los juicios. Práctica de tutela, de obediencia. Proliferan los juicios, como cualquier otro campo de producción capitalista bien sucedido. Mercancías y tribunales son producciones interdependientes. Ambos dependen de la lógica penal y funcionan decidiendo modos de existencia: lo que se consume, se piensa, se siente, en suma, como se debe vivir.

El carácter represor de la ley es extremadamente productivo en su capacidad de definir los modos de vida. Un buen ejemplo en el área

de la infancia y de la adolescencia es la escuela, a la que no todos tuvieron acceso en Brasil hasta finales del siglo xx. Ir a la escuela era un sueño para muchos, pero nunca para todos. Cuando un sistema necesita que todos lleguen a la escuela, ésta es producida como una necesidad general. Para muchos, aún hoy, la escuela no transforma sus vidas. ¿Para qué y a quién sirve la escuela? ¿Qué ideal, de hecho, la hace obligatoria, compulsoria, o sea, un lugar que no es una opción, sino obligatorio en Brasil? Un servicio cuya frecuencia es condición para que las familias mantengan la tutela de sus hijos y el poder público la tutela sobre ellas. Dado sus visibles límites en relación a la producción de conocimiento y a sus efectos de transformación de la vida de los estudiantes, su función productiva está en el control y en la obediencia, dada por una ley en la que todos creen y a la cual se someten. La productividad de la lógica penal es amplia e intensa por determinar los comportamientos posibles, abstrayéndose de quién y cómo los define, prometiendo juicios y castigos a los desobedientes. No se discute la situación particular de los que no van o no quieren ir a la escuela, no se problematiza la escuela precaria repulsiva que se tiene que frecuentar, se le teme a la ley.

¿Desjudicializar con una ley?

El estado de derecho cimentó en Brasil la esperanza de ver terminados los años dictatoriales. La construcción de las leyes trajo gran expecta-

tiva a diversos sectores que se movilizaban para incluir sus demandas en la nueva Constitución Federal. Leyes que obligaron la proliferación de tribunales con sus enormes y a veces sofisticados equipos. Llevar un pleito a juicio fue una consigna producida como alivio o, por lo menos, como ilusión no sólo de resolver los problemas, sino de resolverlos con justicia. La lógica penal se consagró como la salida a todo lo que se consideraba insoportable; un refugio protector.

Sin embargo, lo que la ley ha provocado ha sido la certeza de que, habiendo buenos técnicos trabajando a su favor, ella transformará las relaciones. ¡Gran engaño, nos ha mostrado la historia! Al encontrar en la ley su camino, dos efectos son patentes: el de la judicialización de los pleitos de la sociedad civil y de la desmovilización de sus luchas. En el campo jurídico la “protección integral”, que es la lógica que estructura el ECA, se convierte en un marco regulador en el que se apoyan las estrategias de gobierno. En nombre de la protección es creado todo un aparato para que la ley sea garantizada y, en esa medida, la población regulada. Los aparatos de gobierno se amplían cada vez más, expresión de una creencia, casi una fe, en la ley, en nombre de la cual se procede a una vigilancia colectiva. Todos son convocados a *participar*, lo que ha querido decir controlarse mutuamente, sea por medio de instituciones públicas, sea entre los familiares, vecinos, profesionales, o en cualquier relación que se establezca. La noción de protección pasa a estar asociada a la vigilan-

cia y no a la construcción de luchas y de formas de vida discutidas y decididas colectivamente. La participación bajo referencias judicializantes no abre el espectro de salidas, sino que impone un patrón, más allá de los recursos, de los hábitos, de los deseos, de la pluralidad de modos de existencia que es mutilada a favor de una norma universal que no necesariamente corresponde a las posibilidades y a las características culturales de los que son sometidos a juicios. El gran capital decide lo que se consume y quien consume. El gran capital decide las reglas a su favor, invirtiendo en una producción subjetiva moralista que se expresa en la adhesión a comportamientos que no lo enfrenten y, más que eso, que lo vean como un salvador.

Cómo regular, cómo controlar, se convirtió en la gran cuestión de los gobiernos que tienen que enfrentar los conflictos producidos por un sistema de explotación, alimentadas con terrorismos y consecuentes segregaciones. Hay un discurso sobre la peligrosidad de las familias que no educan debidamente, de los jóvenes que amenazan con sus comportamientos inciertos, de los trabajadores que no son dedicados, naturalizando la desconfianza y la necesidad de vigilancia y castigo permanentes. La individualización de la vida y en ella de los conflictos ha sido el camino moral para discutir lo que se repudia. Los asaltos en las calles y los asesinatos de transeúntes invaden con pánico a una población que es destituida de los elementos que la lleven a pensar el sentido de lo humano que se ha

producido. A partir de una vida normalizada se juzga y sentencian comportamientos, buscando más reglas, cada vez más rígidas y castigos cada vez más impiedosos creyendo que éstos, o sea el temor a ellos, producirá cambios.

Cuando se dice que hay un proyecto destinado a niños, adolescentes y jóvenes se exhala un suspiro de alivio para que se les ocupe y se les retire de sus ambientes familiares, para que cada uno sea conducido bajo nuevos controles. No se ven políticas consistentes que de forma sistemática ofrezcan otros modos de vida, que piensen con la población cuáles son sus cuestiones y sus propuestas o deseos. El miedo entre todos es clara expresión de un movimiento de alejamiento y desconfianza, de desconocimiento de lo que cada uno piensa y siente. Legalmente no cabe sólo al poder público gestionar lo que determina la ley: *todos* son convocados a ejecutarla, a defenderla. Sin espacios colectivos, sin oír y discutir los sentidos de la vida de cada grupo, la ejecución de la ley ha significado un movimiento denunciante que se destina a desconfiar de todos y a construir juicios que castiguen a los que se desvían de su postulado, alejando cada vez más a las personas, desconociendo su pensamiento y sus sentimientos. El Poder Judicial se convirtió en la esperanza del país y el castigo a las personas, la solución.

Bajo este escenario que no modifica las condiciones de vida de los pobres, la familia es cada vez más exigida. Como plantea Donzelot (1980) las familias pasan a ser el apoyo y el blanco de

las políticas sociales, que poco les ofrecen, pero mucho les cobran, convirtiéndose en policías de las familias. En nombre de una norma pública el Estado de derecho interviene en el ámbito privado, disipando la lógica política de una política que alimenta la pobreza y su criminalización. Diría yo que ésta es la gran tensión provocada por la judicialización de las relaciones familiares. Las estrategias biopolíticas de control de la población obligan a ir a una escuela que expulsa a los que no se someten a las normas; la entrega de dinero a los pobres que tienen hijos en la escuela no alcanza para que coman; la obligación de vacunar a personas que no tienen acceso al servicio de salud o que no concuerdan con esta práctica médica lleva a que las familias sean reprendidas y denunciadas por no cuidar debidamente a los hijos; la política de examen prenatal destinada a las embarazadas ha conllevado a que les destituyan la tutela de sus hijos aun intrauterinos y se les retire en el parto sin que ni siquiera los puedan ver. Éstas son algunas de las tensiones que viven los pobres, cuyos derechos en algunos casos les angustia más que el confort que les ofrece.

Las resistencias a las formas de control producen cada vez más estrategias de gobierno: reglas más rígidas, minuciosas, equipos más punitivos, técnicas más incisivas que miden *patronizaciones*, en fin, el control produce resistencia y éstas redoblan la inversión para que no se escape del marco de gobierno. Gobierno como control y no como un ideal moral. Las resistencias

cada vez más evidentes son las que producen más penas, más violencia. No se cuestionan los objetivos y los procedimientos de gobierno, sino el grado de desviación de los desobedientes.

La gobernabilidad opera por mecanismos destinados a mantener ciertos patrones sin incidir en las bases que producen los conflictos socioeconómicos, culturales y morales. La represión aumenta, pues no viene sólo de un servicio, sino de todas las miradas que son convocadas a contribuir con la normalización social. No sólo no se transforma la vida de algunos sectores más pobres, sino que toda la población es cada vez más cobrada por la realidad nacional. Su criminalización crece en correlación directa con la creencia de que el castigo es el mejor antídoto para los que viven fuera de la ley.

En un movimiento paradójico, al mismo tiempo que se le exige presencia y rigor a la familia, se quiere definir cómo debe —más bien cómo no debe— conducir sus relaciones. La gran presión sobre los responsables por los niños y los adolescentes trajo como consecuencia el creciente enfrentamiento físico con ellos. No se discute qué pasa para que estos conflictos proliferen, cuál es la relación que se ha establecido entre adultos y niños, cuáles son los problemas que atraviesan las familias, por qué se llega a la desesperación de agredir física y moralmente, sino que se busca castigar el hecho. Hay una ley en tramitación en el Congreso Nacional para castigar a los adultos que peguen a niños y adolescentes, conocida como la “ley de la nalgada”.

Por más bien intencionado que sea el debate sobre la agresión física, el camino del castigo es el que ha prevalecido para enfrentar todo lo que se ha establecido como reprochable.

¿Por qué la adhesión a estos modelos? La noción de derechos se basa en referencias universales presumiblemente neutras. Referencias que se oponen a cualquier ejercicio de creación, invención, de construcción colectiva y singular. Pensar en el otro, en sus creencias, en sus deseos, en sus sueños, en su cultura, es el reverso de entender las relaciones como modelos. Abrir posibilidades al abordar la existencia de las personas es un reto impensable en un mundo cuya producción subjetiva se da por la lógica penal, siguiendo reglas únicas y procedimientos repetitivos, como si todas las vidas fuesen semejantes. Población. Grupos homogéneos. Enunciaciones que sugieren el control colectivo, en masa.

La estructura jurídica es soberana y se convierte en una demostración de fuerza de acuerdo con la cual unos detienen la verdad y otros tienen que ser sometidos al orden. Suele establecerse en las audiencias una distancia tal entre el empleado de turno (sea juez, oficial de justicia, secretarios, etcétera) que frecuentemente los que son sometidos a juicios ni siquiera entienden lo que se les dice. No hay cualquier preocupación con hacerse entender, lo que importa es sentirse obedecidos. Temidos. Distantes. Una distancia establecida entre los que detienen el saber, la verdad, la ley, y aquellos que la

deben temer y ser castigados cuando acusados de desobediencia.

Perder los moldes universales suena a perderse en el mundo o, más todavía, a perder el mundo. Listo, acabado, ordenado, evolutivo, jerarquizado, es el mundo producido en nosotros como posibilidad de existencia. El miedo al caos, a las rupturas, a los riesgos, al desvío, no es otro que el miedo a la invención, a la creatividad, a la espontaneidad. Con poesía (Nietzsche, 1999 :34) nos alienta al desorden como resistencia: "es preciso tener todavía caos dentro de sí para poder dar a luz a una estrella danzarina".

La vida regulada nos conforta porque está naturalizada, pero nos ahoga en lo instituido sin cualquier horizonte transformador. Al mismo tiempo que asfixia convive con la confortación de saberse dueño de una verdad que el mundo académico contribuye a fortalecer y los profesionales a consolidar, sea en los tribunales, en los consultorios, en las escuelas, en los centros de asistencia, en las prisiones, legitimando y exaltando las reglas únicas y universales. En todas las áreas las técnicas de docilización y de corrección son exaltadas sin cuestionar: del comportamiento dentro de una familia o en el salón de clases a la opción sexual, todo es definido por reglas que dicen quién, cuándo, cómo, dónde puede ser y estar.

Como pilar de la judicialización está la medicalización que, así como la primera, diagnóstica, juzga y castiga con el uso de medicinas que ayudan a garantizar el comportamiento dócil.

No se discute lo que pasa con la escuela que es rechazada y atacada por tantos. Se buscan diagnósticos para las personas que no se encuadran en ella. Diagnóstico y corrección se asocian en cuanto formas de control de la población, siempre en nombre de la garantía del derecho de todos. Derecho a someterse a un dominio intocable, incuestionable, controlado por técnicas de corrección.

Si de una parte el derecho es vivido como una conquista, de otra el abordaje de la igualdad no coincide con la realidad cotidiana que confirma, a cada día, ser ésta una falacia. Así, decir que todos tienen derechos, que no se le puede pegar a los niños y adolescentes tiene efectos morales muy importantes, pero no se discuten las relaciones concretas, las condiciones de vida, el tipo de servicio que se ofrece, las concepciones de todos, sino que todos son convocados a responder por la ley y a defenderla, como si con eso el mundo se transformase. No es lo que vemos acontecer y tampoco vemos movimientos para discutir el mundo que tenemos y las relaciones que estamos cimentando.

Estamos sobrepoblados de leyes que dicen cómo comportarse, adónde ir, pero no tenemos instrumentos políticos para ejecutar las propuestas contenidas en ellas. Las leyes se convierten en retóricas altamente productivas al incentivar una actitud vigilante, deslindando para la esfera jurídica las decisiones sobre la vida de las personas. La judicialización de la vida es la desmovilización de las personas, la

afirmación de un pensamiento moral, el incentivo a la oposición entre las personas que dejan de pensar en sus prácticas para alejarse del diálogo y ver al otro como opositor. La lógica de la coacción sustituye la aproximación, el cuidado, la sensibilidad para pensar otros modos de relacionarse.

Un sistema coactivo como el capitalista, que no se importa con la calidad de vida sino del capital, requiere de una producción subjetiva penal para garantizar el alejamiento de las personas entre sí y aceptar las técnicas de control

biopolítico. Por oposición, la lógica que piensa la libertad no como una condición para la reproducción del capital, sino para la realización de modos de vida diversos, plurales, abraza el error, las desviaciones en relación a las normas, porque ellas mismas son estremecidas. La regla universal deja de ser el fundamento de la convivencia, abriendo espacio para los afectos, las creencias múltiples, la invención de modos de existir impensables bajo la lógica autoritaria de un mecanismo que tiene en el castigo su realización.

Referencias bibliográficas

- Brasil** (1990). *Lei nº 8069*, de 13 de julio de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília.
- Donzelot, J.** (1980). *A polícia das famílias*, Rio de Janeiro: Graal.
- Durkheim, E.** (1984). *Las reglas del método sociológico*, México: Premiá.
- Foucault, M.** (1984). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- . (1988). "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20.
- . (1994). "Conferencia El nacimiento de la medicina social". En *Dits et Écrits*, III. París: Gallimard.
- . (1996). *La vida de los hombre infames*. La Plata, Argentina: Altamira.
- . (2002). *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- . (2008). *Nascimento da Biopolítica*, São Paulo: Martins Fontes.
- Guattari, F. y Rolnik, S.** (1996). *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Lino, M. V.** (2010). "Família em vulnerabilidade social: uma produção da Demanda". En *Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Marx, C.** (1991). *A questão Judaica*. São Paulo: Moraes.
- Nietzsche, F.** (1999). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Scheinvar, E.** (2002). "Idade e Proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres)". En Maria Livia do Nascimento. *PIVETES. A produção de infâncias desiguais*. Rio de Janeiro/Niterói: Oficina do Autor/Intertexto, pp. 83-109.

Prácticas éticas y políticas en la familia: una experiencia posible desde la primera infancia*

Diana María González Bedoya**

Introducción

Para analizar la influencia de la familia en la formación ética y política de los niños y las niñas desde la primera infancia, es necesario conocer cuál es el papel que ésta cumple hoy en el proceso de socialización, cómo se articula con los otros espacios socializadores y cómo es

* Este artículo amplía la conferencia presentada por la autora en el Foro Latinoamericano Participación de la Primera Infancia en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco en junio de 2014. Igualmente, contiene ideas surgidas a partir de las reflexiones sobre la familia y su influencia en la formación ética y política de los niños y las niñas, tema que hace parte de la tesis doctoral que actualmente adelanta.

** Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquía, Colombia.

su relación con otros agentes. De igual manera, es importante examinar cuáles son los alcances y las limitaciones que tiene para cumplir a cabalidad su tarea como mediadora y formadora en las interacciones que los niños y las niñas establecen con el entorno. Para adentrarnos en este camino, partiré de varias premisas que fundamentan la función que se le ha asignado a la familia y que, cabe señalar, no ha estado al margen de las transformaciones históricas y sociales en el ámbito global.

La primera de estas premisas es que la familia sigue siendo el primer espacio de socialización a pesar de los cambios —algunos insisten en llamarlos crisis— que ha tenido en sus funciones, en su dinámica y en su conformación. Es allí donde se establece el primer

vínculo afectivo entre el niño(a) y sus cuidadores, quienes se convierten en las “personas significativas”¹ en su proceso de socialización y quienes, mediante la crianza, le comparten valores, ideas e imaginarios de la cultura en la cual está inmersa cada familia. Son significativas por la intensidad afectiva que envuelve esta relación y porque es vivida en el contacto de la cotidianidad familiar especialmente en la primera infancia; por lo cual se convierten en la impronta para las relaciones que, posterior-

¹ Las personas significativas para los niños no son solamente sus padres biológicos. En esta primera experiencia vincular, siempre aparecen otras personas, incluso menores de edad, que cumplen una función muy importante en la primera experiencia de socialización.

mente, el niño(a) establecerá en los escenarios ajenos a la familia.

La particularidad de este vínculo vivido en los primeros años, influirá notablemente en las posteriores relaciones en los escenarios de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2001). Sin embargo, es importante aclarar que la socialización implica otros agentes y mediaciones además de la familia y, en este proceso de interacción entre el cuidador(a) y el niño, ambos son agentes, lo cual hace de la crianza un proceso de aprendizaje y transformaciones mutuas.

La segunda premisa parte de reconocer que la familia como grupo social e institución básica se encarga de la socialización de los niños(as) mediante las prácticas de crianza y, en esta función, comparte algunos valores socialmente construidos. Aunque está supeditada a las condiciones del contexto y las demandas sociales, transforma dichos valores en tanto la intimidad compartida cotidianamente favorece el establecimiento de vínculos afectivos entre sus integrantes y permite erigir relaciones con el mundo social basadas en la confianza. Esto hace de la familia un espacio potencial de formación ética y política que conduce a lograr transformaciones.

Lo anterior muestra que la relación existente entre la familia y el medio no es pasiva ni lineal, sino bidireccional, dialéctica, activa y compleja, características que posibilitan leer a la familia como un espacio que también puede potenciar las capacidades de sus integrantes y, en esa me-

da, los dispone para asumirse como sujetos políticos, incluso desde la primera infancia.

Como última premisa y fundamentada en las anteriores, asumo que la familia contemporánea no está confinada sólo al mundo privado/doméstico, sino que en su vinculación y funciones, traspasa las fronteras y ocupa un lugar en lo público, en tanto la sociedad haga reivindicaciones. Los asuntos que eran privativos de la familia, como la violencia intrafamiliar, el abuso sexual infantil, el cuidado y la protección de los más vulnerables (los niños[as], personas con alguna discapacidad y los ancianos), entre otros, han dejado de ser “un problema del fuero íntimo familiar” para ser abordados como problemáticas sociales que hacen parte de la agenda pública; de tal forma que, empiezan a ser legislados e incluso hay un reclamo para que el Estado garantice las condiciones básicas que permitan a las familias cumplir con la responsabilidad social que se les asigna.²

En este sentido, aparecen estudios latinoamericanos que incorporan nociones políticas de libertad, desarrollo, equidad, igualdad y dignidad que analizan la familia en contexto para diseñar políticas públicas acordes a sus realidades (Arriagada, 2007a y 2007b; Hopenhayn, 2007). Se destaca la relación pública-privada en la cual el Estado, respetando la intimidad familiar, debe cuestionar y ayudar a transformar los

² Sobre el tema ver: Alcaldía de Medellín. Secretaría de Bienestar Social (s.f.).

patrones familiares que reproducen la inequidad y las dominaciones entre los miembros de la familia.

También se asume a la familia como una institución formadora de las nuevas generaciones y, por ende, como “instancia mediadora entre la estructura social en un momento histórico dado y el futuro de esa estructura social” (Jelin, 2005:17), en una relación de corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad, para impedir que en su interior se perpetúen los patrones de desigualdad. Esta perspectiva convierte a la familia como nicho favorable para la formación ética y política en la medida en que ofrece experiencias morales que fortalecen los vínculos no sólo entre sus miembros sino con el mundo social.

Familia: primer espacio de acogida y socialización para el establecimiento de vínculos afectivos

El individuo se aprehende a sí mismo como estando fuera y dentro de la sociedad [...] la relación entre el individuo y el mundo social objetivo es como un acto de equilibrio continuo.

(Berger y Luckmann, 2001:168)

La familia es el espacio de acogida del recién llegado, en el cual el niño(a) tiene su primer contacto con el mundo y comparte con otros diferentes a sí mismo. Para Mèlich: “El recién nacido

tiene que ser acogido, recibido por una familia que hará la función de introducirlo en un mundo, el suyo y el de los otros [...] Nacer es sobre todo ser acogido. Sin esta hospitalidad que proporciona el ámbito familiar no hay posibilidad de vida humana” (2002:35).

Además de acogerlos, la familia incorpora a los recién llegados ofreciendo y exigiendo experiencias de vinculación con otros distintos a sí mismo mediante las prácticas de cuidado recíproco entre los miembros de la familia. A modo de ejemplo, presento expresiones de algunos niños, respecto a experiencias de cuidado no sólo con su familia, sino con otras personas:³

[Se refiere a su padre] “a mí no me gusta que tome mucho, porque también hay que cuidarlo y también hay que quitarle la ropa [...] darle pastillas, quererlo y también cuidarlo, amarlo, respetar a mi papá, quererlo” (Niño-JJ-Díaz, Arbeláez y David, 2015).

¿Qué es para ustedes compartir, la solidaridad? NP: Sí, ponerse en los zapatos del otro. NM: ayudarle al otro [y ¿para qué?] para que se sienta feliz... np: ayudarle al otro... para que se sienta feliz [¿El otro se siente feliz cuando tú lo ayudas?] NM: Sí [y ¿tú te sientes feliz ayudando al otro?] AMBOS: Sí [¿ustedes han hecho eso alguna vez en su vida?] AMBOS: Sí. NP:

³ Niños y niñas menores de 6 años que han participado en las investigaciones dirigidas por quien escribe este artículo.

acogiendo un amigo. NM: ayudándose a levantar a un amigo que se aporreo” (Niños-Flia-González, 2015).⁴

Estas experiencias le ayudan a los niños y las niñas, por un lado, a aferrarse y amar el mundo y, por otro, son la primera experiencia de pluralidad, “una forma de pluralidad vivida en lo privado” (Arendt, 2006:440) y de “alteridad” en la construcción del sí mismo en relación con el otro, desde la primera infancia. Al respecto Mèlich plantea:

El recién llegado nace rodeado de otras personas que lo han acogido en el momento de nacer. Sin acogida no hay vida. Si hemos nacido y continuamos vivos es porque hemos sido acogidos. Esta acogida hace que establezcamos relaciones con los otros, relaciones igualmente ambiguas, de amor y de odio, de alegría y de tristeza (2002:18).

Así, cada historia familiar nos revela una forma de pluralidad, ya que en la familia se acogen, se cuidan y se forman los nuevos sujetos que vienen al mundo; en ella se vive esa primera experiencia vincular con el mundo distinto al yo. Asunto que puede observarse en los dibujos que los niños y las niñas hacen de sus familias, en los cuales incorporan no sólo a las personas con las cuales conviven, sino también a toda la familia extensa, incluso a las mascotas, lo cual amplía

⁴ Relato contado por niños que participaron en la investigación de quien escribe este artículo: González (2015). NM: niño de 8 años. NP: niño de 6 años.

los vínculos que establecen con todos los seres de su entorno. En palabras de Duch y Mèlich:

Cuando un recién nacido llega a este mundo es alguien completamente desvalido, expresivamente muy limitado, potencialmente humano pero realmente “aun-no-humano”. Es por esto que necesitará ser acogido, recibido, reconocido con la ayuda de las transmisiones que deben llevar a cabo los sistemas sociales y, de una manera muy especial, la familia (2009:186).

Es en la familia donde los niños(as) comienzan a configurar las primeras tramas vinculares del yo con los otros y con el mundo y, en esa medida, aprenden la reciprocidad del “estar referidos los unos a los otros y del ser responsables recíprocamente” (Arendt, 2006:38). Igualmente muestra las tensiones y sinergias cotidianas, pues la familia siempre está en estrecha relación con el mundo exterior, de allí se alimenta, pero también ayuda a transformarlo, reinterpretando y objetivando esa realidad externa, aunque no sea consciente de ello. Esto puede verse en prácticas de las familias que rompen con las tradiciones sociales establecidas como el nacimiento de los hijos en casa o la “escuela en el hogar”.

allá nació M [su hijo mayor]: con parto natural en agua y en la casa. ¡La experiencia más bonita que yo he tenido en mi vida! Lo tuvo en nuestra casa asistido por un amigo médico [...] Todo rico, todo adaptado, con bañera, con cama [...] Enton-

ces [se refiere a su hijo] tuvo la fortuna de que la mamá no tuvo anestesia, no tuvo nada. El médico con acupuntura la anestesió [...] Yo lo recibí, yo asistí el parto, yo le corté el cordón umbilical (Padre-Flia2- González, 2015).

en el preescolar estuvo tres años: pre-jardín, jardín y transición. Éste es el segundo año que no va a la escuela, a la institución. Tiene escuela en casa, se le llama "escuela en casa" [...] siempre hay escenarios donde la llevo, pero no está ni el uniforme, ni el transporte, ni la lonchera, ni las tareas [...] Porque a los 3 años discutí lo mismo con las docentes: No me le manden tareas para la casa... No le enseñe a rezar, nosotras no tenemos ninguna religión [...] La escuela tiene cosas muy positivas pero hoy la escuela no es la que yo viví (Madre-Flia 3-González, 2015).

La primera, fue la experiencia del nacimiento del primogénito de un padre cabeza de familia; y la segunda, una experiencia de educación alternativa y de resistencia frente a la educación formal, que viven actualmente una madre con su hija, a raíz de las reflexiones de la madre sobre los riesgos de la convivencia en la escuela por la violencia y el abuso de sustancias psicoactivas; por la relación pedagógica que establecen los maestros(as) con los niños(as) que despersonaliza el aprendizaje y en los cuales no se tiene en cuenta el proceso individual de los niños(as); también por el exceso de tareas extra clase y, sobre todo, por la separación que se instaura entre

los padres y los hijos dada la institucionalización de la educación.

Además, si tenemos en cuenta que los sujetos son agentes activos en su propio proceso de socialización, cada uno de sus miembros incorpora, internaliza y externaliza ese mundo compartido y, en su singularidad, no se limita a repetirlo sino que lo transforma. Pero también de una manera simple y muchas veces imperceptible, los niños y las niñas expresan cotidianamente sus sentimientos y reflexiones sobre lo que observan y escuchan del mundo:

Cuando él era bebé siempre cogía las flores y me las daba, así estuvieran en el piso él las cogía y me las daba, entonces él no lo volvió a hacer [...] Ayer me dijo: mami, ¿sabes por qué no te volví a dar flores? Porque las flores sienten, también son seres vivos (Madre-Díaz *et al.*, 2015).

Ahora bien, aunque las familias no fueron creadas para cumplir la tarea política de transformación, ellas de alguna manera siempre cambian su propia realidad en la cotidianidad. Lo anterior se logra en el proceso de socialización que, de acuerdo con Berger y Luckmann:

es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad (2001:164).

Esta inducción que, por lo demás remite a preparación, enseñanza, incitación y demostración de un modo de pensar, sentir y actuar que un individuo le transmite a otro para ingresarlo en la cultura, no es cualquier individuo ni cualquier acción, son las experiencias compartidas por las personas significativas con los niños(as). Vivencias cotidianas en las que hay una gran carga afectiva en la interacción (González, 2007), y que le da gran potencia al proceso socializador. Para estos autores, la socialización tiene dos procesos esenciales: la socialización primaria y la socialización secundaria.

La socialización primaria empieza con el nacimiento⁵ y culmina cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo, es decir, cuando se convierte en miembro de la sociedad. La socialización primaria de los niños y las niñas se da por medio de las prácticas de crianza, las cuales, según Peralta (1996), son entendidas como:

⁵ En la perspectiva de los derechos, se comparte la idea de que la primera infancia comienza desde la gestación hasta los seis años. Ver lineamientos técnicos en De Cero a Siempre (2015). En la perspectiva de análisis de este artículo, el proceso de socialización, mediante el cual el individuo se inserta en el mundo social, comienza desde el nacimiento y sólo termina con la muerte. Sin embargo, la primera infancia y la niñez son un momento vital en el cual la familia tiene una gran influencia y, poco a poco, se van integrando otros actores, instituciones y mediaciones que enriquecen este proceso, y amplían las posibilidades de interacción del individuo.

Los procesos de cuidado y protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos a los niños les otorgan especialmente en los primeros años. Estas acciones velan por la existencia de los niños, su desarrollo oportuno y adecuado y la integración a su grupo de pertenencia (1996:11).

Por otra parte, la socialización secundaria “es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad” (Berger y Luckmann, 2001:164) a la cual ya pertenece. Las experiencias de socialización secundaria presuponen un yo formado con anterioridad y un mundo ya internalizado, y requieren la adquisición del conocimiento específico de roles, vocabularios y rutinas. Este proceso de socialización involucra directa o indirectamente a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural construido previamente, pues “la realidad de la vida cotidiana se presenta [...] como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (Berger y Luckmann, 2001:38) en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural, e implica tiempo, actores y mediaciones diversas.

Aunque el proceso de socialización nunca termina, la primera experiencia de socialización es vital porque en esta interacción se establece

el primer vínculo afectivo entre el niño(a) y sus cuidadores, quienes se convierten en las “personas significativas”.⁶ Cualquiera que haya sido la configuración familiar, el haber compartido con personas que asumieron la función cuidadora y protectora, pero sobre todo afectiva en la niñez, marcará las diferencias en lo que, posteriormente, será el mundo de las relaciones sociales más amplias, pues la familia es el primer y más importante agente social de los niños y las niñas, el grupo primario de socialización cuyos vínculos emocionales íntimos, intensos y durables son los prototipos de lazos subsiguientes (Berger y Luckmann, 2001).

La madre y el padre (o quienes cumplan esta función) no sólo son el primer grupo para su hijo(a), sino que en la relación que establecen, representan a la sociedad y la encarnan en las expresiones de afecto verbales o no verbales, en los mitos y las tradiciones que reproducen y en la forma como conciben la educación de su hijo(a).

⁶ La noción de “figuras significativas”; amplía y reevalúa las figuras paterna y materna como los “adultos significativos”; pues esas personas significativas pueden ser diferentes a los progenitores, pueden estar por fuera de la familia e, incluso, pueden no ser adultas. La propuesta, entonces, es asumir el concepto de “persona significativa” y salirse del esquema adulto-céntrico y tradicional de la concepción de familia, para reconocer el valor que cada sujeto da a esas personas en su experiencia de vida.

Sí, hay personas que a los hombres en la casa no los dejan hacer nada porque son hombres, en cambio a las mujeres porque son mujeres entonces sí las mandan hacer las cosas. Pero yo pienso que eso no es así, que así como están en la casa también deben aportar y ayudar a la mamá a hacer sus deberes, porque la mamá o el papá [...] pues ellos no van a estar ahí siempre y de un momento a otro, ellos van a estar solos, tienen que defenderse solos; deben saber cocinar, deben saber lavar, deben saber muchas cosas porque si no, entonces se mueren solos (Niño-Díaz *et al.*, 2015).

En la cotidianidad construida se establecen vínculos, se transmiten mensajes, se expresan sentimientos y se manifiesta la cultura apreendida por el adulto y ofrecida a su congénere. Esos contenidos y formas de cuidar, amar y educar se convierten en las pautas o los patrones de crianza, que son los “usos o costumbres que se transmiten de generación en generación como parte del acervo cultural” (Mejía, 1999) y surgen de manera recurrente y espontánea en la interacción entre el cuidador(a) y el niño(a). Además, nos dicen cómo se les ama, se les perdona, se les trata, se les impone disciplina o se les castiga. Es entonces la familia, cualquiera que sea la tipología que presente, el primer espacio en el que la sociedad puede hacer posible su preservación y transformación.

Perspectiva política de la familia. Un tránsito entre lo público y lo privado

Una vida realmente humana es una vida plasmada íntegramente por estas potencialidades humanas de la razón práctica y de la sociabilidad.

(Nussbaum, 2002:114)

Para ilustrar la importancia de la familia contemporánea en el proceso de socialización política, comenzaré planteando que la separación tradicional entre lo público y lo privado ya no está determinada por espacios físicos sino por interrelaciones, en las cuales los niveles de comunicación marcan la diferencia. Esto implica que lo público no alude sólo a los bienes comunes, sino también a los temas que conversamos con otros y que involucran a todos. Puesto que todos establecemos conversaciones en ambos espacios, la diferencia política estaría entre “lo que se conversa” y “los objetivos” que tiene esta conversación. Esto significa que si el tema central se dirige hacia la subjetividad, se quedaría en el fuero de lo íntimo-privado, pero si está encaminada hacia intereses comunes, entonces constituiría la “acción política” en tanto son públicamente visibles, como plantea Arendt (1998).

Además, el modo de vida en la contemporaneidad y, sobre todo, en las ciudades, impone una vida “institucionalizada” porque nuestra vida cotidiana transcurre entre la familia, la es-

cuela, el trabajo y otros espacios sociales en los cuales compartimos actividades e intereses con otros(as), y vamos construyendo rutinas y prácticas que por ser cotidianas, configuran nuestra identidades propias y colectivas.

Por otro lado, en las nuevas concepciones de desarrollo, la familia aparece como agente importante para la construcción de políticas públicas.⁷ En la propuesta rawlsiana se concibe como una institución⁸ y, por tanto, como una estructura básica de la sociedad con un sistema público de normas, “la estructura básica de una sociedad bien ordenada incluye la familia en alguna forma y por tanto los niños están en principio sometidos a la legítima autoridad de sus padres (Rawls, 1971:218). En esa medida, para lograr una sociedad justa, es necesario construir instituciones justas porque “la concepción ideal de la justicia se define una vez que las instituciones fomentan la virtud de la justicia y combaten los deseos y aspiraciones incompatibles con ella” (Rawls, 1971:46). Rawls recupera la familia como la primera institución en la cual es posible aprender virtudes como la igualdad, la distribución, la equidad y la justicia, lo cual se hace fun-

⁷ Un ejemplo de ello es la Política Pública para la Familia del municipio de Medellín.

⁸ Para Rawls, las instituciones sociales son la constitución política, instituciones económicas y sociales (protección jurídica, competencia mercantil, propiedad privada, familia monógama). Estas grandes instituciones definen los derechos y deberes del hombre e influyen sobre sus perspectivas de vida. Ver Caballero (2006).

damental para el establecimiento de la cooperación social. Por su parte, Nussbaum (2007) la asume no como un ente abstracto ni como una institución al margen de los procesos históricos y sociales, sino como un grupo conformado por vínculos fuertes en el tiempo, que es también un nicho de protección y cuidado y un espacio de formación para la ciudadanía.

Otro aspecto que es importante considerar es que la familia ha sido muy criticada porque en su interior se reproducen las inequidades, las dominaciones, los autoritarismos y las desigualdades sociales, lo cual ha sido relevante para diseñar políticas y normativas legales⁹ que regulen las relaciones íntimas, garanticen los derechos de todos sus integrantes, pero no sólo en el ámbito público, sino también en el mundo privado de las familias. Sin embargo, hace falta reconocer que las familias evidencian transformaciones en sus interacciones y en las prácticas de crianza resistiéndose en la cotidianidad a las costumbres establecidas, tal como reconoce Nussbaum:

La familia por tanto puede significar amor, pero puede significar también abuso y degradación. Además, la familia reproduce lo que contiene. Así como es una escuela de virtud, al mismo tiempo es una escuela de desigualdad sexual, actitudes de crianza que no solamente generan nuevas familias

⁹ Ver: Concejo de Medellín, Acuerdo Municipal Núm. 54 (2011).

a imagen de las anteriores, sino que influyen también en el más amplio mundo social y político. Esta influencia va en ambas direcciones, ya que la familia y las emociones que contiene están marcadas por leyes y por instituciones que tienen que ver con temas como la violación marital, la custodia de los niños, los derechos de los niños y las oportunidades económicas de las mujeres (2002:323).

Y los niños nos comparten su vivencia:

NMI: yo tenía una sillita y me montaba ahí y lavaba los trastes [...] como a los 7 años. NMA: a mí también me ponían a lavar la camiseta del colegio (Niños-Flia-2-González, 2015).¹⁰

Una vez un profesor me le dijo a [señala a su hijo] *french poodle* que por el cabello crespo, se lo estaban gozando los amiguitos... y fui y braveé al profesor. Entonces la tomó en burla; y fui y hablé con el coordinador, hasta el rector, hasta donde tuviera que llegar... Le di una pequeña lección a ese profesor de ética, de urbanidad. Que por muy buen profesor que sea no puede pasar por encima, ni de la ley ni de la ética ¡Ni de nada! (Padre-Flia-2-González, 2015).

La propuesta de Nussbaum (2002:325) de ver a la familia como un espacio para el amor y el cuidado, que también “ejerce una gran influencia en forma generalizada y desde el co-

mienzo en los niños sea para bien o para mal”, permite considerarla como un escenario para el desarrollo humano y para la potenciación de las capacidades de todos sus miembros, así como un espacio que propicia experiencias de formación para la cooperación y la justicia, aunque para ello requiere las condiciones externas e internas para lograrlo, pues siendo una institución básica de la sociedad, no está al margen de las oportunidades que el medio le ofrece.

Al respecto, Nussbaum (2002) expresa:

No debemos perder de vista el hecho obvio de que la familia tiene una profunda influencia en el desarrollo humano, una influencia que está presente desde el comienzo de una vida humana. Por tanto la familia tiene un derecho muy fuerte a ser tenida en cuenta como parte de la estructura básica de la sociedad y a que se le considere entre las instituciones que han de ser reguladas en forma más directa por los principios básicos de justicia (2002:355).

Una familia comparte lo siguiente:

Que ella comprenda que la familia somos muchos [...] yo te conté que siempre le digo que nosotras no somos solas [...] cuando nos acostamos, le damos gracias a la madre tierra, y a las personas que están a nuestro alrededor. Yo le digo: hija, tú vives en la abundancia y eso tienes que agradecerlo y lo tienes que cuidar; con los juguetes tienes que cuidarlos, eso no es tan barato (Madre-Familia2-González, 2015).

Lo anterior ratifica que la familia contemporánea no está confinada sólo al mundo doméstico, sino que en su conformación, dinámica relacional y funcionalidad, trasciende las fronteras hacia lo público, en tanto que, cada vez más, los asuntos que eran privativos de la familia se externalizan y convierten en problemáticas sociales en las que el Estado interviene. A lo cual contribuye enormemente la regulación de estas relaciones por parte del Estado a través de la legislación sobre la violencia intrafamiliar, los derechos de los niños y las niñas, la posibilidad de la denuncia, la penalización de estos actos abusivos como un delito.

Pero como institución básica de la sociedad, requiere de las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo humano y potenciar las capacidades de todos sus miembros. Como espacio que propicia experiencias de formación para la cooperación social y la justicia, precisa las condiciones externas básicas para lograrlo.

En este sentido, considero que la familia contemporánea reivindica cada vez más la individuación y pluralidad, pues en ella conviven personas con diferencias de edad y género con intereses y procesos vitales diversos que reclaman atención individualizada, aunque tengan demandas como grupo social. Esto se evidencia cuando todos los integrantes de la familia, especialmente los niños y las niñas, tienen la oportunidad de participar y su opinión es considerada para tomar decisiones que afecten a la familia lo cual puede observarse en prácticas tan sencillas

¹⁰ NMI: adolescente de 14 años. NMA: niño de 8 años.

como elegir la forma de vestir, los alimentos que les gustan o el respeto por su intimidad; incluso, el hecho de consultar a los niños/as sobre alguna decisión importante que plantea cambios a la familia como el cambio de vivienda. Todas ellas son vivencias cotidianas que van siendo incorporadas por los niños como una posibilidad de participación y potencian en ellos/as la capacidad de decidir y opinar sobre lo que les afecta a ellos o a otras personas.

Estas prácticas además de potenciar en ellos su capacidad como sujetos políticos, trasciende el vínculo familiar de lo personal a la pluralidad, en tanto se generan nuevas relaciones entre los adultos y los niños basadas en el respeto y el reconocimiento mutuo, instaurando una perspectiva más democrática y justa desde el interior de la familia.

Las emociones morales: una experiencia posible en la familia

Muchas veces las emociones son como una linterna mágica: colorean la habitación donde estamos con las vivas imágenes de otros objetos o de otras historias. Esta peculiaridad de las emociones puede proporcionarnos cierta sabiduría o llevarnos a un amor más profundo
(Nussbaum, 2008:210)

Nussbaum (2007) concibe a la familia como una institución social básica para el desarrollo humano en la cual pueden potenciarse las capacida-

des. Esta filósofa da una gran importancia a la familia como espacio de formación en emociones morales, como el amor, la compasión y la imaginación, y las propone como metas sociales que puede alcanzar cada uno de sus miembros, lo cual aportaría cambios estructurales en la sociedad a mediano y largo plazo. Concluye que, para construir justicia, hay que centrar la mirada en las personas y no sólo en las instituciones y, para ello, es fundamental educar a los ciudadanos; por eso propone incluir la educación moral en las instituciones, como la familia, la escuela y la sociedad en general (Nussbaum, 2010), para que, además de lo técnico, se potencien las capacidades de amar e imaginar en los seres humanos.

En su estudio sobre la inteligencia de las emociones, Nussbaum (2008) argumenta que la explicación teórica que se haga de éstas tiene profundas consecuencias para la teoría de la razón práctica, para la ética normativa, para las relaciones entre ética y estética, así como para el pensamiento político, por eso, como explica la autora: "la comprensión de la relación entre las emociones y las diversas concepciones del bien humano influirá en nuestras deliberaciones sobre cómo puede contribuir la política al florecimiento humano" (2008:23).

Reconoce, además, que las relaciones democráticas responden a unos rasgos de carácter individual que configuran lo que ella denomina la "geografía emocional", que incluye el aprendizaje de emociones como la alegría, el pesar, el temor, la ira, el odio, la pena, la compasión, la envidia, los celos, la esperanza, la culpa, la gratitud, la

vergüenza, la repugnancia y el amor (Nussbaum, 2002). Estas emociones tienen una base biológica y cognitiva en la primera infancia y fundamentan los procesos psíquicos individuales que, al conjugarse con los afectos, generan aprendizajes de lo moral que trascienden hacia lo político en tanto se convierten en juicios morales que favorecen o no el reconocimiento, la compasión, la empatía, la inclusión, el altruismo, virtudes fundamentales para la cooperación y la justicia en términos liberales o para la vinculación con el mundo como lo plantearía Arendt (1997).

Las "emociones" son nuestra capacidad de tener [y establecer] vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada; poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y las ansiedades abrumadoras ni por casos traumáticos de abusos o negligencias (Nussbaum, 2002:121), como lo ilustra el relato de un niño,

Ayer me dijo: mami, ¿por qué nosotros no cuidamos el medio ambiente? Entonces yo le dije: hay gente que no tenemos, que no sabemos... más adelante nos va a perjudicar. Yo le he dicho a él que no tire las basuras al piso (Madre-Díaz et al., 2015).

Los estudios que retoma Nussbaum le permiten concluir que, si bien las emociones tienen un carácter racional, son también irracionales en

sus orígenes en tanto se manifiestan frente a un objeto que representa las imágenes del pasado que no se corresponden adecuadamente con los objetos presentes (Nussbaum, 2008), pues siempre estamos proyectando en los otros el valor de dicho objeto elaborado en la infancia. Sin embargo, la autora encuentra, además, que un rasgo particular de las emociones que las hace irracionales, es que “involucran creencias muy complejas respecto del objeto” (Nussbaum, 2006:40). Es decir, que todas las emociones involucran evaluaciones del objeto que lo aprecian como significativo, por eso: “No tememos las pérdidas triviales. No nos enojamos por perjuicios vulgares [...] a veces la experiencia de la emoción revela patrones de evaluación de los que no teníamos consciencia previa” (Nussbaum, 2008:43).

Las creencias son construcciones sociales y, por lo tanto, varían de una cultura a la otra y cambian con el tiempo; se transmiten a los niños(as) en la crianza y son confirmadas o reforzadas en todos los espacios de socialización. Las concepciones que se tengan sobre los papeles que deben asumir hombres y mujeres frente a la sexualidad, la maternidad, la paternidad, el cuidado de los niños y las niñas, incluso las maneras como se expresan los afectos y la tolerancia frente a los actos de agresión o violencia en las interacciones sociales, tienen un arraigo tal que se naturalizan como las únicas formas posibles de ver y actuar en el mundo. Además, se transmiten, se ratifican o sancionan, a través del lenguaje que circula en todos los medios.

Nussbaum reconoce que las creencias aprendidas durante los primeros años de vida “se convierten en hábitos profundos y desaprenderlas requiere un esfuerzo paciente de atención y de autotransformación” (Nussbaum, 2006:50). No obstante, dado que son aprendidas también pueden ser desaprendidas, es decir, transformadas por medio de la educación, enseñándoles a los niños(as) a establecer juicios morales muchos más amplios que sus propias creencias “apreciaciones cada vez más sofisticadas de situaciones relacionadas con las emociones” (Nussbaum, 2008:49), ampliándoles su mundo de significaciones y de relaciones empáticas hacia otras personas o situaciones para tener juicios más adecuados. Como lo expresa una madre que se plantea la adopción como acogida de un extraño para cuidarlo y protegerlo, a partir de su experiencia familiar en el pasado:

¡Yo siempre vi eso como algo muy bonito! Porque es un acto de solidaridad entre mujeres. Esa mujer que tenía que irse a trabajar todo el día en una fábrica, y estaba casada y todo, pero los hombres no se encargan de todos esos líos, también se iba a trabajar y se despreocupa por completo; logramos ser como cinco familias muy unidas [...] la vecina de más confianza era mi madre [...] siempre la puerta estaba abierta y en la casa teníamos libros y le ayudamos a hacer las tareas a los de la cuadra. El tema de mi adopción hoy, tiene mucho que ver con eso, con que cualquiera puede estar en casa [...] es bien

recibido [...] y si se acomoda a los estilos de vida, ¡pues se queda! (Madre-Flia-3-González, 2015).

Así como Rawls considera que la justicia es vivida por sujetos justos que participan en instituciones justas, Nussbaum sugiere que las instituciones enseñan a los ciudadanos concepciones definidas de los bienes elementales, de la responsabilidad y del interés por los demás y, de igual manera, puede desarraigar aquellas emociones que impiden una compasión adecuada, la cual sería la emoción fundamental para construir instituciones justas, pues muchos de los males sociales que no pueden atenderse por la justicia, pueden ser curados por la compasión (Nussbaum, 2008).

Las emociones que vincularían con el mundo: respeto mutuo, cuidado amoroso, compasión y reconocimiento desde la primera infancia

La filósofa política aborda la compasión en dos niveles: primero desde la respuesta psicológica individual, y, segundo, como proyecto institucional; para ello retoma la idea del “espectador juicioso” de Smith y el modelo artificial de benevolencia moral que plantea Rawls como el punto de partida para diseñar las instituciones justas y unos principios políticos básicos (citado en Nussbaum, 2008:447). En este sentido, Nussbaum explica que la compasión es la emoción

que “dota a la moralidad pública de los elementos esenciales de la concepción ética, elementos sin los cuales toda cultura pública estaría peligrosamente vacía y desarraigada” (2008:447).

Para Nussbaum, la compasión nos abre la posibilidad de relacionarnos con otras personas, pero esto se logra cuando la preocupación por los otros, se convierte en una de nuestras metas, es decir, en un fin primordial y significativo en la interacción. La compasión es el sentimiento que nos posibilita preocuparnos por atender las necesidades de los otros, nos brinda la motivación necesaria para asegurar “a todo el mundo el apoyo básico que subyace y protege la dignidad humana” (Nussbaum, 2008:459), motivación que “exige ser reconocida en la elaboración de la concepción política y en la educación de los ciudadanos” (Nussbaum, 2008:449), así como en las leyes e instituciones. Estas prácticas vividas desde la primera infancia permiten al niño(a):

- Aprender a renunciar a sus demandas de completo control sobre el cuidador(a).
- Comprender que no es el “centro del mundo”.
- Ser sensible frente al dolor ajeno.
- Cuidar de sí mismo.
- Preocuparse por los otros y por el entorno.
- Tener prácticas de cuidado compasivo por los otros seres humanos y por todos los seres vivos.
- Reconocer el valor de los demás.

- Admitir los límites como una posibilidad y no como impotencia.
- Fortalecerse en la adversidad o la tragedia (que es parte inherente de nuestra condición humana).

Ahora bien, las prácticas que la familia construye en su vida cotidiana no son *per se* la garantía para generar confianza en las instituciones, fortalecer los lazos sociales y participar en un espacio de cooperación social más amplio. Tal postura plantearía un determinismo sobre la responsabilidad de la familia en la formación moral de los niños y las niñas. No obstante, conocer cómo viven los integrantes de la familia, la compasión, el respeto de sí mismo y de los otros, así como la empatía en su vida cotidiana, es una fuente privilegiada que lleva a comprender cómo se conjugan dichas experiencias para configurar la singularidad y la vinculación no sólo entre ellos sino con el mundo. Asimismo, permite observar cómo se expresan los rasgos que ayudan a configurar el sujeto político: la capacidad reflexiva, la sensibilidad a las necesidades de los otros y una visión altruista frente al mundo, condiciones que si bien no son en sí mismas políticas, son imprescindibles para vincularse con el mundo.

En conclusión, las emociones que se originan en la primera infancia adquieren gran importancia a la hora de evaluar el comportamiento moral de una persona en edades pos-

teriores, y la familia tiene una gran influencia en la formación ética y política de los niños(as) mediante las prácticas de crianza, momento en el cual la relación vincular es mucho más estrecha y los padres o cuidadores tienen una oportunidad valiosa para incidir en este proceso de formación.

Conclusiones

La familia es el primer espacio de acogida y cuidado en el cual se comparte con otros que no sólo son “distintos”, sino también “singulares”, aunque tengan los mismos lazos de sangre y una misma historia compartida. Esto nos permite concluir que en la familia se configuran las primeras tramas vinculares del yo con los otros y con el mundo.

Desde una perspectiva política, la familia es una institución social básica que contribuye a la socialización política de los niños(as) por medio de las prácticas de crianza y, en esta función asignada y asumida, aporta algunos valores socialmente construidos, pero también transforma esos valores en sus prácticas cotidianas de acuerdo con la intimidad y los vínculos que en ella se establecen.

La familia, como contexto inmediato en el que sus miembros interactúan y generan vínculos, requiere ser mirada en relación con las oportunidades que socialmente se le brinda para que ella misma no sea reproductora de violencias sino transformadora de prácticas y poten-

cie en los niños(as) aquellas emociones morales que los vinculen con el mundo.

La familia no es el único espacio de socialización, por lo tanto, no es la única responsable de la socialización política o la formación moral y ética de sus integrantes, pues la realidad circundante a la familia, actúa como estímulo o ratificación de las concepciones de justicia en la institucionalidad. Sin embargo, puede ofrecer experiencias de formación en emociones morales para la cooperación social y la justicia, y las personas significativas en la primera infancia tienen una oportunidad valiosa para incidir en este proceso de formación.

La familia no sería un espacio de deliberación pública, pero sí podríamos ver de qué ma-

nera ella ofrece espacios para aprender y vivir la política con prácticas de participación, reconocimiento, compasión y cooperación social; cabría, además, preguntar si las vivencias de la familia ayudan a transformar el mundo consciente o inconscientemente.

Cada historia familiar muestra las transformaciones, tensiones y sinergias de las prácticas de crianza, porque la familia siempre está en estrecha relación con el mundo exterior, pues de allí bebe y se alimenta, pero también porque ayuda a transformarlo reinterpretando y objetivando esa realidad externa, por eso será una puerta giratoria que nos permita leer las transformaciones sociales.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía** de Medellín. Secretaría de Bienestar Social (s.f.) *Política pública para la familia. Medellín le apuesta a la democratización desde la familia*. Medellín: Gráficas Pajón.
- Arendt**, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- . (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- . (2006). *Diario filosófico 1950-1973*. En U. Ludz y I. Nordmann (eds.). Barcelona: Herder.
- Arriagada**, I. (2007a). *Gestión y financiamiento de las políticas que afectan a las familias*. En I. Arriagada, (ed.). Cepal Serie 49 seminarios y conferencias. Enero, Chile. Recuperado de: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2006/S0600970.pdf>
- . (2007b). *Transformaciones familiares y políticas de bienestar en América Latina En: Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Cepal. Octubre. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2504/S0700488_es.pdf?sequence=1
- Berger**, P. y Luckmann, T. (2001). "La sociedad como realidad subjetiva". En *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Caballero, J. F. (2006). "La teoría de la justicia de John Rawls". *Voces y contextos*, 2, 1-22. Recuperado en: http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf

Concejo de Medellín (2011). Acuerdo Municipal Núm. 54, por medio del cual se adopta la Política Pública para la promoción, prevención, atención, protección, garantía y restablecimientos de los derechos para la familia en el municipio de Medellín.

Díaz Alzate, M. V., Arbeláez Gómez, L. M. y David Manco, O. T. (2015). *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión*. Tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano. Colombia: Cinde-Universidad de Manizales.

Duch, L. L. y Mèlich, J. C. (2009). "Dimensiones éticas de la familia". En *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

De Cero a Siempre. Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia. Lineamientos técnicos (2015). Abril. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Fundamentos-y-Lineamientos-Tecnicos1.aspx>

- González, D. M.** (2007). *Experiencias creativas y no violentas en las prácticas de crianza normativa. Del autoritarismo y la intimidación a los acuerdos*. Tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano. Colombia: Cinde-Universidad de Manizales.
- . (2015). "Emociones morales y formación en lo político en las interacciones cotidianas de la familia. Acercamiento hermenéutico a las prácticas de algunas familias antioqueñas". Proyecto de tesis para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Colombia: Cinde-Universidad de Manizales.
- Hopenhayn, M.** (2007). "Los nuevos desafíos de la política social en América Latina". En I. Arriagada (ed.). *Gestión y financiamiento de las políticas que afectan a las familias*. Cepal Serie 49 seminarios y conferencias. Enero. Chile. Recuperado de: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2006/S0600970.pdf>
- Jelin, E.** (2005). *Las familias en América Latina en: cambio de las familias en el marco de las transformaciones públicas eficaces*. I. Arriagada y V. Aranda (comps.). Recuperado en: http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/2/21682/Elizabeth_Jelin.pdf
- Mejía, S.** (1999). *Patrones de crianza*. Bogotá: FES Buen Trato-Fundación Restrepo Barco.
- Mèlich, J. C.** (2002). "La brevedad de la vida". En *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, pp. 35-36.
- Nussbaum, M. C.** (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- . (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- . (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideración sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- . (2008). "Las emociones y la primera infancia". En *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- . (2010). "Educar a los ciudadanos: los sentimientos morales y antimorales". En *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- . (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Peralta, M. V.** (1996). *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica*. Santiago de Chile: OEA.
- Rawls, J.** (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Estimaciones del uso de servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe

Mercedes Mateo*

Lourdes Rodríguez Chamussy**

Un día cualquiera, las nueve de la mañana... ¿Cuántas niñas, niños y bebés están en una guardería o centro de cuidado infantil? ¿Cuántos se quedan al cuidado de un familiar o una tercera persona? ¿Cuántos están diariamente al cuidado de su madre o su padre? En América Latina y el Caribe es poco lo que se sabe en términos comparativos acerca de la proporción de niños que usa servicios de cuidado o educación infantil no parental y sobre si existe en

realidad falta de cobertura de servicios de esta naturaleza en la región.

Los datos administrativos de los programas públicamente financiados o subsidiados son esenciales para fines de seguimiento y evaluación; sin embargo, cuando esta información se usa con el propósito de generar medidas comparables sobre asistencia, inscripción y cobertura de estos programas entre los países, se enfrentan una serie de problemas. Por ejemplo, los datos administrativos se encuentran generalmente dispersos en manos de las distintas instituciones y dependencias que los operan. Estos datos incluyen típicamente sólo el total de niñas y niños inscritos al principio del año escolar, por lo que es difícil obtener medidas de asistencia. Por otro lado, estimar la cobertura total

a nivel de país se hace problemático, pues los diferentes programas atienden edades distintas y el número total de niñas y niños en el rango de edad relevante está muchas veces disponible sólo a través de censos de población que se levantan cada 10 años —o en el mejor de los casos cinco años.

Las encuestas de hogares constituyen una fuente de información importante acerca de los sistemas educativos, no obstante, sólo recientemente se han empezado a usar como fuentes de datos sobre educación temprana y servicios de cuidado infantil. Este estudio revisa 41 ediciones recientes de encuestas de hogares en América Latina y el Caribe con el fin de identificar aquellas que recogen datos sobre cuidado y educación en la primera infancia.

* BID-Washington, DC, Estados Unidos.

** Las autoras agradecen a Andrea C. Atencio por su excelente asistencia de investigación. Las opiniones expresadas en este artículo son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.

Cuadro 1. Lista de encuestas de hogares que incluyen información sobre cuidado y educación en la primera infancia

| País | Nombre de la encuesta | Año | Rango de edad para aplicación del cuestionario |
|--|--|------------|--|
| Encuestas de hogar con información de los niños desde el nacimiento | | | |
| Bolivia | Encuesta de Hogares (Ech) | 2012 | 0 a 6 |
| Brasil | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios (PNAD) | 2012 | 0+ |
| Chile | Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) | 2011 | 0 a 6 |
| Colombia | Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV) | 2011; 2013 | 0 a 5 |
| El Salvador | Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) | 2012 | 0 a 3 |
| Guatemala | Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (Encovi) | 2011 | 0 a 7 |
| Honduras | Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (Encovi) | 2004 | 0 a 7 |
| Ecuador | Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) | 2006 | 0+ |
| Nicaragua | Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida (EMNV) | 2009 | 0+ |
| Trinidad y Tobago | Survey of Living Conditions (SLC) | 2005 | 0+ |
| Uruguay | Encuesta Continua de Hogares (ECH) | 2013 | 0+ |
| Encuestas de hogar con información a partir de los 2 y 3 años | | | |
| Argentina | Encuesta Permanente de Hogares - Continua (EPHC) | 2013 | 2+ |
| Costa Rica | Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) | 2012 | 2+ |

| | | | |
|--|--|------|-------|
| Venezuela | Encuesta de Hogares por Muestreo (EHM) | 2013 | 3+ |
| México | Encuesta Nacional sobre Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) | 2012 | 3+ |
| Perú | Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) | 2012 | 3+ |
| Encuestas longitudinales especializadas | | | |
| México | Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS) | 2009 | 0 a 5 |
| Chile | Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia (ELPI) | 2012 | 0+ |

El propósito fundamental de este estudio es presentar medidas comparables de tasas de participación en programas de cuidado infantil —definidos como todos los programas de cuidado y educación no parental para niños que no están aún en edad escolar— para los países de la región. Asimismo, esta investigación pretende usar la información disponible en las encuestas de hogares para estimar cuáles son los arreglos de cuidado infantil más frecuentes (a cargo de las madres o padres, conciliaciones informales con parientes, terceras personas o arreglos formales en centros de atención infantil) y explorar si existen diferencias en el uso de estos acuerdos según las características sociodemográficas de los hogares. Dada la relación íntima que existe entre las decisiones de cuidado infantil y la participación laboral de las madres, este estudio enfatiza la evaluación de las diferencias en el uso de los distintos arreglos de cuidado infantil de acuerdo con la educación y condición laboral de las madres.

Este documento señala las estimaciones a partir de las encuestas de hogares y explica las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso de estimación. La sección 2 ofrece un resumen de las fuentes de datos en el que explica sus características y alcance; la sección 3 expone las medidas de uso de cuidado infantil y otros arreglos y describe el proceso de construcción de las variables más importantes, mientras que la sección 4 presenta una breve conclusión.

1. Información sobre cuidado infantil en encuestas de hogares

Para este estudio, se revisaron 41 encuestas de hogares existentes durante los últimos 10 años (incluyendo encuestas de estándares de vida, de empleo y de ingreso o gasto de las familias) en 26 países de América Latina y el Caribe. De las 41 encuestas revisadas, 19 incluyen al me-

nos una pregunta sobre cuidado y educación infantil desde el nacimiento (17 de estas encuestas son transversales y dos longitudinales especializadas). El cuadro 1 muestra la lista de estas encuestas y el rango de edad para el cual se aplica el cuestionario en cada caso.¹

Contenido y alcance de los cuestionarios

Los temas específicos que se cubren en cada encuesta, generalmente, incluyen inscripción y asistencia a programas de cuidado y educación infantil, así como el gasto en matrícula o cuota por estos servicios. En los cuadros 2 y 3 se observa un resumen de la información que incluye cada encuesta.

La extensión del módulo sobre cuidado infantil en muchos de los casos incluye sólo dos preguntas relacionadas con asistencia y con el tipo de programa al que la niña o el niño asiste. Las 17 encuestas listadas en los cuadros 2 y 3 preguntan sobre asistencia (o sobre inscripción);² sin embargo, únicamente cuatro de estas encuestas preguntan

sobre los días y horas de asistencia (duración e intensidad de uso de los programas).

Como lo muestran los cuadros 2 y 3, siete encuestas brindan información sobre gasto en matrícula o cuota pagada por la asistencia de niñas y niños a estos centros de cuidado y educación. En relación con las características de los servicios que los centros y programas ofrecen, la ENCV 2011 en Colombia, Encovi 2004 en Honduras y ECH 2013 en Uruguay preguntan si se provee comida durante la atención a niñas y niños en los centros, sin embargo, ésta es la única pregunta que se incluye en los cuestionarios y no existe información adicional sobre, por ejemplo, la existencia de currículo o las características de maestros y encargados de niñas y niños.

Entre las encuestas más completas están la ECV 2006 en Ecuador, la ENCV 2011 en Colombia y la Encovi 2004 en Honduras. Para los que sí asisten, estas encuestas preguntan sobre los medios y el tiempo de transporte entre el hogar y el centro de cuidado infantil e incluyen, al menos, una pregunta sobre quién es el cuidador principal del niño o la niña y cuáles son las razones por las que aquellos que reportan no estar inscritos, no asisten a centros o programas formales de cuidado y educación. Sólo la ELPI 2012 en Chile explora las razones por las que hogares que reportan la asistencia de la niña o el niño, decidieron inscribir y llevar a sus hijos a estos centros o instituciones.

¹ En el caso de Paraguay, el cuestionario de la Encuesta.

² En el caso de la Encovi (2012) en Guatemala, el cuestionario pregunta sobre inscripción y no asistencia sin embargo, a partir de la pregunta sobre el cuidador principal de la niña o el niño se puede obtener la información sobre asistencia. En los caso de la EMNV (2009) en Nicaragua y la Enaho (2012) en Perú, además de la pregunta sobre asistencia, el cuestionario contiene una pregunta previa sobre inscripción.

Cuadro 2. Resumen de la información recogida en encuestas de hogares que incluyen en su cuestionario preguntas sobre cuidado infantil para niñas y niños a partir de 0 años

| Tema | Encuesta de Hogares | | | | | | | | | | | | Encuestas longitudinales | | |
|---------------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|----------------------|----------------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------|--------------------|
| | Bolivia (ECH 2012) | Brasil (PNAD 2012) | Chile (CASEN 2011) | Colombia (ENCV 2011) | Colombia (ENCV 2013) | Ecuador (ECV 2006) | El Salvador (EHFM 2012) | Guatemala (Encovi 2011) | Honduras (Encovi 2004) | Nicaragua (EMNV 2009) | Trinidad y Tobago (SLC 2005) | Uruguay (ECH 2013) | Chile (ELPI 2012) | Colombia (ELCA 2010) | México (ENES 2009) |
| Asistencia a centro infantil (Sí/No) | X | X | X | X* | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X* |
| Tipo de institución | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X* |
| Horas de atención | | | | | | X | | | X | | X | X | X | X | X* |
| Días de atención | | | | | | X | | | | | | X | X | | |
| Cuotas mensuales (último mes) | | | | X | | X | | X | X | X | | | | X | X* |
| Otros pagos (último mes) | | | | X | | X | | X | X | X | | | | X | |
| Pago colegiatura (último año escolar) | | | | X | | X | | X | X | X | | | | | |
| Otros pagos (último año escolar) | | | | X | | X | | | X | X | | | | | |
| El servicio incluye alimentos | | | | X | X | | | | X | | | X | | | |
| El programa cuenta con currícula | | | | | | | | | | | | | | | |

Continuación cuadro 2

| Tema | Encuesta de Hogares | | | | | | | | | | | | Encuestas longitudinales | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| | Bolivia (ECH 2012) | Brasil (PNAD 2012) | Chile (CASEN 2011) | Colombia (ENCV 2011) | Colombia (ENCV 2013) | Ecuador (ECV 2006) | El Salvador (EHPM 2012) | Guatemala (Encovi 2011) | Honduras (Encovi 2004) | Nicaragua (EMNV 2009) | Trinidad y Tobago (SLC 2005) | Uruguay (ECH 2013) | Chile (ELPI 2012) | Colombia (ELCA 2010) | México (ENES 2009) |
| Medio de transporte al centro infantil | | | | X | | X | | | X | X | | | | | |
| Tiempo de transporte al centro infantil | | | | X | | X | | | X | | | | | | |
| Razones para no asistir | | | X | X | X | X | | | X | X | X | | X | X | X* |
| Razones para asistir | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| Cuidador principal del niño(a) | | | | X | X | X | | X | X | | | | X | X | X |
| Facilidades de cuidado en el trabajo de los padres | | | | | | | | X | | | | | X | | |
| Identificación de la madre del niño | X | | | X | X | X | | X | | | | X | X | | |

Nota: * Cuestionario diseñado únicamente para niños de madres que declaran trabajar.

Nota: Esta tabla presenta información sobre la ENCV en Colombia para sus ediciones de 2011 y 2013, sin embargo, para el análisis se ha utilizado la versión más completa, que es la de 2011.

Fuente: Análisis de los autores.

Objetivos, características de la muestra y unidad de observación

Las encuestas de hogares recolectan información de una muestra de la población residente en viviendas particulares que constituyen uno o más hogares. Como su nombre lo sugiere, estas encuestas usan a los hogares como su unidad de observación principal y recogen datos de cada uno de los individuos que lo integran.

Las fuentes utilizadas para este estudio cubren una muestra de la población general en el país correspondiente, sin embargo, debido a su objetivo específico, dos de las encuestas recolectan información para ser representativa de poblaciones particulares. La ENES en México se aplica a una submuestra de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), y su objetivo es obtener datos sobre la cobertura y eficiencia de la seguridad social. Esta encuesta incluye un módulo sobre arreglos de cuidado infantil para mujeres que trabajan. Debido a su diseño y objetivo, la ENES tiene un tamaño de muestra mucho mayor que la típica encuesta de hogares que es representativa en el ámbito nacional, rural y urbano. A pesar de esta ventaja, las estimaciones sobre uso de servicios de cuidado y educación infantil que se derivan de la ENES deben ser interpretadas como un nivel mínimo, puesto que el cuestionario restringe las respuestas solamente a hijas e hijos de madres que trabajan. Aun con esta desventaja, la ENES es la única fuente de datos disponible con información sobre arreglos de cuidado infantil.

Cuadro 3. Resumen de la información recogida en encuestas de hogares que incluyen en su cuestionario preguntas sobre cuidado infantil para niñas y niños a partir de los 2 y 3 años

| Tema | Argentina (EPHC 2013) | México (ENIGH 2012) | Perú (ENAO 2012) | Costa Rica (ENAO 2012) | Venezuela (EHM 2013) |
|--|--------------------------|------------------------|---------------------|---------------------------|-------------------------|
| Asistencia a centro infantil (sí/no) | X | X | X | X | X |
| Tipo de institución | X | X | X | X | |
| Horas de atención | | | | | |
| Días de atención | | | | | |
| Cuotas mensuales (último mes) | | | X | | |
| Otros pagos (último mes) | | | X | | |
| Pago colegiatura (último año escolar) | | | X | | |
| Otros pagos (último año escolar) | | | X | | |
| El servicio incluye alimentos | | | | | |
| El programa cuenta con currícula | | | | | |
| Medio de transporte al centro infantil | | | | | |

Por otro lado, la ELPI en Chile recolecta información sobre primera infancia, incluyendo características socioeconómicas de las familias con niñas y niños pequeños. Entre sus objetivos está reunir datos que permitan la evaluación del desarrollo físico, emocional y cognitivo de niñas y niños desde sus primeros años.¹

Las diferencias en objetivos y, por tanto, en diseño muestral, pueden implicar disimilitudes en magnitudes e interpretación de las estimaciones. Por ejemplo, mientras que la CASEN (que es la encuesta de hogares transversal que se levanta cada dos años en Chile) usa una muestra representativa de todos los hogares en Chile, la ELPI es representativa para las niñas y los niños nacidos en el país entre 2006 y 2009. Por lo tanto, la ELPI no es estrictamente comparable con la CASEN y con el resto de las encuestas de hogares analizadas. Es por ello que para generar estimaciones que tengan el mayor grado de comparabilidad posible entre países se ha usado la CASEN. Al ser la ELPI una encuesta tan completa, se presenta en este estudio mayormente como un ejemplo de los datos que se pueden recolectar y de la información que se podría obtener para contribuir a conocer mejor la situación de la primera infancia en la región.

¹ Esta encuesta además de ser longitudinal incluye preguntas retrospectivas para diferentes etapas y edades de cada niña y niño de manera que permite seguir sus características mientras crecen.

Continuación cuadro 3

| Tema | Argentina (EPHC 2013) | México (ENIGH 2012) | Perú (ENAHO 2012) | Costa Rica (ENAHO 2012) | Venezuela (EHM 2013) |
|--|--------------------------|------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|
| Tiempo de transporte al centro infantil | | | | | |
| Razones para no asistir | | | X | X | X |
| Razones para asistir | | | | | |
| Cuidador principal del niño(a) | | | | | |
| Facilidades de cuidado en el trabajo de los padres | | | | | |
| Identificación de la madre del niño | | X | | | |

Fuente: Análisis de los autores.

2. Estimación de la tasa de participación en programas e instituciones de cuidado infantil

Tasas de participación

La tasa de participación en programas de cuidado infantil se calcula como el porcentaje de niñas y niños que asisten a cualquier tipo de programa no parental de cuidado o educación en la primera infancia —esto incluye escuelas, guarderías, nidos, kínder y jardines, hogares comunitarios y todos los programas formales que proveen servicios para el cuidado y la educación de niñas y niños entre 0 y 5 años—. Esta estimación utiliza como denominador el número total de niñas y niños en el rango de edad relevante (en este caso 0 a 5 años).³

La aproximación que se hace en las diferentes encuestas al tema de asistencia a programas de cuidado y educación en la primera infancia tiene estructuras y metodologías diferentes. En seis de las encuestas existe una sola pregunta sobre asistencia escolar que se aplica a todos los miembros del hogar sin importar su edad. Para estas encuestas (Argentina, Brasil, Chile *CASEN*,

³ Como se ha mencionado, las encuestas que se utilizan para este estudio se basan en el hogar como unidad de observación. Por ello se realizó un análisis de sensibilidad de la estimación usando el número de hogares con niñas o niños en el rango de edad que asisten a programas de cuidado infantil. Los resultados son muy similares.

México *ENIGH*, Perú y Venezuela), en el caso de los niños y las niñas menores de seis años, se usa la información de dicha pregunta y se asume la asistencia a instituciones de educación o cuidados infantiles. Por otro lado, están las encuestas que dividen el reporte de asistencia escolar según la edad de los integrantes del hogar: a los más pequeños les preguntan directamente por asistencia a guardería/kindergarten/centro de educación inicial, mientras que a los individuos en edad escolar, los cuestionan según el nivel correspondiente (primaria, secundaria, etcétera). Los ejemplos más extremos son Ecuador y Uruguay que incluyen en sus encuestas tres preguntas sobre asistencia según la edad. El resto de encuestas incorporan dos preguntas: una para los rangos de edad que se muestran en la última columna del cuadro 1, y otra para los integrantes del hogar fuera de ese rango de edad (adultos y niñas y niños en edad escolar).

Con la información contenida en las preguntas descritas para cada caso, se construye una variable de participación o asistencia para niños y niñas menores de seis años de edad (es decir, el rango de edad entre cero y cinco años). Esta variable toma el valor de 1 en caso de que asistan y 0 en caso contrario.

Las estimaciones que ofrecen la mayor comparabilidad se pueden calcular para 11 países: Brasil (2012), Bolivia (2012), Chile (2011), Colombia (2011), Ecuador (2006), El Salvador (2012), Guatemala (2011), Honduras (2004), Nicaragua (2009), Trinidad y Tobago (2005) y Uruguay

(2013). La gráfica 1 muestra que la tasa de participación es baja, especialmente entre las niñas y los niños en el rango de edad de 0 a 3 años; para este grupo de edad la asistencia varía entre 0.43% y 25.4%. Al igual que en el resto del mundo, la asistencia a servicios de cuidado y educación infantil aumenta entre niñas y niños de mayor edad. Para el grupo de edad de 3 a 5 años, la tasa de participación varía entre 10% y 75.4%. Uruguay es el país con la tasa más alta de participación y su nivel se compara con las tasas que existen en Canadá, sin embargo, se encuentra por debajo de los niveles promedio de asistencia en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o de la Unión Europea.⁴ En los países de Centroamérica es donde se presentan las tasas más bajas de participación a programas de cuidado infantil.

En un esfuerzo por ofrecer una mejor representación del panorama en la región, se han incluido en la gráfica 1 estimaciones que surgieron a partir de cinco encuestas adicionales que sólo contienen información para niños a partir de los 2 o 3 años. Como se mencionó en la sección anterior, las fuentes primarias para México, Costa Rica, Argentina, Perú y Venezuela no tienen datos sobre las niñas y los niños más pequeños (los cuestionarios no se aplican al rango de edad entre 0 y 2 o 0 y 3 años). En dos casos ha sido posible complementar la fuente primaria

⁴ Ver la publicación *oecd Indicators* (2013: 276-289, 269).

para poder estimar una figura de uso entre las niñas y los niños de 0 a 3 años de edad: para México, usando la CASEN, se ha estimado la tasa de participación para el rango de edad entre 0 y 3 años, y usando la ENIGH, se ha hecho la estimación para el rango de edad entre 3 y 5 años; en el caso de Costa Rica, se ha utilizado una pregunta adicional en la que se reporta si ha sido beneficiario del programa Centros de Educación y Nutrición-Centros Infantiles de Atención (CEN-CINAI) y, con esto, se ha calculado la tasa de participación para el rango de edad de 0 a 3 años.⁵ Lo anterior implica que las estimaciones para el rango de edad de 0 a 3 años en el caso de estos dos países deben ser interpretadas como un mínimo, puesto que incluyen únicamente a los hijos de madres que trabajan en el caso de México, así como a niñas y niños que asisten al programa público, pero no toma en cuenta aquellos que podrían asistir a otro tipo de instituciones.

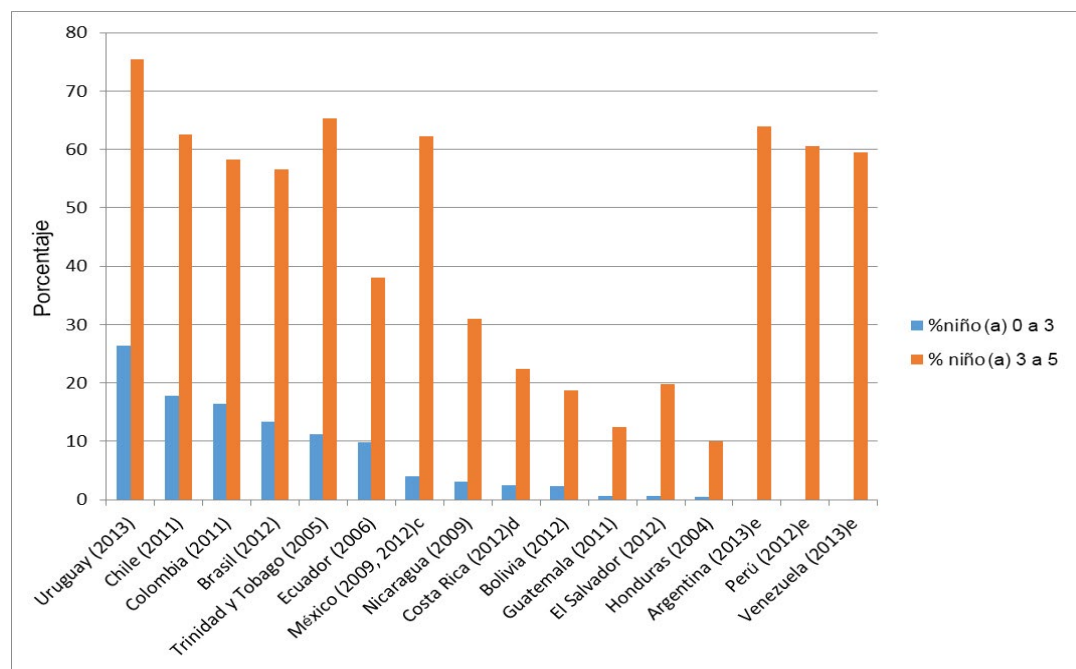
En la gráfica 1 se muestra que la participación en programas de cuidado y educación infantil en México, Argentina, Perú y Venezuela está entre las más altas de la región, apenas detrás de Uruguay y Chile.

Frecuencia e intensidad de la asistencia a programas de cuidado infantil

La información que ofrecen las encuestas sobre la frecuencia e intensidad de asistencia a instituciones y programas de cuidado infantil es sumamente limitada. Únicamente cuatro de las encuestas (ENESS 2009 en México, ECV 2006 en

⁵ CEN-CINAI es una institución pública cuyo objetivo principal es el de mejorar la nutrición de madres e hijos y el desarrollo de los niños, mediante la provisión de cuidado infantil a población en situación de pobreza o riesgo [<http://www.cencinai.org/>].

Gráfica 1. Tasa de participación en programas de cuidado y educación infantil por edad



Fuente: Estimaciones propias basadas en las encuestas de hogares descritas en el cuadro 1.

Notas:

- a) El número entre paréntesis denota el año de edición de la encuesta correspondiente.
- b) El rango de edad entre 0 y 3 incluye a niñas y niños desde el nacimiento y antes de cumplir los 3 años; el rango de edad entre los 3 y los 5 abarca a niñas y niños que ya cumplieron 3 y que no han cumplido aún 5 años.
- c) Las estimaciones para México se basan en datos de la ENESS 2009 para el rango 0 a 3 y en la ENIGH para el rango 3 a 5.
- d) Estimaciones para el rango de 0 a 3 en Costa Rica se basan en la pregunta del cuestionario sobre si han recibido beneficios del programa público de cuidado infantil CEN-CINAI.
- e) No existe información en las encuestas para el rango de edad entre 0 y 3 en Argentina, Perú y Venezuela.

Ecuador, Encovi 2004 en Honduras y ECH 2013 en Uruguay) incluyen preguntas sobre los días y horarios en los que los usuarios suelen asistir a esos programas. Los datos que se derivan no son comparables dadas las diferencias en la estructura y aproximación de los cuestionarios, sin embargo, algunos ejemplos ilustran el panorama de asistencia en estos países. En Honduras, los datos indican que los servicios de cuidado infantil se usan, en promedio, 3.6 horas al día. En Ecuador, los niños y las niñas que asisten a un centro de cuidado, en promedio, asisten 3.5 días por semana por 4.9 horas al día. En Uruguay, la asistencia promedio es de 4.7 días por semana por 4.6 horas al día. Finalmente, en México, la información indica que las hijas y los hijos de madres que trabajan y que usan guarderías o estancias infantiles, típicamente entran a las nueve de la mañana y usan los servicios por siete horas al día, de lunes a viernes.

Tipos de instituciones y programas

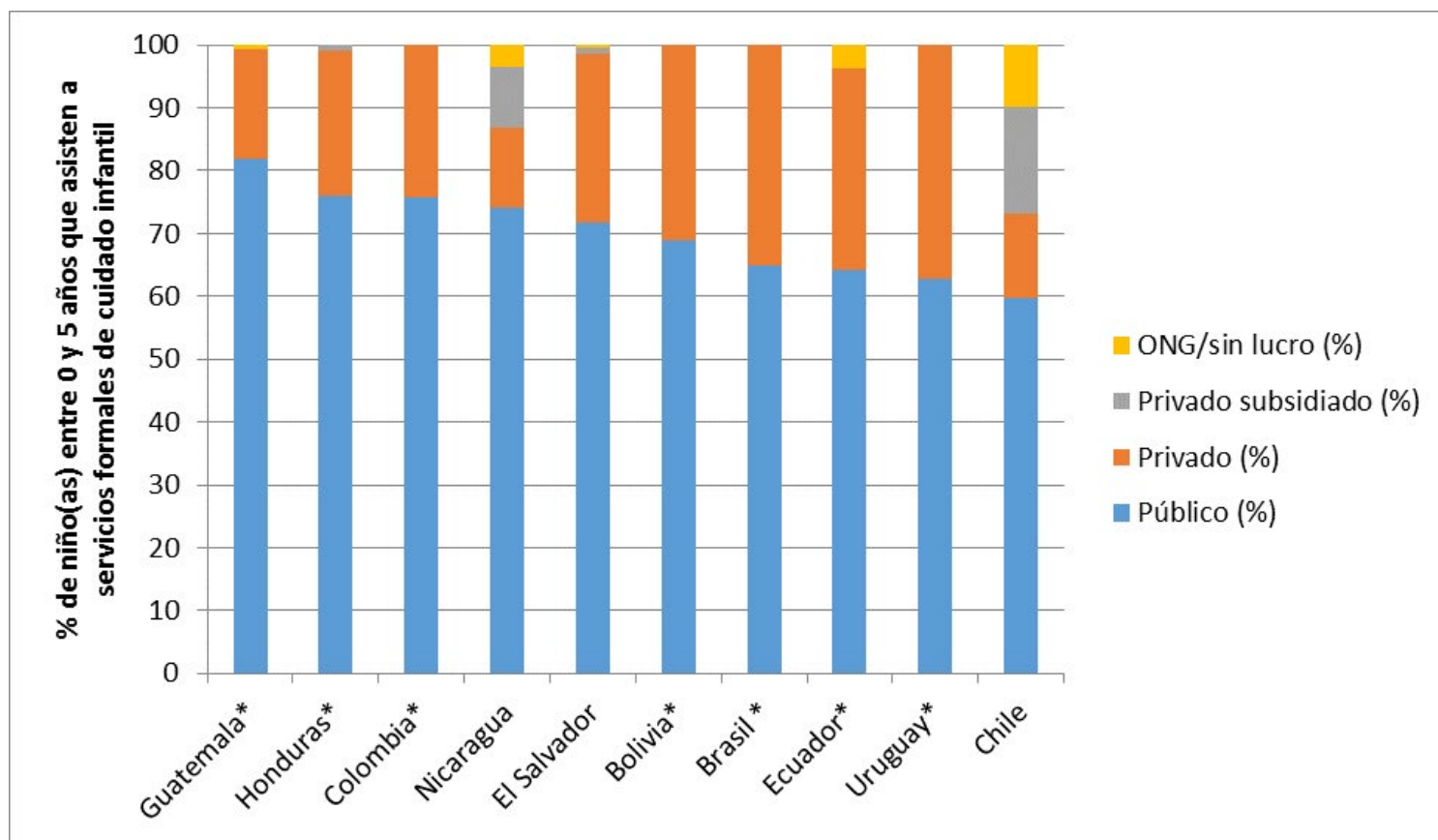
Las instituciones y programas de cuidado y educación infantil se pueden clasificar en cuatro categorías según su modo de financiamiento: públicos, privados, privados subsidiados y sin fines de lucro (que incluye Organización no gubernamental [ONG], fundaciones y organizaciones comunitarias y de la sociedad civil). Las encuestas en Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay preguntan directamente por la asistencia a programas e instituciones específicas por su nombre. En el cuadro 4 se muestra cómo se categorizaron dichos programas, mientras que en la gráfica 2 se observa que la mayoría de los que asisten están en programas de tipo público.

Cuadro 4. Clasificación de instituciones y programas de cuidado infantil según su financiamiento

| País | Público | Privado | Privado subsidiado | Sin fin de lucro |
|----------------|--|---------|-----------------------|------------------|
| Chile | JUNJI | | | Integra |
| Colombia | Hogares comunitarios, ICBF institucional | Privado | | |
| Ecuador | MBS/Ori | | | |
| El Salvador | | | CDI | |
| Guatemala | Pronade/Escuelas Unitarias | | | Cooperativas |
| México (ENESS) | DIF | | Sedesol, IMSS, ISSSTE | |
| Uruguay | CAIF | | | |

Fuente: Análisis de los autores.

Gráfica 2. Asistencia a programas de cuidado infantil por tipo de institución



Fuente: Estimaciones propias basadas en las encuestas de hogares descritas en el cuadro 1.

* Indica que en esa encuesta no se consideran como opciones de respuesta las categorías ONG/sin lucro y/o privado subsidiado.

Razones detrás de la decisión de usar o no centros de cuidado infantil

La mitad de las encuestas usadas para el análisis incluyen información sobre los factores que las familias reportan como las razones que han motivado su decisión de emplear centros de cuidado o educación para sus hijas e hijos entre 0 y 5 años. Los cuestionarios tienen diferencias importantes especialmente en el tipo de opciones de respuesta. El cuadro 5 muestra las categorías en las que se pueden agrupar el tipo de respuestas posibles bajo un criterio de qué tan fácil se movilizarían al uso los hogares con niños y niñas pequeños ante una facilitación del acceso.

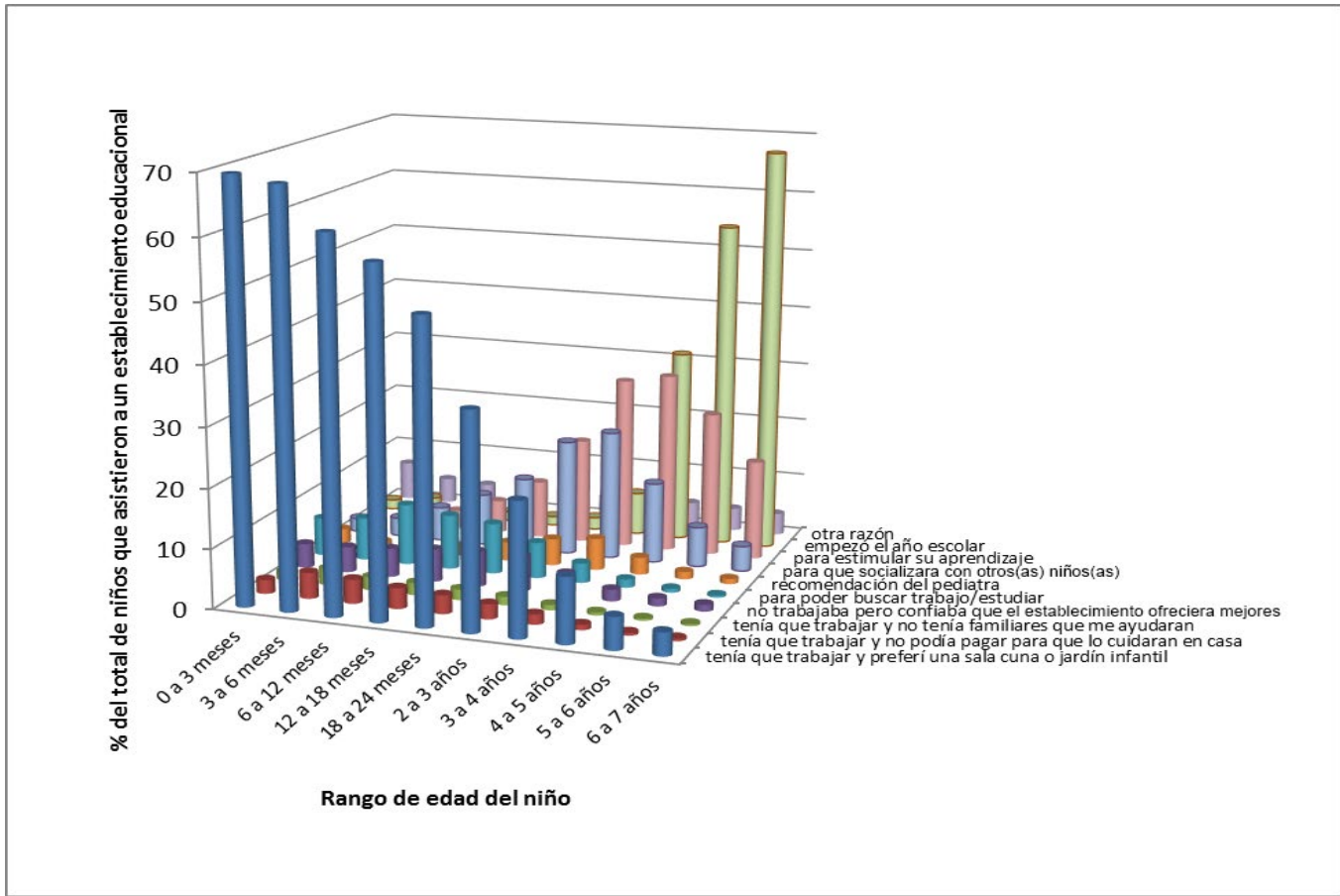
La ELPI en Chile es la única encuesta que además de tener la pregunta para los no usuarios, también incluye una pregunta sobre las razones por las que los usuarios de sala cuna, jardín de niños y precolar han decidido que la niña o niño asista. La Gráfica 3 señala, de acuerdo con los datos de la ELPI en Chile, cómo las razones varían de forma importante según la edad. Un factor fuertemente correlacionado con la asistencia de niños y niñas menores de dos años es la condición laboral de la madre.

Cuadro 5. Razones reportadas por hogares que no usan centros de cuidado infantil para niños y niñas entre 0 y 5 años

| Categorías | | Grupos según las razones explícitas en el cuestionario | |
|---|----------------|---|--|
| Usuarios de otros arreglos de cuidado | | No necesito el servicio porque prefiero pagarle a una tercera persona para que cuide a mi hijo/ No necesito el servicio porque un pariente cuida de mi hijo | Baja sensibilidad a cambios en la oferta |
| No usuarios por razones culturales/sistémicas | | Mi esposo prefiere que el niño(a) no asista/ No necesito el servicio porque yo cuido a mi hijo en casa | |
| No usuarios debido a características del servicio | | | Alta sensibilidad a cambios en la oferta |
| | Disponibilidad | No hay centros disponibles/ No hay lugares disponibles en el centro al que tengo acceso | |
| | Precio | Necesito el servicio pero es muy caro/ No existe subsidio en el lugar al que tengo acceso | |
| | Distancia | Necesito el servicio pero está muy lejos/ No hay transporte | |
| | Horario | Necesito el servicio pero el horario es incompatible con mi horario de trabajo | |
| | Edad | El niño no tiene la edad requerida | |
| | Calidad | Necesito el servicio pero el centro no me ofrece la calidad que quiero/ No confío o no me gusta el centro/ El niño(a) se enferma si asiste /El niño(a) tiene problemas de salud | |

Fuente: Análisis de los autores con base en las encuestas de hogar.

Gráfica 3. Razón principal por la que envió al niño al establecimiento educacional entre los [...]

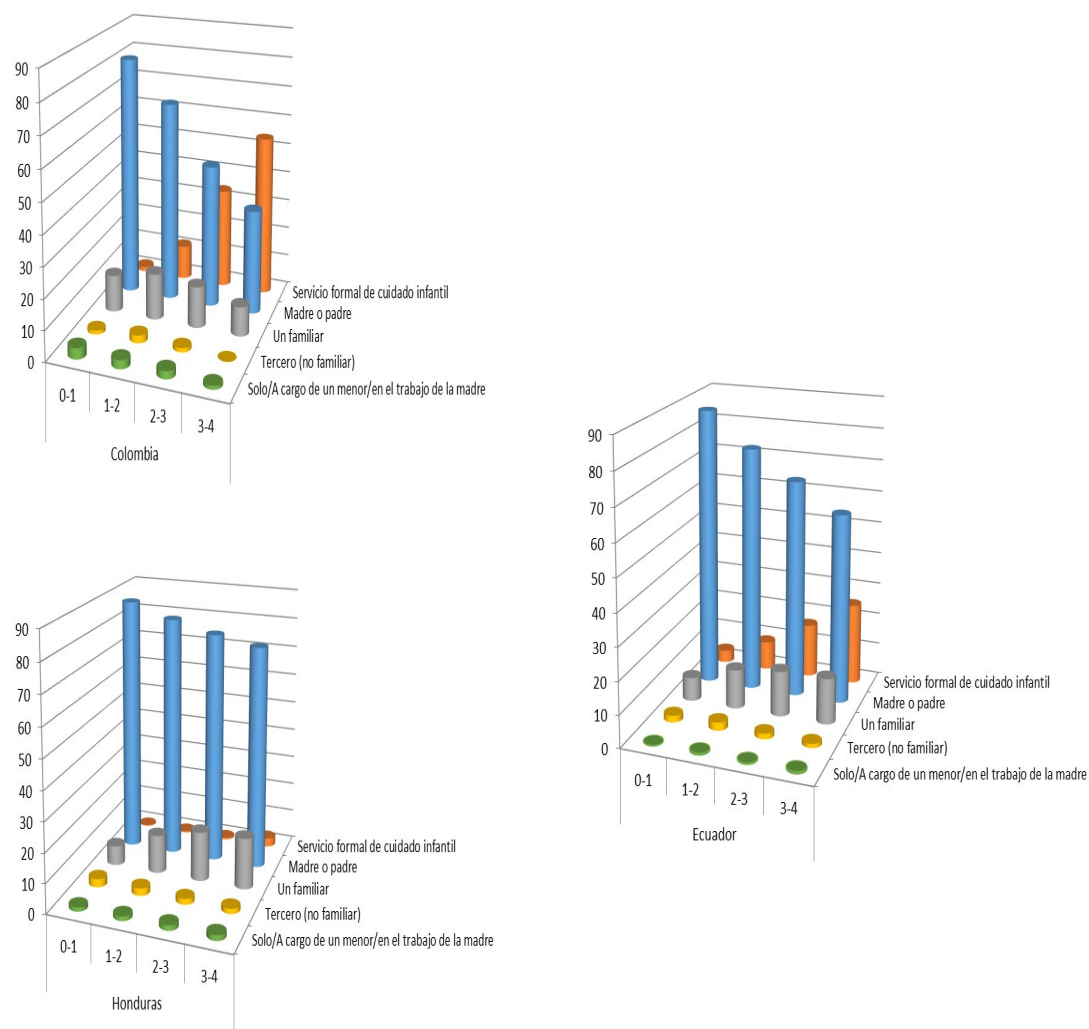


Fuente: Análisis de los autores basado en ELPI 2012.

Arreglos de cuidado infantil predominantes en la región

Las encuestas en Colombia, Guatemala, Honduras, Ecuador y México (ENESS) contienen información sobre quién es la persona que está a cargo o que pasa más tiempo durante los días de la semana con el niño o la niña. Debido a la construcción de las preguntas en las encuestas, la estimación de cuáles son los arreglos predominantes de cuidado infantil, sólo se puede obtener de forma comparable para Colombia, Ecuador y Honduras. La gráfica 4 indica el porcentaje de niños y niñas por rango de edad según el cuidador o arreglo de cuidado predominante. En los tres países, el arreglo más frecuente para todas las edades es bajo el cuidado de la madre (aunque la categoría incluye a padre y madre, en las encuestas que preguntan por separado queda claro que el cuidado a cargo del padre es muy poco frecuente). En Colombia y Ecuador conforme la edad aumenta, la frecuencia de niños y niñas que se quedan con la madre disminuye de manera importante, mientras que se incrementa el uso de servicios de cuidado infantil como arreglo principal. En el caso de Honduras, en la gráfica 4 se observa que, incluso para los niños y las niñas entre 3 y 4 años de edad, el uso de centros formales de cuidado y educación como forma principal de cuidado es infrecuente.

Gráfica 4.1. Principales arreglos para el cuidado infantil según la edad en Colombia, Ecuador y Honduras



Fuente: Elaboración de los autores basados en encuestas de hogares.

Diferencias en asistencia según características de los hogares

Las decisiones de implementación y expansión de programas de cuidado infantil deben considerar la demanda potencial por estos servicios y las características de los demandantes. En América Latina y en el mundo se reconoce que el cuidado y la estimulación en la primera infancia determina, en gran medida, los resultados que se pueden alcanzar como adultos. Por ello, la inversión en programas de atención en la primera infancia se contempla como un elemento crucial para expandir las oportunidades de la población vulnerable y reducir las inequidades. No obstante, llegar al objetivo final de disminuir las inequidades depende, fundamentalmente, de los patrones de uso de estos programas de cuidado infantil. Los datos de las encuestas de hogares muestran que, en la mayoría de los países con información disponible, los hogares de mayor ingreso con padres y madres con mayores niveles de educación y donde la madre trabaja, usan estos programas en mayor proporción. Lo anterior implica que los gobiernos que proveen o subsidian estos programas necesitan plantearse la manera en que deben incidir en la población que tienen como objetivo.

Asimismo, el uso diferenciado de guarderías y centros de cuidado infantil por nivel de ingreso y características socioeconómicas del hogar conlleva que la evaluación del impacto de estos programas podría estar sesgada puesto que los

contrafactuales estarían alterados si hay una asistencia selectiva (Ravallion, 2011; Heckman, Urzua y Vytlačil, 2006). El análisis de uso resulta, por lo tanto, fundamental para las decisiones de evaluación, expansión e implementación de políticas de cuidado infantil.

Tomando en cuenta las dificultades metodológicas que se describen en la siguiente sección, se construyeron para este estudio tres variables principales: deciles de ingreso, nivel de educación del jefe de hogar y de la madre, y condición de ocupación de la madre.

3. Advertencias metodológicas

Valores indefinidos y no respuestas

En algunas de las encuestas usadas para el análisis, la proporción de valores indefinidos o no respuestas es elevada. Esto sucede, principalmente, en las preguntas sobre el tipo de institución a la que se asiste, las razones por las cuales los no usuarios han decidido no asistir y el cuidador principal. Por ejemplo, en la ENES en México, sólo 15% de los que responden que sí asisten a un centro de cuidado infantil reporta valores definidos en la pregunta sobre cuál es el tipo de institución a la que acuden. Encuestas como la de Ecuador o El Salvador presentan niveles muy altos de valores indefinidos para las preguntas sobre las razones por las cuales los que reportan no usar centros de cuidado infantil han tomado esta decisión.

Identificación de las madres en el hogar

La mayoría de las encuestas incluyen una variable que permite identificar dentro de los integrantes del hogar a la madre de cada niño o niña.⁶ Sin embargo, en algunas encuestas, solamente es posible ubicar a cada integrante del hogar de acuerdo con su relación con el jefe o jefa de hogar. En el caso de las encuestas en El Salvador, Chile (CASEN) y Nicaragua, éstas abarcaron para el análisis de uso según las características de la madre, únicamente a aquellos niños y niñas que son hijos del jefe o la jefa de hogar, de manera que se pudiera reconocer que la jefa de hogar o la esposa (pareja) del jefe de hogar es la madre. Claramente esta decisión restringe la muestra puesto que en promedio 32% de los niños y las niñas que tienen un parentesco diferente que el de hijos del jefe o la jefa de hogar no se están incluyendo en el análisis debido a que es imposible identificar quién dentro del hogar es su madre. En su mayoría, se trata de niños y niñas en hogares que declaran al abuelo o la abuela como jefe de hogar.

La ENES en México plantea un problema aún mayor debido a que, además de no tener una variable que posibilite identificar a la madre de familia, por el diseño de las preguntas esta encuesta ofrece únicamente información para niños y

⁶ El cuadro 1 muestra en el último renglón las encuestas que contienen un identificador para la madre de cada niño o niña en el hogar.

niñas cuya madre trabaja (la pregunta explícita del módulo en la encuesta es: ¿con quién permanece el niño(a) mientras su madre trabaja?). Por lo tanto, en el caso de esta encuesta resulta imposible desagregar por características de la madre.

Mateo y Rodríguez Chamussy (2015) incluyen una propuesta de módulo sobre cuidado infantil, el cual está diseñado tomando en cuenta el contexto, las características y los objetivos de las encuestas de hogares existentes y que representa una alternativa para obtener estimaciones comparables entre países y regiones superando los problemas metodológicos aquí descritos.

Conclusiones

A partir de la información disponible en encuestas de hogares, este estudio presenta estimaciones sobre la proporción de uso de servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe.

Los resultados señalan que la asistencia a centros formales de cuidado y educación es baja en comparación con países en otras regiones y de la OCDE, especialmente para los niños y las niñas más pequeños. Además, la proporción de niños y niñas que asisten a estos centros de cuidado infantil es mayor entre los hogares más aventajados económicamente y entre aquellos hogares donde los padres tienen niveles educativos más altos.

La estimación del uso de los servicios formales de cuidado para los niños y las niñas menores de cinco años es útil para evaluar la importancia y el alcance de las políticas de provisión y subsidio público en esta materia. Por supuesto, las medidas de uso por sí solas no responden si los programas existentes en cada país están cortos en su oferta o, si por el contrario, carecen de demanda. La proporción de uso que las estimaciones de este estudio reflejan es el resultado de una combinación de factores que influyen la demanda y

la oferta de servicios educativos y de cuidado en cada país; por ejemplo, factores como las oportunidades y calidad del empleo para hombres y mujeres, las licencias de maternidad y paternidad, la edad obligatoria para asistir a la escuela, la disponibilidad de opciones en el hogar para el cuidado de los menores (abuelos, familiares) y las características de servicio y calidad de los servicios formales de cuidado infantil existentes se combinan y determinan las decisiones de los padres para el cuidado de sus hijas e hijos.

Este estudio pretende responder a la pregunta sobre la magnitud y las características del uso de servicios formales y de los arreglos informales de cuidado infantil. Asimismo, tiene el objetivo de contribuir como punto de partida para un diagnóstico consistente sobre la existencia y calidad de la información que permite la caracterización de las alternativas y decisiones para el cuidado de las niñas y los niños en la región.

Referencias bibliográficas

- Departamento** Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2011). *Encuesta de la Calidad de Vida, 2011*. Recuperado de: http://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/MICRODATOS#_r=&collection=&country=&dtype=&from=2010&page=2&ps=&sk=&sort_by=titl&sort_order=&to=2014&topic=&view=s&vk=
- . (2013). *Encuesta de la Calidad de Vida*. Recuperado de: http://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/MICRODATOS#_r=&collection=&country=&dtype=&from=2010&page=2&ps=&sk=&sort_by=titl&sort_order=&to=2014&topic=&view=s&vk=
- Banco** Interamericano de Desarrollo (BID) (2014). *Bases armonizadas de las encuestas de hogares*.
- Heckman**, J. J., Urzua, S. y Vytlačil, E. (2006). "Understanding Instrumental Variables in Models with Essential Heterogeneity". *The Review of Economics and Statistics*, 37(2), pp. 389-431.
- Instituto** Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Encuesta Nacional sobre Empleo y Seguridad Social (ENESS)* (2009). Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/eness/eness2009/default.aspx>
- Mateo**, M. y Rodríguez Chamussy, L. (2015). "Who Cares about Childcare? Estimations of Childcare Use in Latin America and the Caribbean". Inter-American Development Bank. Technical Note. Forthcoming.
- Organización** para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Ravallion**, M. (2011). "On the Implications of Essential Heterogeneity for Estimating Causal Impacts Using Social Experiments". World Bank Policy Research Working Paper Núm. 5804.

Semblanzas de los autores

Luz María Chapela. Escritora de literatura infantil (cuento, rima, poesía, leyenda, testimonio, ensayo, actividades didácticas); especialista en pedagogía Montessori, profesora de educación básica en los tres niveles, se ha especializado en primera infancia, juego, educación indígena intercultural y migrante, y promoción de la lectura. Ha colaborado con UNICEF por más de 20 años en asuntos relacionados con el diseño de modelos, currículos y herramientas educativas. Es autora tanto del modelo *Casas de cuidado diario* como del modelo *centros de atención y educación infantil* (Sedesol/UNICEF) dirigido a hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes, que incluye marcos, instrumentos de operación y procedimientos de seguimiento formativo. En La Habana, también como consultora de UNICEF,

colaboró con el Ministerio de Educación de Cuba para el diseño del programa *Educa a tu hijo*.

Norma del Río Lugo. Maestra en Rehabilitación Neurológica por la UAM-Xochimilco y de Lingüística por El Colegio de México. Profesora investigadora titular del Departamento de Educación y Comunicación y coordinadora del Programa de Investigación de Infancia en la UAM-Xochimilco. Presidenta actual de Childwatch International Research Network. Coordinadora del Seminario Internacional Permanente: “La primera infancia en el espacio público. Experiencias Latinoamericanas”. Fue asesora en el proyecto de reestructuración del “Modelo de capacitación para responsables y asistentes de estancias infantiles para apoyar a Madres Trabajadoras” en

Sedesol, y ha sido consultora externa de Conafe de la “Evaluación del programa de educación inicial no escolarizada”, así como del “Modelo actual de educación inicial”. Entre sus publicaciones más destacadas se encuentran: *Creciendo Juntos. Un modelo de intervención temprana para prevenir alteraciones del desarrollo basado en el sistema madre-hijo*, UAM-UNICEF, una serie de tres manuales para prevenir alteraciones del desarrollo *Creciendo Juntos*, además de artículos diversos sobre el tema de primera infancia.

Robert G. Myers. Doctor en Economía de la Educación por la Universidad de Chicago. Fue director de división de High/Scope Educational Research Foundation, donde fungió como coordinador del Consultative Group of

Early Childhood Care and Development. Ha realizado evaluaciones de programas de la primera infancia en Nicaragua, Perú, Kenya, India y México. Autor del libro *Los doce que sobreviven*. Ha sido consultor de SEP, Conafe, UNESCO, Banco Mundial, BID en el área de primera infancia.

Patricia de la Paz Gutiérrez Guzmán. Pedagoga, especialista en Educación y Desarrollo Infantil por la Universidad de California, LA. Su línea de investigación para el doctorado es Cognición y Ética en la infancia. Recibió el premio de la UNESCO por su participación en el diseño de la filosofía y fundamentos educativos de la barra infantil de Once TV.

Marco Antonio Delgado Fuentes. Psicólogo (UNAM). Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación y Doctor en Educación (Universidad de York, Inglaterra). Es investigador de Hacia una Cultura Democrática A. C. (Acude) y ha trabajado en la UIA Ciudad de México, donde fue coordinador del posgrado en Educación, que incluye la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, así como el doctorado interinstitucional en Educación. Sus áreas de interés son: la educación inicial, educación preescolar, participación social en educación, educación integral, la educación y el desarrollo comunitario. Ha sido Asesor de UNICEF México, del BIAD y de la SEP para el desarrollo del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. Coordinó el estudio ecológico de la

transición entre el preescolar y la escuela primaria, SEP-OEI. Cuenta con varios artículos de investigación, libros y capítulos de libros en la materia.

Néstor López. Sociólogo, investigador en IIFE-UNESCO Buenos Aires, coordinador Proyecto SITEAL-UNESCO. Coordinador de Programas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIFE-UNESCO). Consultor en diversos organismos nacionales e internacionales en análisis de mercado de trabajo y pobreza. Asesor externo de Conafe. Autor de artículos y publicaciones entre las que se destacan: “De relaciones, actores, y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina”, “Políticas de equidad educativa en México. Análisis y propuestas” y “Escuela y contexto social en América Latina”.

Clara Lourdes Meza García. Es maestra normalista, con estudios de maestría en Rehabilitación Neurológica por la UAM-Xochimilco y de doctorado sobre Investigación de la Discapacidad en la Universidad de Salamanca, España. Coordinó el diagnóstico de los servicios de Educación Especial en el estado de Oaxaca y fue acreedora del primer lugar en el Concurso Nacional de Investigación y tesis sobre discapacidad del DIF nacional (2010), con la tesis de doctorado “Cultura escolar inclusiva en educación infantil”.

Roxanna Pastor Fasquelle. Académica del posgrado de la Facultad de Psicología, UNAM. Maestra en Ciencias de la Educación por la

UNAM, y en Estudios de la Familia por Wheelock College, Boston. Es experta en Coordinación de Grupos Comunitarios para la Salud y la Educación (Instituto Terapia de Reencuentro, España). En 1987 creó el primer centro para madres y padres adolescentes y sus hijos(as) en las Escuelas Públicas de la Ciudad de Boston, Massachusetts. Coordinó el proyecto “Educar, Educándonos para la Salud, la Educación y el Buen Trato” que se realizó en colaboración con 80 educadoras comunitarias de la Red Conecuitlani: “yo protejo a los niños”, la Facultad de Psicología de la UNAM, la Fundación Terapia de Reencuentro de España y la Universidad Autónoma de Sevilla. Co-responsable del proyecto: “Puentes para Crecer”, que buscaba facilitar el bienestar y el desarrollo de niñas y niños menores de 8 años fortaleciendo los entornos de educación y cuidado, un proyecto de la Facultad de Psicología de la UNAM financiado por la Fundación Bernard Van Leer que generó proyectos con comunidades diversas. Ha publicado más de 20 materiales educativos, además de la edición del libro: *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: investigación, teoría y práctica fundamentada* (UNAM, 2013).

María Teresa López Castro. Licenciada en Educación Preescolar y maestra en Ciencias con especialidad en Matemática educativa por el Cinvestav-Instituto Politécnico Nacional. Maestra de grupo y en apoyo técnico pedagógico durante 15 años, fue también formadora de docentes de preescolar. Fue subdirectora del nivel preesco-

lar en el área de matemáticas, de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (2014). Es autora de diversos cuadernos de trabajo de matemáticas y lenguaje para preescolar y primaria.

Estela Scheinvar. Socióloga. Doctora en Educación. Posdoctorada en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Profesora del Departamento de Educación y del Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Formación Humana. Universidad del Estado de Río de Janeiro. Socióloga del Servicio de Psicología Aplicada, Universidad Federal Fluminense, Brasil. Profesora del Departamento de Educación de la Facultad de Formación de Profesores de San Gonzalo. Investigadora de las prácticas biopolíticas en los campos de infancia, juventud y educación. Entre sus publicaciones podrían destacarse el libro *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente* (2009) y la co-edición del número especial para la Revista Psicología e Sociedade sobre *Michel Foucault y la judicialización de la vida*.

Yolanda Corona Caraveo. Psicóloga y doctora en Etnohistoria, por la ENAH. Es profesora investigadora titular del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco y co-fundadora del Programa de Investigación sobre Infancia, UAM. Fue coordinadora del

proyecto de cooperación con la Universidad de Valencia para la Formación en Derechos de la Infancia 2005-2012. Coordinadora de la consulta global sobre el derecho de los niños al juego representado a la International Play Association, Childwatch International, 2010. Es parte del grupo de expertos encargados de revisar y difundir el Comentario General sobre el derecho de los niños al juego CRC-ONU. Co-autora de *Diálogo de Saberes sobre Participación Infantil*.

Tuline Gülgönen. Maestra en Filosofía y en Ciencias Políticas y doctora en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Posdoctorante, Becaria del Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (IIS-UNAM). Es autora de varios artículos y publicaciones sobre los derechos de la infancia. Actualmente se desempeña como Becaria del Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, donde desarrolla el proyecto "Ciudadanía, espacio urbano y actoría social de la infancia: ¿Cómo pensar la integración de las niñas y de los niños en la ciudad?"

Diana María González Bedoya. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Convenio Universidad de Ma-

nizales y Cinde. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Terapia Familiar Sistémica. Universidad de Antioquia. Especialista en Legislación de Familia y Menores. Fundación Universitaria Luís Amigó. Psicóloga clínica Universidad de Antioquia. Docente investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia; de la maestría en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales-Cinde Medellín. Asesora de investigaciones de la maestría en Terapia de Familia de la Universidad de Antioquia y de la maestría en Terapia de Familia de la UPB.

María Angélica Verduzco Álvarez-Icaza. Doctora en Psicología por la UNAM. Ex directora del Centro de Convivencia Familiar Supervisada del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal. Diseñó el modelo del Centros de Convivencia Familiar Supervisada del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, que dirigió de 2000 a 2013. Autora de *Conociéndome I, II y III* con actividades para desarrollar autoestima desde la etapa preescolar, y *Qué pasará conmigo si mis padres se divorcian; Cómo poner límites a los niños sin dañarlos y Autoestima para todos*.

Lourdes Rodríguez Chamussy. Desde 2011 es investigadora y consultora para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en

temas de economía del trabajo, protección social, género y educación. Su experiencia profesional reciente incluye consultorías para el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Ha publicado artículos coautorados sobre medición de la pobreza y fue coordinadora adjunta del Informe Nacional sobre Desarrollo en México en 2002 y 2005. Antes de sus estudios doctorales se desempeñó como profesora en la Universidad Iberoamericana en México (2004-2005) y trabajó como economista para el PNUD México y la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) entre 2002 y 2005; y para la Unidad de Desarrollo Regional en la Oficina de la Presidencia de México durante 2001 y 2002.

Mercedes Mateo. Posdoctorado por la Universidad de Lovaina, Bélgica. Obtuvo un mandato honorífico del Fondo Nacional de Investigación (FNRS, Bélgica), Marie Curie Fellow del Robert Schumann Center, en el Instituto Universitario Europeo de Florencia. Ha sido investigadora en el Centro para la Investigación Electoral y de la Opinión Política de la Inter-Universidad en Bélgica y en la Universidad de Göteborg. Especialista Principal en Educación en la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Rebeca Florentina Pujol Rosas. Licenciada en Derecho por la Universidad Au-

tónoma Metropolitana-Azcapotzalco y maestra en Ciencias con especialidad en Medio Ambiente y Desarrollo por el Instituto Politécnico Nacional, y en Derecho Internacional en materia civil y familiar por la Universidad de Barcelona, además de otras especialidades cursadas en el Instituto de Especialización Judicial de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Es magistrada, integrante del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, de la Primera Sala de lo Familiar.

José Francisco Martínez Preciado. Egresado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Posee una Maestría en Psicología Educativa. Ha recibido la Medalla Antonio Caso por parte de la UNAM. Ha participado y coordinado proyectos de evaluación de la calidad educativa, construcción de indicadores para evaluar la calidad educativa en el nivel de educación preescolar. Actualmente colabora con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) coordinando el proyecto Evaluación Diagnóstica de la Calidad Educativa en Escuelas Normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Preescolar. Actualmente es el coordinador de la ONG Hacia una Cultura Democrática, A. C. (Acude).

Adriana González Peral. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación

de la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México e Investigadora de la organización civil Hacia una Cultura Democrática, A. C. Sus investigaciones y publicaciones giran en torno a la Participación Social en la Educación, Calidad Educativa, Transición entre el Preescolar y la Primaria, la Inclusión de la Voz de los Niños en la Investigación y la Experiencia de los niños sobre el juego en la Educación Preescolar. Su publicación más reciente ha sido un capítulo en co-autoría sobre la Transición entre el Preescolar y la Primaria en el libro *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la Práctica* (coords. Bazán y Vega) editado por Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Claudia Osiris Martínez Valle. Licenciada en Ciencia Política por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y estudiante de la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Obtuvo el primer lugar del "Premio de la Flecha al Aire", edición 2015, otorgado por la Beca Javier Beristáin Iturbide del ITAM. Ha participado en diversos proyectos con organizaciones de la sociedad civil, instituciones de educación superior y gobierno en los ámbitos educativos y de evaluación de políticas públicas. Sus áreas de interés son: la participación social en la educación, las políticas públicas para la primera infancia y la implementación de políticas educativas.

