

PARTICIPACIÓN, POLÍTICAS SOCIALES Y PROTECCIÓN DE LA INFANCIA

Aprendiendo con los niños y las niñas
a construir sociedades inclusivas



Antonio Salvador Jiménez Hernández
María Inmaculada Iglesias Villarán, Antonia Picornell Lucas
Juan José Leiva Olivencia, Antonio Pantoja Vallejo
Manuel Antonio Conde del Río
(Coordinadores)

Colección Participación e Incidencia Política

1



La sociedad mundial necesita, para su armónico desarrollo, más participación ciudadana e incidencia en políticas públicas. Empezar a trabajar en esta línea desde edades muy tempranas, favorece la construcción de sociedades inclusivas, donde todos y todas tienen cabida. La promoción de la participación de la infancia contribuye, sin lugar a dudas, a beneficiarse de la visión privilegiada que del mundo tienen los niños y las niñas. Expertos de diferentes países aportan en esta obra en torno a un centenar de experiencias prácticas, investigaciones y reflexiones.



ISBN: 978-84-09-03349-2



Foro Social de Cooperación
al Desarrollo en el Norte
de Marruecos



**PARTICIPACIÓN, POLÍTICAS
SOCIALES Y PROTECCIÓN
DE LA INFANCIA**

**Aprendiendo con los niños y las niñas
a construir sociedades inclusivas**

**Antonio Salvador Jiménez Hernández,
María Inmaculada Iglesias Villarán, Antonia Picornell
Lucas, Juan José Leiva Olivencia, Antonio Pantoja
Vallejo, Manuel Antonio Conde del Río**

(Coordinadores)

**Prólogo de
Eifio Gómez Cumplido**

**Colección
Participación e incidencia política**

Sevilla, 2018

© Los autores

ISBN: 978-84-09-03349-2

Edita: CIPI EDICIONES

Colección: Participación e incidencia política

Dirección: Antonio Salvador Jiménez Hernández y María Inmaculada Iglesias Villarán

Difunde: Consejo Independiente de Protección de la Infancia

<http://www.cipinfancia.org>

E-mail: info@cipinfancia.org

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

AUTORES

María Isabel Amor Almedina, Rocío Serrano Rodríguez, Suzymaire Rodoval Susana, Vanessa Rosa de Oliveira, Luis M. Rodríguez Otero, Terasa Facal Fondo, Carmen Sánchez Hernández, Dra. Lilia Uribe López, Dr. José Díaz Mazariegos, Héctor Molero Lombarte, María Amelia Diez Garzón, Antonio Coronado-Hijón, Ana Paula Zaragoza Moyano, Carmen Rodríguez-Domínguez, Mercedes Durán Segura, Verónica Cobano-Delgado Palma, María Navarro-Granados, Jennifer Ortega Torres, Paola Alejandra Cuéllar, Marlene Schüssler D'Aroz, Mercedes Durán Segura, Carmen Rodríguez-Domínguez, Berta Rotstein de Gueller, Ana Paula Soláns, Antonella Caggianelli, Rosa Leticia Troilo, Pedro J. Coronado Albalate, José Joaquín Abril Aguirre, María Teresa Valls Muria, Martha Judith Cuevas Díaz, Janet del Carmen Padilla Ruiz, Pedro J. Coronado Albalate, Jordi Belarte Ballester, Deibe Fernández Simo, Xosé Manuel Cid Fernández, Alejandro Gil-Salmerón, Elisa Valia-Cotanda, Jorge Garcés-Ferrer, Noelia Ynat López, Isabel M. Gallardo Fernández, Héctor Saiz Fernández, Mónica López Iglesias, Juan Manuel Sánchez Ramos, Liset Valderrama López, Ana Belén Sánchez Campos, Cecilia Bailón García, Raquel Domínguez Robles, Daniel Peres Díaz, Juan Rodolfo Romero Figuera, Diana María Sáenz Giraldo, Andréa Pietra de Goes Torres, Marta Talavera, Dory Aviñó, Joan Paredes-Carbonell, Joan Náchér, Daniele Tavares de Miranda Correia, A. M. Greco, N. Pereda, M^a Jesús Benlloch Sanchis, Luis Ángel Castillo Sosa, Esther Navarro Lezcano, M^a del Carmen Gil del Pino, María Copé Gil, Pedro J. Coronado Albalate, María Macario Serrano, Mónica López Iglesias, Isabel M. Gallardo Fernández, Héctor Saiz Fernández, Noelia Ynat López, Francisco Cañizares Aguirre, Sonia Romero Martínez, Pedro Gil Madrona, Nieves Sáez Gallego, Margarita García Marqués, Elisa Agramunt Berciano, Isabel Cherp Venzal, Sonia Peinado de Miguel, Marta Russo Friedericks, Inmaculada López Jiménez, Maria Luiza Fernandes, Nadio A. La Gamba, Silvia San Román Mata, Marta Linares Manrique, María Manyú Bravo Vega, Ramón Chacón Cuberos, Tamara Espejo Garcés, Leandro Marcondes Teixeira, Leonardo Luan Rodrigues, Rosania Morales Morroni, Laura Medina Moreno,

Gustavo Costa dos Santos Souza, Sergio Capella Castillo, José Javier Navarro Pérez, Esther Luna, Berta Palou, Carme Panchón, M. Paz Sandín, Teresa Facal Fondo, Luis M. Rodriguez Otero, Laura Varela Crespo, Maribel Lozano Cortés, René L. Lozano Cortés, Yêda Márcia da Cruz Santos, M^a Rosario Salmerón Giménez, Yêda Márcia da Cruz Santos, Karina da Rocha Hastreiter, Yuliet Cruz Martínez, Bruna Leticia Santos De Oliveira, Dayse Costa Brandão, Patricia Ramos, José Carlos Barbosa de Sousa, Clodorvil de Freitas Pereira Júnior, George Marques Fernandes, Ivan do Carmo Guimarães, Olga Martínez Moure, Raquel García Revilla, Luis Vicente Sánchez Fernández, Lucía Sánchez Antuña, Elisa Hernández Martín, Paula Ascorra, Verónica López, Carmen Gloria Núñez, Claudia Carrasco, María Francisca Álvarez, Ana Cristina Romea Martínez, Diana Valero Errazu, Rosa Elena Bautista Cely, María Jesús Santos Villalba, Juan José Leiva Olivencia, La Rueca Asociación Social y Cultural, Juan José Núñez Aguilar, Olaya Hernán Bustos, Johana Paola Cobo, Martha Inés Guzmán Rodríguez, Rita de Cássia Ravagnani Diniz, Edmilson Rodrigues de Faria, Sandra Honores Mamani, Patricia Honores Mamani, Aurora María Ruiz-Bejarano, Nelson Enriquillo Céspedes Nova, Rocío Moreno Delgado, Marta Climent López, Gloria María Caravantes López de Lerma, Adriana Juliet Serna Jaramillo, Silvia Martí Fontestad, Nuria Cardona Aranda, Eva Seco Sánchez, Maribel Barreto Mesa, Paula Moniquy de Lima Montenegro y Alice Lamparelli.

Índice

Prólogo.....	19
Introducción.....	21
CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	22
María Isabel Amor Almedina y Rocío Serrano Rodríguez	
CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INFANCIA Y JUVENTUD: UN PROYECTO SOBRE LA MANIFESTACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA INFANCIA Y JUVENTUD Y LOS DERECHOS SEXUALES INVOLUCRADOS	31
Suzymaire Rodoval Susana y Vanessa Rosa de Oliveira	
CAPÍTULO 3. LOS MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA PRENSA ESCRITA EN ESPAÑA	37
Luis M. Rodríguez Otero y Terasa Facal Fondo	
CAPÍTULO 4. EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA: ANÁLISIS DE LA LEY ORGÁNICA 8/2015, DE 22 DE JULIO, DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA	50
Carmen Sánchez Hernández	
CAPÍTULO 5. FACTORES ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.....	59
Dra. Lilia Uribe López y Dr. José Díaz Mazariegos	
CAPÍTULO 6. HACIA UNA NUEVA ECOLOGÍA SONORA EN EL AULA “¡ESCUCHA, DESCUBRE Y DISFRUTA!”	69
Héctor Molero Lombarte	
CAPÍTULO 7. TALLER PARA PREVENIR LA ESTIGMATIZACIÓN “DANDO VUELTAS A LO DIFERENTE”	98

María Amelia Diez Garzón y Héctor Molero Lombarte

CAPÍTULO 8. RESILIENCIA ESCOLAR: LA SUPERACIÓN DE BARRERAS ANTE EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN 109
Antonio Coronado-Hijón

CAPÍTULO 9. ¿ESTÁN LOS DOCENTES PREPARADOS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNADO CON TEA?..... 119
Ana Paula Zaragoza Moyano

CAPÍTULO 10. SEXTORSIÓN: NUEVA FORMA DE VIOLENCIA HACIA CHICAS ADOLESCENTES 128
Carmen Rodríguez-Domínguez y Mercedes Durán Segura

CAPÍTULO 11. EL SISTEMA DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN ITALIA 139
Verónica Cobano-Delgado Palma

CAPÍTULO 12. AYUDAS EN MATERIA DE CONCILIACIÓN FAMILIAR-LABORAL EN ITALIA 150
Verónica Cobano-Delgado Palma y María Navarro-Granados

CAPÍTULO 13. DE LA PROTECCIÓN A LA DESPROTECCIÓN. HISTORIAS DE VIDA DE JÓVENES MIGRANTES EXTUTELADOS 162
Jennifer Ortega Torres

CAPÍTULO 14. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INSERTADAS AL MUDO ACTUAL 179
Paola Alejandra Cuéllar

CAPÍTULO 15. POBREZA, VULNERABILIDADE E INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROTEGEM E TRANSFORMAM SONHOS EM PROJETOS DE VIDA 189
Marlene Schüssler D’Aroz

CAPÍTULO 16. NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS PELIGROS: INTERCAMBIO DE CONTENIDOS SEXUALES ENTRE ADOLESCENTES EN LA ERA DIGITAL	200
Mercedes Durán Segura y Carmen Rodríguez-Domínguez	
CAPÍTULO 17. LA AGENCIALIDAD EN ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA	210
Berta Rotstein de Gueller, Ana Paula Soláns, Antonella Caggianelli y Rosa Leticia Troilo	
CAPÍTULO 18. TERTULIAS DIALÓGICAS LITERARIAS EN UN CENTRO DE REEDUCACIÓN DE MENORES	223
Pedro J. Coronado Albalate, José Joaquín Abril Aguirre y María Teresa Valls Muria	
CAPÍTULO 19. INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS RECIÉN EGRESADOS EN COATZACOALCOS, VERACRUZ, MÉXICO, UN PROBLEMA DE OFERTA Y DEMANDA A NIVEL NACIONAL.....	234
Martha Judith Cuevas Díaz y Janet del Carmen Padilla Ruiz	
CAPÍTULO 20. INCLUSIÓN EDUCATIVA: SUPERANDO BARRERAS EN EL CENTRO “EL AVE MARÍA” DE BENIMÀMET	243
Pedro J. Coronado Albalate y Jordi Belarte Ballester	
CAPÍTULO 21. LAS REDES DE REFERENCIADO EN LA ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA DEL SISTEMA DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA	252
Deibe Fernández Simo y Xosé Manuel Cid Fernández	
CAPÍTULO 22. LA CALIDAD SOCIOEDUCATIVA EN LA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DE LOS RECURSOS DE ATENCIÓN A LA ADOLESCENCIA EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	262
Deibe Fernández-Simo y Xosé Manuel Cid Fernández	

CAPÍTULO 23. POLÍTICAS EUROPEAS DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y RUMANÍA	272
Alejandro Gil-Salmerón, Elisa Valia-Cotanda y Jorge Garcés-Ferrer	
CAPÍTULO 24. COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN A TRAVÉS DEL ARTE EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	280
Noelia Ynat López, Isabel M. Gallardo Fernández, Héctor Saiz Fernández y Mónica López Iglesias	
CAPÍTULO 25. "ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A ALUMNOS SANCIONADOS CON LA SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTENCIA AL CENTRO ESCOLAR: ESPACIO DE CAMBIO"	298
Juan Manuel Sánchez Ramos	
CAPÍTULO 26. EL CENTRO HISTÓRICO DE LA HABANA: UN ESPACIO DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN CUBA.	307
Liset Valderrama López	
CAPÍTULO 27. INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE A NIÑOS EN EDAD ESCOLAR.....	315
Ana Belén Sánchez Campos y Cecilia Bailón García	
CAPÍTULO 28. ESPASMO DEL SOLLOZO EN LA INFANCIA: ABORDAJE ENFERMERO	324
Raquel Domínguez Robles y Ana Belén Sánchez Campos	
CAPÍTULO 29. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR: UN ANÁLISIS NORMATIVO DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA (1996-2015)	334
Daniel Peres Díaz	
CAPÍTULO 30. INSOMNIO EN LA INFANCIA.....	344
Cecilia Bailón García y Raquel Domínguez Robles	

**CAPÍTULO 31. DERECHOS HUMANOS E
INTERCULTURALIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR..... 353**
Juan Rodolfo Romero Figuera

**CAPÍTULO 32. PLANEACIÓN Y PRESUPUESTO
PARTICIPATIVO CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES 362**
Diana María Sáenz Giraldo

**CAPÍTULO 33. RESILIENCIA SOCIOCOMUNITARIA E
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA UNA
SOCIEDAD INCLUSIVA 371**
Antonio Coronado-Hijón

CAPÍTULO 34. MENSAJEROS DE LA PAZ 382
Andréa Pietra de Goes Torres

**CAPÍTULO 35. DINAMIZACIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA
COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN DE LA
REALIDAD..... 394**
Marta Talavera, Dory Aviñó, Joan Paredes-Carbonell y Joan
Nácher

**CAPÍTULO 36. EU POSSO, VOCÊ PODE, TODOS PODEMOS:
A SALA DE AULA COMO ESPAÇO CRIATIVO PARA A
TECNOLOGIA ASSISTIVA 404**
Daniele Tavares de Miranda Correia

**CAPÍTULO 37. VICTIMIZACIÓN INFANTOJUVENIL: LA
IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN SU DETECCIÓN Y
NOTIFICACIÓN 414**
A. M. Greco y N. Pereda

**CAPÍTULO 38. DESISTITUCIONALIZAR EL ARTE PARA
FAVORECER A LA INFANCIA 428**
M^a Jesús Benloch Sanchis, Luis Ángel Castillo Sosa y Esther
Navarro Lezcano

**CAPÍTULO 39. NUEVO NICHOS DE MERCADO: MEDIACIÓN
FAMILIAR EN PAREJAS MIXTAS CON MENORES 437**

M^a Jesús Benlloch Sanchis y Luis Ángel Castillo Sosa

CAPÍTULO 40. NUEVAS TECNOLOGÍAS E INFANCIA 444
M^a del Carmen Gil del Pino y María Copé Gil

**CAPÍTULO 41. DESARROLLO COMPETENCIAL A TRAVÉS
DE LAS TIC EN UN CENTRO DE REEDUCACIÓN DE
MENORES..... 452**
Pedro J. Coronado Albalate y María Macario Serrano

**CAPÍTULO 42. JUGAR A DESCUBRIR EMOCIONES EN
EDUCACIÓN INFANTIL..... 461**
**Mónica López Iglesias, Isabel M. Gallardo Fernández, Héctor Saiz
Fernández y Noelia Ynat López**

CAPÍTULO 43. FAMILIAS ACTIVAS Y SALUDABLES 472
Francisco Cañizares Aguirre

**CAPÍTULO 44. INFLUENCIA DEL PESO EN EL
DESARROLLO PSICOMOTRIZ DE NIÑOS DE TERCER
CURSO DE EDUCACION INFANTIL 484**
**Sonia Romero Martínez, Pedro Gil Madrona y Nieves Sáez
Gallego**

CAPÍTULO 45. ABUSO SEXUAL INFANTIL 495
Margarita García Marqués

**CAPÍTULO 46. NUESTRA EXPERIENCIA EN EL AULA POR
UNA ESCUELA INCLUSIVA 507**
**Elisa Agramunt Berciano, Isabel Cherp Venzal y Sonia Peinado de
Miguel**

**CAPÍTULO 47. ANIMAÇÃO STOP MOTION:
COMUNICAÇÃO, PROTAGONISMO E LUDICIDADE..... 516**
Marta Russo Friedericks

**CAPÍTULO 48. EDUCACIÓN Y CONSCIENCIA DESDE LAS
EMOCIONES 528**
Inmaculada López Jiménez

CAPÍTULO 49. CONEXÃO PARA O PROTAGONISMO JUVENIL	539
Maria Luiza Fernandes	
CAPÍTULO 50. I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI IN ITALIA	549
Nadio A. La Gamba	
CAPÍTULO 51. POBLACIÓN INFANTIL 360°. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y LA CONVIVENCIA.....	557
Silvia San Román Mata, Marta Linares Manrique, María Manyú Bravo Vega y Ramón Chacón Cuberos	
CAPÍTULO 52. "EDUCACIÓN PARA LA SALUD: RCP EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL ÁMBITO COMUNITARIO"	570
Marta Linares Manrique, Silvia San Román Mata, María Manyú Bravo Vega y Tamara Espejo Garcés	
CAPÍTULO 53. IMPACTO SOLIDÁRIO – AÇÃO PROTAGONISTA DOS ALUNOS DA E.E. PROFª. IRENE CAPORALI DE SOUZA	579
Leandro Marcondes Teixeira y Leonardo Luan Rodrigues	
CAPÍTULO 54. POLÍTICAS PÚBLICAS NA INFÂNCIA. PROGRAMAS E PROJETOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....	586
Rosania Morales Morroni	
CAPÍTULO 55. TERAPIA OCUPACIONAL POR LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.....	594
Laura Medina Moreno	
CAPÍTULO 56. PROJETO: MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ.....	603
Gustavo Costa dos Santos Souza	

CAPÍTULO 57. LOS FACTORES DE PROTECCIÓN DE LOS CENTROS DE DÍA DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.....	611
Sergio Capella Castillo y José Javier Navarro Pérez	
CAPÍTULO 58. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MOTOR DE CAMBIO EN JUSTICIA JUVENIL	621
Esther Luna, Berta Palou, Carme Panchón y M. Paz Sandín	
CAPÍTULO 59. COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y TRABAJO SOCIAL CON MENORES: DESARROLLO CURRICULAR.....	630
Teresa Facal Fondo y Luis M. Rodriguez Otero	
CAPÍTULO 60. LOS EFECTOS DE LA CRISIS EN EL BIENESTAR DE LA INFANCIA Y SUS FAMILIAS: UNA LECTURA EN CLAVE PEDAGÓGICO-SOCIAL	647
Laura Varela Crespo	
CAPÍTULO 61. RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS DE PRIMARIAS INDÍGENAS DE QUINTANA ROO, 2015. ...	657
Maribel Lozano Cortés y René L. Lozano Cortés	
CAPÍTULO 62. OS CRIMES CONTRA A ORDEM TRIBUTÁRIA: ASPECTOS MATERIAIS DA EXTINÇÃO DA PUNIBILIDADE PELO PARCELAMENTO	668
Yêda Márcia da Cruz Santos	
CAPÍTULO 63. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. LA RED INFANCIA CIEZA	678
M^a Rosario Salmerón Giménez	
CAPÍTULO 64. APLICABILIDADE DO PRINCÍPIO DA PROTEÇÃO NAS RELAÇÕES TRABALHISTAS.....	686
Yêda Márcia da Cruz Santos	
CAPÍTULO 65. PRINCESAS, SERÁ QUE ELAS EXISTEM DE VERDADE? (INCENTIVAÇÃO À PESQUISA NA PRIMEIRA INFÂNCIA, DE DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS). 	695

Karina da Rocha Hastreiter

CAPÍTULO 66. PLAN PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN CUBA 708
Yuliet Cruz Martínez

CAPÍTULO 67. UN MUNDO MEJOR COMIENZA EN MÍ: LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO EN LAS RELACIONES ESCOLARES..... 718
Bruna Leticia Santos De Oliveira, Dayse Costa Brandão y Patricia Ramos

CAPÍTULO 68. COPA DO MUNDO SANTA CECÍLIA DE FUTSAL, UMA PROPOSTA INCLUSIVA 723
José Carlos Barbosa de Sousa, Clodorvil de Freitas Pereira Júnior, George Marques Fernandes e Ivan do Carmo Guimarães

CAPÍTULO 69. LA PEDAGOGÍA ACTIVA DE LAS ESCUELAS DE LA RURALÍA GALLEGA 731
Olga Martínez Moure y Raquel García Revilla

CAPÍTULO 70. LA PRIMERA INFANCIA EN CIFRAS: UNA INTERPRETACIÓN DE LAS ESTADÍSTICAS ACTUALES DE NATALIDAD..... 740
Olga Martínez Moure y Raquel García Revilla

CAPÍTULO 71. REFLEXIONES SOCIALES TRAS LA OBSERVACIÓN DE “LOS COMEDORES DE PATATAS” DE VINCENT VAN GOGH 749
Luis Vicente Sánchez Fernández, Lucía Sánchez Antuña y Elisa Hernández Martín

CAPÍTULO 72. COMPRENDIENDO LOS SIGNIFICADOS Y PRACTICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR DE SEIS ESCUELAS PUBLICAS CHILENAS..... 763
Paula Ascorra, Verónica López, Carmen Gloria Núñez, Claudia Carrasco y María Francisca Álvarez

CAPÍTULO 73. MENORES EN LAS FAMILIAS TRANSNACIONALES. EXPERIENCIAS DESDE NICARAGUA COMO PAÍS DE ORIGEN	776
Ana Cristina Romea Martínez y Diana Valero Errazu	
CAPÍTULO 74. A EXPRESSÃO LÚDICO-CRIATIVA NA INFANCIA	788
Rosa Elena Bautista Cely	
CAPÍTULO 75. LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LAS RELACIONES INTER-FAMILIARES. UNA CUESTIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL	804
María Jesús Santos Villalba y Juan José Leiva Olivencia	
CAPÍTULO 76. TECNOLAB LA RUECA: CREANDO OPORTUNIDADES TECNOLÓGICAS	814
La Rueca Asociación Social y Cultural	
CAPÍTULO 77. SISTEMAS ADMINISTRATIVOS DE PROTECCIÓN	827
Juan José Núñez Aguilar	
CAPÍTULO 78. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO A TRAVÉS DE LOS BLOQUES LÓGICOS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN EN EL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL PALMAR PALMIRA COLOMBIA.....	839
Olaya Hernán Bustos y Johana Paola Cobo	
CAPÍTULO 79. PEDAGOGÍA DEL BUEN TRATO	850
Martha Inés Guzmán Rodríguez	
CAPÍTULO 80. PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO ANTE O FRACASSO ESCOLAR.....	859
Rita de Cássia Ravagnani Diniz	
CAPÍTULO 81. RISCOS PSICOSSOCIAIS DA PROFISSÃO DE EDUCADOR.....	867
Rita de Cássia Ravagnani Diniz	

CAPÍTULO 82. A DIFICULDADE DO ENSINO APRENDIZAGEM COM A VULNERABILIDADE DO EDUCANDO.....	877
Edmilson Rodrigues de Faria	
CAPÍTULO 83. O PROCESSO DA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADE APRENDIZAGEM	885
Edmilson Rodrigues de Faria	
CAPÍTULO 84. CONTEXTO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA INDÍGENA EN CHILE	894
Sandra Honores Mamani y Patricia Honores Mamani	
CAPÍTULO 85. DERECHOS DE LA INFANCIA EN LA UNIVERSIDAD: SENSIBILIZACIÓN E INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	903
Aurora María Ruiz-Bejarano	
CAPÍTULO 86. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS E IGUALDAD DE GÉNERO	913
Nelson Enriquillo Céspedes Nova	
CAPÍTULO 87. ANÁLISIS DE ESTUDIOS SOBRE LA RELACIÓN DEL PLURILINGÜISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR ESPAÑOL CON LAS APTITUDES PROPUESTAS EN LA DECLARACIÓN DE INCHEON	923
Rocío Moreno Delgado	
CAPÍTULO 88. ACOGIMIENTO RESIDENCIAL.....	935
Marta Climent López y Gloria María Caravantes López de Lerma	
CAPÍTULO 89. MAESTRO, FORMACIÓN DE LAS INFANCIAS Y DESEO DE SABER	941
Adriana Juliet Serna Jaramillo	
CAPÍTULO 90. SATISFACCIÓN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN EL ÁMBITO DEL TURISMO.....	950
Silvia Martí Fontestad, Nuria Cardona Aranda y Eva Seco Sánchez	

**CAPÍTULO 91. PARTICIPACIÓN INFANTIL: RETOS Y
PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
INICIAL..... 955**
Maribel Barreto Mesa

CAPÍTULO 92. PUBLICIDAD Y DELINCUENCIA JUVENIL965
Paula Moniquy de Lima Montenegro

**CAPÍTULO 93. PUBLICIDAD RELACIONADA CON
MENORES..... 974**
Paula Moniquy de Lima Montenegro

**CAPÍTULO 94. « JE N’HABITE PAS, JE SUIS DE PARTOUT.
YO NO RESIDO ESTOY POR TODOS LOS LADOS »..... 984**
Alice Lamparelli

**CAPÍTULO 95. LOS MENORES EXTRANJEROS NO
ACOMPAÑADOS EN ITALIA 995**
Nadio A. La Gamba

Prólogo

Para mí hablar sobre infancia es hablar sobre vitalidades que da la vida, una de las mejores etapas que hay en esta, aunque a veces no se la respeta. Por ello mi prólogo, para hablar de la opinión que tienen los niños, niñas y adolescentes de este mundo y también para hablar sobre el Congreso de la Gira por la Infancia 2017, un proyecto pedagógico y social que recorrió en autobús doce ciudades españolas. Tuvo y tiene como finalidad crear una nueva cultura del buen trato a la infancia y para ello contó con una expedición de 150 participantes de diferentes países, que compartieron sus inquietudes y experiencias en programas de participación infantil en diversos lugares del mundo. Gira por la Infancia 2017 dio a conocer como referentes internacionales los proyectos “La ciudad de las niñas y los niños” de Francesco Tonucci, “Comunidades de aprendizaje” de Ramón Flecha, “Ciudad Educadora” de José Pacheco y la “Pedagogía del Movimiento Scout” y que cuya participación se materializó en un foro, a través del cual los componentes dieron a conocer las ideas recogidas en las aulas sobre el modelo de ciudad ideal desde el punto de vista de los niños/as. Con estas aportaciones, los adultos y los niños debatieron y llegaron a un acuerdo entre todas las partes para tenerlo en cuenta en las políticas públicas y sociales y para que se refuercen las medidas que garanticen los derechos de la infancia.

Como sabemos o para los que no lo saben, la Gira por la Infancia fue promovida por el CIPI, el Consejo Independiente de la Protección de la Infancia.

Así que.... yo quisiera hacer una pregunta, ¿Qué es para usted la infancia? Parte de la población activa del mundo, una etapa más de la vida, persona a las que no se les presta atención.... Mire pues NO! La infancia es una etapa en la que aprendemos a soñar, a vitalizar y a pensar en el camino que nos queda por recorrer, aquel grupo que forma la escala social de este mundo, aquella que sin ella no podríamos vivir, por lo tanto, nos manifestamos y les impulsamos a los políticos que estamos aquí y que nuestra opinión o lo que pensemos puede valer e incluso puede solucionar algo que un adulto le hubiera llevado horas y horas.

Pues este es el objetivo de esta organización. Ahora sí, hablaremos sobre el Congreso de la Gira por la Infancia; se denominaría como la parte teórica de la gira, en esta hemos participado casi 150 embajadores de 25 países donde han expuestos más de 14 expertos con ideas magnificas en sus ponencias, muchísimos ponentes tratando temas cercanos a la infancia y sobre todo nuestro foro de políticas sociales de infancia que se centraba en debatir la opinión de las diferentes escalas y escaleras sociales enfocados en el consenso entre ambos.

Mi experiencia personal fue muy buena, pero me fui con un sabor agri dulce ya que sabía que en la próxima gira fortaleceríamos mejores ideas y haríamos la convivencia más fluida. Pero ante todo debemos disfrutar y conseguir nuestros objetivos.

Eifio Gómez Cumplido
Estudiante – C.E.I.P “La Rábida”
El Campillo-Huelva, España.

Introducción

La sociedad mundial necesita, para su armónico desarrollo, más participación ciudadana e incidencia en políticas públicas. Empezar a trabajar en esta línea desde edades muy tempranas, favorece la construcción de sociedades inclusivas, donde todos y todas tienen cabida. La promoción de la participación de la infancia contribuye, sin lugar a dudas, a beneficiarse de la visión privilegiada que del mundo tienen los niños y las niñas.

En el contexto del proyecto internacional Gira por la Infancia 2017, expertos de diferentes países aportan en esta obra, en torno a un centenar de experiencias prácticas, investigaciones y reflexiones. Un importante esfuerzo, que tiene una vez más, la finalidad de crear una cultura del buen trato a la infancia. La bondad, está demostrado científicamente, que es la base de una mente sana. Por lo tanto, si somos bondadosos con los niños y con las niñas, éstos aportarán al mundo ideas que contribuyan al progreso de la humanidad. La fórmula es bien simple, pero la puesta en práctica es bastante compleja.

El conocimiento se encuentra al servicio de la acción social y este libro compilado es una buena muestra de ello. En dicho sentido, la pedagogía social, una disciplina de la educación social, se convierte en una interesante herramienta para la transformación de la sociedad. Es necesario trabajar con la ciudadanía nuevas fórmulas que dinamicen procesos participativos y democráticos y que protejan fundamentalmente a los más vulnerables, en el caso que nos ocupa, los niños y las niñas. Dice un proverbio africano que para educar a un niño es necesaria una tribu. La comunidad social debe concebirse como esa tribu, una estructura que protege y refuerza cualquier acción desarrollada en torno a la infancia.

Para crear una cultura se debe preparar previamente el contexto. Si el contexto no es el adecuado, no existirán elementos de peso para que dicha cultura crezca con posibilidades de desarrollo. Si el mundo adulto no aprende a tratarse bien, jamás podrá tratar bien ni a los niños ni a nadie. El buen trato se desarrolla a través de la práctica. Pero, ¿qué es verdaderamente el buen trato? ¿Es meramente la ausencia de maltrato? Esta es una pregunta que se debe aprender a responder, pues si no se define adecuadamente el concepto de buen trato, será difícil saber sobre qué se debe incidir para mejorar.

En definitiva, una sociedad que es consciente de la necesidad de tratarse bien, es una sociedad que ha aprendido a reconciliarse consigo misma y por tanto, a crear espacios donde todas y todos sus ciudadanos se sientan incluidos.

CAPÍTULO N° 1

LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

María Isabel Amor Almedina

Rocío Serrano Rodríguez

Universidad de Córdoba

Introducción

Si consideramos la educación como un instrumento capaz de promover, no solo el desarrollo cognitivo del alumnado sino también su desarrollo emocional, debe haber, en concreto, una mayor preocupación por educar a los alumnos para que adquieran y manejen ciertas competencias emocionales, entre ellas, su capacidad para reconocer diferentes emociones, tanto las propias como las de los demás, y regularlas de modo que su convivencia y sus relaciones, tanto en el presente como en el futuro, transcurra de manera satisfactoria, y aprendan a vivir en sociedad (Abarca y Sala, 2002). Tradicionalmente, la escuela ha priorizado la adquisición de conocimientos científicos y técnicos frente a aquellos que de manera directa están conectados con la educación emocional (Collell y Escudé, 2003).

Afortunadamente, esta concepción está cambiando de manera progresiva y bastante considerable, con lo cual la formación que debe recibir nuestro alumnado, apoyada de forma legal, institucional y experiencial, debe abarcar todas las dimensiones de la persona, necesarias para conseguir una formación integral y de calidad.

Partiendo de estas consideraciones, este trabajo tiene como objetivo fundamental presentar una propuesta de intervención capaz de fomentar en el alumnado de Educación Infantil las Competencias Emocionales y ofrecer al profesorado un conjunto de herramientas para favorecer su proceso de enseñanza a través de la práctica. Las emociones cumplen funciones muy importantes en la vida de las personas, tienen funciones de protección de información y de motivación, en la medida en que nos ayudan a reaccionar ante nuevas situaciones y actuar de forma adecuada, proporcionándonos la energía necesaria para resolver problemas o satisfacer nuestras necesidades (Goleman, 1999).

La Competencia emocional

Para Bizquerra y Pérez (2007, p. 61), la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada que se genera habitualmente como contestación a un acontecimiento externo o interno”. Cada emoción va estrechamente unida a la situación que la genera y, según la valoración que el sujeto efectúe de dicha situación, se activarán en él unas emociones u otras.

Además, la vivencia emocional suele ir acompañada de reacciones que se dan de manera involuntaria como cambios corporales de carácter fisiológico, y voluntaria como expresiones verbales y faciales, comportamientos, etc. Estos autores, consideran que las emociones están precedidas por un proceso psicológico que se produce en nuestro cerebro y en el que intervienen tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo, y que describe de la siguiente forma:

1. *El elemento neurofisiológico* se produce por respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar; son aquellas como la hipertensión, la sudoración, la respiración, etc. Estas emociones se encuentran en el sistema límbico del cerebro que, junto con el sistema nervioso central, es el encargado de hacer conscientes nuestras emociones.
2. *El componente conductual* de un sujeto hacia otro, permite deducir posibles emociones que esté experimentando mediante expresiones faciales, movimientos del cuerpo, tono de voz, etc.
3. *El elemento cognitivo* o vivencia subjetiva es lo que denominamos “sentimiento” y es lo que nos permite reconocer el estado emocional que tenemos.

Según Goleman (1999, p. 441), el concepto de emoción se refiere a “un sentimiento, a los pensamientos, estados biológicos, estados psicológicos y tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”. Para este autor, existen unas emociones primarias, que surgen de manera natural en el ser humano, y otras secundarias que se derivan de éstas. Las primarias son la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el asco, la sorpresa y la aversión. Son las que aparecen en los primeros momentos de la vida y nos sirve de metáfora asociarlas a los colores primarios de los que se obtienen los demás colores, que serían las secundarias. Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, y Domínguez, (2010), consideran que las emociones secundarias son mezcla de las primarias, fruto de la socialización y del desarrollo de capacidades cognitivas: culpa, vergüenza, orgullo, celos, envidia, etc., y su aparición sería en torno a los dos años y medio o tres.

Bizquerra (2009), clasifica las emociones en positivas, negativas y ambiguas. Las positivas son aquellas que nos muestran bienestar y situaciones agradables, como por ejemplo, la alegría o el amor. Las negativas nos provocan malestar ante una situación y nos resultan desagradables, como la tristeza o el

miedo y las ambiguas no son ni positivas ni negativas sino que pueden ser ambas cosas según las circunstancias, como la sorpresa.

Las emociones se manifiestan desde la primera infancia en los entornos más próximos del niño, que son la familia y la escuela, y tienen un papel crucial en el desarrollo de su personalidad. A través de la educación emocional se fomenta el desarrollo integral del niño y la adquisición de capacidades tanto cognitivas, como físicas y afectivas.

La competencia emocional como factor clave en la educación

Según Toro (2005), cuando la educación se sube a la cabeza y es lo intelectual lo que ocupa todo el escenario pedagógico se desconecta del corazón y entonces las emociones descienden hasta lo más oculto, quedando encubiertas y escondidas entre bastidores, confinadas en los sótanos oscuros y cerrados de las personas y los acontecimientos. Es lo que dicho autor denomina el secuestro emocional. Atendiendo a Howard Gardner, defensor de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987), señala que prácticamente la totalidad de la teorías pedagógicas están de acuerdo en la importancia del desarrollo emocional para la completa formación de la persona.

Realizando un recorrido histórico coincidimos con López (2005) y Bizquera (2003), que el rol que ha ejercido el profesor en las aulas durante todo el siglo XX ha sido el de instruir a sus alumnos, aportándoles solo conocimientos académicos. Sin embargo, los docentes se han propuesto cambiar este modelo clásico y afrontar nuevas perspectivas de enseñanza que contengan competencias socio-emocionales que ayuden al alumnado a formarse como personas sensibles y comprometidas con la sociedad.

Actualmente, podemos decir que nos encontramos ante la revolución emocional. Los profesionales de la educación deben ser conscientes de que se enfrentan a un gran reto que consiste en integrar el desarrollo emocional en la enseñanza académica (Darder y Bach, 2006). Como hemos mencionado anteriormente, los profesores se enfrentan a un gran desafío en el que deben ser conscientes, tal como afirma Diez Navarro (2013, p. 68), de que “el aprender es el pretexto que nos sitúa en la escuela, pero el verdadero texto es el mundo emocional y de relación que los niños estrenan para ser personas”. Por todo ello es necesario que los maestros incorporen a sus prácticas en el aula la alfabetización sentimental, permitiendo que sus alumnos muestren, regulen y reconozcan sus emociones.

De acuerdo con Diez Navarro (2013, p.65), “todo lo que es sentir irá llenando de experiencias concretas el piso de abajo, ese lugar donde se reúnen los deseos, las inseguridades, los miedos, las alegrías, los enfados, las penas y demás sentimientos que reúne nuestro bagaje afectivo”.

El término de inteligencia emocional fue acuñado (Mayer, Salovey y Caruso, 2009) a principios de los años noventa para referirse a la habilidad

social para regular y controlar las emociones y sentimientos y poder alcanzar el crecimiento afectivo e intelectual.

Dichos autores plantearon un modelo de inteligencia emocional con cinco componentes:

- El conocimiento y reconocimiento de las propias emociones.
- La capacidad de controlarlas y de adecuarlas al momento preciso.
- La capacidad de motivarse, de autocontrolarse, de demorar la gratificación y de sofocar la impulsividad.
- El reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, la capacidad de mostrar empatía hacia los demás.
- El control de las relaciones, o sea, la capacidad para relacionarse correctamente con personas ajenas.

Posteriormente, Goleman (1999), recogiendo las ideas anteriores, nos muestra cómo la inteligencia emocional engloba todos esos componentes y añade que, gracias a ella, se pueden alcanzar retos profesionales y personales y que con el coeficiente intelectual tan solo se logran objetivos académicos.

Como podemos comprobar, la inteligencia emocional favorece capacidades distintas a las netamente académicas que contribuyen a la educación integral del alumnado. Mediante ellas se ayuda al sujeto a aprender, a convivir y a vivir (Goleman, 1999). Por tanto, será más que preciso convertir el aula en un espacio colaborativo en el que las decisiones se tomen con el máximo consenso y en el que se fomente el respeto, la autonomía, la autorregulación y la implicación de todos y todas en la resolución de los problemas interpersonales.

Bizquera (2003), define la educación emocional como el proceso continuo que pretende potenciar el desarrollo del mundo afectivo del sujeto como complemento indispensable del cognitivo, constituyéndose ambos como elementos esenciales en la formación de la personalidad. Para ello, es necesario incluir en el proceso de aprendizaje conocimientos y habilidades relacionados con las emociones con el objetivo de capacitar al alumnado para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana y aumentar el bienestar personal y social.

En definitiva, el objetivo es el desarrollo de una serie de competencias emocionales, relacionadas con las experiencias vitales previas que el niño ha experimentado en sus relaciones familiares, y escolares. Para Bizquera y Pérez (2007) se consideran las siguientes:

- a. Conciencia emocional, que es la capacidad de reconocer con precisión las emociones propias y las de los demás.
- b. Regulación de las emociones, que consiste en saber manejarlas de manera efectiva en diferentes situaciones.
- c. Autonomía emocional, que es saber reconocer las normas y valores éticos de la sociedad.
- d. Competencia social, o capacidad de establecer relaciones gratificantes individuales o colectivas.

- e. Competencia para la vida y el bienestar, que se refiere a la capacidad para tomar decisiones constructivas y gratificantes sobre el comportamiento personal y la interacción social.

Para estos autores, mediante dichas competencias “se pretende formar ciudadanos responsables y críticos, que consigan afrontar mejor las circunstancias de su vida y tener mayores éxitos” (p.75).

Propuesta de intervención en Educación Infantil

Objetivos

Si nos centramos en el concepto de competencia emocional recogido en la normativa de Educación Infantil podemos observar que se vincula con la manifestación y asunción del afecto de los demás, el control del propio comportamiento y en tolerar la frustración (Real Decreto 1630/2006). Así los objetivos que pretendemos alcanzar con esta propuesta serían los siguientes:

- Identificar las emociones propias y ajenas.
- Fomentar la expresión de emociones.
- Aprender a reconocer y regular sus emociones.
- Favorecer la empatía.
- Promover el respeto y la tolerancia.

Contenidos

Los contenidos de esta propuesta didáctica girarán en torno a las siguientes dimensiones: Conciencia, autocontrol, autoconcepto y autoestima e interacción y valores. Los criterios de desarrollo de los mismos se detallan a continuación (Sánchez, 2010, p.89):

1. Desarrollar las claves que necesarias para interpretar la realidad que le rodea y las relaciones con los demás.^[1]_{SEP}
2. Ser consciente y enjuiciar críticamente el propio esfuerzo personal en las tareas.
3. Actuar de forma natural, sin inhibiciones, habitualmente en las distintas situaciones que le toca vivir.
4. Controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quiere cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se esperan.
5. Valoración de virtudes y aceptación de limitaciones. Desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
6. Relacionarse de manera positiva y comprometida con los otros.
7. Manifestar y asumir el afecto de los compañeros que le rodean,

interesarse por sus problemas y contribuir a su felicidad.

Sesiones y temporalización

Los contenidos se desarrollarán en tres sesiones que se llevarán a cabo a lo largo del 2º trimestre del curso académico y tendrán una duración de 45-50 minutos:

- ✓ *Sesión 1: Reconociendo las emociones en uno mismo y en otros:*
Conocer, ser conscientes de las propias emociones es la competencia emocional básica sobre la cual se construyen las demás. Partiendo de esta idea, esta primera sesión de actividades tendrá como objetivo trabajar la capacidad de los niños de reconocer las emociones básicas, y otras más complejas, en sí mismo y en los demás, a través de la música o las imágenes.
- ✓ *Sesión 2: Comprendiendo las emociones propias y ajenas:*
Esta segunda sesión tendrá como propósito trabajar la capacidad de entender las propias emociones y las de otros, a través de la identificación de los motivos o situaciones que generan dichas emociones.
- ✓ *Sesión 3: Aprendiendo a controlar nuestras emociones:*
Además de la identificación y comprensión de las emociones, otro de los objetivos clave de la educación emocional en materia de competencias es lograr que la persona controle adecuadamente sus emociones. Esta última sesión tendrá como objetivo trabajar la regulación emocional.

Tabla 1. Diseño de la propuesta

Sesión	Actividad	Recursos materiales
1. Reconociendo las emociones en uno mismo y en otros	Pongo cara de...	Ficha con expresiones faciales; cámara fotográfica
	Qué te sucede	Fotografías de los alumnos
	Y él qué siente	Ordenador con altavoces e internet; proyector
	La canción de las emociones	Ordenador con altavoces e internet
	Asociamos un sonido a una emoción	Ordenador con internet y altavoces
2. Comprendiendo las emociones propias y ajenas	Me siento así cuando...	Pelota
	Buenos momentos	Fotografías; tijeras e hilo

	Construimos un emociómetro	Cartulinas de colores; pegamento; tijeras; fotografías
	Probamos nuestro emociómetro	Emociómetro
3. Aprendiendo a controlar nuestras emociones	Nos enfadamos	
	Aprendemos a controlarnos	Ordenador con altavoces e internet
	Nos relajamos	Ordenador con altavoces e internet

Elaboración propia

Participantes

Esta propuesta de intervención está dirigida fundamentalmente al alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, y en concreto, a los niños de 3 y 4 años. A estas edades, los niños comienzan a identificar y experimentar emociones, algunas de naturaleza compleja, que requieren ser “educadas”, a fin de poder ser exteriorizadas, identificadas y reguladas de la forma más adecuada.

Evaluación

Con el objetivo de valorar la eficacia de esta intervención se enumerarán de forma breve los aspectos a tener en cuenta en la recogida de la información, para su evaluación:

1. Participación y actitud del alumnado
 - Interés por las actividades
 - Clima de aula
2. Evaluación de la propuesta:
 - Adecuación de las actividades
 - Organización y secuenciación
3. Evolución del alumnado:
 - Nivel de desarrollo de las capacidades
 - Capacidad para identificar las emociones
 - Comprender y controlar las propias emociones
 - Reconocer las emociones propias y de los demás

Conclusiones

Actualmente, la Competencia Emocional se ha convertido en un aspecto fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. La formación de nuestro alumnado no se concibe completa, si no abarca todas las dimensiones y facetas de la persona, por tanto el sistema educativo no puede estar ajeno a estas necesidades educativas, que surgen de las demandas personales y sociales de

cada individuo para contribuir a uno de los retos más importantes de la educación del siglo XXI.

Desde la formación permanente del profesorado en todas las etapas educativas se deben proponer acciones que combinen la investigación y la innovación en su práctica diaria. La educación emocional parte de la interacción y la convivencia con los demás, por lo que la escuela y el aula en sí se convierten en el escenario principal para el desarrollo de estas habilidades y competencias.

En Educación Infantil, el Diseño Curricular Base de las distintas comunidades autónomas, contempla el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias. Las edades que comprenden esta etapa educativa en nuestro sistema educativo español de 0 a 6 años, se consideran primordiales para crear los cimientos de una formación integral y armónica. Considerando la importancia que estas primeras edades tienen en el desarrollo emocional de los niños, desde el contexto escolar parece prioritario establecer las condiciones y situaciones idóneas para favorecer la formación del niño en el ámbito emocional ya desde la etapa de Educación Infantil.

Pero lo anterior no es posible si el profesorado no cuenta con una formación específica en educación emocional, orientada al desarrollo de competencias emocionales como paso previo para ser un claro referente de sus alumnos (Sutton y Wheatley, 2003; Sánchez-Núñez y Hume, 2004; Carpena, 2010). Resulta necesario, por lo tanto, llevar a cabo actuaciones que doten al profesorado de los conocimientos y las herramientas necesarias para mejorar su formación en educación emocional.

Además, este tipo de iniciativas permitirá poder contar con un profesorado más especializado y capaz de formar al alumnado en el ámbito emocional de forma que le proporcione una serie de recursos personales que le permitan enfrentarse con éxito a las diferentes situaciones que la vida le muestre.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M. y Sala, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57.
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). La educación emocional. *Traç, Revista dels Mestres de la Garrotxa*, 37, 8-10.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Diez, M.C. (2013). *10 ideas clave: La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D., y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 153-167.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2009). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 15(3), 197-215. [1]
[SEP]
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (Boletín Oficial del Estado del 4 de enero de 2007)
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Sánchez-Núñez, M^a.T. y Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Docencia e Investigación*, 14, 1-26.
- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Toro, J. M. (2005). *Educación con "co-razón"*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

CAPÍTULO N° 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INFANCIA Y JUVENTUD: UN PROYECTO SOBRE LA MANIFESTACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA INFANCIA Y JUVENTUD Y LOS DERECHOS SEXUALES INVOLUCRADOS

Suzymaire Rodoval Susana

Vanessa Rosa de Oliveira

Facultad Anhanguera de Anápolis-GO

Introducción

La sexualidad forma parte de la personalidad humana, representada por la motivación a encontrar el amor, el contacto y la intimidad, siendo expresada en la forma de sentir, en los gestos, en el toque, en el cariño entre otras formas. Influye en los pensamientos, sentimientos, acciones e integraciones, por lo tanto la salud del cuerpo y de la mente.

La plenitud de la salud depende en parte de un desarrollo saludable de la sexualidad. Considerando la salud como un derecho humano fundamental, impone el desarrollo de la sexualidad también como derecho. Abstenerse de un niño del ejercicio de su sexualidad y del acceso a la información es violar un derecho necesario para su desarrollo. Este derecho, cuando es violado, pone en riesgo la salud y la calidad de vida de ella.

La sexualidad infantil es un proceso natural y cultural desarrollado desde las primeras experiencias afectivas del bebé con la madre. El respeto a la manifestación de la sexualidad es un derecho del niño. Es responsabilidad del adulto asegurar ese derecho, permitiendo que ella experimente y conozca las actividades sexuales propias de la edad.

Sin embargo, a menudo los adultos son inapropiados en relación a la sexualidad infantil, son descuidados en relación a sus comportamientos sexuales. Hacen accesible al niño un ambiente erotizado. De este modo, imponen un patrón de comportamiento en la óptica de la sexualidad adulta. En entornos muy erotizados pueden generar molestias al niño y, en un contexto dado, pueden configurar una forma de violencia contra ella. Esta imposición dificulta la manifestación de la sexualidad infantil y aún lleva al

niño a reproducir el comportamiento sexual adulto en sus propios juegos. En consecuencia, las comprensiones se construyen en función de las interpretaciones de experiencias impropias a la fase del desarrollo de ella. Los mensajes subliminales van siendo registrados en la mente del niño de forma mal elaborada.

El niño mal informado y poco supervisado se vuelve más susceptible a las alicias de adultos. Este ambiente inseguro infringe el derecho del niño de obtener desarrollo sexual sano y la expone a situaciones de riesgo. Es importante que los adultos, sobre todo los profesionales de la salud, identifiquen cómo el niño aprende las informaciones que recibe para desarrollar prácticas educativas que supriman comprensiones equivocadas y oriente al niño según su edad.

En esta perspectiva, el presente proyecto tiene como objetivo el desarrollo de políticas públicas orientadas a la manifestación de la sexualidad en niños y adolescentes, con enfoque en los derechos sexuales involucrados. Buscando mecanismos para moldear la formación de la sexualidad de manera sana y adecuada en el contexto de la actualidad, considerando las etapas de la vida humana desde la infancia hasta la adolescencia para que los jóvenes del futuro tengan comportamientos

La sexualidad en el contexto de la vida

Un niño despierta su sexualidad a partir de los órganos de los sentidos, explorando los aspectos más simples de su vida cotidiana: un abrazo, apreciar la textura de un helado, sentir el calor, sonreír con otra persona, en fin, todo lo que envuelve placer al cuerpo está en la manifestación de la sexualidad. El sentido común confunde sexualidad con erotismo, genitalidad y relaciones sexuales el hecho es que ese campo del desarrollo humano puede ser entendido en un sentido más amplio y debe incluir la concientización sobre el propio cuerpo y la forma de relacionarse amorosamente.

Este proceso se inicia en la infancia, desde el nacimiento, y se desarrolla a lo largo de la vida, a partir de las experiencias vivenciadas según el contexto, vivencias, límites, posibilidades, conductas, y demás aspectos que moldean al ser humano en su jornada.

De acuerdo con Maia (2015, p.22), la sexualidad "es el nombre que damos para el aspecto de la vida humana que incluye las sensaciones corpóreas y subjetivas que involucra, también, las cuestiones emocionales".

Sigmund Freud (1856-1939), el precursor del psicoanálisis, que espantó a la sociedad de su época al hablar de la sexualidad infantil, rompiendo con la imagen del niño inocente, asexual. A través de sus estudios, mapeó el desarrollo en ese campo en diferentes fases, valorando el placer en cada región del cuerpo. La primera de ellas es la fase oral, que se extiende

hasta los 2 años y en que los pequeños concentran en la boca la mayor parte de las sensaciones de placer - mamar en el seno o en el biberón, chupar chupete, etc. A continuación, se pasa a la fase anal (alrededor de los 3 y 4 años), cuando el niño gana control sobre los esfínteres y pasa por el proceso de dejar los pañales. En ese momento, se siente bien en eliminar o retener orina y heces, haciendo del ano una región de placer.

Entre los 3 y los 5 años descubren el placer genital después de él, se instaure un período de latencia, en que las cuestiones de la sexualidad se quedan secundarias en las inquietudes infantiles (hasta la pubertad). Buscando conocer y comprender todos los aspectos relacionados con el nacimiento, y los "porqués" sobre todo lo que van viviendo.

Vivencias en el contexto social

El niño durante la vida escolar puede despertar el interés del niño en conocer varios aspectos sobre su cuerpo, como funciona paralelamente a experiencias que se desarrollan dentro del ambiente del aula, en las calles, en los lugares públicos, en el hogar, donde el niño Descubre los límites impuestos por los adultos. Comienza a diferenciar lo masculino de lo femenino, y en los días actuales, los medios sociales representan a la vez un instrumento para el conocimiento y un peligro pues la información todavía es muy desorganizada e involucra a muchos jóvenes al conocimiento de ciertos aspectos sobre la sexualidad antes del tiempo Considerado ideal.

Muchas niñas aprenden a erotizar y sensualizar sus cuerpos sin al menos tener total conciencia de las consecuencias de ello para su desarrollo, además de que muchas de ellas inician la vida sexual aún en la infancia o al inicio de la adolescencia, teniendo como consecuencia, por ejemplo, un embarazo No deseados, enfermedades de transmisión sexual, entre otros. Además, su desarrollo con calidad de vida se ve perjudicado o simplemente no ocurrirá.

Para Maia y Ribeiro (2010) la sexualidad dicha como normal y feliz no puede ser pensada sin considerar el contexto social, económico y cultural. Dado que los patrones se revelan a través de los medios, a través de la televisión, propagandas, telenovelas, literatura, música y discursos. Son ideas que aparecen como reglas que en la visión de Foucault (1984) indican lo que debemos o no hacer en relación a los comportamientos y sentimientos sexuales y, por eso, se vuelven represivas y normativas.

Por lo tanto, tales reglas erigidas socialmente y difundidas por los medios de comunicación alimentan la idea de que los jóvenes deben ser protegidos y disciplinados, especialmente con la intención de alcanzar los comportamientos normales.

Además, hay otro aspecto que importa relatar. Según datos de la SDH / PR, en 2014 se registraron 24.575 denuncias de violencia sexual contra niños y adolescentes en Brasil, 19.165 fueron de abuso y 5.410 de explotación sexual infantil. En 2014, el Disque 100, de la SDH / PR, registró 91.342 peticiones sobre violación de derechos de niños y adolescentes, con el relato principalmente de casos de negligencia, violencia psicológica, física y sexual. Y en el caso de las mujeres, la mayoría de las víctimas son mujeres de entre 4 y 14 años.

Esta realidad se configura alarmante. Niños y adolescentes víctimas, siendo el punto clave de ese contexto la negligencia, la falta de políticas adecuadas para la construcción de conocimiento sobre sexualidad además de los derechos que se han violado.

No obstante, los derechos sexuales han sido objeto de discusión a largo plazo. En 1994, en El Cairo, se celebró la Conferencia Internacional de la ONU sobre Población y Desarrollo (CIPD), que discutió y presentó los derechos sexuales y los derechos reproductivos, suplantando los objetivos meramente demográficos, enfocando en el desarrollo de la persona humana. La CIPD provocó un gran cambio en el debate poblacional al dar prioridad a las cuestiones de los derechos humanos.

En 1995, en Beijing, la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, se reafirmaron los acuerdos establecidos en El Cairo, avanzando en la definición de los derechos reproductivos y de los derechos sexuales como derechos humanos.

En 2003, se distribuyeron directamente a 4.920 municipios los siguientes manuales para los profesionales de salud: Asistencia en Planificación Familiar; Manual técnico y planificación familiar; Manual para el gestor, elaborados en 2002.

En 2005, el Área Técnica de Salud de la Mujer elaboró la serie "Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos".

A pesar de eso, muchos profesionales de la salud, profesores, padres e hijos no se sienten la voluntad de discutir sexualidad.

De acuerdo con el Ministerio de Salud (2009) hombres y mujeres necesitan conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para tener conciencia de los hechos relacionados con la reproducción, transmisión de enfermedades de transmisión sexual, etc. Es decir, los adultos mal informados se convierten en padres negligentes, e incapaces de ayudar a sus hijos en el desarrollo de su sexualidad.

Acciones para el cambio: Políticas Publicadas por la Sexualidad

Ante la realidad contextualizada se verifica la importancia del desarrollo de políticas públicas para la sexualidad desde la infancia hasta la adolescencia.

Primeros pasos

1. Conferencias sobre sexualidad para padres e hijos en escuelas públicas y particulares del municipio de Annapolis-Go;
2. Folletos y cartillas educativas;
3. Taller sobre sexualidad con talleres para discusión de temas relacionados y búsqueda de soluciones;
4. Creación de un programa de concientización sobre el uso de los medios sociales por niños y adolescentes;
5. Debate: cuestiones culturales, religiosas, derechos sexuales involucrados y sexualidad;
6. Mesa redonda: instituciones públicas y escuelas en el debate sobre la sexualidad del niño y adolescente;
7. Evaluación de los resultados.

Eficacia del proyecto

1. Presentación del proyecto a entidades gubernamentales que puedan promover la implantación del proyecto en las demás ciudades del Estado de Goiás;
2. Presentación de los resultados en el próximo Gira por la infancia en 2018.

Resultados esperados

Esperamos que la discusión sobre las cuestiones relacionadas con la manifestación de la sexualidad sean percibidas como urgentes, ya que nuestros niños y adolescentes han sido erotizados y sensualizados, especialmente en los medios sociales y frecuentemente se convirtieron en víctimas de violencias.

Esperamos que este proyecto pueda desarrollar un nuevo paradigma social sobre sexualidad. Que las personas se vuelvan conscientes de su papel como padres y educadores y de la importancia del desarrollo sano del niño y del adolescente en un ambiente de respeto a su sexualidad.

Que a partir de ese proyecto pueda existir políticas públicas afectivas para el pleno desarrollo de niños y adolescentes en todos los aspectos, incluyendo la sexualidad, y también para que los adultos sean más conscientes.

Referencias bibliográficas

- Belato, C., Pereira, E.B.V. (2012). La sexualidad y los derechos humanos. *Revista Internacional de Derecho y Ciudadanía*.
- Maia, A.C.B. (2015). *Sexualidad y educación sexual*. Unesp - Bauru.
- Maia, A.F. (Orgs) (2005) Sexualidad e Infancia. *Cuadernos Cececa*. Bauru, Unesp; Brasilia: MEC.
- Maia, A.C.B., Ribeiro, P.R.M. (2011). Educación sexual: principios para la acción. Doxa. *La revista Paulista de Psicología y Educación*, v.15 (pp. 41-51).
- Maia, A.C.B., Ribeiro, P.R.M. (2010). Deshaciendo mitos para minimizar el prejuicio sobre la sexualidad de personas con discapacidades *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.2, (pp.159-176).
- Ministerio de Salud (2005). Secretaría de Atención a la Salud. Departamento de Acciones Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Salud de la Mujer. *Derechos sexuales y derechos reproductivos: una prioridad del gobierno*. Brasilia.
- Ministerio de Salud (2009). Secretaría de Atención a la Salud. Departamento de Acciones Programáticas Estratégicas. *Derechos sexuales, derechos reproductivos y métodos anticonceptivos*, Brasilia.
- Silva, M. C. P. (Org.) (2007) *La sexualidad comienza en la infancia*. San Pablo: Casa del Psicólogo.
- Spaziani, R.B., Maia, A.C.B. (2011). *Guía de educación sexual para educadores (as): cómo conversar sobre sexualidad con niños de cero a seis años* (Manual Informativo). Bauru: Editor Gráfico de energía (v. 1).

CAPÍTULO Nº 3

LOS MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA PRENSA ESCRITA EN ESPAÑA

Luis M. Rodríguez Otero

Terasa Facal Fondo

EUTS-Universidade Santiago de Compostela

Introducción

Producto de la perpetuación del poder de las clases dominantes, el hombre haciendo uso del patriarcado, ejerce una posición de superioridad respecto a la mujer en un orden social que favorece y representa esta dicotomía en diferentes esferas de la vida tanto pública como privada (Healy, 2001). Producto de esta situación, la mujer es relegada a un segundo plano que infravalora sus acciones, méritos y derechos (Gorjón 2010). Siendo en ocasiones legitimizado el uso de la fuerza ante quienes desafiaban la estructura patriarcal y en la mayor parte de los contextos invisibilizadas las acciones que acaecen en el espacio privado o doméstico. Donde los menores, los ancianos y las mujeres suelen ser el chivo expiatorio o la clase oprimida del sistema (Patró y Limiñana, 2005).

Dentro del contexto español alrededor del 32% de las mujeres víctimas de violencia de género tienen hijos menores de edad (Rodríguez-Otero, 2013). Este dato cobra especial importancia ya que, tomando en consideración a Sepúlveda (2006: 149):

La exposición a la violencia de género en el ámbito doméstico se ha demostrado que es también causante de efectos negativos para los hijos e hijas de las mujeres víctimas, cualquiera que sea la edad de los menores, quienes pueden sufrir la violencia de forma directa, en forma de malos tratos físicos o emocionales, o de forma indirecta, siendo testigos de los actos violentos que padecen sus madres.

Lo cual, desde el Trabajo Social y bajo un enfoque crítico feminista resulta de especial interés debido a la consideración de la mujer y de los menores como víctimas de un sistema de opresión basado en la dominación del hombre hacia los seres vulnerables de su entorno (Healy, 2001). Cobrando especial interés los menores debido a su situación de extrema indefensión y periodo evolutivo. Puesto que independientemente del

tipología de exposición a la que se vea sometido las consecuencias tanto físicas como psicológicas (Asensi, 2006; Atenciano, 2009; Alcántara, López-Soler, Castro y López, 2013). Aunque autores como Wolak y Finkelhor (1999) también refieren a consecuencias físicas, emocionales, cognitivas, conductuales y sociales.

Imagen 1: Consecuencias según la exposición del menor a la violencia.

TIPO DE EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA	PRINCIPALES CONSECUENCIAS
<p>DIRECTA: <i>Los/as menores experimentan el mismo tipo de actos violentos que la madre.</i></p> <p>Insultos, amenazas, humillaciones, desvalorización. Manipulación emocional, intimidación. Maltrato físico activo (bofetones, patadas, palizas...)</p>	<p>Consecuencias físicas (exceptuando lesiones): retraso en el crecimiento, alteraciones del sueño y de la alimentación, retraso en el desarrollo motor, etc.</p> <p>Alteraciones emocionales: ansiedad, depresión, baja autoestima, trastorno de estrés post-traumático, etc.</p> <p>Problemas cognitivos: retraso en el lenguaje, absentismo escolar, fracaso escolar, etc.</p> <p>Problemas de conducta: falta de habilidades sociales, agresividad, inmadurez, delincuencia, toxicomanías, etc.</p>
<p>INDIRECTA: <i>Se considera cuando la agresión ocurre en su presencia, y también aún cuando no estén presentes, pero no pueden tomar distancia de sus progenitores.</i></p> <p>Oyen disputas, golpes, perciben terror.</p>	<p>Incapacidad de las víctimas (las madres) para atender a las necesidades básicas de las niñas y niños, por la situación física y emocional en la que se encuentran. Lo que puede generar situaciones de negligencia y abandono hacia los niños y niñas.</p> <p>Incapacidad de los agresores de establecer una relación cálida y afectuosa cercana con sus hijas e hijos. Lo que puede generar serios problemas de vinculación afectiva y establecimiento de relaciones de apego.</p>

Fuente: Sepúlveda (2006: 154).

Así mismo Otero (2013:74) refiere a diversos estudios en los que se exponen otras consecuencias tales como conductas externalizantes (agresivas y antisociales) e internalizantes (inhibición y miedo), una menor competencia social, el empeoramiento del rendimiento académico y niveles más altos de depresión y síntomas traumáticos. Es por ello que, tal y como indican autores e instituciones como el Instituto Canario de Igualdad (2012) o Bravo (2008) la intervención precoz y multiprofesional resulta un elemento clave para los menores.

Otro aspecto característico de esta problemática resulta de su invisibilización tanto social como legislativamente. Lo cual deriva del sistema de invisibilización que también afecta a la misma violencia hacia la mujer (Del Prado y Gonzáles, 2012). Es por ello que se plantea una investigación contextualizada en España con objeto de analizar el grado de

visibilización que tienen los menores en las noticias sobre violencia de género en la prensa.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación parte del paradigma crítico mediante un diseño cualitativo en el que se realiza una revisión bibliográfica sistemática para el abordaje de una meta-síntesis (Cronin, Ryan y Coughlan, 2008). A través de la cual se presentan las evidencias en forma "descriptiva" sin meta-análisis. (Aguilera, 2014).

Las fuentes utilizadas para la búsqueda de información fueron las hemerotecas digitales de los periódicos de tirada nacional con mayor impacto (El Mundo, El País, ABC, La Razón, La Vanguardia). En cada uno de ellos se realizó una búsqueda sistemática utilizando las palabras clave: "violencia de género" "menores" y "violencia familiar" con fecha de publicación anterior al 16/01/2017 y posterior al 15/07/2016. Utilizando así un periodo de búsqueda de 6 meses.

Se creó una hoja de registro de los distintos artículos en los que se referenció de cada uno de ellos: (i) el autor, (ii) el periódico, (iii) la fecha de publicación y (iv) el título.

Como criterios de inclusión para la selección de bases de datos utilizadas se consideró solamente el uso de hemerotecas con buscador por periodos de fechas concretas. Quedando así excluido el periódico "El País". Respecto a los artículos se consideraron solamente aquellos que versaban sobre la violencia de género como temática principal del artículo y hacían referencia a los hijos o menores de víctimas y/o agresores de forma directa.

Una vez obtenidos los elementos de análisis se realizó un análisis de contenido de los distintos artículos. Para ello se procedió primeramente al conteo de las palabras más utilizadas y a la creación de una nube de palabras para acercarse a un primer acercamiento a los textos. Para dicho análisis se consideró una frecuencia de 100 palabras, con una longitud mínima de 5 letras e incluyendo las palabras derivadas. Por otro lado se realizó un análisis individualizado de cada noticia, a través de un proceso de categorización emergente a través de la metodología sugerida por Strauss y Corbin (2002) y Giraldo (2011). Con el conjunto de datos obtenidos se construyó una tabla, a través de la cual se analizaron las temáticas que se visibilizan en la prensa. Obtenidas las categorías emergentes se procedió al contraste de los resultados con la literatura existente. Para el análisis y tratamiento de los datos se utilizó el programa informático NVivo11.

Resultados

A través del proceso de búsqueda realizado se identificaron un total de 267 noticias, siendo la mayor parte del diario “El Mundo”.

Tras aplicar los criterios de inclusión establecidos resultados un total de 19 artículos como objeto de análisis. De los cuales la mayoría procedía de los periódicos “El Mundo” y “La Razón”.

Tabla 1: Noticias identificadas en cada periódico.

Periódico	Nº noticias inicial	Nº noticias final
EL MUNDO	128	8
LA VANGUARDIA	27	2
ABC	71	2
LA RAZÓN	41	7
Total	267	19

A través de esta primera aproximación se observa que el número de noticias sobre violencia de género que refiere o incluye a los menores hijos de víctimas y/o agresores es escaso. Siendo este supuesto el 7,11% de los artículos. Datos que pone de manifiesto que esta cuestión está invisibilizada respecto a una cuestión de gran impacto socialmente. Tal y como evidencia también Del Prado y González (2012).

Continuando con el análisis de los artículos seleccionados a través del análisis de palabras (ver imagen 1 y tabla 3) se observa que los términos más frecuentes son en un primer término aquellas que se utilizaron en la búsqueda (violencia, género y menores).

No obstante, en dicho análisis también destacan palabras referentes a: los lazos de parentesco o filiación (madre, padre e hijo), cuestiones de género (mujer), aspectos legales (víctima, juzgado, custodia, hecho, protección, sentencia y medidas), términos que refieren a distintas acepciones sociales o de intervención profesional (sociedad, atención, centro, vivienda, comunidad, gobierno y caso) y también cuestiones familiares (familia, pareja y niños). Términos referidos como elementos clave en las teorías feministas, donde la familia, el cambio social e institucional se evidencian como de especial interés (Hearly, 2001).

Cabe destacar que este análisis sirve como aproximación a las posibles categorías objeto de análisis en los artículos.

Imagen 1: Nube de palabras artículos analizados.



Tras realizar el análisis de los distintos elementos han emergido 3 grandes categorías (figura, violencia e intervenciones), a través de las cuales se describen distintos aspectos implicados u objeto de análisis.

Respecto a la figura se engloban aspectos relativos al agresor tales como la existencia de delictividad previa a la violencia de género o la reincidencia en este tipo de violencia con otras parejas (Artículo nº 6). Por otro lado respecto a la víctima (pareja) se identifican nociones relativas a situaciones de huida (Artículos nº 1, 2 y 6) y el hecho de compartir el mismo lugar de trabajo que el agresor (Artículo nº 10). Finalmente bajo esta categoría emergen cuestiones vinculadas al menor (como víctima) en la que se identifican cuestiones referidas a una situación de huida de la situación de violencia (Artículo nº 17), su escasa visibilización o no registro en las estadísticas (Artículos nº 12 y 17), a la necesidad de su reconocimiento como víctima directa o indirecta (Artículo nº 18), así como a diversas consecuencias. A través de las cuales se expresan aspectos como: la orfandad (Artículos nº 8 y 17), necesidades económicas (Artículo nº 9), el desamparo (Artículo nº 17), la muerte de la madre y la situación presidiaria del padre (Artículos nº 9 y 19), consecuencias psicológicas (Artículos nº 3 y 17), la existencia de traumas (Artículo nº 8) o sentimientos de culpabilidad (Artículo nº 3) y secuelas derivadas de las situaciones vividas o presenciadas no especificadas (Artículo nº 18) o referidas a la conducta (Artículo nº 11). Todos ellos elementos que corroboran las consecuencias descritas por otros autores como (Sepúlveda, 2006; Otero, 20013; Bravo, 2008; Atenciano, 2009).

Tabla 2: Categorías emergentes en los artículos.

Categorías	Subcategorías nivel 1	Subcategorías nivel 2
Figura	Agresor	
	Víctima	Madre Hijo/menor
Violencia	Tipo de violencia	
	Causa	
	Efecto embarazo	
	Incidencia	
Intervenciones	Legales	
	Psicológicas	
	Médicas	
	Económicas	
	Sociales	

La segunda de las categorías emergentes engloba distintas acepciones referentes a la tipología de violencia ejercida, los efectos, la elevada incidencia (Artículo nº 3) y los efectos que tiene durante la gestación (Artículo nº 3). En referencia a la tipología de violencia referida se identifican amenazas tanto a la pareja como a los hijos (Artículo nº 6), violencia en presencia de los hijos (Artículo nº 2 y 10), imposición de la convivencia (Artículo nº 2), agresión directa al menor (Artículos nº 3, 17 y 19), violencia a la madre del menor (Artículos nº 1 y 17), tentativa de asesinato a la madre (Artículo nº 10), asesinato de la madre (Artículos nº 17 y 19), tentativa del menor de impedir la agresión (Artículo nº 19) y violencia institucional (Artículo nº 10). Así mismo respecto a las causas que los artículos identifican como elementos centrales emergen categorías como el divorcio (Artículos nº 4, 10 y 12), la ruptura de la relación (Artículo nº 17), los celos (Artículo nº 19) y el machismo (Artículo nº 3). Se observa que estos datos semejan a los descritos por el Instituto Canario de Igualdad (2012) al evidenciar que existe una pluralidad de casuísticas.

La última de las tres categorías emergentes (intervenciones) incluye acepciones vinculadas a cuatro ámbitos: legales, psicológicas, médicas, económicas y sociales. Dentro de las legales se incluyen aspectos relativos a la existencia de: órdenes de alejamiento (Artículos nº 1, 2, 4 y 6) o de protección al menor (Artículo nº 13), la custodia paterna (Artículo nº 2), materna (Artículos nº 1, 4, 8, 12 y 13) o compartida (Artículo nº 4), el régimen de visitas (Artículos nº 12 y 13), la tutela (Artículo nº 3) o una sentencia (Artículos nº 1 y 2). Así como la existencia de denuncias del hijo al padre (Artículo nº 1) o la no existencia de denuncias previas por parte de la víctima-madre (Artículo nº 19). También se incluyen elementos como las actuaciones por parte de Fiscalía (Artículo nº 8), la Guardia Civil (Artículo nº

6) o los legisladores ante la necesidad de incluir a los hijos como víctimas de esta violencia (Artículos nº 14 y 16), la restitución de los hijos al padre-agresor (Artículo nº 1) o su encarcelamiento (Artículo nº 6).

En cuanto a las intervenciones psicológicas se han identificado aspectos relacionadas con la atención en Hospitales (Artículo nº 3) o de forma itinerante (Artículos nº 3 y 18), acciones como el apoyo (Artículo nº 19) o la atención individualizada y especializada (Artículos nº 16, 17 y 18). En cuanto a las intervenciones médicas se identifica un único artículo que hace referencia de forma expresa (Artículo nº 19), mientras que en referencia a las económicas emergen subcategorías relativas a compensaciones económicas (Artículo nº 4), la pensión de orfandad (Artículo nº 9), ayudas económicas (Artículo nº 17) o presupuestos económicos a nivel gubernativo (Artículo nº 18). Por último dentro de las intervenciones de tipo social se han incluido categorías vinculadas a recursos tales como la vivienda (Artículos nº 7, 13 y 15) o la educación (Artículos nº 5 y 11). Aunque también se han incluido distintos servicios citados como: los Servicios Sociales básicos (Artículos nº 8 y 17), los Servicios Sociales especializados (Artículos nº 3, 16 y 18) y las acciones estatales (Artículo nº 16). Así como medidas tales como: el trabajo y coordinación en red (Artículo nº 3), la formación (Artículos nº 8 y 18), el fomento de la autonomía (Artículos nº 7 y 15), la detección rápida (Artículo nº 16), la promoción (Artículo nº 5), la protección (Artículos nº 16, 17 y 18), el seguimiento (Artículo nº 3), la sensibilización (Artículos nº 3 y 16), y la recuperación (Artículo nº 16). Finalmente también es necesario destacar que uno de las noticias recoge una serie de claves identificadas con la recuperación de los menores víctimas (Artículo nº 3). Las cuales se vinculan a:

1. «Hay que eliminar cualquier tipo de violencia que pueda generarse a su alrededor»;
2. «El menor debe mantener buenas relaciones con los adultos»;
3. «Hay que destacar todas las habilidades que tenga el menor»;
4. «Hay que intentar que el menor comience una rutina»
5. «Su educación tiene que estar basada en la autoridad positiva, sin que haya ni castigo físico ni psicológico» (Rubio, 2016).

Mediante estos resultados se evidencia que se trata de un fenómeno estructural que, como indican Bravo (2008), Alcántara, López-Soler, Castro y López (20013) y el Instituto Canario de Igualdad (2012), requiere de una detección precoz y la implantación de distintos profesionales y redes.

Conclusiones

A través de la presente investigación se observa que en el contexto español la prensa se hace eco de la violencia de género. No obstante no suele visibilizar a los menores que de forma directa o indirecta son víctimas.

En base a este hallazgo se considera esencial promover labores de visibilización y de concienciación del entramado social. Puesto que sendas vías pueden ser útiles para luchar contra esta lacra social y evitar que los menores sufran las consecuencias de las vivencias, expuestos a situaciones de victimización secundaria o ignorados.

Referencias bibliográficas

- ABC Madrid (23/07/2016). Indultan a mujer maltratada que se saltó el régimen de visitas. *ABC*, Recuperado en <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/2016/07/23/045.html>
- ABC Sevilla (27/11/2016). Menores y violencia un problema de valores. *ABC*, Recuperado en <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/sevilla/abc.sevilla/2016/11/27/064.html>
- Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360.
- Alcántara, M. V., López-Soler, C., Castro, M., y López, J. J. (2013). *Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: prevalencia y diferencias de género y edad. Anales de psicología*, 29(3), 741-747.
- Alonso, A. (23/07/2016). Lo que dicen las estadísticas de violencia familiar. *La Razón*, Recuperado en <http://www.larazon.es/blogs/sociedad-y-medio-ambiente/derecho-de-familia/lo-que-dicen-las-estadisticas-de-violencia-familiar-OA13208868>
- Asens P. L. (2006). *Violencia de género consecuencia en los hijos. Jornadas de la Audiencia Provincial de Alicante. Talleres informativos a víctimas de violencia de género*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/violencia-familiar/>.
- Atenciano, B. (2009). Menores Expuestos a Violencia contra la Pareja: Notas para una Práctica Clínica Basada en la Evidencia. *Revista Clínica y Salud*, 20(3), 261-272.
- Del Prado, M. y González, P. (2012). Las víctimas invisibles de la Violencia de Género. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 5(1), 30-36.
- EFE (29/09/2016). El fiscal pide devolver a la abuela la huérfana de un crimen machista. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/alicante/2016/09/29/57ed4734e2704e3d018b45a8.html>
- EFE (10/11/2016). Detenido por amenazar con un hacha a su ex mujer y a dos hijos menores. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/alicante/2016/11/10/582474a3ca474110588b4582.html>
- Europa Press (13/10/2016). La EMVS cede veinte viviendas a mujeres víctimas de violencia de género con menores a su cargo. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/madrid/2016/10/13/57ff6b61ca474187448b45e5.html>

- Europa Press (06/12/2016). Custodia compartida para un padre asturiano que tiene una orden de alejamiento de su ex pareja. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/12/06/5846aebeca47413f778b45b1.html>
- Europa Press (17/12/2016). Un juez obliga a dos menores a volver con su padre maltratador. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/12/17/5855838be2704e3e408b464e.html>
- Bravo, C. (2008). Menores víctimas de violencia de género: experiencia de intervención en un centro de acogida para familias víctimas de violencia de género. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 337-351.
- Cronin, P., Ryan, F. y Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38-43.
- Galán, T. (16/08/2016). La hija de la mujer tiroteada en Zaragoza denuncia a su padre. *La Vanguardia*, Recuperado en <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2017/01/05/pagina-22/97125210/pdf.html?search=VIOLENCIA%20GENERO%20ME NORES>
- Gorjón B. M. C. (2010). *La respuesta penal frente al género. Una revisión crítica de la violencia habitual y de género*. (Tesis doctoral) Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hearly, K. (2001). *El trabajo social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Morata.
- Instituto Canario de Igualdad (2012). *Guía de intervención con menores víctimas de violencia de género*. Gran Canarias: Instituto Canario de Igualdad. Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad. Gobierno de Canarias.
- La Razón Madrid (13/10/2016). Viviendas para mujeres víctimas de violencia de género. *La Razón*, Recuperado en <http://www.larazon.es/local/madrid/viviendas-para-mujeres-victimas-de-violencia-de-genero-PE13719305>
- La Razón Sevilla (23/11/2016). La ley contra la violencia de género incluye todas las formas de maltrato. *La Razón*, Recuperado en <http://www.larazon.es/local/andalucia/la-ley-contra-la-violencia-de-genero-incluye-todas-las-formas-de-maltrato-HC13992261>
- López, C. (15/11/2016). Juristas y oenegés piden que los hijos de Víctimas por machismo tengan pensión. *La Vanguardia*, Recuperado en <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2016/11/01/pagina-32/97380254/pdf.html?search=VIOLENCIA%20GENERO%20ME NORES>

- Morales, S. (26/11/2016). Ante la violencia de género: 'Educad al niño para no castigar al hombre'. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/castellon/2016/11/26/5836d143e2704e47798b45da.html>
- Patró, R., Limiñana, R. M. 2005. Víctimas de la violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21 (1), 11-17.
- Quinteiro, C. D. (05/11/2016). Centros «canguro» para menores afectados por la violencia machista. *La Razón*, Recuperado en <http://www.larazon.es/local/murcia/centros-canguro-para-menores-afectados-por-la-violencia-machista-FN13876021>
- Ramos, R. (20/12/2016) Maracena apoya a la madre que debe entregar sus hijos al padre maltratador. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/12/20/585974b2468aeb95608b45f6.html>
- Rodríguez-Otero, L. M. (2013). Menores víctimas de la violencia de género: propuesta de proyecto educativo. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (6), 71-95.
- Rubio, A. (12/12/2016). Aumentan los menores acogidos tras vivir en sus casas casos de violencia de género. *El Mundo*, Recuperado en <http://www.elmundo.es/madrid/2016/12/12/584d5ae9ca4741a65c8b46ae.html>
- Ruiz, R y Conquero, B. V. (26/11/2016). Mi madre pidió ayuda pero está muerta. *La Razón*, Recuperado en <http://www.larazon.es/sociedad/mi-madre-pidio-ayuda-pero-esta-muerta-EF14005414>
- Sepúlveda, A. (2006). La Violencia de Género como causa de Maltrato Infantil. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12(43-44), 149-164.
- Tobalina, B. (21/07/2016). Degüella a su mujer por celos y hiere en el cuello a su hijo mayor. *La Razón*, Recuperado en <http://www.larazon.es/sociedad/detenido-tras-matar-a-su-pareja-e-intentar-agredir-a-sus-hijas-en-benicassim-AL13184657>
- Valenzuela, A. G. (31/07/2016). Familia lucha por frenar la violencia doméstica en menores. *La Razón*, Recuperado en <http://www.larazon.es/local/murcia/familia-lucha-por-frenar-la-violencia-domestica-en-menores-GG13264200>
- Wolak, J. y Finkelhor, D. (1999). Children exposed to family violence. En J.L. Jasinski and L.M. Williams (eds.). *Partner violence: a comprehensive review of 20 years of research* (pp. 77-112). Thousands Oaks: Sage.

Anexo

Tabla 3: Datos de cada noticia analizada.

	Autor	Periódico	Fecha	Contenido
1	Ramos, R.	EL MUNDO	20/12/2016	Maracena apoya a la madre que debe entregar sus hijos al padre maltratador
2	Europa Press	EL MUNDO	17/12/2016	Un juez obliga a dos menores a volver con su padre maltratador
3	Rubio, A.	EL MUNDO	12/12/2016	Aumentan los menores acogidos tras vivir en sus casas casos de violencia de género
4	Europa Press	EL MUNDO	06/12/2016	Custodia compartida para un padre asturiano que tiene una orden de alejamiento de su ex pareja
5	Morales, S.	EL MUNDO	26/11/2016	Ante la violencia de género: 'Educad al niño para no castigar al hombre'
6	EFE	EL MUNDO	10/11/2016	Detenido por amenazar con un hacha a su ex mujer y a dos hijos menores
7	Europa Press	EL MUNDO	13/10/2016	La EMVS cede veinte viviendas a mujeres víctimas de violencia de género con menores a su cargo
8	EFE	EL MUNDO	29/09/2016	El fiscal pide devolver a la abuela la huérfana de un crimen machista
9	López, C.	LA VANGUARDIA	15/11/2016	Juristas y oenegés piden que los hijos de Víctimas por machismo tengan pensión
10	Galán, T.	LA VANGUARDIA	16/08/2016	La hija de la mujer tiroteada en Zaragoza denuncia a su padre
11	ABC Sevilla	ABC	27/11/2016	Menores y violencia un problema de valores
12	ABC Madrid	ABC	23/07/2016	Indultan a mujer maltratada que se saltó el régimen de visitas
13	Alonso, A.	LA RAZÓN	23/07/2016	Lo que dicen las estadísticas de violencia familiar

14	La Razón Sevilla	LA RAZÓN	23/11/2016	La ley contra la violencia de género incluye todas las formas de maltrato
15	La Razón Madrid	LA RAZÓN	13/10/2016	Viviendas para mujeres víctimas de violencia de género
16	Quinteiro, C. D.	LA RAZÓN	05/11/2016	Centros «canguro» para menores afectados por la violencia machista
17	Ruiz, R y Conquero, B. V.	LA RAZÓN	26/11/2016	«Mi madre pidió ayuda pero está muerta»
18	Valenzuela, A. G.	LA RAZÓN	31/07/2016	Familia lucha por frenar la violencia doméstica en menores
19	Tobalina, B.	LA RAZÓN	21/07/2016	Degüella a su mujer por celos y hiere en el cuello a su hijo mayor

Tabla 4: Conteo de palabras artículos analizados.

Palabra	Conteo	Palabras similares	Palabra	Conteo	Palabras similares
Violencia	90	violencia, violencias	Juzgado	17	juzgado, juzgados
Menores	81	menor, menores	Pasado	16	pasado
Género	62	género	Situación	16	situación
Mujer	60	mujer, mujeres	Tiene	16	tiene
Víctimas	39	víctima, víctimas	Entre	15	entre
Madre	33	madre, madres	Hecho	15	hecho, hechos
Hijos	29	hijos	Vivienda	15	vivienda, viviendas
Padre	24	padre, padres	Comunidad	14	comunidad
Social	24	social, sociales	Custodia	14	custodia
Contra	20	contra	Familia	14	familia, familias
Pareja	20	pareja, parejas	Gobierno	14	gobierno
Niños	19	niños	Protección	14	protección
Sociedad	19	sociedad	Sentencia	14	sentencia, sentencias
Atención	18	atención	Medidas	13	medida, medidas
Centro	17	centro, centros	Casos	12	casos

CAPÍTULO Nº 4

EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES CON PROBLEMAS DE CONDUCTA: ANÁLISIS DE LA LEY ORGÁNICA 8/2015, DE 22 DE JULIO, DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA

Carmen Sánchez Hernández

Facultad de Derecho. Universidad de Málaga

Introducción

El acogimiento residencial consiste en alojar a un menor, adecuado a sus características y perfil, en un centro de protección en el que pueda recibir la atención, educación y formación, de las cuales carece en su entorno familiar (Sánchez, 2017, p. 204). Las políticas de protección a la infancia y la adolescencia de forma tradicional han promovido el acogimiento familiar frente al residencial en un intento de reservar la institucionalización solamente para aquellos niños a los que no se encuentra una familia o presentan problemas de personalidad desarrollando conductas “especiales”. Queda constancia de que el acogimiento residencial es formalizado cuando todas las medidas, en especial el acogimiento familiar, no resultan viables (Mayoral, Frías y Ruíz de Huidobro, 2007, p. 180).

La acogida residencial es en España una medida mayoritaria que adolece de importantes deficiencias, centradas fundamentalmente en el tamaño de los centros, la falta de especialización del personal y la escasez de medios económicos (De la Herrán, García e Imaña, 2015, p. 193). A ello se une el hecho de que en la mayoría de las ocasiones estos menores en régimen de acogimiento residencial constituyen un colectivo invisible para la opinión pública la cual desconoce las causas que pueden llevar a un menor a ser objeto de tutela o guarda por la Administración, ignorando la diferencia entre un centro de protección y un centro de internamiento, así como el perfil de los menores que ingresan en uno y en otro¹.

¹En la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 24 de febrero de 2010, en la que se establecen las Directrices sobre las modalidades alternativas de

Los llamados “menores con problemas de conducta o en dificultad social” en numerosos casos son internados en centros de reforma, cuando por su perfil deben ser objeto de medidas específicas en el seno del sistema de protección, ya que no son autores de conductas delictivas y, por lo tanto, no deben estar internados en un centro de estas características.

La respuesta ofrecida por parte de las autonomías ha sido diferente a lo largo de estos años lo que ha derivado en un tratamiento desigual de los menores (Sainz-Cantero y Pardo, 2010, p. 2). Ante la nueva regulación presentada por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (en adelante, L.O. 8/2015), cabe cuestionarse si la misma puede brindar el marco común que permita proyectar jurídicamente los centros residenciales para estos menores de perfil específico.

El perfil del menor con problemas de conducta o en dificultad social

Bajo la denominación de menores con problemas de conducta deben ser encuadrados los llamados por las diferentes legislaciones autonómicas como “menores en situación de dificultad social”. En términos generales cabe considerar como tales, en palabras de Múgica (2009), a “aquellos menores que como consecuencia de alteraciones psíquicas y de inadaptación al entorno familiar y educativo en el que se desarrollan, pueden llegar a provocarse daños a sí mismos, o vulnerar los derechos de otras personas” (p. 20). Se trata de niños y adolescentes nacidos en familias desestructuradas que han crecido en medio de la marginación y la exclusión social, desarrollando conductas antisociales (Oliván, 2003, pp. 128-135; Díez, 2010, pp.197-289).

Estos menores no son delincuentes, necesitan ser objeto de protección por parte del sistema, pero fuera del ámbito de la justicia penal juvenil, a la cual se recurre en numerosas ocasiones por la ausencia de recursos para la creación de centros específicos. La actuación de la Administración en estos supuestos es de naturaleza eminentemente preventiva con el fin de evitar que se conviertan en futuros delincuentes, siendo considerados como sujetos especialmente vulnerables como consecuencia de los comportamientos violentos o agresivos que vienen desarrollando.

cuidado de los niños, en el apartado VII.C.122, se precisa que “los centros de acogimiento residencial deberían ser pequeños y estar organizados en función de los derechos y necesidades del niño, en un entorno lo más semejante posible al de una familia o un grupo reducido. Su objetivo debería ser, en general, dar temporalmente acogida al niño y contribuir activamente a su reintegración familiar”.

Problemas del sistema y necesaria previsión normativa de los centros de menores con problemas de conducta

La regulación de los centros específicos de menores con problemas de conducta prevista en la LO 8/2015, responde a la demanda ante el vacío legal existente y las negativas consecuencias derivadas del mismo². Las deficiencias de los centros en los que habitualmente han venido siendo atendidos estos menores se centran fundamentalmente en: 1º. La aplicación de medidas de naturaleza disciplinaria, lo que procede de la confusión entre Pedagogía y Derecho penal. Todos los comportamientos desarrollados por los menores han sido objeto del mismo tratamiento, no atendiendo a las circunstancias del caso concreto, lo que conlleva la ineficacia de la medida, que puede derivar a situaciones más graves de no ir acompañada de otras medidas de naturaleza personal; 2º. El ámbito de la salud mental, centrado en la administración de medicamentos psiquiátricos como consecuencia de un diagnóstico previo, suministrados por los educadores del centro sin una estricta supervisión médica; 3º. La falta de un reconocimiento expreso a los adolescentes en todo lo referente al control de su desarrollo personal; y 4º. La ausencia o escasa preparación de los adolescentes para afrontar una vida autónoma en el futuro (Múgica, 2009, p. 24).

Asimismo, en el Informe elaborado por el Defensor del Pueblo en 2009 sobre los “Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social”³, se procede a la denuncia de su realidad en un intento de que sus opiniones sean tenidas en cuenta en la nueva regulación. El análisis del Informe permite poner de manifiesto el contexto en el que estos “menores especiales” son objeto “entre comillas” de protección. A título de ejemplo cabe destacar, lo que sigue: 1º. La gestión de los centros es realizada por entidades privadas concertadas con las administraciones públicas; 2º. La ausencia de protocolos para la asignación de los menores a centros específicos provoca su derivación a establecimientos que no se ajustan a sus necesidades; 3º. Las entidades, en su mayoría, como interpretan

²En el Informe al Anteproyecto de Ley Orgánica de Protección a la Infancia, del Consejo General del Poder Judicial, de 30 de septiembre de 2014, se ha especificado que “el establecimiento de una regulación completa de los principios de actuación de estos centros, merece una valoración global positiva, al venir a cubrir el importante vacío legal que ha dado lugar a resultados nada satisfactorios”. Por su parte, en el Dictamen del Consejo de Estado al Anteproyecto de Ley Orgánica de modificación del Sistema de Protección a la infancia y a la adolescencia, de 27 de noviembre de 2014, se establece que “comparte esa valoración favorable que viene a colmar (...), la regulación del ingreso y correspondiente limitación de derechos fundamentales de los menores con problemas de conducta”.

³www.defensordelpueblo.es

que se trata de centros de protección consideran que la autorización judicial para el ingreso de los menores no es necesaria; 4°. El tiempo de permanencia en el centro se encuentra vinculado al diagnóstico y evolución del tratamiento, por lo que no suele ser objeto de previa concreción; 5°. La inseguridad jurídica derivada de la ausencia de determinación de un contenido mínimo de los reglamentos de régimen interno por parte de la normativa de las Comunidades Autónomas que los contemplan; 6°. La práctica en muchos centros de medidas de contención física y mecánica, así como de aislamiento, no ajustadas a los requisitos recogidos en las declaraciones y normas sobre la materia; 7°. El suministro de medicamentos sin sometimiento a las prescripciones previstas en la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica (última actualización publicada 22/09/2015); y 8°. La ausencia de un seguimiento sobre la situación en la que se encuentran los centros, junto a un escaso o nulo contacto con los jóvenes ingresados.

En términos generales cabe considerar que hasta el momento las respuestas ofrecidas por parte de la Administración para solventar las dificultades de los menores con problemas de conducta se caracterizan por ser absoluta y totalmente contradictorias y descoordinadas (Ferreirós, 2013, p. 62), lo que provoca que los padres se muevan ante estas situaciones con total desconcierto, procediendo a un peregrinaje por las distintas instituciones públicas en busca de ayuda y una respuesta a la posición de su hijo menor que en muchas ocasiones no obtienen.

El acogimiento residencial de menores con problemas de conducta

En el Preámbulo de la L.O. 8/2015 se establece de forma expresa que “la sociedad española ha sufrido un proceso de cambios acelerados en los últimos años que ha tenido su manifestación en la aparición de un nuevo perfil de los usuarios de los servicios sociales y de los servicios de protección a la infancia y a las familias. Es el caso de los menores que ingresan en los centros de protección, en un número cada vez más elevado, a petición de sus propias familias, ante situaciones muy conflictivas derivadas de problemas de comportamiento agresivo, inadaptación familiar, situaciones de violencia filioparental y graves dificultades para ejercer la responsabilidad parental. Su situación psicológica y social demanda soluciones diferentes a las que ofrecen los centros de protección ordinarios o sus familias y requieren de un ingreso en centros especializados, previo informe sobre su situación social y estado psíquico”. Estos centros, como aparece detallado en el propio Preámbulo, en principio deben tener “en cuenta las especiales características, complejidad, condiciones y necesidades de estos menores, que requieren de

una intervención especializada, cuando se encuentren bajo la protección de la Entidad Pública”. Precisa también que “estos centros nunca podrán concebirse como instrumentos de defensa social frente a los menores conflictivos, teniendo en cuenta, además, que la intervención no deriva de previa acreditación de la comisión de delitos. Estos centros deben proporcionar a los menores con problemas de conducta, cuando las instancias familiares y educativas ordinarias no existen o han fracasado, un marco adecuado para la educación, la normalización de su conducta y el libre y armónico desarrollo de su personalidad. La justificación de recursos específicos destinados a atender graves problemas del comportamiento, así como situaciones de crisis, radica en la necesidad de proporcionar a estos menores un contexto más estructurado socioeducativo y psicoterapéutico, que solo un programa específico pueda ofrecerles, tratando el problema desde un enfoque positivo y de oportunidades, además desde los principios y proyectos educativos diseñados con carácter general”.

Atendiendo a lo establecido como punto de partida en el Preámbulo de la L.O. 8/2015, cabe considerar lo que sigue: 1º. Los centros de menores con problemas de conducta son centros de protección, que dependen del sistema de protección y que ofrecen una respuesta a menores que presentan un perfil específico y determinado; 2º. Los centros de protección para menores con problemas de conducta nada tienen que ver con los centros de reforma o internamiento, en la medida en que estos menores no han desarrollado conductas delictivas que tratan de prevenir; 3º. Los menores que acceden a estos centros específicos deben encontrarse bajo la protección de la Entidad Pública; y 4º. Los centros de menores con problemas de conducta son un tipo específico de acogimiento residencial para menores con un determinado perfil que necesitan una asistencia y ayuda concreta.

Como se ha considerado el menor que ingresa en un centro específico de estas características debe encontrarse bajo la protección de una Entidad Pública, es decir, se trata de un menor que ante su situación personal ya ha provocado la puesta en marcha de la compleja mecánica administrativa que conlleva el sistema de protección. No obstante, cabe la posibilidad de que el menor presente “problemas de conducta” pero todavía no esté bajo la tutela o guarda de la Entidad Pública, en cuyo caso la única vía para que pueda acordarse la entrada del menor en el centro, al margen de la Entidad, es la de que previa o simultáneamente se acuerde por el Juzgado la guarda del menor. En concreto, atendiendo al contenido de la Circular de la Fiscalía General del Estado 2/2016, de 24 de junio, sobre el ingreso de menores con problemas de conducta en centros de protección específicos, si bien el Juez no puede acordar de oficio el ingreso del menor en un centro específico, sino sólo a solicitud de la Entidad Pública o Fiscal, sí que tiene la facultad de “acordar la

guarda en los casos en que legalmente proceda”, posibilitando que el Ministerio Público decrete el ingreso de urgencia o promueva la autorización.

Los centros específicos de menores con problemas de conducta en la Ley Orgánica 8/2015

El acogimiento residencial en centros de protección para menores con problemas de conducta es objeto de regulación en el Capítulo IV, Título II, artículos 25 a 35 incorporados a la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (en adelante, LOPJM 1996), por la L.O. 8/2015. Realizado un estudio y análisis del contenido de la referida norma cabe considerar lo que sigue:

1°. Quedan sometidos al régimen legalmente establecido aquellos centros destinados a menores que tengan prevista la utilización de medidas de seguridad y de restricción de libertades y derechos fundamentales. Esta concreción conlleva varias preguntas atendiendo a la realidad práctica, tales son, ¿todos los centros en los cuales son ingresados los menores que responden a este perfil adoptan estas medidas? ¿son solamente estos los centros que quedan bajo el ámbito de aplicación de la nueva normativa? Al respecto, cabe considerar que dada la diversidad de tratamiento del que han sido objeto los mismos por parte de las legislaciones autonómicas en ausencia de un marco común general y de los diferentes tipos de centros en que los menores han sido ingresados, cabe la posibilidad de que existan centros al amparo de la nueva regulación y otros que no. Por consiguiente, atendiendo al interés de los menores que responden a este perfil y con el fin de velar por la buena puesta en práctica de la presente normativa habría que proceder a un examen y concreción de los centros de acogimiento residencial que en la actualidad reciben y atienden a estos menores, pues no es posible olvidar, como se precisa en la norma, que se trata de “centros específicos”, pudiendo ser determinados aquellos que se someten al nuevo régimen, con la consiguiente adaptación de la legislación autonómica al nuevo marco común. Todo ello con el fin de dotar al sistema de la tan reclamada uniformidad de tratamiento y, en consecuencia, seguridad jurídica.

2°. Los menores que pueden acceder a estos centros son aquellos que, como se ha especificado, ya se encuentran en el sistema público de protección, por lo que la previsión legal otorga cobertura a menores con problemas de conducta que se hallan en dos situaciones concretas: a) aquellos que son entregados en régimen de guarda voluntaria por sus progenitores, los cuales no pueden controlar la situación, no siendo privados de la patria potestad; b) aquellos que presentan esta alteración como consecuencia del cumplimiento inadecuado o incumplimiento por parte de los progenitores de

los deberes inherentes al ejercicio de la patria potestad, por lo que ha procedido la pertinente declaración de desamparo.

3°. En estos centros específicos solamente pueden ingresar menores que han sido diagnosticados con problemas de conducta, presenten conductas disruptivas o disociales recurrentes, trasgresoras de las normas sociales y de los derechos de terceros. Esta previsión normativa hace que se pueda dudar en torno a si la misma comprende todas las situaciones calificables como tales, es decir, si se trata de una lista cerrada, lo que no es posible. Asimismo, es necesario denunciar la falta de concreción conceptual del potencial menor con problemas de conducta, debiendo ser entendido, en todo caso, que las referidas conductas deben ser “actuales”. Al respecto, también cabe manifestar la ausencia de referencia legal alguna, a diferencia del acogimiento residencial general, a la edad de los menores que pueden ingresar en estos centros, sobre todo teniendo en cuenta el tipo de medidas disciplinarias que han sido previstas⁴.

4°. El acogimiento residencial de menores con problemas de conducta procede como medida subsidiaria, es decir, cuando no sea posible otro tipo de protección. Tiene carácter temporal, no precisando la norma el tiempo para lo que adopta una fórmula abierta que deja en manos de los profesionales su fijación lo que puede ser interpretado de forma negativa, abogando por el establecimiento de un plazo máximo de estancia para mayor seguridad jurídica.

5°. El objetivo de estos centros es procurar al menor un marco educativo correcto que fomente la normalización de su conducta con el fin, como en todo acogimiento residencial, de conseguir la reintegración del menor en su familia de origen para el libre y armónico desarrollo de su personalidad. En este marco y para facilitar el regreso del menor tal vez sea correcta la adopción de medidas de intervención en el seno de la familia de la que temporalmente se encuentra separado el menor, pues no hay duda de que la misma está afectada por la situación vivida y necesita cierta preparación para el futuro. En concreto, cuando el menor es objeto de “guarda voluntaria” se requiere el compromiso de la familia para someterse a la intervención profesional según la norma. Este compromiso debe hacerse extensivo a todos los menores que ingresan con independencia de la forma en la que han tenido entrada en el sistema de protección.

6°. Los centros de este tipo deben disponer de una ratio adecuada entre el número de menores y el personal encargado de su atención, el cual debe ser especializado y estable para acabar con la inseguridad que en los

⁴Vid. Dictamen del Consejo Económico y Social 4/2014, de 28 de mayo, sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica Complementaria de la Ley de Protección a la Infancia.

menores conlleva su ausencia. Hubiera sido conveniente el establecimiento de un criterio que permitiera la determinación de la “ratio adecuada”, ya que un elemento tan relevante no debe quedar a la libre decisión de cada centro⁵.

7°. Las franjas de edades respecto de las cuales es posible aplicar las diferentes medidas establecidas no aparecen fijadas en la LOPJM 1996 y el art. 778 bis L.e.c. Al respecto cabe considerar que, por un lado, el límite máximo es posible entender que son los 18 años; y, por otro lado, no siendo establecido un límite mínimo, no cabe aceptar la estancia en estos centros de los más pequeños, debiendo ser vigilados por el Ministerio Fiscal los de edad inferior a los 12 años⁶.

8°. Las medidas aplicables al menor bajo la genérica denominación de “medidas de seguridad” contemplan diversas categorías que incluyen la contención mecánica y física, el aislamiento y los registros personales y materiales. Todas ellas tendrán siempre una finalidad educativa, debiendo responder a los principios de excepcionalidad, necesidad, proporcionalidad, provisionalidad, mínima intensidad y tiempo estrictamente necesario, respetando en todo caso, los derechos, dignidad y privacidad del menor, siendo aplicadas por personal especializado por decisión del Director del centro u otra persona en la cual delegue.

Conclusiones

El establecimiento de un marco común para los centros de menores con problemas de conducta debe ser objeto en principio de una valoración positiva, ya que permite la unificación terminológica del colectivo al cual representan, e intentará acabar con los problemas denunciados existentes en la práctica. El futuro determinará cuáles son las interpretaciones que mejor se adaptan a las necesidades efectivas de estos menores y cuáles son las orientaciones que deben ser seguidas en un futuro por el legislador.

No obstante, atendiendo al estado actual en el que se encuentran los centros destinados a los menores con problemas de conducta, su necesaria adaptación por espacios capaces de cumplir los objetivos previstos en la norma para dotarla de efectivo cumplimiento, hay que poner de manifiesto las dudas existentes en torno a su viabilidad sin previsión económica alguna, lo que evidencia una vez más que en no pocas ocasiones los problemas no derivan esencialmente de la norma, sino de la ausencia de recursos para aplicarlas.

⁵Esto es aconsejado en el Dictamen del Consejo de Estado al Anteproyecto de Ley Orgánica de modificación del Sistema de Protección a la infancia y a la adolescencia, de 27 de noviembre de 2014.

⁶Así se establece en la citada Circular de la Fiscalía General del Estado 2/2016.

Referencias bibliográficas

- Díez, H. (2010). La protección de menores en conflicto social, con conductas disruptivas, inadaptadas o antisociales. (Análisis de la atención a la peligrosidad social en las leyes autonómicas de protección de menores desde el prisma constitucional). *Derecho Privado y Constitución*, número 24, pp. 197-289.
- Ferreirós, C.E. (2013). Protección reforzada de colectivos vulnerables. En C. Madrigal (Coord.), *El Fiscal y la protección jurídica de los menores de edad* (p. 62). Asturias, España: Aranzadi Lex Nova.
- De la Herrán, A., García, C. e Imaña, A. (2015). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: las vivencias de los jóvenes y sus familias. *Tendencias Pedagógicas*, número 13, pp. 193-210.
- Mayoral, I.V., Frías, L. y Ruíz de Huidobro, J.M^a. (2007). El acogimiento residencial. En C. Martínez (Coord.), *Los sistemas de protección de menores en la España de las Autonomías. Situación de riesgo y desamparo de menores. Acogimiento familiar y residencial* (p. 180). Madrid, España: Dikynson.
- Música, E. (2009). Protección de los menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social. *Los sistemas de protección de la infancia y sus retos*. XVIII Cursos de Verano de Donostia-San Sebastián, p. 19. Recuperado de www.ararteko.net
- Oliván, G. (2003). Niños y adolescentes en acogimiento transitorio: problemas de salud y directrices para su cuidado. *An Pediatr*, número 58.2, pp. 128-135.
- Sainz-Cantero, B. y Pardo, E. (2010). Régimen jurídico de los centros de protección y reforma de menores. Granada, España: Comares.
- Sánchez, C. (2017). El sistema de protección a la infancia y la adolescencia (Análisis crítico desde la perspectiva de su eficacia para evitar la exclusión social). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

CAPÍTULO N° 5

FACTORES ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Dra. Lilia Uribe López⁷

Dr. José Díaz Mazariegos⁸

Hospital Nacional Psiquiátrico (HNP) CCSS, Costa Rica 2016

Introducción

Costa Rica está poblada por 4,947,490 habitantes, la gran mayoría de ellos residen en el Valle Central, donde se asientan las ciudades más grandes del país, y la capital San José. Aproximadamente un 40% de la población es rural y un 60% es urbano, la población del país crece anualmente al alto ritmo de 1.4%, esto se debe a una natalidad moderadamente alta, 18 por 1,000 y a una mortalidad bastante baja, 4.3 por 1,000, además el IX Censo Nacional de Población de Costa Rica, realizado en junio del 2000 y cuyos primeros resultados definitivos fueron dados a conocer en agosto del 2001, se indicó que la población total nacida en el extranjero al año 2000 ascendió a un total de 296.461 personas, de las cuales tres cuartas partes corresponderían a la población de origen nicaragüense, un total de 226.374 inmigrantes, que influyen sobre este crecimiento, se puede señalar que la población infantil de 0-14 años corresponde a un 23,5%, con un predominio mayor de hombres que mujeres. (INEC, 2016)

En la actualidad existe una gran preocupación por el aumento significativo en las cifras de consumo de drogas lícitas e ilícitas, no sólo en el panorama mundial sino también en nuestra realidad como país latinoamericano. Los datos del Informe Mundial de Drogas de la Oficina contra las Drogas y el Crimen de la Organización de Naciones Unidas (UNODC) del año 2012 citado por Pérez, 2015, revela que la cifra de usuarios de drogas ilícitas a nivel mundial, ascendía los 230 millones de

⁷ Médico y cirujano con especialidad en Psiquiatría, Directora General Hospital Nacional Psiquiátrico.

⁸ Médico y cirujano con especialidad en Epidemiología Hospital Nacional Psiquiátrico, Caja Costarricense del Seguro Social Costa Rica. jjdiaz@ccss.sa.cr

personas. El mismo informe reveló que en el año 2010, la cifra alcanzaba poco más de 200 millones de usuarios, lo que muestra un aumento significativo en lo que se refiere al consumo de sustancias psicoactivas, siendo los niños y adolescentes los que son mayormente afectados por el uso y abuso de diferentes drogas, especialmente por el alcohol, tabaco y marihuana. (Pérez, 2015)

En Colombia, según indica el último estudio realizado por el Departamento Nacional de Planeación y Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas 2013, el 24,3 % de los estudiantes aseguran haber fumado alguna vez en la vida y el 10 % mantiene el hábito en la actualidad, de estos, el 17,4 % tiene entre 16 y 18 años, además dos de cada tres menores indicaron haber consumido una bebida alcohólica en el último mes, y la edad de inicio de consumo del 13 % de ellos se estableció entre los 13 y los 15 años; el 20 %, entre los 11 y 12 años y el 58,16 % entre los 16 y los 18 años, esto solo en relación con las drogas legales, dentro de las drogas ilegales, se destaca la marihuana como la sustancia más consumida por los escolares, con una cifra del 7 %, sobre todo en menores de undécimo grado, aunque el promedio de edad se establece en los 14 años, seguidamente está la cocaína con un 2,8 % con un promedio de edad de 15,7 años, mientras que el 1,8 % de los escolares ha probado los pegantes, y el 0,8 %, el éxtasis, con una edad promedio esta última de 15,4 años.

En México, un estudio realizado en forma similar, dirigido a identificar factores asociados al consumo de drogas en adolescentes realizado principalmente en estudiantes de 15-18 años niños y niñas que trabajan en las calles y que viven en hogares de áreas marginales urbanas, señala que el 42.6 % de los adolescentes consumidores de drogas conoce a personas usuarias de marihuana, ya que constituye lo que los autores señalan como uno de los principales factores asociados al consumo de drogas en este grupo poblacional sobretodo en el sexo masculino, no solo por la magnitud de la asociación (RP 14.9) sino por la de su prevalencia 42.6%. Además, los autores señalan una tendencia estadísticamente significativa entre el número de conocidos consumidores de las diferentes drogas ilícitas y el riesgo de que los adolescentes consuman drogas, así mismo concluyen que esta variable podría constituirse en un indicador de riesgo muy sensible. (Nazar, 1994.)

Un estudio realizado en España en el 2010, cuyo objetivo fue analizar también factores relacionados al uso de sustancias adictivas en la adolescencia utilizando reglas de asociación, señala que existe una relación significativa entre el consumo de drogas y el grupo de pares, identificando una relación significativa entre el tener conocidos o miembros de la familia consumidores de drogas y el inicio de consumo en niños y adolescentes, además los autores señalan la falta de disciplina parental y comportamientos antisociales como otros factores relacionadas con el uso de sustancias

adictivas, finalmente concluye que un grupo de amigos que no consumen sustancias psicoactivas, junto con la ausencia de conducta antisocial, son los principales factores presentes en adolescentes que no consumen drogas. (Gervilla, 2010)

En Perú otro estudio descriptivo realizado en el año 2004, dirigido a encontrar factores asociados al consumo de alcohol en niños y adolescentes, señala que los hijos de padres consumidores de alcohol, e incluso aquellos con compañeros o amigos consumidores de alcohol, tienen cuatro veces mayor probabilidad en iniciar con consumo de alcohol que aquellos niños, niñas y adolescentes de hogares donde no existe consumo y concluyen que un adolescente que cuenta con un miembro de la familia o grupo de iguales que consume alcohol tiene 1,81 veces más riesgo del uso de alcohol que aquel que no lo tiene. (Silva, M. I. y S. PillonI, 2004).

En Valencia España, un estudio similar realizado en 346 adolescentes, entre 15 y 18 años, que cursan 4.º curso de la ESO en Gandía, en colegios e institutos tanto públicos como concertados con el objetivo de encontrar factores asociados al consumo de alcohol, evidenció que el 93,3% de los adolescentes han probado alguna vez una bebida alcohólica, y haciendo “botellón” habitualmente el 48,5% y el 45,5%, señaló haberse emborrachado alguna vez, concentrándose el consumo en el fin de semana y los autores señalan de manera significativa que un 76,6% tuvo el primer contacto con el alcohol en el entorno familiar, señalando que los principales factores asociados en el hábito alcohólico son los amigos consumidores de alcohol, seguidos de los familiares consumidores. (Martínez, 2014)

En Costa Rica según datos del Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA), la edad de inicio del consumo de alcohol fue de 13,5 años (13,4 en hombres; 13,6 en mujeres), la cual es significativamente mayor ($p < 0,005$) que la obtenida en el año 2012 (13,29 años), misma que a su vez, fue más alta que la del año 2009, además la edad promedio de inicio del fumado en los estudiantes se estableció para el año 2015 en 13,3 años, encontrando además una asociación con el consumo de marihuana. El IAFA señala que la prevalencia de consumo de marihuana ha venido incrementándose paulatinamente desde el 2006, y el consumo reciente es más elevado en los niveles académicos superiores, décimo, undécimo y duodécimo (10,6%, 13,6% y 15,5% respectivamente) en contraposición con un 2,9% en séptimo y un 7,4% en octavo. sin embargo, no hay estudios anteriores que evidencien la influencia de pares como factor asociado al consumo de sustancias psicoactivas. (IAFA, 2016)

Las cifras nacionales e internacionales son preocupantes, sobre todo si el debate se centra en los hábitos de consumo de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, donde cada vez más jóvenes incursionan en el mundo de las drogas poniendo en peligro su proyecto de vida personal.

Todos estos estudios dan evidencia que la prevalencia del consumo de drogas entre los adolescentes se ha incrementado en los últimos 25 años y se está convirtiendo en el disparador de la aparición precoz de enfermedades mentales en niños, niñas y adolescentes, por este motivo, se han realizado importantes esfuerzos para identificar los factores asociados con el inicio de las adicciones en esos grupos. (IAFA, 2016)

Ante factores como disponibilidad, deserción escolar, la baja percepción de riesgo al uso de sustancias, la influencia de pares, cambios emocionales e incluso violencia intrafamiliar que viven actualmente los niños, niñas y adolescentes, se produce una combinación de factores que potencializan el contacto con las sustancias psicoactivas, por estas razones es sumamente importante, comprender estas dinámicas sociales y familiares para el abordaje y fortalecimiento de las intervenciones preventivas.

Con los datos existentes actualmente no es fácil dibujar un cuadro preciso de la situación de factores asociados al consumo de drogas en niños, niñas y adolescentes en Costa Rica y sin ese conocimiento es difícil tomar medidas para prevenirlos, ante esta situación, los resultados de este estudio se consideran fundamentales para generar información que permita la toma de decisiones e implementación oportuna de estrategias específicas y adecuadas en el manejo de factores de riesgo en la población infantil y adolescente dirigidas de una manera integral.

Materiales y métodos

Tipo de investigación

Esta investigación responde al tipo transversal, retrospectivo, basándose en los datos obtenidos a partir de las hojas de egresos de los pacientes niños, niñas y adolescentes atendidos en el Hospital Nacional Psiquiátrico, en la Unidad de Nuevos Horizontes⁹, y Unidad de Niños y Adolescentes¹⁰ la población del estudio, correspondió a 375 pacientes, con edades comprendidas entre 11 años y 18 años (17 años, 11 meses, 29 días) atendidos durante el año 2016. Dentro de las variables independientes a medir se seleccionaron: edad, sexo, nacionalidad, escolaridad, presencia o ausencia de deserción escolar, diagnóstico principal, diagnóstico secundario, tiempo de estancia hospitalaria, consumo de alcohol, consumo de tabaco, consumo de drogas ilícitas (marihuana, cocaína, hongos alucinógenos),

⁹ Unidad de Nuevos Horizontes, servicio de hospitalización especializado dirigido a la atención de los niños y adolescentes con consumo de drogas.

¹⁰ Unidad de Niños y Adolescentes servicio de hospitalización para menores de edad con trastorno/ enfermedad mental, sin relación inmediata a consumo de drogas.

antecedentes familiares de consumo de drogas, antecedentes heredofamiliares de enfermedad mental antecedentes de violencia intrafamiliar, mientras que la variable dependiente se construyó para el uso y consumo de drogas.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa SpSS para Windows, se realizó inicialmente un análisis de estadística descriptiva, seguido de un análisis bivariado con lo que se obtuvieron las razones de prevalencia e intervalos de confianza IC 95%, se realizó un análisis estratificado para las variables sexo y edad, ya que se consideraron potenciales variables confusoras, finalmente se realizó un análisis multivariado mediante la regresión logística con lo que se construyó un modelo general, se describieron los odds ratio de prevalencia.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética Clínica y los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses

Resultados

Con respecto a las principales variables sociodemográficas como se muestra en la tabla 1, se contabilizaron un total de 375 pacientes de los cuales un 38, 9% (n=146) correspondieron al sexo femenino y 60,1% (n=229) al sexo masculino, la media de edad general fue de 16 años, con una edad mínima de 11 años y una edad máxima de 17 años al momento del egreso, con respecto a la nacionalidad el 95% (n=361) de la muestra correspondió a costarricenses, y el 5% a otras nacionalidades, en referencia a la escolaridad el 43% (n=161) reportaron primaria completa mientras que el 40,5% (n=152) primaria incompleta, solamente el 16% continuaba en estudios secundarios; el porcentaje de deserción escolar fue del 25%.

Al analizar la variable tipo de referencia se observó que el 78% (n=292) de los niños, niñas y adolescentes fueron referidos por orden judicial mientras que 22% (n=79) fueron traídos por sus familiares o referidos por orden médica.

Con respecto a los días de estancia la media fue de 34 días con una desviación estándar de ± 25 , un tiempo de estancia máximo de 265 días y un tiempo mínimo de estancia de 1 día, el sexo femenino presentó una media de días de estancia de 31 ± 22 , mientras que para el sexo masculino la media fue de 36 ± 26 .

Como diagnóstico primario de atención lideran los cuadros psicóticos agudos en un 36% (n=135), y los trastornos mentales y del comportamiento debido a consumo de alcohol y drogas representando un 27%(n=101), Episodio depresivo moderado 12%(n=45) mientras que como diagnósticos secundarios lideran el uso nocivo de cannabinoides en un 76% (n=285) seguido de uso nocivo de cocaína en un 54% (n=202). La prevalencia de patología dual en niños y adolescentes fue de un 75%.

El estudio reveló que el fumado era más frecuente en el grupo de 14-15 años, en relación al grupo de 11 a 13 años, asociación que se mantuvo en el análisis multivalente, OR=3.2 (p=0,162)

Al analizar las variables independientes en relación a la condición final consumo de drogas, mediante un modelo de regresión logística, como se muestra en la tabla 3, se encontró que la presencia de violencia intrafamiliar (VIF) aumenta el riesgo de consumo de drogas 7 veces más en comparación con los niños y adolescentes sin presencia de VIF, OR=6,79 (0,006), el consumo de alcohol aumenta el riesgo de consumo de drogas en 6 veces más que en aquellos niños y adolescentes donde no existe consumo de alcohol, OR=6,3 (p=0.03), , la presencia de historia de consumo de drogas en los padres aumenta el riesgo de consumo de drogas 5,6 veces más que en aquellos niños que no reportan antecedentes de padres consumidores OR=5,68 (p=0,038), así mismo el tener compañeros consumidores aumenta el riesgo 5 veces más que en aquellos niños y adolescentes que no tienen compañeros consumidores de drogas.

En los resultados del análisis estratificado para las variables sexo y edad, puede mencionarse que esta variable no actúa como factor de confusión ya que la medida del OR crudo es distinto al de uno de los estratos.

Discusión

El modelo multivariado permitió apreciar las interacciones entre los factores de riesgo previamente explorados en el análisis simple y estratificado por sexo, mostró que las variables que mejor explican la probabilidad de ser o no consumidor de drogas entre los niños y adolescentes son: El consumir bebidas alcohólicas, tener compañeros consumidores de drogas, padres usuarios de drogas y la violencia intrafamiliar. Esto implica que los factores asociados a consumo de drogas operan tanto en el entorno familiar como en el individual influenciados por el grupo de pares, y el entorno escolar, a través del fracaso académico.

Un entorno familiar equilibrado emocionalmente es fundamental para aprender y desarrollar las habilidades de vida necesarias que le permitirán a los niños, niñas y adolescentes responder de manera adecuada a las situaciones de riesgo en su vida (CIJ, 2007), así como formarse expectativas positivas sobre ellos y ellas mismos y adquirir las herramientas necesarias para alcanzarlas, pero este equilibrio, en condiciones desfavorables puede ser muy frágil y es común que llegue a romperse; esto es lo que ocurre cuando una de las figuras parentales del menor presenta una adicción o una relación problemática con las drogas, tanto legales (alcohol y tabaco) como ilegales (marihuana, cocaína, entre otras) más aún si a estos factores se suma la

presencia de violencia intrafamiliar, dificultades de orden escolar, deserción escolar, compañeros y/o amigos consumidores que atribuyen un valor importante a las prácticas de consumo.

Una vez que el adolescente ha desarrollado un trastorno por el consumo de drogas, las repercusiones personales, familiares, y sociales son devastadoras, y requieren, por lo general, de esfuerzos sostenidos a largo plazo y de una considerable inversión de recursos por parte de las instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales para su atención, y lo más importante, lo que no es medible, la carga de dolor y sufrimiento que significa para el afectado y su familia. (IAFA, 2017)

Todos los factores mencionados en este estudio e identificados como posibles factores asociados, pueden ser modificables, por lo que es factible y prioritario diseñar programas de prevención y de protección multidisciplinarios, dirigidos desde los ámbitos de la comunidad, la familia, la escuela y la salud creando alianzas estratégicas, incorporando las aportaciones de los niños, niñas y adolescentes, fomentando en la familia, el apego, y los factores de protección individuales y de pares, sobre todo tomando en cuenta que son de muy bajo costo en comparación con los de tratamiento y rehabilitación.

Referencias bibliográficas

- Centros de Integración Juvenil (2007). Violencia familiar y adicciones, México: CIJ-Dirección General de Operación y Patronatos
- Gervilla García, E., Cajal Blasco, B., Jiménez López, R., & Palmer Pol, A. (2010). Estudio de los factores asociados al uso de sustancias en la adolescencia mediante Reglas de Asociación, 22(4), 293-300. doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.170>
- Gobierno Nacional de la República de Colombia, a través del Ministerio de Justicia y del Derecho - Observatorio de Drogas de Colombia y el Ministerio de Salud y Protección Social, (2013) Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Colombia.
- Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. Área Desarrollo Institucional. Proceso de Investigación. (2016) IV Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Población de Educación Secundaria. Costa Rica 2015. San José, CR
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) Sistema de Estadística Nacional (2016) San José, C. R. : INEC.
- Martínez-Sabater, Llorca-Tauste, J.A. Blasco-Roque, M. Escrivá-Aznar, G Martínez-Puig, C. Marzá Gascó A. (2014) Estudio descriptivo del consumo de alcohol en los adolescentes de Gandía SEMERGEN - Medicina de familia 40(1), 12-17.
- Nazar Beutelspacher, A., Tapia Conyer, R., Villa Romero, A., Leon Alvarez, G., Medina Mora, M., & Salvatierra Izaba, B. (1994). Factores asociados al consumo de drogas en adolescentes de áreas urbanas de México. Salud Pública de México, 36(6), 646-654.
- Organización Panamericana de la Salud Situación actual de la salud mental en Costa Rica / Organización Panamericana de la Salud, Ministerio de Salud. -- San José, C.R.: OPS, (2004). 35 p.; 28
- Pérez Prada, M.; Barreto Bedoya, P.; Roa Cubaque, M.; Rubiano Díaz, G. (2015). Percepción de riesgo y factores asociados al consumo de drogas legales e ilegales en estudiantes de la Universidad de Boyacá. Enfoques, 1(2).
- Silva, M. I. y S. PillonI (2004). "Actores protectores y de riesgo asociados al uso de alcohol en adolescentes hijos de padre alcohólico, en el Perú". En Revista Latino-Americana de Enfermagem, (12), no.spe,

Anexo

Tabla 1.
Distribución de la muestra según principales características socio demográficas.

	n	%	p
EDAD			
11 a 13	41	10,9	.065
14 a 15	101	26,9	.020
16 a 17*	233	62,1	.043
SEXO			
Masculino	229	61,1	.025
Femenino	146	38,9	.063
NACIONALIDAD			
Costarricense	361	96,3	.391
Otras*	14	3,7	.072
ESCOLARIDAD			
Primaria incompleta	152	40,5	.014
Primaria completa	161	42,9	.026
Secundaria incompleta	60	16	.072
Ninguna	2	0,5	.221

n= frecuencia absoluta, % = frecuencia relativa, p= valor de significancia, *Otras= Nicaragua, China, Venezuela. Fuente: REDES, Hospital Nacional Psiquiátrico 2017

Tabla 2.
Distribución de la muestra según consumo de drogas.

Tipo Droga	No Consumidores		Consumidores	
	n	%	n	%
Tabaco	101	26,9	274	73,1
Alcohol	113	30,1	262	69,9
Marihuana	90	24,0	285	76,0
Cocaína	173	46,1	202	53,9
Benzodiacepinas	244	65,1	131	34,9
Alucinógenos	281	74,9	93	24,8

n= Frecuencia absoluta, %= frecuencia relativa, Fuente: REDES, Hospital Nacional Psiquiátrico 2017,

Tabla 3.
Distribución de la muestra según factores asociados a consumo de drogas.

	IC			
	ORP	Lim. inf	Lim.Sup.	p
VIF	6,7	4,7	9,6	0.035
Consumo de alcohol	6,3	3,3	19,2	0,010
Padres consumidores	5,6	3,5	8,4	0.398
Compañeros consumidores	4,8	2,3	8,4	0.004
Consumo de tabaco	3,2	1,5	7,0	0,162
Edad	2,0	1,3	2,33	0.003
Abandonar estudios	1,7	1,19	2,57	0.004
Sexo masculino	1,3	1,04	1,76	0,020
Escolaridad	0,7	0,62	1,08	0.161

VIF= Violencia intrafamiliar, ORP: Odds ratio de prevalencia, IC intervalo de confianza del 95%, lim inf = límite inferior, lim sup = límite superior Fuente: Datos recolectados para esta investigación Fuente: REDES, Hospital Nacional Psiquiátrico 2017, *edad: 14 a 16 años.

CAPÍTULO Nº 6

HACIA UNA NUEVA ECOLOGÍA SONORA EN EL AULA “¡ESCUCHA, DESCUBRE Y DISFRUTA!”

Héctor Molero Lombarte

Universidad Complutense de Madrid
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Introducción

Los sonidos son manoseados y manipulados toscamente. Deberíamos tratarlos como objetos preciosos. Cada sonido es único. De reflexiones como esta de Schafer (1975), pedagogo musical y compositor canadiense del siglo XX, nace la motivación para realizar este trabajo.

El entorno sonoro suele ignorarse o subestimarse en relación con la didáctica de la Música y en la didáctica general. Pocos estudios se han realizado en torno a la percepción sonora del niño en función de la calidad de su entorno sonoro. Sin embargo, sí que se encuentran investigaciones relacionadas con el ruido y la contaminación acústica. La polución sonora está muy presente en nuestras sociedades y resulta de vital importancia hacer algo al respecto. Las escuelas son entornos muy sensibles y la población infantil es vulnerable a los efectos que causa el ruido.

Por ello, se propone una UD al respecto en un marco de innovación y creatividad como recurso de sensibilización y concienciación ambiental en relación con la ecología sonora en el plano educativo. Esta propuesta nació en el marco de la realización del Trabajo Fin del Grado en Maestro de Educación Primaria por la Universidad Complutense de Madrid y tras las observaciones realizadas en el período del Prácticum III.

Reflexión crítico-teórica

La escucha tiene formas múltiples de entenderse. Tras esta puntualización de Pelinski (2007), se tratan los conceptos de sonido, ruido y silencio. Indudablemente, el sonido se encuentra en todas partes y su negativo es el ruido. Diversos especialistas expresan la pluralidad de criterios a la hora de la conceptualización de estos términos. El ruido puede ser lo desordenado, lo irregular, lo intenso, lo subjetivo o incluso lo incomprensible. El silencio, en cambio, es algo necesario, pero sorprendente.

El entorno sonoro es una realidad, que según Pigem (2010, p.4), está escondida tras la visión “oculocéntrica” que la sociedad actual tiene. El término como tal, lo concibió Schafer en 1994. El entorno sonoro tiene un simbolismo que siempre aporta información específica de la sociedad a la que pertenece. El sonido se convierte en un elemento de transformación y comunicación del entorno físico, haciendo partícipe al ser humano de ambas. El mundo entero resuena.

La polución sonora está muy presente en la actualidad de nuestras ciudades y paisajes sonoros cercanos (Espinosa, 2006; Schafer, 1994). El mundo está saturado de ruido y las personas padecen una pérdida de escucha y un aislamiento personal, entre otros numerosos efectos a destacar. Según diversas clasificaciones, las consecuencias pueden ser físicas, psíquicas o sociales.

Respecto a la contaminación acústica, instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comunidad Europea (CE) o la Unión Europea (UE) tienen su papel, pero aún hay mucho que hacer. Desde los años setenta hasta la actualidad, la legislación ha llevado consigo nuevas tendencias y vías de mejora. Así, aparecen políticas correctoras o atenuantes del ruido y algunos métodos que tienen en cuenta la dimensión humana tan necesaria en la planificación urbana. Estos últimos modelos pueden resultar de gran utilidad. Sin embargo, las políticas ambientales no son aún una prioridad en los gobiernos.

La población infantil es de las más vulnerables ante la contaminación acústica. Se necesita un cambio en los paisajes sonoros escolares. En estos contextos, la voz es una cuestión importante a tener en cuenta. La forma y la finalidad con la que el maestro usa su voz son esenciales. Los comportamientos fonotraumáticos que advierte Cuadrado (2014, 2013a, 2013b) se tendrían que evitar. Estudios como los de Fernández y De Coupaud (1996) y Giménez y sus colaboradores (2009) confirman la necesidad de un profesorado concienciado que atienda las demandas sonoras de los niños.

En estos términos, la educación en todas sus áreas y, especialmente la educación ambiental y la musical, tienen un papel primordial. Para Espinosa (2006) y Schafer (1975), los educadores musicales son los más adecuados para el cuidado del entorno sonoro y la promoción de la ecología sonora. Mediante metodologías activas y participativas, el juego como elemento artístico y el buen uso de la creatividad y la expresividad, se pueden lograr los cambios que se buscan. La música puede ser entendida desde un paradigma diferente, uno en el que el alumno sea protagonista y agente de su entorno sonoro.

Reflexión de las observaciones realizadas

El marco teórico del trabajo me proporcionó ideas y herramientas para realizar el análisis de las observaciones que tuvieron lugar durante el período del Prácticum III del Grado. A continuación, expongo las ideas más relevantes después de haber analizado dichas observaciones.

La concepción del ruido es subjetiva y está íntimamente relacionada con la intensidad del sonido. Las situaciones de ruido en el aula se gestionaban mediante más ruido. Los propios alumnos demandaban incluso un chillido por parte de la maestra para poder seguir la dinámica en las distintas sesiones.

La profesora no era consciente de las connotaciones negativas del ruido en sus discentes. Tampoco lo era de los efectos físicos, mentales y sociales que se dan de forma corriente en el profesorado y el alumnado. Incluso aunque ella padecía con regularidad uno de los efectos físicos más frecuentes, que son las cefaleas.

Al no percatarse de los efectos que producen las situaciones continuadas de polución sonora, la docente no había integrado el paisaje sonoro como herramienta de concienciación en la programación didáctica o en su práctica de aula. La maestra no se veía a sí misma como agente sonoro del entorno.

Los niños tampoco mostraban un nivel de concienciación que conllevara necesariamente una visión de sí mismos como posibilitadores de cambio para la mejora de su entorno. La maestra debería sensibilizar previamente al alumno, revalorizar el silencio es algo básico como comienzo. Y una de las mejores disciplinas desde la cual comenzar esta ardua y gratificante tarea es la educación musical. Esta disciplina, sin lugar a dudas, podría ser el escenario ideal para el fomento de la ecología sonora.

En ese sentido, algunas de mis propuestas didácticas durante el Período de Prácticum III fueron acogidas muy favorablemente por el alumnado e incorporadas por la maestra en su práctica de aula. La concienciación que me ha supuesto la realización de este trabajo me llevó a inventar y aplicar formas creativas de mejorar el entorno sonoro cotidiano de los niños.

Un simple recurso como animarles a escuchar un microsonido puede resultar llamativo y atractivo para ellos. Mis conversaciones con la maestra que tuve como mentora, a la cual agradezco su disponibilidad y su apertura de mente, me han servido para atesorar mis ideas y poder ayudar en lo necesario.

Secuenciación y temporalización de las actividades de la ud¹¹

Tras el contraste realizado en la realidad escolar, sentí la necesidad de proponer una UD sobre el rediseño de su entorno sonoro. Las sesiones están adaptadas a su contexto multicultural y las necesidades del alumnado al que iba dirigido. Además, considero que puede ser un buen ejemplo del papel que tiene la educación ambiental y musical en la mejora del entorno sonoro.

Los conceptos de ruido, sonido y silencio se entienden mediante la experimentación y la reflexión grupal. Los constructos se cimientan en las ideas que los propios niños comunican y se edifican según la guía del maestro. En el marco de esta UD, se presenta la secuenciación y temporalización de las actividades, programadas en un marco de competencias y desde un prisma práctico y vivencial de las actividades, así como una visión del niño como agente activo de su entorno sonoro.

Sesión 1: ¡Estamos en una cueva!

ACTIVIDAD 1. ¿Qué es el silencio?: lluvia de ideas entre todos de qué entienden por silencio y en qué momentos y lugares de su vida recuerdan haberlo escuchado. **DURACIÓN: 10'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** intentamos que todos hablen y expresen lo que piensan. Damos acuse de recibo a todas las intervenciones y recogemos en la pizarra todo lo que comenten para construir el concepto.

ACTIVIDAD 2. De camino a la cueva: recreación de un paisaje sonoro que sirve como calentamiento vocal con los fonemas y los intervalos de la canción posterior. Trabajo de la postura y la respiración. **DURACIÓN: 10'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** El contexto es el camino a una cueva por el campo. Así, nos encontramos con serpientes (fonema /s/), oímos las campanas de un santuario lejano (Din-Don con terceras Sol-Mi y Mi-Sol), aspiramos el olor de flores (mmmmm), miramos el reloj porque llego tarde (tic-tac con segundas Sol-La y La-Sol). También pasamos por un hueco en una montaña muy estrecho y tenemos que pasar muy rectos y estirados. Encontramos un diente de león y lo soplamos despacito tomando aire con el descenso del diafragma. En este momento bajamos las persianas, se les dice que cierren los ojos porque está muy oscuro y pedimos que adivinen donde están (ponemos la grabación de la cueva).

ACTIVIDAD 3. “Explorando el silencio...”: cantamos la canción “Explorando el silencio” por imitación (eco). **DURACIÓN: 15'.**

¹¹ Esta sección se ha extraído del Anexo para darle el papel clave que tiene en el marco de la UD. Para consultar objetivos, metodología, competencias, criterios de evaluación, recursos o contextualización, entre otros aspectos, acudir al Anexo.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Les preguntamos qué hay en las cuevas, intentamos que digan “¡El eco!”, si hace falta les damos pistas. Una vez lo adivinen, aprenden la canción por imitación. El maestro la enseña por fragmentos y los alumnos repiten como si fuera el eco de la cueva. Primero se practica hablada y después cantada. Cuando se la sepan entera, se canta completa en dos grupos, haciendo uno de eco del otro.

ACTIVIDAD 4. ¿Existe el silencio?: Estamos en silencio para escuchar los *microsonidos* de nuestro entorno. **DURACIÓN: 10’.**

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Nos tumbamos en el suelo en silencio para escuchar todos los *microsonidos* a los que no estamos acostumbrados. Anotar mentalmente todo lo que hemos escuchado para luego contarlos. Tras unos minutos de silencio y relajación ponemos en común en corro y sentados lo que hemos escuchado.

Sesión 2: ¡Escucha la ciudad!

ACTIVIDAD 1. ¿Qué es el ruido y el sonido?: llegamos a una ciudad y escuchamos. Lluvia de ideas sobre qué es ruido y sonido. **DURACIÓN: 10’.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** Ponemos una grabación del tráfico y otra de una plaza con personas. Preguntamos qué han distinguido y tras la discriminación auditiva, indagamos en los conceptos de ruido y sonido con preguntas como estas: ¿Qué es el sonido? ¿Qué es el ruido? ¿Creamos el ruido o el sonido? Intentamos que todos hablen y expresen lo que piensan. Damos acuse de recibo a todas las intervenciones y las recogemos para construir ambos conceptos.

ACTIVIDAD 2. ¡Transportamos ruidos!: Enseñamos onomatopeyas urbanas y con estas, hacemos ejercicios de percusión corporal y polirritmias con pequeña percusión. **DURACIÓN: 20’.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** Primero, enseñamos las onomatopeyas de forma aislada, marcando la articulación y dicción correctas. Después se añaden con la duración de la partitura. Posteriormente, se añade la percusión corporal y cuando esté aprendida, se realizan con pequeña percusión por grupos. Si no hubiera los instrumentos propuestos en el *Anexo II de la UD*, se buscan similares o incluso se puede trabajar con materiales del aula.

ACTIVIDAD 3. ¿Se puede hacer música con ruidos?: muestra de una audición en la que se ha ocultado un ruido. **DURACIÓN: 15’.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** Les decimos previamente que un ruido se ha escondido en la audición. La escuchamos. Después les preguntamos qué instrumentos o agrupaciones instrumentales han escuchado y si han adivinado el aparato que estaba oculto en la música orquestal. El misterioso objeto es la máquina de escribir. Una vez realizada esta parte, se les puede mostrar el vídeo para que lo disfruten y comprueben lo que han oído.

Sesión 3: ¡La escuela también suena!

ACTIVIDAD 1. Investigando en el cole: sucesión de audiciones cortas de entornos diferentes del cole. **DURACIÓN: 10'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** Escuchamos todas las audiciones, adivinando el lugar y el momento de cada una. Reflexionamos sobre el concepto de entorno sonoro y su pluralidad con el ejemplo del colegio y sus numerosos paisajes sonoros, apuntando en la pizarra lo que van diciendo. Los entornos sonoros se han grabado en el colegio. Es muy recomendable realizarlo en cada centro donde se aplique.

ACTIVIDAD 2. ¿Dónde encontramos el sonido?: repaso de los instrumentos de la orquesta por familias y pensamos en cómo podríamos hacer instrumentos de percusión con cosas cotidianas del aula. **DURACIÓN: 20'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** Preguntamos a los niños qué instrumentos conocen y a qué familias pertenecen en la orquesta. Si hace falta realizamos un esquema en la pizarra. Si vemos que el diagrama está incompleto, nombramos más ejemplos entre todos y se corrige lo necesario. No marcamos el error, sino que partimos de este para mejorar y completar lo que van diciendo. Les preguntamos si el sonido se crea sólo a partir de estos instrumentos. Se levantan individualmente o por grupos para realizar los ritmos que el maestro improvise por imitación con objetos y zonas del aula (percusión indeterminada). También se puede relacionar con la percusión corporal y con la voz como ejemplos de sonidos que no proceden de los instrumentos que ellos asocian como fuentes sonoras musicales.

ACTIVIDAD 3. ¿Se pueden crear sonidos con cualquier cosa?: escucha de dos audiciones para la discriminación auditiva. **DURACIÓN: 15'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** Escuchamos las dos audiciones y comentamos lo que creen que ha producido el sonido en estas. Una vez realizada esta parte, se les mostrarán los vídeos para que resuelvan el acertijo. Esta vez las fuentes sonoras son cubos de basura y fregaderos con utensilios de cocina.

Sesión 4: ¿Cómo podemos ayudar?

ACTIVIDAD 1. “La tribu de los Secuoyos”: dramatización de un cuento como introducción a la sesión. **DURACIÓN: 15'.**

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: se hará lo más auténtico posible. Pedimos silencio para escuchar la historia. Si encontramos cualquier sonido del bosque o de la selva en YouTube, sería interesante usarlo para ambientar el relato. El cuento incluye la canción que se cantó en la primera sesión. En estos momentos concretos, son los niños los que participan en lo que se va contando. Al final es interesante comentar los efectos de los que habla el

cuento, qué les ha llamado la atención y qué creen que pueden hacer para ayudar a los *Secuoyos*.

ACTIVIDAD 2. ¿Cómo es la vida sin secuoyas musicales?: juego de concienciación sobre el ruido y sus efectos desagradables. **DURACIÓN: 15'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** esta dinámica consiste en que les hagamos escuchar ruidos y sonidos con los ojos tapados. Estos pueden ser atronadores e intensos. Lo importante es que sean inesperados. Por ejemplo, dar palmas, un golpe seco con algo metálico en el suelo, etc. También se realizan sonidos con el xilófono o la flauta dulce, se puede cantar o hacer percusión corporal. Después se realiza una puesta en común de cómo se han sentido. También se puede indagar sobre qué diferencia encuentran entre el silencio previo y posterior a cada ruido, y entre los sonidos y los ruidos como tal. Se puede apuntar en la pizarra lo que van diciendo para obtener conclusiones entre todos.

ACTIVIDAD 3. ¿Los Secuoyos se escuchaban?: juego sonoro en el que observan la dificultad comunicativa que implica el ruido. **DURACIÓN: 15'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** se divide al grupo en dos. Uno de esos grupos se vuelve a dividir. Los dos grupos pequeños resultantes son los que intentarán comunicar pasándose un mensaje. El otro grupo que nos se ha dividido será el impedimento físico para que el mensaje llegue de un grupo pequeño a otro mediante gritos, ruidos y todo lo necesario. Las reglas hay que explicarlas adecuadamente y remarcar que no se pueden mover de su lugar, por lo que no hay contacto físico entre ellos. Hay que dejar claros los objetivos de cada grupo: emitir mensaje, recibirlo e impedirlo. Los mensajes se dicen al principio de cada ronda a uno de los grupos pequeños y es recomendable que estén relacionados con el cuento. Después se pueden intercambiar los papeles y que todos pasen por los tres roles de este juego.

Sesión 5: ¡Cuidamos nuestro entorno sonoro!

ACTIVIDAD 4. El código de los Secuoyos: realización de un árbol normativo y simbólico. **DURACIÓN: 45'.** **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:** Los niños saben por la historia que es necesario hacer algo. En sus raíces, los niños decidirán y escribirán las razones de por qué es necesario cuidar nuestro entorno sonoro. En el tronco, aparecerán las pautas musicales que eligen tener en el desarrollo de las sesiones para ayudar a los *Secuoyos*. El maestro podrá guiar y apoyar aportando el protagonismo a los niños. Por último se harán hojas de cartulina de diferentes colores que irán colocando día tras día si consideran que han cumplido las normas acordadas. Si cualquier día el maestro y/o los niños entienden que no han cuidado el entorno sonoro, dos hojas caerán del árbol y tendrán que leer las normas y las razones para revisar si hay que modificar o revisar algo. Al día siguiente,

tendrán la oportunidad de nuevo de ayudar a los *Secuoyos* a tener una “secuoya musical” en el aula.

Conclusiones

En relación al alcance del trabajo académico del que nació esta idea, mi intención era que sirviera de concienciación sobre la necesidad de la presencia de políticas ambientales en la educación musical y en la educación en general que protejan y cuiden nuestro entorno sonoro. No sólo el investigador o el político deberían ser conscientes de esto, cualquier ciudadano debería sentirse agente sonoro de su entorno.

El hilo conductor de esta UD a través de diferentes paisajes sonoros (campo, ciudad, escuela y selva) comporta sensaciones diferentes y es destacable que los niños puedan aprender que son capaces de participar y mejorar su entorno sonoro cercano y que esa diversidad de sonidos ha de ser cuidada. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está muy presente en la Unidad Didáctica usando vídeos de YouTube y grabaciones extraídas de elongsound.com (Valenzuela, 2010). Se usan las grabaciones como recurso innovador, siguiendo la recomendación de Carles (2008). Además, el canto, la percusión corporal, la instrumentación y especialmente la escucha (áreas de contenido de Educación Musical) se usan para la sensibilización de los educandos, lo cual ejemplifica las posibilidades innovadoras de la sostenibilidad curricular.

No podemos ignorar las posibilidades tan potentes e innovadoras que generan propuestas como esta UD si se usaran en el día a día de las escuelas y se fomentara de esta manera la sostenibilidad curricular de una manera amena y en este caso, musical. Es cuestión de cada uno preservar la belleza de cada sonido y cada silencio a nuestro alrededor.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispalno Americana
- Carles, J. L. (2008). El paisaje sonoro, una herramienta interdisciplinar: Análisis, creación y pedagogía con el sonido. En *I Encuentro Iberoamericano sobre Paisajes Sonoros*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cuadrado, A. (2013a). Las contradicciones de un maestro especialista en educación musical en la didáctica del canto: Un estudio de casos. En *Libro de Comunicaciones del 2º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2013)*. Tarragona: CIMIE. , 1 37-43.
- Cuadrado, A. (2013b). Perspectivas pedagógicas sobre el canto en educación primaria. En *Música Y Educación: Revista Trimestral De Pedagogía Musical*, 26(96), 16-31.
- Cuadrado, A. (2014). Formación vocal en educación primaria. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en educación primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 85-113). Madrid: Dairea.
- Decreto 22/2007 (2007, 10 de mayo). En *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid Nº 126* [en línea]. Disponible en:
http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20070529_B/12600.pdf
- Decreto 89/2014 (2014, 24 de julio). En *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid Nº 175* [en línea]. Disponible en:
http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF
- Fernández, M., & De Coupaud, R. (1996). *Entorno sonoro y educación*. Eufonía: Didáctica De La Música, 2, 35-42.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza
- Ocaña, A. (2014). Educación auditiva y escucha creativa. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en educación primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 45-65). Madrid: Dairea.
- Pelinski, R. (2007). El oído alerta: Modos de escuchar el entorno sonoro. En *I Encuentro Iberoamericano sobre Paisajes Sonoros*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pigem, J. (2010). *Escoltar les veus del món* [en línea]. Olot: Observatori del paisatge. Disponible en:
http://www.catpaisatge.net/dossiers/psonors/cat/docs/article_pigem.pdf
- Real Decreto 126/2014 (2014, 28 de febrero). En *Boletín Oficial del Estado Nº 52* [en línea]. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pd>

- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios de producción y audición sonora*. Buenos Aires. Pedagogías Musicales Abiertas.
- Valenzuela, F. (2010). *Elongsound, banco de sonidos*. Disponible en: elongsound.com.

ANEXO: UD “ESCUCHA, DESCUBRE Y DISFRUTA”



ÍNDICE

- 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**
- 2. CONTEXTUALIZACIÓN**
- 3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OFICIAL**
- 4. EVALUACIÓN INICIAL**
- 5. TEMPORALIZACIÓN**
- 6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
- 7. CONTENIDOS**
- 8. METODOLOGÍA**
- 9. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS**
- 10. SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN DE ACTIVIDADES**
- 11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
- 12. PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN**
- 13. ADAPTACIÓN CURRICULAR**
- 14. ANEXOS DE LA UD**

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La finalidad de esta Unidad Didáctica (UD) es conseguir que los alumnos de segundo curso de Educación Primaria conozcan su entorno sonoro y así sean más conscientes y críticos con este. Para esto, es necesario que los niños escuchen.

Los niños de estas edades pertenecen al primer nivel de las operaciones concretas según Piaget (1969). Estos infantes se encuentran en una etapa en la cual el pensamiento simbólico y mágico aún tiene cabida. Sin embargo, la organización de las operaciones mentales siempre ligadas a lo concreto va surgiendo. Características como la reversibilidad de los hechos y la conservación de la realidad de los objetos les permiten trabajar mediante la investigación.

Es una etapa clave para Piaget (1969), en la que el egocentrismo sigue latente, pero como una forma personal de percibir la realidad. Además, el niño comienza a ser consciente de sus propios actos y de las consecuencias que conllevan; por lo tanto, se convierte en sujeto de moralidad. La UD está adaptada a estos rasgos psico-evolutivos, posibilitando una metodología en la que el niño indaga, teniendo en cuenta sus ideas personales y apelando a su moralidad.

El pensamiento inductivo que plantea Bruner (1963) sugiere que se fomente en los alumnos la motivación de hacer sus propias especulaciones para investigar lo que están aprendiendo. Este aprendizaje por descubrimiento entiende al alumno como un ente activo que es guiado por el maestro en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta didáctica incluye preguntas sugestivas, situaciones curiosas y el juego como metodología clave en la enseñanza de la música.

La metodología lúdica es entendida por Huizinga (1972) como una función humana esencial. El juego es una herramienta útil en la creación de la cultura. La recreación, el ocio y el tiempo libre han sido elementos comunes en civilizaciones, formando parte del derecho, de la palabra, de la filosofía y del arte. El juego es un bien libre y desinteresado. Bien dirigido y enmarcado en los presupuestos psico-evolutivos y metodológicos antes detallados, puede suponer una motivación y un dinamismo que harán que la UD resulte amena y significativa.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

El centro en el que se llevó a cabo esta unidad es un colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP), que cuenta con dos líneas de actuación en los niveles educativos que oferta. Este se encuentra en el distrito de Villaverde, concretamente en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles. El

contexto sociocultural y económico medio-bajo del barrio condiciona las actuaciones del centro y por extensión, las del equipo docente. Sin embargo, este centro dispone de unas instalaciones amplias y luminosas, y de material suficiente y variado. También es un centro con grandes ilusiones, que participa en numerosos proyectos artísticos como “Adopta un músico” o “La Ópera como Vehículo de Aprendizaje (LOVA)”.

Cuentan con más de 400 alumnos, con un porcentaje elevado (alrededor de un 40%) inmigrante y un porcentaje similar procedente de familias de origen extranjero, pero con nacionalidad española. Dadas estas circunstancias encontramos muchos desfases curriculares, alumnos derivados a Educación Compensatoria (EC) o con Necesidades Educativas Especiales (NEE) e incluso que no dominan aún la lengua castellana. También proceden de grupos sociales desfavorecidos, muchas veces con recursos económicos limitados.

En consecuencia, esta UD tiene en cuenta todo lo anterior, ajustando los ejercicios y actividades al contexto, recursos y destinatarios. El grupo de segundo curso de Educación Primaria donde se aplicó tenía 25 alumnos de media, con edades de 7 a 8 años, un nivel de inmigración de más del 50% y una distribución por sexos no muy desequilibrada. Uno de los grupos incluyó tres niños de EC o NEE, por lo que la unidad fue diseñada para ser flexible y adaptarse a sus necesidades.

3. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OFICIAL

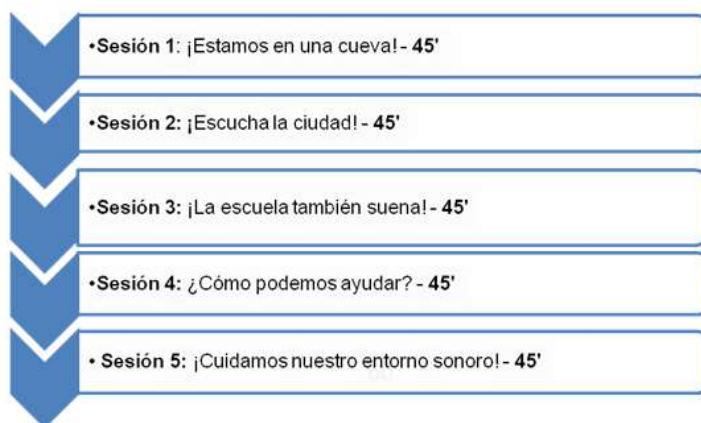
El Decreto 89/2014 de 24 de julio constituye el desarrollo para la Educación Primaria de lo dispuesto en el Título I, Capítulo II, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (D. 89/2014, de 24 de julio; RD 126, 2014, de 28 de febrero). Observando el déficit de información en algunas secciones de esta legislación, como los objetivos o la relación por competencias, he recurrido al Decreto previo. Este es el Decreto 22/2007 de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad de Madrid (D. 22/2007, de 10 de mayo).

Basándome en ambos documentos, he elaborado la relación de objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje enmarcados en esta Unidad Didáctica. Este último concepto, los estándares de aprendizaje, aparece definido por primera vez en la LOMCE. Se entienden como las especificaciones de los criterios de evaluación que definen los resultados de los aprendizajes. Son las concreciones de lo que el alumno debería saber y saber hacer en relación con cada materia.

4. EVALUACIÓN INICIAL

Por medio de la evaluación inicial, se pretende conocer el nivel del que parten aprovechando el bagaje experiencial que puedan tener de cursos anteriores y del desarrollo del curso académico en el que se encuentren. Al ser un tema tan cercano y pocas veces tratado, se realiza un brainstorming para averiguar lo que saben sobre el ruido, el sonido y el silencio. Se relacionan estos conceptos básicos con lo que ya saben de su entorno sonoro más cercano. Esta toma de contacto se da antes de comenzar la unidad didáctica.

5. TEMPORALIZACIÓN



6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer los conceptos de silencio, sonido y ruido.
- Conocer el concepto de entorno sonoro.
- Investigar el silencio y el sonido como elementos de representación y comunicación.
- Expresar vivencias, ideas y sentimientos a través del silencio y el sonido.
- Escuchar de forma activa y sensible el entorno sonoro.
- Escuchar un relato atentamente.
- Discriminar auditivamente sonidos en entornos sonoros concretos.
- Discriminar auditivamente la orquesta.
- Realizar ejercicios de respiración, postura y preparación previos al canto.
- Cantar canciones acompañadas de percusión corporal o gestos.

- Interpretar ritmos sencillos con percusión corporal y pequeña percusión.
- Crear un código de pautas basados en una reflexión previa sobre la ecología sonora.
- Aprender las normas de comportamiento de una audición.
- Aprender el entorno sonoro cercano como algo valioso.
- Reflexionar en el debate y el diálogo.
- Mantener interés y responsabilidad en las actividades.

7. CONTENIDOS

- El silencio como ausencia de sonido. Contextos.
- El sonido y el ruido. Factores objetivos y subjetivos. Contextos.
- El entorno sonoro y su multiplicidad.
- El silencio y el sonido como elementos representativos y de comunicación.
- Expresión de vivencias, ideas y sentimientos a través del silencio y el sonido.
- Escucha activa y sensible del entorno sonoro.
- Escucha atenta de un relato.
- Discriminación auditiva de sonidos en entornos sonoros concretos.
- Discriminación auditiva de grupos instrumentales concretos: la orquesta.
- Realización de ejercicios de respiración, postura y preparación previos al canto.
- Interpretación vocal de canciones sencillas acompañadas de gestos o ritmos corporales.
- Interpretación de prosodia rítmica con percusión corporal y pequeña percusión.
- Creación de un código de pautas basado en una reflexión previa sobre la ecología sonora.
- El silencio y la atención como requisitos en la escucha.
- Concienciación del valor del entorno sonoro cercano.
- Reflexión en el diálogo y el debate como formas de aprendizaje.
- Interés y responsabilidad en las actividades.

8. METODOLOGÍA

Se basa en los siguientes criterios metodológicos:

- Participación activa y protagonismo del alumno.
- El maestro como guía-orientador del proceso enseñanza-aprendizaje.
- La investigación y el aprendizaje por descubrimiento como claves.

- Horizontalidad del maestro, que escucha y mantiene una comunicación recíproca con el alumno.
- Búsqueda de la motivación intrínseca en cada sesión.
- Uso adecuado de la motivación extrínseca del alumnado (teatralización y relatos).
- Principio educativo de la educación para el mundo y para la vida.
- Uso de los recursos de la educación no formal y la recreación.
- El juego como metodología creativa.
- El valor intrínseco de la música como tal y su valor transversal.

El hilo conductor de la Unidad Didáctica es el rol de explorador de entornos sonoros. Es aconsejable que el maestro intente dramatizar y ambientar todo lo posible para motivar al alumnado. El maestro es el guía de la expedición sonora que llevan a cabo entre todos. En cada sesión visitamos un lugar diferente, acompañado de grabaciones sonoras de ese entorno para contextualizar todas las actividades. Se trabaja por imitación, evitando el uso único y principal de partituras o contenidos formales. Los conceptos se construyen en conjunto y desde la experiencia y la imaginación.

9. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

- *Comunicación lingüística*: adquieren y usan correctamente el vocabulario musical relativo a la unidad. Además, realizan numerosas intervenciones orales respetando los turnos de palabra y practicando una escucha activa.
- *Aprender a aprender*: desarrollan la atención y la concentración.
- *Competencias sociales y cívicas*: participan en actividades de forma cooperativa y grupal, además aprenden el valor del silencio y lo que implica el ruido. Respecto a la ecología sonora, la sensibilización conduce un deseo de sentirse partícipes de la preservación y la mejora del entorno sonoro más cercano a los niños.
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*: llevar a cabo el eco en la canción del silencio o buscar en las sesiones formas de percusión son sólo algunas de las actividades que fomentan su autonomía y creatividad. La última sesión es la que más la desarrolla.
- *Conciencia y expresiones culturales*: conocen manifestaciones culturales concretas.

10. SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

10.1. Sesión 1: ¡Estamos en una cueva!

ACTIVIDAD 1. ¿Qué es el silencio?: *lluvia de ideas* entre todos de qué entienden por silencio y en qué momentos y lugares de su vida recuerdan haberlo escuchado.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: intentamos que todos hablen y expresen lo que piensan. Damos acuse de recibo a todas las intervenciones y recogemos en la pizarra todo lo que comenten para construir el concepto.

DURACIÓN: 10'.

ACTIVIDAD 2. De camino a la cueva: recreación de un paisaje sonoro que sirve como calentamiento vocal con los fonemas y los intervalos de la canción posterior. Trabajo de la postura y la respiración.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: El contexto es el camino a una cueva por el campo. Así, nos encontramos con serpientes (fonema /s/), oímos las campanas de un santuario lejano (Din-Don con terceras Sol-Mi y Mi-Sol), aspiramos el olor de flores (mmmmm), miramos el reloj porque llego tarde (tic-tac con segundas Sol-La y La-Sol). También pasamos por un hueco en una montaña muy estrecho y tenemos que pasar muy rectos y estirados. Encontramos un diente de león y lo soplamos despacito tomando aire con el descenso del diafragma. En este momento bajamos las persianas, se les dice que cierren los ojos porque está muy oscuro y pedimos que adivinen donde están (ponemos la grabación de la cueva).

DURACIÓN: 10'.

ACTIVIDAD 3. “Explorando el silencio...”: cantamos la canción “Explorando el silencio” por imitación (eco).

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Les preguntamos qué hay en las cuevas, intentamos que digan “¡El eco!”, si hace falta les damos pistas. Una vez lo adivinen, aprenden la canción por imitación. El maestro la enseña por fragmentos y los alumnos repiten como si fuera el eco de la cueva. Primero se practica hablada y después cantada. Cuando se la sepan entera, se canta completa en dos grupos, haciendo uno de eco del otro.

DURACIÓN: 15'.

ACTIVIDAD 4. ¿Existe el silencio?: Estamos en silencio para escuchar los *microsonidos* de nuestro entorno.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Nos tumbamos en el suelo en silencio para escuchar todos los *microsonidos* a los que no estamos acostumbrados. Anotar mentalmente todo lo que hemos escuchado para luego

contarlo. Tras unos minutos de silencio y relajación ponemos en común en corro y sentados lo que hemos escuchado.

DURACIÓN: 10'.

ESPACIOS, MATERIALES E INSTRUMENTOS NECESARIOS EN ESTA SESIÓN:

- Pizarra digital o tradicional, tizas o bolígrafo digital.
- Anexo I de la UD: Partitura “Explorando el silencio...”.
- Grabación de cueva: Ambiente 1 (cueva). Extraído de <http://www.elongsound.com/> (Valenzuela, 2010).

10.2. Sesión 2: ¡Escucha la ciudad!

ACTIVIDAD 1. ¿Qué es el ruido y el sonido?: llegamos a una ciudad y escuchamos. *Lluvia de ideas* sobre qué entienden por ruido y por sonido.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Ponemos una grabación del tráfico y otra de una plaza con personas. Preguntamos qué han distinguido y tras la discriminación auditiva, indagamos en los conceptos de ruido y sonido con preguntas como estas: ¿Qué es el sonido? ¿Qué es el ruido? ¿Creamos el ruido o el sonido? Intentamos que todos hablen y expresen lo que piensan. Damos acuse de recibo a todas las intervenciones y las recogemos para construir ambos conceptos.

DURACIÓN: 10'.

ACTIVIDAD 2. ¡Transportamos ruidos!: Enseñamos onomatopeyas urbanas y con estas, hacemos ejercicios de percusión corporal y polirritmias con pequeña percusión.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Primero, enseñamos las onomatopeyas de forma aislada, marcando la articulación y dicción correctas. Después se añaden con la duración de la partitura. Posteriormente, se añade la percusión corporal y cuando esté aprendida, se realizan con pequeña percusión por grupos. Si no hubiera los instrumentos propuestos en el *Anexo II de la UD*, se buscan similares o incluso se puede trabajar con materiales del aula.

DURACIÓN: 20'.

ACTIVIDAD 3. ¿Se puede hacer música con ruidos?: muestra de una audición en la que se ha ocultado un ruido.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Les decimos previamente que un ruido se ha escondido en la audición. La escuchamos. Después les preguntamos qué instrumentos o agrupaciones instrumentales han escuchado y si han adivinado el aparato que estaba oculto en la música orquestal. El

misterioso objeto es la máquina de escribir. Una vez realizada esta parte, se les puede mostrar el vídeo para que lo disfruten y comprueben lo que han oído.

DURACIÓN: 15'.

ESPACIOS, MATERIALES E INSTRUMENTOS NECESARIOS EN ESTA SESIÓN:

- Pizarra digital o tradicional, tizas o bolígrafo digital.
- Grabación de ciudad: Ambiente 2 (tráfico) y 3 (plaza con personas). Extraído de <http://www.elongsound.com/> (Valenzuela, 2010).
- Anexo II de la UD: Onomatopeyas urbanas.
- Instrumentos de pequeña percusión (claves, triángulos, cajas chinas y panderos).
- Vídeo de Youtube a modo de audición: “La máquina de escribir”.

10.3. Sesión 3: ¡La escuela también suena!

ACTIVIDAD 1. Investigando en el cole: sucesión de audiciones cortas de entornos diferentes del cole.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Escuchamos todas las audiciones, adivinando el lugar y el momento de cada una. Reflexionamos sobre el concepto de entorno sonoro y su pluralidad con el ejemplo del colegio y sus numerosos paisajes sonoros, apuntando en la pizarra lo que van diciendo. Los entornos sonoros se han grabado en el colegio. Es muy recomendable realizarlo en cada centro donde se aplique.

DURACIÓN: 10'.

ACTIVIDAD 2. ¿Dónde encontramos el sonido?: repaso de los instrumentos que conocen de la orquesta por familias y pensamos en cómo podríamos hacer instrumentos de percusión con cosas cotidianas del aula.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Preguntamos a los niños qué instrumentos conocen y a qué familias pertenecen en la orquesta. Si hace falta realizamos un esquema en la pizarra. Si vemos que el diagrama está incompleto, nombramos más ejemplos entre todos y se corrige lo necesario. No marcamos el error, sino que partimos de este para mejorar y completar lo que van diciendo. Les preguntamos si el sonido se crea sólo a partir de estos instrumentos. Se levantan individualmente o por grupos para realizar los ritmos que el maestro improvise por imitación con objetos y zonas del aula (percusión indeterminada). También se puede relacionar con la percusión corporal y con la voz como ejemplos de sonidos que no proceden de los instrumentos que ellos asocian tradicionalmente como fuentes sonoras musicales.

DURACIÓN: 20'.

ACTIVIDAD 3. ¿Se pueden crear sonidos con cualquier cosa?: escucha de dos audiciones para la discriminación auditiva.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Escuchamos las dos audiciones y comentamos lo que creen que ha producido el sonido en estas. Una vez realizada esta parte, se les mostrarán los vídeos para que resuelvan el acertijo. Esta vez las fuentes sonoras son cubos de basura y fregaderos con utensilios de cocina.

DURACIÓN: 15'

ESPACIOS, MATERIALES E INSTRUMENTOS NECESARIOS EN ESTA SESIÓN:

- Pizarra digital o tradicional, tizas o bolígrafo digital.
- Grabaciones del colegio realizadas por mí: Ambiente 4 (baño) 5 (sirena del colegio-hora del recreo), 6 (biblioteca), 7 (en pasillo bajando al patio-hora del recreo) y 8 (aula de música). Se adjunta CD al trabajo.
- Cualquier vídeo de Mayumana y Stomp a modo de audición.

10.4. Sesión 4: ¿Cómo podemos ayudar?

ACTIVIDAD 1. “La tribu de los *Secuoyos*”: dramatización de un cuento como introducción a la sesión.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: se hará lo más auténtico posible. Pedimos silencio para escuchar la historia. Si encontramos cualquier sonido del bosque o de la selva en YouTube, sería interesante usarlo para ambientar el relato. El cuento incluye la canción que se cantó en la primera sesión. En estos momentos concretos, son los niños los que participan en lo que se va contando. Al final es interesante comentar los efectos de los que habla el cuento, qué les ha llamado la atención y qué creen que pueden hacer para ayudar a los *Secuoyos*.

DURACIÓN: 15'.

ACTIVIDAD 2. ¿Cómo es la vida sin secuoyas musicales?: juego de concienciación sobre el ruido y sus efectos desagradables.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: esta dinámica consiste en que les hagamos escuchar ruidos y sonidos con los ojos tapados. Estos pueden ser atronadores e intensos. Lo importante es que sean inesperados. Por ejemplo, dar palmas, un golpe seco con algo metálico en el suelo, etc. También se realizan sonidos con el xilófono o la flauta dulce, se puede cantar o hacer percusión corporal. Después se realiza una puesta en común de cómo se han sentido. También se puede indagar sobre qué diferencia encuentran entre el

silencio previo y posterior a cada ruido, y entre los sonidos y los ruidos como tal. Se puede apuntar en la pizarra lo que van diciendo para obtener conclusiones entre todos.

DURACIÓN: 15'.

ACTIVIDAD 3. ¿Los Secuoyos se escuchaban?: juego sonoro en el que observan la dificultad comunicativa que implica el ruido.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: se divide al grupo en dos. Uno de esos grupos se vuelve a dividir. Los dos grupos pequeños resultantes son los que intentarán comunicar pasándose un mensaje. El otro grupo que nos se ha dividido será el impedimento físico para que el mensaje llegue de un grupo pequeño a otro mediante gritos, ruidos y todo lo necesario. Las reglas hay que explicarlas adecuadamente y remarcar que no se pueden mover de su lugar, por lo que no hay contacto físico entre ellos. Hay que dejar claros los objetivos de cada grupo: emitir mensaje, recibirlo e impedirlo. Los mensajes se dicen al principio de cada ronda a uno de los grupos pequeños y es recomendable que estén relacionados con el cuento. Después se pueden intercambiar los papeles y que todos pasen por los tres roles de este juego.

DURACIÓN: 15'.

ESPACIOS, MATERIALES E INSTRUMENTOS NECESARIOS EN ESTA SESIÓN:

- Pizarra digital o tradicional, tizas o bolígrafo digital.
- Cualquier grabación de selva o bosque de YouTube para ambientar.
- Anexo III de la UD: La tribu de los Secuoyos.
- Instrumentos de forma opcional.

10.4. Sesión 5: ¡Cuidamos nuestro entorno sonoro!

ACTIVIDAD 4. El código de los Secuoyos: realización de un árbol normativo y simbólico.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS: Los niños saben por la historia que es necesario hacer algo. En sus raíces, los niños decidirán y escribirán las razones de por qué es necesario cuidar nuestro entorno sonoro. En el tronco, aparecerán las pautas musicales que eligen tener en el desarrollo de las sesiones para ayudar a los *Secuoyos*. El maestro podrá guiar y apoyar aportando el protagonismo a los niños. Por último se harán hojas de cartulina de diferentes colores que irán colocando día tras día si consideran que han cumplido las normas acordadas. Si cualquier día el maestro y/o los niños entienden que no han cuidado el entorno sonoro, dos hojas caerán del árbol y tendrán que leer las normas y las razones para revisar si hay que modificar o

revisar algo. Al día siguiente, tendrán la oportunidad de nuevo de ayudar a los *Secuoyos* a tener una “secuoya musical” en el aula.

DURACIÓN: 45’.

ESPACIOS, MATERIALES E INSTRUMENTOS NECESARIOS EN ESTA SESIÓN:

- Anexo IV de la UD: ¿Qué puedo hacer yo?
- Cartulinas, tijeras, pegamento, rotuladores, pinturas.

11. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación no tendrá en cuenta únicamente la adquisición de contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Por ello, está diseñada para estimar el proceso que el alumno ha llevado a cabo en la consecución de los objetivos. Esta continuidad se tendrá en cuenta en los criterios y estándares de aprendizaje señalados a continuación con su porcentaje en la evaluación final.

CRITERIO DE EVALUACIÓN: Conocer los conceptos relacionados con el entorno sonoro.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE RELACIONADOS (15%):

- Conoce los conceptos de silencio, sonido y ruido.
- Conoce el concepto de entorno sonoro.

CR. EV.: Discriminar auditivamente entornos sonoros concretos.

EST. APR. REL. (20%):

- Discrimina auditivamente la orquesta.
- Escucha de forma activa y sensible el entorno sonoro.
- Discrimina auditivamente sonidos concretos en entornos sonoros diversos.

CR. EV.: Aprender a comunicarse a través el sonido y el silencio.

EST. APR. REL. (15%):

- Investiga las posibilidades del silencio y del sonido como elementos de representación y comunicación.
- Expresa vivencias, ideas y sentimientos a través del silencio y el sonido.

CR. EV.: Realizar interpretaciones musicales variadas correctas y adecuadas.

EST. APR. REL. (25%):

- Realiza correctamente los ejercicios de respiración, postura y preparación previos al canto.
- Canta las canciones adecuadamente acompañadas de percusión corporal o gestos concretos.

- Interpreta los ritmos sencillos con percusión corporal y pequeña percusión.

CR. EV. (25%): Concienciarse de la importancia del entorno sonoro en el desarrollo de las sesiones.

EST. APR. REL.:

- Aprende las normas de comportamiento de una audición.
- Aprecia el entorno sonoro cercano como algo valioso.
- Participa conjuntamente en la creación de un código de normas o pautas surgido de una reflexión previa.
- Reflexiona en el debate y el diálogo.
- Mantiene interés y responsabilidad en las actividades.

12. PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN

El procedimiento clave que se usa para evaluar será la observación de estos criterios mediante los estándares de aprendizaje. Estos últimos serán la lista de ítems que en conjunto se refieren a cada criterio y por lo tanto, prueban si los objetivos se han alcanzado o no. Por lo que se comprobarán alumno por alumno marcando si se han observado o no.

Si todos los estándares de aprendizaje asociados a un criterio de evaluación se han verificado en la observación, este se confirma junto a los objetivos y contenidos ligados. Considero vital que el maestro tenga una capacidad de autocrítica e innovación y por ello, he creado una plantilla con el objetivo de sistematizar la observación del transcurso de las sesiones y aportar una información útil para la mejora de la unidad. Se puede consultar a continuación.

Autoevaluación del funcionamiento de la Unidad Didáctica					
Centro educativo:				Curso:	
Sesión nº ____	Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados	Observaciones
Objetivos					
Contenidos					

Temporalización					
Actividades					
Metodología					
Estilo de enseñanza					
Evaluación					
Organización de los alumnos y alumnas					
Material					

13. ADAPTACIÓN CURRICULAR

Las actividades son variadas y contemplan los diferentes estilos de aprendizaje y gustos personales. En uno de los grupos donde se aplicó hay un niño diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Las actividades son lo suficientemente dinámicas y motivadoras para llamarle la atención, sin embargo, es vital que el maestro se muestre cercano para apoyarle en lo que necesite. Habría que asegurarse también de que entiende lo que se va haciendo y que participe adecuadamente.

14. ANEXOS DE LA UD

14.1. Anexo I de la UD: “Explorando el silencio...”

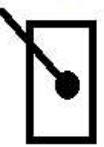

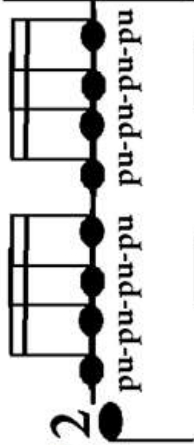
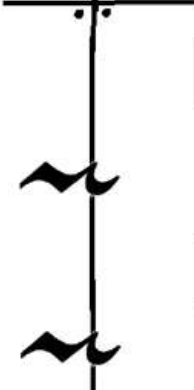
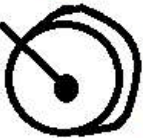

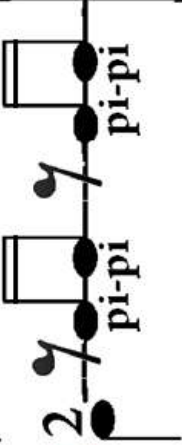
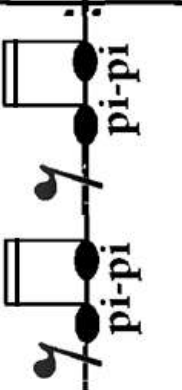

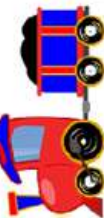
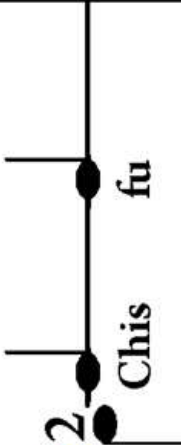
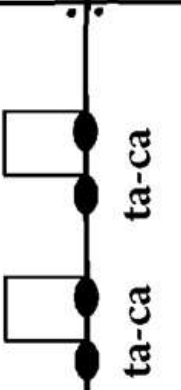




Explorando el silencio...

Héctor Molero Lombarte

El si - len - cioex-plo - ran - do, ya po - de - mos es - cu - char. A -

-sí me voy ca - llan - do, a - ten - to de - boes - tar.

14.2. Anexo II de la UD: Onomatopeyas urbanas

			
			
			
			
Caja china		pu-pu-pu-pu	pu-pu-pu-pu
Pandero		pi-pi	pi-pi
Claves		Chis fu	ta-ca ta-ca
Triángulo		Bu	Bu

14.3. Anexo III de la UD: “La tribu de los Secuoyos”

“Escuchad mi historia. En mis numerosos viajes, he conocido muchas culturas. Una de ellas fue la tribu de los Secuoyos. Este grupo del norte de América se hacía llamar así porque cuidaban del árbol de su tierra: “la secuoya musical”.

Una secuoya es un árbol que puede alcanzar más de 100 metros de altura y suele ser muy, muy gordo. Pero estos árboles no eran sólo secuoyas. Eran algo máspreciado para ellos; no sólo por sus características extraordinarias, sino por algo muy especial.

A cambio de cuidar a sus secuoyas, estas les devolvían el favor. No sólo les daban sombra y cobijo, sino que también interpretaban bellísimas melodías con sus hojas. Pero para ello, debían estar atentos y en silencio. Antes de escuchar, siempre cantaban la canción que ya conocemos.

“El silencio explorando, ya podemos escuchar. Así me voy callando, atento debo estar” (cantamos)

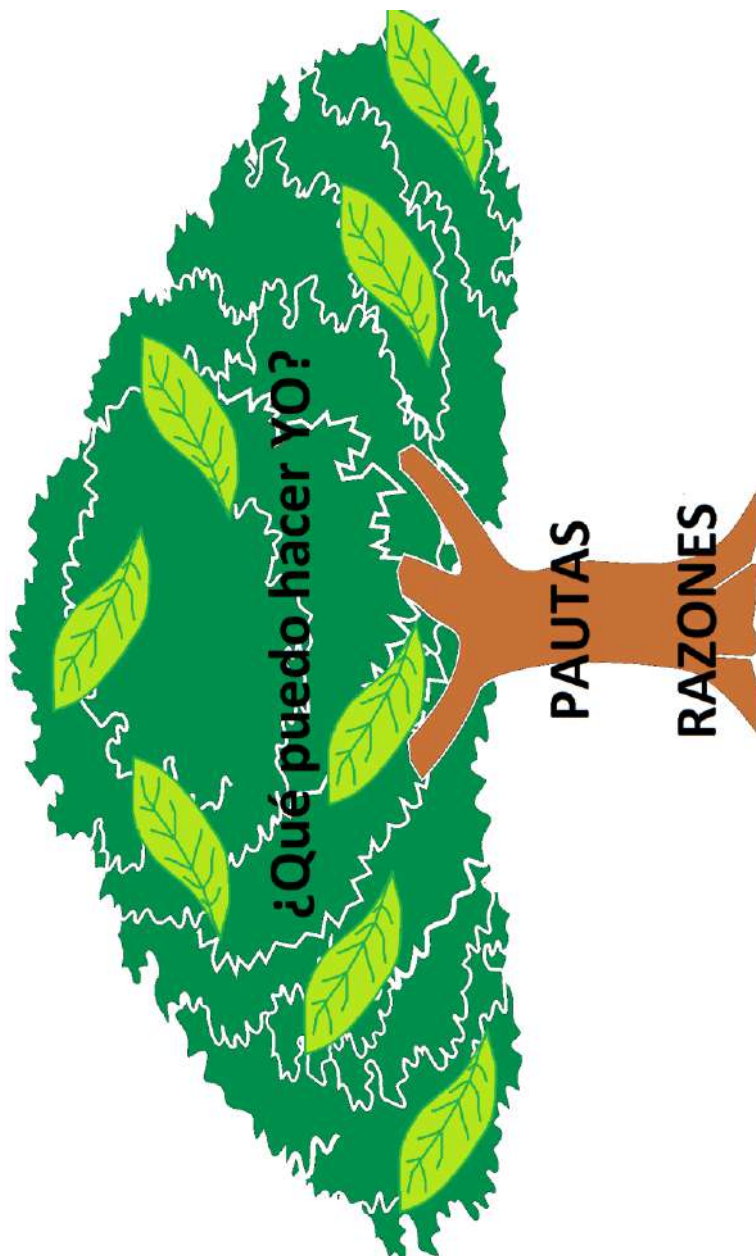
Sin embargo, esta situación de armonía y paz no siguió siempre así. El mundo cambió y sus ruidos empezaron a atacar a las secuoyas musicales. Ya no se escuchaba su cantar ni el maravilloso silencio que disfrutaban los habitantes de esta zona del norte de América. Las ciudades que se habían fundado en Norteamérica empezaron a hacer daño a los pobres árboles.

Los Secuoyos estaban preocupados. La vida sin “secuoyas musicales” era terrible. No se escuchaban y no podían hablar entre ellos. No se entendían. Tenían dolor de cabeza y no se concentraban para hacer sus tareas diarias. Pero no se rendían. Ellos seguían intentando escuchar.

“El silencio explorando, ya podemos escuchar. Así me voy callando, atento debo estar” (cantamos)

No sabían qué hacer, estaban desesperados. Las “secuoyas musicales” ya no emitían sus melodías. Cuando yo llegué, ya estaban en esta situación. Me pidieron ayuda y ahora soy yo el que os la pide a vosotros. ¿Qué podemos hacer al respecto?

14.4. Anexo IV de la UD: ¿Qué puedo hacer yo?



CAPÍTULO Nº 7

TALLER PARA PREVENIR LA ESTIGMATIZACIÓN “DANDO VUELTAS A LO DIFERENTE”

María Amelia Diez Garzón

Héctor Molero Lombarte

Universidad Complutense de Madrid (ambos autores)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Molero Lombarte, H.)

Introducción

La estigmatización es el proceso por el cual un individuo o un colectivo sufre de una generalización partiendo de rasgos que les hacen pertenecer a un grupo considerado socialmente como inferior. La naturaleza de estas ‘etiquetas’ es variada y puede estar relacionada con el género, la sexualidad, la religión o la etnia, entre otras posibles causas. Esta problemática ha de ser tratada desde las instituciones educativas para su prevención mediante estrategias de trabajo, como la que proponemos en este taller.

Fundamentación teórica

El diccionario de la RAE (2017) define ‘estigma’ como la marca hecha en la piel con un hierro candente a los esclavos, criminales, traidores y personas consideradas socialmente inferiores. De esa manera, la primera acepción se refiere a esta marca o señal en el cuerpo, que de forma más abstracta se relaciona con la segunda acepción, que es la que aplica en este caso como afrenta dirigida a desestimar la fama y credibilidad de alguien.

Así, para González (2008, p.1), la estigmatización supondría “[...] el resultado de un proceso psico-social [...] activo, intencional, [...] es, un propósito estigmatizador [...]”. Continúa este mismo autor indicando que “el estigma [...] será tanto más creíble y duradero cuanto más unánime [...] sea el conjunto de [...] pruebas que definan, describan y expliquen pericialmente los rasgos [...] de las personas y colectivos estigmatizados”. Se pueden generar estigmas por diversos motivos, ya sea por raza, nación, inmigración,

religión, entre otros. Se suele estigmatizar a individuos o colectivos, como dice Goffman (1963, citado por González, 2008), para dar argumentos sobre su inferioridad y el peligro que suponen estos.

La estigmatización solo es efectiva cuando proviene de un discurso estigmatizador que se origina desde alguna posición de poder, como afirma González (2008). De esta forma, se pueden generar en cualquier tipo de contexto e interacción social, ya sean ámbitos familiares, de empresa, educativos, ceremonias religiosas, etc., desde las cuales se puede contribuir a definir a aquellas personas que se considera que se salen de la norma impuesta desde las posiciones de poder en dichos entornos. Todo esto influye en la aceptación de “criterios de categorización que estigmatizan al débil y al vencido, consagrando al vencedor y al poderoso” (p.27, *idem*). Además, según Taifel (1984, citado por González, 2008), “los miembros de las minorías estigmatizadas [...] pueden reaccionar y adaptarse (o no) a las presiones de la mayoría de maneras muy distintas, en función tanto de la visibilidad del estigma como de las naturalizaciones científico-medico-antropológicas que se les atribuyan” (p. 5).

Algunas estigmatizaciones que destacar podrían ser las étnicas. Tal y como indica Sangrador (1996, citado por González, 2008), “lo que un individuo piense sobre un grupo étnico resulta, en el fondo, irrelevante; pero una creencia compartida al respecto ya no lo es tanto, pues entre otras cosas, puede terminar convirtiéndose en una suerte de norma social, aceptada pasivamente sin un cuestionamiento crítico, y generadora de posibles acciones colectivas” (p.2). La influencia del contexto histórico puede ser fundamental en la eficacia y difusión de algunos procesos de estigmatización, como en el caso de los fascismos, con la clara distinción a través de tatuajes, insignias o uniformes (*idem*).

Otras tipologías para tener en cuenta son las estigmatizaciones referidas a la diversidad sexual y al género, en las cuales se da un orden jerarquizado donde la heterosexualidad y el género masculino ocupan una posición superior respecto a las otras sexualidades y el género femenino. Esta superioridad, basada tradicionalmente en argumentos teológicos y biológico-reproductivos va perdiendo vigencia en pos de una reivindicación de los derechos sexuales y reproductivos y el desarrollo integral de la persona. En esta línea, además se da la autoestigmatización. Por ejemplo, desde una óptica machista, una violación podría ser atribuida a la provocación de la mujer, atribuyendo la responsabilidad en términos de culpabilidad hacia la persona realmente estigmatizada (González, 2008).

Resulta clave la correspondencia indicada por Kiesler, Collins y Millar (1969, citados por González, 2008) entre la estereotipia, el prejuicio y la discriminación efectiva y los tres componentes de la actitud respectivamente: creencias, evaluación afectiva y conducta respecto al objeto

de la actitud. La naturaleza de los estereotipos o etiquetas con las que se pueden denominar a dichos individuos o colectivos es muy variada y se genera, según Allport (1971, citado por González, 2008) en “procesos estereotípicos de atribución [...] para justificar el trato discriminatorio padecido por los grupos e individuos estigmatizados a los que el estereotipo negativo mantiene un nivel de deslegitimación moral y/o sociopolítica” (p.28).

Con esto, se pueden producir, como explica González (2008) “generalizaciones estereotipadas excesivamente simplificadoras de la realidad” (p.1), que conllevan en su gran mayoría a un error de generalización que se naturaliza y donde se están pasando por alto las diferencias que pueden tener dichas personas, aunque estén bajo una misma ‘etiqueta’. Según Ashmore y del Boca (1981, citados por González, 2008), “cualquier categorización estereotípica y naturalizadora cumple tres funciones complementarias: simplificar y agilizar la percepción de la realidad, [...] defender nuestro ego y autoestima [...] y mantener el statu quo socioeconómico” (p.2).

El prejuicio, tal y como afirman Fernández y colaboradores (2006), se suele considerar como una “actitud negativa hacia un grupo social o sus miembros por el hecho de pertenecer a ese grupo” (p. 1). Con el paso del tiempo, los prejuicios han ido sufriendo una evolución que parece suponer una supuesta desaparición, la cual es artificial y falsa. En este sentido, han surgido nuevos conceptos como el de ‘racismo simbólico, moderno o aversivo’ y ‘prejuicio sutil o latente, todas ellas formas sutiles e indirectas de expresar el prejuicio (idem).

El claro rechazo de las conductas de discriminación y su denominación como ‘políticamente incorrectas’ ha conseguido paradójicamente aflorar una serie de nuevas formas de estigmatización de forma sutil o simbólica. Amparados en numerosas excusas y contextos, constituyen una llamada de alerta incluso en sociedades modernas y democráticas. “Las áreas de actuación en las que hay que intervenir [...] son numerosas [...] y exigen superar [...] escollos para su [...] aplicación en distintos ámbitos de convivencia” (González, 2008, p.28), como educativos, familiares, escolares, asociaciones ciudadanas, medios de comunicación, entre otros.

Las conductas de discriminación se pueden combatir con medidas correctoras contra personas, grupos y organizaciones que las ejerzan. Sin embargo, estereotipos y prejuicios, adquiridos por imitación y adiestramiento en edades tempranas, deben tratarse por otras vías. Programas integrales de educación y vigilancia resultan más interesantes, dada la dificultad de modificar los rasgos desfavorables sobre personas y grupos (González, 2008).

“El derecho al respeto y a una identidad personal socialmente valorada constituye un requisito imprescindible de cualquier sociedad justa y pacífica” (p. 28, *ibid*). Y así consideramos que se ha de salvaguardar por medio de “programas de educación y vigilancia [...] en todos los niveles educativos, teniendo en cuenta que los niños, jóvenes y adultos aprenden antes [...] los rasgos desfavorables y que las creencias positivas acerca de los grupos ajenos se olvidan más rápida y fácilmente que las creencias negativas, que son, siempre, las más difíciles de modificar” (p.29, *idem*).

Ficha técnica del taller

- Nombre del taller: DANDO VUELTAS A LO DIFERENTE
- Duración: Todo un curso académico (9 meses)
- Fechas: Dos-tres días al mes
- Horario: 3 horas/día
- Lugar de realización: Colegio de Educación Infantil y Primaria o Instituto de Educación Secundaria de Madrid

Objetivos

<i>Objetivos generales</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Sensibilizar al alumnado del centro respecto a la estigmatización cotidiana y sus efectos	Dar a conocer la estigmatización sexual, de género, escolar y al extranjero
	Sensibilizar sobre los efectos que tienen estas estigmatizaciones en la persona
Dotar de herramientas y recursos para combatir y prevenir la estigmatización cotidiana	Dotar de información y recursos para la prevención de la estigmatización
	Otorgar herramientas útiles para combatir los casos cercanos de estigmatización

Contenidos

- La estigmatización y sus tipos (sexual, de género, escolar y al extranjero)
- Efectos de la estigmatización en la persona
- Conocimiento de recursos e información para la prevención de la estigmatización.
- Uso de vías de información para el tratamiento de casos concretos de estigmatización.

- Sensibilización de la persona sobre la estigmatización y sus efectos en la persona.

Metodología

Basándonos en autores como Piaget (1969), Bruner (1963) o Huizinga (1972) y en la experiencia y formación de ambos autores, la metodología:

- Es *lúdica* porque entiende el juego como herramienta para el aprendizaje y la dinámica de grupo como acción concreta que desencadena las ideas.
- Es *flexible y adaptativa*, ya que propone sesiones tipo y un equipo humano y de expertos para desarrollar el taller con total adaptabilidad al centro y las circunstancias concretas. Se han de tener en cuenta los aprendizajes previos y durante el desarrollo del taller, así como las experiencias vitales, demandas, intereses y carencias de los destinatarios.
- Es *participativa y dialogante*, ya que creemos en la participación como vía para la comunicación y el crecimiento mutuo del que dirige cada sesión y los participantes.
- Es *horizontal*, porque creemos que es necesario que la persona que dirige cada sesión se muestre cercana y abierta a valorar las opiniones de los componentes del grupo, sin perder el ‘status’ de experto en el tema. Los conocimientos se construyen en grupo con una persona que conoce sobre el tema y guía a los participantes hacia los objetivos del taller.
- Es *creativa*, dado que las sesiones están diseñadas de forma que se promueve la diversidad y el dinamismo en cada momento.
- Es *resolutiva*, dado que es importante detectar y valorar cada problemática con cuidado y actuar de forma adecuada a cada momento.

Cronograma de actividades

Las actividades se dividirán en cuatro bloques de contenidos.

1. ***Estigmatización y efectos. Una visión general*** (2 meses)
2. ***Estigmatización escolar. Bullying y Cyberbullying*** (3 meses)
3. ***Estigmatización sexual y de género. La mujer y la diversidad sexual y de género*** (2 meses)
4. ***Estigmatización al extranjero. Figura del inmigrante y el emigrante*** (2 meses)

Algunas propuestas del taller

Sesión tipo ‘¿QUÉ VES TÚ?’

Descripción breve de la actividad: Cinefórum de diversos cortos sobre la estigmatización y breve puesta en común.

Orientaciones didácticas: Es importante respetar el silencio, los vídeos no deberían durar más de 10-15 minutos para poder poner en común lo visto al terminar cada fragmento. Dirigir las intervenciones y procurar la participación de todos y todas. Sería interesante usar la dinámica de los “fichas de intervención”. Consiste en repartir dos fichas a cada participante y así procurar que organicen su discurso antes de emitirlo y aumentar la participación. Tras gastar las fichas, se podrá hablar libremente. Respetar el turno de palabra y promover el respeto en todo momento. Sería interesante realizar algún tipo de mural para recoger las ideas que vayan surgiendo.

Duración: 1 hora y media

Recursos didácticos (ejemplos):

- Corto sobre diversidad sexual y de género.
- Mundo al revés: HETEROFOBIA
- Corto sobre Ciberbullying
- Trailer de la película ‘Freedom Writers’ o ‘Diarios de la calle’
- No en mi nombre
- Así reaccionan los niños cuando les dicen de pegar a una niña
- Dos niños cantando al anti-bullying
- Reacciones cuando a una mujer musulmana se le llama terrorista

Sesión tipo ‘PIENSA, DEBATE Y ACTÚA’

Descripción breve de la actividad: Dinámicas de grupo para trabajar las conductas socialmente habilidosas como prevención de la estigmatización.

Orientaciones didácticas: A continuación se presenta una propuesta de algunas dinámicas.

1. **Contar una experiencia personal de bullying.** Siempre es interesante compartir experiencias cercanas o propias si el clima es propicio para compartirlas. Además, se pueden traer personas afectadas por algún caso cercano o propio también.
2. **Role-playing.** Escenificar chismorreos, aislamientos, bullying indirecto o directo, ciberbullying... Se reparten papeles y se actúa en grupo y los demás adivinan qué situación se está dando, si conocen casos cercanos parecidos, qué les parece... Es interesante comentar

cómo se han sentido los que han actuado, se les pide que sean realistas para caracterizar bien al personaje (estaría bien añadir características a cada rol).

Ejemplo:

Agresor: niño de 12 años, le gusta insultar a una niña, basándose en su aspecto físico, la grita y la persigue, es violento.

Acosada: niña de 11 años, no sabe qué contestar al chico, sus padres le dicen que intente pasar, que haga como si no existiera.

3. **Línea caliente.** Se ponen todos en una línea y se leen diferentes ideas ante las que se han de posicionar moviéndose hacia un lado u otro (habiendo acordado que un lado simboliza el SÍ y otro el NO).

Ejemplos:

- El chico gay suele ser más femenino.
- Los extranjeros vienen a quitarnos el trabajo.
- A las chicas se les da mejor lo artístico, los deportes para los chicos.
- Una mujer debe tener en cuenta lo que un hombre necesita.
- Los homosexuales son personas extrañas, no son muy normales.
- La chica lesbiana suele ser un marimacho.
- Me da igual si una mujer trabaja de albañil o de bailarina.
- Me da igual si un hombre trabaja de enfermera o es empresario.

Otra opción es que estén en ambos lados, sin connotación ninguna y que se acerquen a la línea si conocen casos y comentarlos:

Ejemplos:

- Conozco algún caso de suicidio aunque sea lejano por bullying o cyberbullying.
- Alguna vez he oído comentarios hacia el extranjero como un invasor del español.

Es importante que una vez posicionados defiendan su posición, ninguna posición es “categóricamente incorrecta” porque estamos en un punto de debate con respeto en el cual se intercambian opiniones para enriquecernos y ser conscientes de los estereotipos, prejuicios y otros factores ocultos. Exploramos cada posición y cada opinión.

4. **Roles y etiquetas.** Se coloca un papel en la frente de cada participante con diferentes roles (gracioso, jefe, tonto, empollón, matón, pelota) y se les pide que se traten tal y como tienen puesto en la cabeza. Al rato, se pedirá que intenten adivinar el rol que tienen y expliquen si al final han acabado actuando con el rol que tenían asignado. Explicar el encasillamiento y la discriminación que pueden suponer estos estereotipos y prejuicios en formas de ‘etiquetas’. Pensar en situaciones en las que se podrían dar estas asunciones de roles y proponer soluciones para construir nuestra identidad al margen de estas cuestiones.

5. **Teléfono escacharrado.** Esta dinámica tradicional consiste en pasar un mensaje a la oreja de uno a otro. No se puede repetir el mensaje, lo que se oiga se pasa y el último dirá lo que ha entendido. Ha de decirse con poca intensidad para que no sea oído por los demás. Reflexionar sobre el chismorreo y la violencia indirecta que supone.

Duración: Una sesión (1 hora y media).

Recursos didácticos: Material de papelería básico.

Recursos

Las actividades son viables y están adaptadas a cualquier centro al margen de sus recursos económicos. Sería interesante disponer de un espacio versátil que permita adaptarse a diferentes configuraciones con las sillas y mesas y que disponga de medios audiovisuales. Las sesiones se dirigen por el equipo humano, distribuido en parejas, alternando roles de guía de sesión y apoyo. En sesiones concretas, se podrán realizar visitas o formaciones fuera o dentro del centro en función de necesidades y acuerdos con este.

Evaluación

La evaluación se entiende bajo el paradigma de Pérez Juste (2006): integral, integrada e integradora y siempre dirigida a una posterior toma de decisiones orientada a la mejora de la calidad educativa, de acuerdo también con la visión de Martínez Mediano (2007). De esta manera, en Anexo se adjuntan dos fichas de evaluación: la dirigida al equipo de educadores y la dirigida a los destinatarios del taller.

Conclusiones

La estigmatización no es algo ‘de nuestros días’, es una problemática que ya existía hace tiempo en nuestras sociedades y a pesar de que se hayan paliado, aún hay mucho que hacer al respecto. Consideramos firmemente que el paradigma educativo actual tendría que incluir en sus enfoques y actuaciones la sensibilización y la concienciación al respecto. La escuela como agente socializador del niño/a y adolescente ha de ser tenida en cuenta y por ello, las estrategias educativas a llevar a cabo son fundamentales. Ahora más que nunca resulta inexcusable actuar por diversas vías dirigidas al cambio necesario con optimismo, muchas ganas y creatividad.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispalno Americana
- Fernández, M. C. G., Fernández, P. P., Tejada, A. J. R., & Luque, M. N. (2006). *Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes*, *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- González, R. (2006). *Violencia sutil y violencia invisible: psicología de la impunidad. Violencia humana*. Sevilla: RD Editores.
- González, R. (2008). *Atribuciones naturalizadoras: notas en torno a algunos procesos de estigmatización*. In *Psicología del estigma: ensayos sobre la diferencia, el prejuicio y la discriminación* (pp. 12-60). Universitas.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=Gru2UbO>.

ANEXO “Fichas de evaluación”

Evaluación del Taller ‘Dando vueltas a lo diferente’					
Centro educativo:				Curso:	
Sesión nº	Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados	Observaciones
Objetivos					
Contenidos					
Temporalización					
Actividades					
Metodología					
Estilo de Enseñanza-Aprendizaje					
Evaluación					
Organización de los participantes					
Material					

Evaluación del participante del Taller ‘Dando vueltas a lo diferente’

Valora de 1 a 5 los siguientes aspectos del bloque:

Interés por las actividades realizadas	1	2	3	4	5
El equipo de educadores ha sabido guiar las actividades	1	2	3	4	5
La metodología me ha gustado	1	2	3	4	5
Los recursos empleados han estado bien	1	2	3	4	5
La información me ha parecido completa	1	2	3	4	5

Es importante que rellenes esta parte de la evaluación:

¿Añadirías o quitarías algo de lo tratado en la sesión? ¿Destacarías alguna actividad?

--

¿Tienes alguna inquietud o duda sobre algo de lo tratado? ¿Te interesaría saber más sobre algún tema?

--

CAPÍTULO N° 8

RESILIENCIA ESCOLAR: LA SUPERACIÓN DE BARRERAS ANTE EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Antonio Coronado-Hijón

Universidad de Sevilla

Introducción

En la construcción de sociedades inclusivas son indispensables políticas educativas y sociales vertebradas desde dos principios básicos: los de calidad y equidad.

Mientras que el principio de calidad tiene que ver con una educación efectiva y funcional para los estudiantes, el principio de equidad hace referencia a la adecuada atención educativa a la diversidad que presenta el alumnado, tanto a las diferencias individuales, como sociales y culturales.

El informe anual sobre el Estado mundial de la infancia (UNICEF, 2016), titulado, “Una oportunidad para cada niño”, y centrado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la Asamblea General de la ONU, a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, recoge explícitamente la insoslayable necesidad de promover la equidad. En el informe se cita a la Educación como uno de los factores de promoción y desarrollo más eficaces, a la vez que el mejor instrumento para lograr la equidad.

Esta equidad se refiere a que todas las personas “tengan las mismas oportunidades de sobrevivir, crecer y alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades”. Pero, en el mismo informe se nos alerta de que una tercera parte del alumnado mundial de educación primaria, no tiene adquiridas las competencias básicas alfabéticas y numéricas. Un preocupante 38% de los estudiantes, finalizan la etapa de la educación primaria sin las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo aritmético básico, por lo que, en el informe, se arenga hacia una educación de calidad que facilite el conocimiento, desarrolle la prosperidad y fomente sociedades incluyentes.

En esta dirección, la atención a la diversidad ha de planificarse desde una visión amplia e inclusiva de todo el alumnado, evitando cualquier tipo de barreras en el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2011), sin limitarse a las necesidades educativas específicas del estudiante asociadas a

dificultades de aprendizaje y discapacidad. Además, ha de contemplar las dificultades que el alumnado encuentra al interactuar y participar en el contexto educativo (Coronado-Hijón, 2016a). El concepto de *barreras* hace referencia a cómo, tanto por falta de recursos o de experiencia, como por la existencia de programas, de métodos de enseñanza o de actitudes inadecuadas, pueden limitar la participación y el aprendizaje de determinados alumnado (Ainscow, 2004)

La metodología inclusiva, pues, enfoca en las dificultades que presentan los contextos para la participación de los sujetos, más que en los déficits que muestren éstos. El objetivo inclusivo es una respuesta del contexto frente a la diversidad de los sujetos, que asegure su participación equitativa en sociedad.

Pero en esta construcción de sociedades inclusivas podemos encontrarnos distintas barreras que actúan como desventajas y que provocan vulnerabilidad y riesgo de exclusión social temprana, contextualizados desde procesos de exclusión educativa que se muestran principalmente desde dos ámbitos: fracaso escolar y acoso o maltrato entre iguales (bullying).

En relación al fracaso escolar, las pruebas internacionales de evaluación de estudiantes, reflejan preocupantes niveles bajos de aprendizaje. Un 20% de los estudiantes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), no consigue las competencias lectoras básicas (OCDE 2016) y, aproximadamente, uno de cada cinco estudiantes de estos países, no termina la educación secundaria.

En estas pruebas, el factor contextual que correlaciona más directamente con el riesgo de fracaso escolar es el nivel socioeconómico familiar. En el estudio internacional de evaluación educativa “Programme for International Student Assessment” (PISA) el condicionante indicado se estima mediante un índice de estatus social, cultural y económico (ESCS por sus siglas en inglés), conformado por el nivel educativo y de ocupación laboral de los progenitores, así como por un indicador de los materiales culturales en el hogar.

En el estudio PISA 2015 (OCDE 2016), el alumnado más desfavorecido socio-económicamente triplica las posibilidades, frente al resto de estudiantes, de no alcanzar el nivel de competencias básicas en ciencias. Aun así, un 29% del alumnado más desfavorecido, son considerados *alumnado académicamente resiliente*. (Coronado-Hijón, 2017), es decir, que consiguen sobreponerse a las dificultades y fracasos y alcanzan resultados por encima de las expectativas socioculturales.

El estudio transnacional sobre la resiliencia académica realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), consorcio internacional e independiente con sede en Ámsterdam, elaboró un informe coordinado por Erberber, Stephens, Mamedova,

Ferguson & Kroeger (2015), basándose en los datos sobre el rendimiento matemático de los estudiantes de 8° curso del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, (TIMSS) 2011, (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012). Este informe correlacionó los datos de unos cuestionarios del alumnado y del centro educativo, relativos a determinados factores contextuales, con los datos de rendimiento en matemáticas, con el objetivo de identificar al subgrupo de alumnado capaz de sobreponerse a desventajas socioculturales y conseguir el éxito educativo, así como los factores coadyuvantes de lo que se denominó, en el informe, resiliencia académica. Además del factor sociocultural, otro condicionante contextual, que se mostró influyente en la capacidad de resiliencia del alumnado (Erberber et al., 2015), son las experiencias de acoso escolar.

La familia y la escuela, por este orden, son los principales contextos de socialización de las personas (Coronado-Hijón, 2010). Aunque son contextos cualitativamente distintos coinciden en que son ámbitos primigenios de socialización y desarrollo de una serie de habilidades de conocimiento, comportamiento y actitudinales culturalmente necesarias. Por tanto, los factores que promocionan la calidad de vida y el bienestar emocional de los niños y adolescentes, protegiéndolos de la adversidad, están vinculados a la familia y a la educación (Arguedas y Jiménez, 2007).

En relación al acoso y maltrato entre iguales (bullying), tenemos que resaltar que si el constructo denominado “alumnado académicamente resiliente” se ubica en la inclusión o exclusión académica (éxito o fracaso escolar), el otro constructo que denominaremos “alumnado socialmente resiliente”, se sitúa en el ámbito de la inclusión o exclusión socio relacional del centro educativo, siendo los sujetos en riesgo, el alumnado aislado o marginado en el grupo clase.

Por tanto, el término *resiliencia escolar*, referido a un contexto educativo formal, incluye el de *resiliencia académica* (academic resilience), entendida como la capacidad de recuperarse y sobreponerse con éxito a los factores de riesgo de dificultades en el aprendizaje (Coronado-Hijón, 2017) desarrollando competencia académica y el de *resiliencia al acoso escolar* (bullying resilience), entendida como la capacidad de adaptarse y sobreponerse a las presiones interpersonales desarrollando competencia social.

La definición que presenta más concordancia con el constructo de resiliencia escolar, tal y como lo proponemos en este trabajo, es la de Henderson y Milstein (2003), que explican que es la capacidad de adaptarse, recuperarse y sobreponerse con éxito a las dificultades y presiones, desarrollando competencia social, académica y vocacional. Estas competencias tienen una relevante correlación con las autoexpectativas de logro (Coronado-Hijón, 2014), que a su vez es el factor personal que mayor

índice de correlación mostró con la capacidad de resiliencia académica en el citado Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, (TIMSS) 2011, (Erberber et al., 2015). Pero las autoexpectativas son atribuciones personales construidas en experiencias de interacción con el factor del contexto sociocultural, donde la promoción de la capacidad resiliente tiene una relevancia fundamental. Desde esta perspectiva, la capacidad de resiliencia se entiende como un proceso de desarrollo dinámico, transaccional y bidireccional y por tanto, con un carácter holístico y ecosistémico (Coronado-Hijón, 2010; Coronado-Hijón y Paneque, 2015, Richardson, 2002).

Henderson y Milstein (2003) formulan un proceso de desarrollo de la resiliencia escolar, a través de seis fases. Las tres primeras, enfocadas hacia la prevención y reducción del riesgo, proponen el incremento y enriquecimiento de vínculos sociales, la determinación de normas claras y firmes, y la enseñanza de competencias para la vida. Las tres últimas, más enfocadas hacia la promoción de la capacidad resiliente, señalan acciones tendentes a planificar estrategias educativas basadas en el afecto y apoyo, establecimiento y transmisión de buenas expectativas de logro en el alumnado, así como la promoción y planificación de oportunidades de participación significativa, para todo el alumnado.

Estas fases, las estructuraron gráficamente en la denominada “Rueda de la Resiliencia”, que funciona como un instrumento heurístico útil para el diagnóstico y la intervención en las escuelas, complementado con datos medibles y con estrategias contextualizadas a cada caso (Werner, 2003: 16-17).

Los datos de experiencias de intervención exitosas demuestran que la promoción de la resiliencia escolar, compensa el riesgo proveniente de la desventaja sociocultural, las probabilidades de trastornos de salud y emocionales, así como el absentismo y abandono escolar (Benard, 2004).

Identificación y dimensionalización.

Aunque existen pruebas psicométricas validadas para el diagnóstico de la capacidad de superación del riesgo de exclusión académica (resiliencia académica), (Coronado-Hijón y Paneque, 2015), así como de la inclusión o exclusión socio escolar (acoso escolar), la perspectiva holística eco sistémica que se propone en este trabajo está basada fundamentalmente en la metodología de la *observación sistematizada*, en la que el observador determina previamente las categorías o heurísticos a observar, así como los indicadores que interesa registrar de manera cuantificable. Con este procedimiento se facilita considerablemente la observación y se posibilita la atención de distintos observadores sobre los mismos tipos de respuestas

(cognitivas, emocionales y conductuales) y, por tanto, sus observaciones puedan ser, además de cuantificables, directamente comparables (Padilla, 2002). Esta metodología propuesta se ubica, dentro de lo que podemos considerar ya una tradición consistente, en la combinación de la perspectiva metodológica cualitativa y la cuantitativa, en el desarrollo de la metodología observacional (Anguera, 2010).

Este proceso de identificación y dimensionalización de la resiliencia escolar, parte de unos indicadores propuestos en *listas de control o verificación*, como LIVERA (Coronado-Hijón y Paneque, 2015), para utilizar en una primera fase, a modo de screening, en la sesión de evaluación inicial (preevaluación), recogiendo los datos de observación de todo el profesorado de cada grupo y para cada estudiante en riesgo. En el caso de la identificación de la exclusión social, puede ser conveniente complementar la evaluación con un sociograma grupal (Moreno, 1962).

La segunda fase tiene como objetivo la dimensionalización del grado de exclusión académica o socio grupal del alumnado identificado, en riesgo, mediante la técnica de *historias de vida*, de manera semiestructurada alrededor de los ítems de la lista de verificación utilizada en la primera fase. De esta manera se articula una metodología mixta cuantitativa cualitativa.

Los factores variables a evaluar han de ser los factores resilientes y las barreras ante el aprendizaje y la participación. Éstos pueden analizarse a partir de una tercera fase que contemple la relación y sinergias entre los grupos de factores resilientes y no resilientes, en una *arquitectura de la resiliencia o plano de la resiliencia*, (figura 1), que parte del análisis de las áreas, factores y conductas de desarrollo resiliente prioritarias en cada sujeto y las oportunidades que le ofrece el contexto para desarrollarlas, así como de otra parte, las barreras que pueden impedir este desarrollo y las fortalezas del sujeto para superarlas. De esta manera podremos obtener una visión holística contextual resiliente de cada sujeto. Los datos necesarios para configurar esas sinergias procederán de los recogidos en las fases anteriores (primera y segunda).

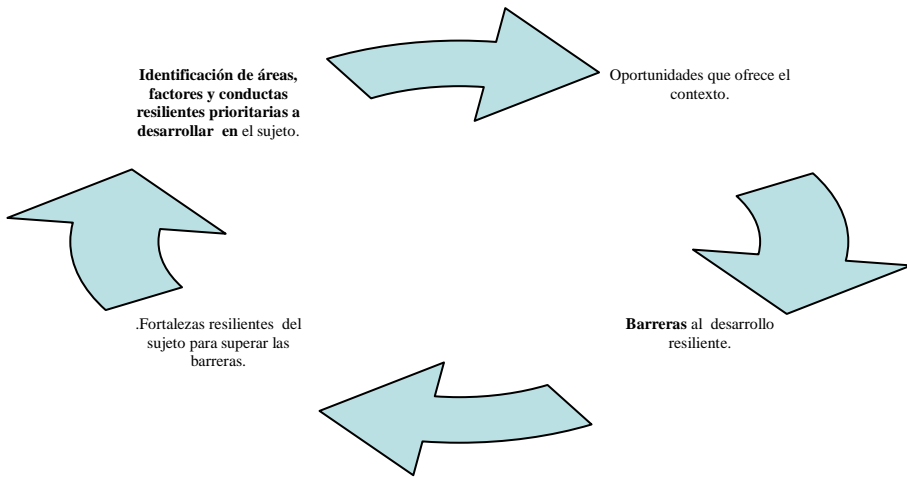


Figura 1: plano de la resiliencia

Con esta *arquitectura de la resiliencia*, podremos pasar a diseñar intervenciones mediante la técnica que denominamos DAMA (Figura 2), donde se planificará de una parte cómo desarrollar los factores resilientes prioritarios aprovechando oportunidades del contexto que sumando sinergias con la planificación del mantenimiento de las fortalezas resilientes que muestra el sujeto hagan posible el afrontamiento y superación de las barreras contextuales.



Figura 2: DAMA

El enfoque holístico de la resiliencia se vertebra desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986) que realiza un análisis multidimensional sistémico del desarrollo resiliente considera la necesidad de incluir en el análisis del desarrollo de la persona; su entorno social —familia, escuela y

contexto sociocultural — así como el cronológico o dimensión temporal de las experiencias.

Promoción de la resiliencia.

Como ya se apuntaba en la introducción de este trabajo, son las autoexpectativas de logro (Coronado-Hijón, 2014), el factor personal de mayor incidencia en la capacidad de resiliencia académica (Erberber et al., 2015). Estas auto atribuciones personales se construyen mediante experiencias de interacción entre sujetos, en un proceso de desarrollo dinámico, transaccional y bidireccional y por tanto, con un carácter holístico y ecosistémico (Coronado-Hijón, 2010; Coronado-Hijón y Paneque, 2015, Richardson, 2002) que se facilita con la guía de una o varias personas que actúen como *tutores de resiliencia* (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael & Manciaux, 2004). En esta teoría fundamentada de la promoción de la resiliencia escolar, que se defiende en este trabajo, queda por añadir el modelo de intervención de Nan Henderson y Mike Milstein (2003), cuya propuesta de intervención aglutina los estudios de Edith Grotberg (1995), que diseña un modelo instructivo educativo donde el estudiante es el protagonista, con el de Bonnie Benard (2002), que enfoca la promoción resiliente desde un modelo de aprendizaje vicario del discente, sustentada en la relación de confianza ofrecida por el docente. Además, plantea una fase de prevención y reducción del riesgo y otra de promoción y planificación de oportunidades de participación significativa, que han de adaptarse a los contextos de exclusión académica o sociorelacional, según los casos.

La implementación del programa ha de contextualizarse en la escuela como un sistema abierto y en constante transformación con relaciones de interdependencia entre sus subsistemas (familia, alumnado, profesorado). Un cambio en cualquiera de los subsistemas provoca un impacto en todos los demás y en el sistema total y, por tanto, es necesario atender a los procesos o secuencias interactivas que activan procesos de resiliencia desde un enfoque ecosistémico (Coronado-Hijón, 2010), tomando como unidad básica de intervención, el niño en su contexto.

Los agentes de promoción han de ser los *tutores y alumnado ayudante* que asuman el rol de *tutores de resiliencia explícitos*, cuya actuación ha de estar enmarcada y programada desde los *planes de acción tutorial* de cada centro educativo y consensuados por cada comunidad escolar, dentro del *plan de convivencia*.

Estos programas han de evidenciar su eficacia mediante memorias de evaluación a corto y a medio plazo. En estas memorias se pueden seguir las indicaciones de la asociación *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) de Chicago (institución de referencia

internacional en materia de educación emocional), que han propuesto unos criterios de evaluación, denominados “criterios de excelencia” que adaptamos a la resiliencia escolar (Coronado-Hijón, 2016b).

a) *Instrucción socioemocional adecuada:*

1. *Enriquecer los vínculos* mediante el fortalecimiento de relaciones sociales y la implantación del equipo de *alumnado ayudante*.
2. *Fijar límites claros y firmes* mediante normas de aula y centro, consensuadas colaborativamente.
3. *Enseñar habilidades actitudinales como:* colaboración, resolución de conflictos, destrezas de resistencia y asertividad y habilidades comunicativas, en el marco del plan de acción tutorial (Coronado-Hijón & Paneque, 2015).
4. *Brindar afecto y apoyo* incondicional desde las relaciones profesorado-alumnado-familia, recogidas en contratos y *compromisos educativos* con objetivos específicos de mejora.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas* pero ajustadas con realismo (Coronado-Hijón, 2004; 2014)
6. *Brindar oportunidades de participación significativa* en la Comunidad Escolar, recogidas y articuladas desde el *proyecto educativo de centro*.

b) *Evidencia de efectividad:* mediante memorias y estudios de validación con evidencias de éxito.

c) *Plan de formación*, tanto del profesorado como de las familias (Coronado-Hijón, 2010), coordinado desde el departamento de orientación. Este plan de formación ha de estar consensuado por el claustro de docentes e incluido en el Plan de Centro.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.
- Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 122-130.
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la Educación Secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 3, 1-36.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: what we have learned*. San Francisco, CA: WestEd
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. Manchester: CSIE
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22 (6): 723-742.
- Cyrulnik, B., Tomkiewicz, A, Guénard, T., Vanistendael, A. & Manciaux, M. (2004). *El Realismo de la esperanza*. Gedisa: España.
- Coronado-Hijón, A. (2004). Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional. *Revista de humanidades*, 14, 35-46.
- Coronado-Hijón, A. (2010). *Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque eco sistémico*. Sevilla: UNED.
- Coronado-Hijón, A (2014) Dificultades en el aprendizaje, inclusión cultural y autoexpectativas académicas: una propuesta de Orientación e intervención educativa. En Ayala, E. S., Jiménez, A. J. G., & Cala, V. C. *Retos actuales de educación y salud transcultural* Tomo II (Vol. 2). Almería: Universidad Almería.
- Coronado-Hijón, A. & Paneque, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la orientación y la tutoría. En Jiménez, S. y Silva, C. (Coord.) *Trauma, contexto y exclusión: promocionando resiliencia*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Coronado-Hijón, A. (2016a). Orientación y atención a la diversidad en las transiciones educativas interculturales. En, *La Educación sí importa en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis, pp.257-269
- Coronado-Hijón, A. (2016b). Educación de la Resiliencia Académica. En, Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Barragán, A.B., Martos, A. y Simón, M.M. *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar Vol II*. Almería: ASUNIVEP

- Coronado-Hijón, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 594-598.
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S. & Kroeger, T. (2015). *Alumnos socioeconómicamente desfavorecidos que tienen éxito académico: Examen transnacional de la resiliencia académica*. IEA, Policy Brief Series, n° 5, Amsterdam, IEA, http://www.iea.nl/policy_briefs.html
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*, México D.F: Paidós.
- Luthar, S. & Brown, P. (2007). Maximizing resilience throughout diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19, 931-955.
- Masten, A. & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. En: J. Reich, A. Zautra & J. Stuart Hall (eds.) *Handbook of adult resilience*, (pp. 213-237). New York: Guilford Press.
- Moreno, J.L. (1962). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- OECD (2016): PISA 2015 Results in Focus. *PISA in Focus*, 67, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/aa9237e6-en>
- Padilla, M^a T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Ed. CCS
- Richardson, G. E. (2002). The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321
- UNICEF (2016). *The State of the World's Children 2016: A fair chance for every child*. Nueva York: UNICEF.
- Werner, E. E. (2003). Prólogo. En N. Henderson. & M. Milstein, *Resiliencia en la escuela* (pp.15-17). Buenos Aires: Editorial Paidós.

CAPÍTULO N° 9

¿ESTÁN LOS DOCENTES PREPARADOS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNADO CON TEA?

Ana Paula Zaragoza Moyano

Introducción

Actualmente vivimos en nuestros centros educativos un incremento de nueva situación. Cada día se observa como el alumnado con TEA (Trastorno de Espectro Autista) aumenta y se matriculan en los colegios e institutos para ir complementando su etapa de escolarización obligatoria pero: ¿están los docentes preparados para trabajar con el alumnado con TEA? ¿Sería necesaria una formación más específica para trabajar con ellos y facilitar su inclusión en las aulas? ¿Están los docentes abiertos a trabajar con este alumnado sin discriminarlo?

Mil y una cuestión podría plantearme como docente ante este tema y que muchas de sus respuestas no tienen la que todos deseáramos. Es por este motivo por el que veo interesante exponer ciertas experiencias y cuestiones que puedan ayudar a los docentes y a todos los sectores de la comunidad educativa para que la inclusión en las aulas sea una realidad y no solo un nombre que quede lejos de la práctica educativa.

El alumno autista: ¿cómo se puede sentir ante su día a día en un centro?

En mis años como docente he tenido la gran oportunidad de trabajar durante tres cursos escolares con un alumno con autismo. Esta circunstancia me permitió interesarme por el TEA, empezar a leer y profundizar sobre él.

Dentro de mis tres años de convivencia en el aula con mi alumno, siendo su tutora y sin tener la especialidad de Pedagogía Terapéutica o formación específica, empecé a tomar notas de todo lo que él hacía en su día a día.

Es muy difícil saber que hay en sus mentes, unas mentes que encierran una gran riqueza por el aprendizaje que nos pueden aportar, pero para ello debemos de estar en una actitud abierta a aprender con ellos y no obsesionarnos con lo que pueda ser negativo.

En el caso concreto de mi alumno, cuando llegó a mi aula no me miraba, no me respondía y no interaccionaba con ningún compañero/a.

Si nos vamos a autores que han investigado sobre el autismo veremos como esas características son típicas del trastorno. Uno de los pioneros en estudiarlos fue Kanner, del cual podemos presentarlo con su definición del autismo:

“El autismo es un trastorno emocional, producido por factores emocionales y afectivos inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza. Estos factores dan lugar a que la personalidad del niño no pueda constituirse o se trastorne” (Riviére, 2001, p. 20).

Destacamos la publicación de Kanner (1943) “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Trastorno Autístico del Contacto Afectivo), en la que va a dejar patente muchas de las observaciones que hizo con los niños y niñas.

Se observa como estudió 11 niños y niñas que presentaban características peculiares y de aquí pudo exponer una serie de semejanzas que se daban en ellos y que expone Happé (2003, pp. 25-28), de la siguiente manera:

- “La extrema soledad del autista”. Los niños que observaba eran más felices solos que cuando estaban con otras personas
- “El deseo angustiosamente obsesivo de invarianza”. A estos niños no les gustaban el cambio de rutina.
- “Una memoria de repetición excelente”. Eran capaces de memorizar grandes cantidades de material sin que tuvieran para ellos efectos prácticos.
- “La ecolalia demorada”. La repetición de fragmentos que habían escuchado con anterioridad pero no tenían una capacidad bien desarrollada para explicar lo que ellos necesitaban.
- “Hipersensibilidad a los estímulos”. Algunos niños tenían problemas con los ruidos, aunque estos fueran de uso en la vida diaria. Otros tenían problemas con la alimentación o ciertas manías con las comidas.
- “Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea”. Manifestada en los movimientos, verbalizaciones e intereses de estos niños.
- “El buen potencial cognitivo”.
- “Familias de gran inteligencia”.

Algunas de las características que se han expuesto eran la que podía observar en mi alumno, pero lo que más me preocupaba era velar por su bienestar e intentar atenderlo de la mejor forma posible en mi aula.

No os puedo responder que pasaba por su cabeza en los primeros días de clase pero si se fue abriendo día a día, hasta responderme a la primera

cuando le preguntaba alguna cosa o también el mostrar interés por sus compañeros/as de clase u otras personas de la comunidad educativa.

Es tan difícil y compleja la cabeza del ser humano y más de aquellas con TEA, que no sabe transmitírnos que les ocurre en sus mentes o qué necesidad tienen en un momento determinado.

Si hay lecturas muy interesantes de personas con autismo que han intentado explicar su mundo, dos ejemplos serían:

- La razón por la que salto (la voz de un niño desde el silencio del autismo) de NAOKI HIGASHIDA
- La autobiografía de Temple, publicada en 1986.

Intentando comprender el mundo interior de mi alumno, es cuando empecé a cuestionarme si yo estaba preparada para trabajar con él y no solo el hecho de trabajar; sino de hacerlo de forma adecuada para que él se sintiera bien en la escuela y tuviese la oportunidad de ser uno más de mi aula y de la comunidad educativa.

¿Es suficiente la formación recibida en la universidad por el futuro docente para trabajar en el aula con el alumnado con TEA?

Yo os puedo hablar desde mi perspectiva pasada como estudiante de magisterio. Yo realicé mis estudios de magisterio por la especialidad de Educación Musical. En la carrera trabajé todas las asignaturas que cualquier docente generalista (maestro de Educación Primaria) podría impartir en su futuro profesional, como pueden ser: Matemáticas y su didáctica, Conocimiento del medio Social, Natural y Cultural...

Entre esas asignaturas se encontraban dos en las que se trabajaban aspectos de la Educación Especial, como eran: Bases Psicológicas de la Educación Especial y Bases Pedagógicas de la Educación Especial. Esta última nos aproximó, gracias a la maestría del profesor, un acercamiento a distintos trastornos que podríamos encontrarnos en un aula ordinaria. Nos explicaba en qué consistía y de manera leve, como podríamos trabajar en el aula con ellos.

Hasta aquí parece que la formación recibida es la correcta, pero después de mi experiencia laboral, puedo comentar que dos asignaturas cuatrimestrales son insuficientes para tratar al alumnado con alguna dificultad y más con el alumnado con TEA, pues ya su mismo nombre indica la dificultad del trastorno cuando delimita a este alumnado con Trastorno de Espectro Autista.

Desde una cierta lejanía sí creo que los estudiantes de Educación Especial, actualmente son los que realizan la mención en Educación Inclusiva, tienen un conocimiento mayor sobre este alumnado y otros

trastornos. Cuando indico formación sigo viendo una carencia enorme en el ámbito real que sería el encontrarnos con el alumnado día a día en nuestras aulas; pues como muchas veces he escuchado, los docentes que terminan una carrera de magisterio tienen una visión sesgada de la realidad que se van a encontrar y sólo se aprende una vez que empiezas a trabajar y te encuentras con mil cuestiones que debes responder con rapidez, para dar una enseñanza de calidad a nuestro alumnado pues es muy importante tener en cuenta una de las premisas fundamentales que expone la Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE) en su preámbulo: “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación.” (p. 97.858)

Es a partir de aquí cuando me planteo la pregunta de: ¿están los docentes preparados para trabajar con el alumnado con TEA? Una cuestión que desde hace unos años me preocupa y sobre todo, desde que tuve la increíble experiencia de trabajar con un alumno con TEA en mi aula durante tres cursos escolares, desde segundo hasta cuarto de primaria.

¿Están los docentes preparados para trabajar con el alumnado con TEA?

Cuando reflexiono sobre mi propia práctica docente y lo que he podido ir observando durante mis años de experiencia, que actualmente superan los 10 y concretamente desde hace 6 años, cuando tuve la mejor experiencia como docente, al tener la oportunidad de tener en mi aula a un alumno con TEA; mi respuesta a la pregunta sería de un no rotundo.

Mis primeros sentimientos, tras informarme de la matriculación de este alumno en mi centro y, en concreto, en mi aula, fueron de miedo. Un miedo ante lo desconocido y dudar de mi capacidad como docente, pues no sabía si podría ser capaz de atenderlo de la mejor manera posible. Solamente recordaba vagamente algunas cosas que había estudiado en la carrera de magisterio y que veía que eran insuficientes, pues te das cuenta de ello cuando te encuentras con la realidad. En muchas ocasiones lo que aprendes en tus años de estudiante universitario es una teoría idealizada que no concuerda con lo que te encuentras en tu día a día en el aula.

Por esta razón, considero que es muy importante tener claro que cuando nos encontremos con algún alumno que no sepamos atender, debemos acudir a las familias, eje fundamental que nos podrá servir de gran ayuda. Muchos autores afianzan esta idea de la coordinación con la familia, tal y como se indica en la intervención TEACCH, cuyo enfoque se llama “enseñanza estructurada”, donde podemos destacar a los autores como: Mesibov, Shea y Schopler (2004). Dentro de los componentes que guían esta intervención es fundamental la que especifica que tiene que existir una

colaboración entre los familiares y los profesionales que van a trabajar con el niño o niña.

No quiero decir que esta intervención sea la que deban seguir todos los alumnos con TEA, pero sí destacaría esa idea primordial de coordinación, que todos los docentes tendrían que tener claro.

Además del trabajo coordinado con las familias, es fundamental la idea de la coordinación entre los docentes que lo atienden, expuesta en el artículo de Comes Nolla et al (2011) de la siguiente manera: "...una coordinación específica entre los profesores y profesoras que atienden al alumno/a con discapacidad para poder intercambiar información y planificar las tareas del alumno/a atendiendo sus necesidades educativas" (p.182).

No sería suficiente con la coordinación con las familias, sino que es fundamental la coordinación entre los docentes que trabajan con el alumno, para que se pueda llevar a cabo una verdadera inclusión educativa.

Aunque los docentes no estén preparados para trabajar con el alumnado con TEA, si confío y conozco la ilusión por hacerlo de la mejor manera posible, para que este alumnado sea uno más del aula, el centro y toda la comunidad educativa.

Es complicado exigir que exista una formación específica en torno a todas las diversidades que nos podemos encontrar los docentes, pero aquí sí enfatizaría el interés que se debe poner por la formación continua, para estar abiertos a los nuevos paradigmas que nos podemos encontrar en nuestro trabajo.

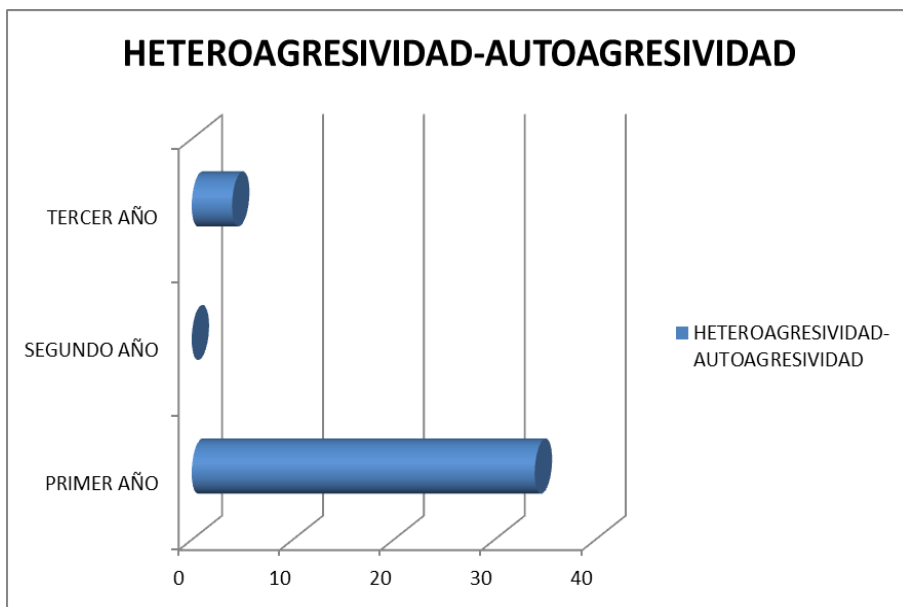
El docente debe tener una actitud abierta de aprendizaje y evitar ser el único que cree estar en poder de transmitir conocimientos, pues podríamos cometer el error de tener aulas que discriminan a aquellos que más lo necesitan, faltando a las leyes fundamentales existentes para la inclusión educativa.

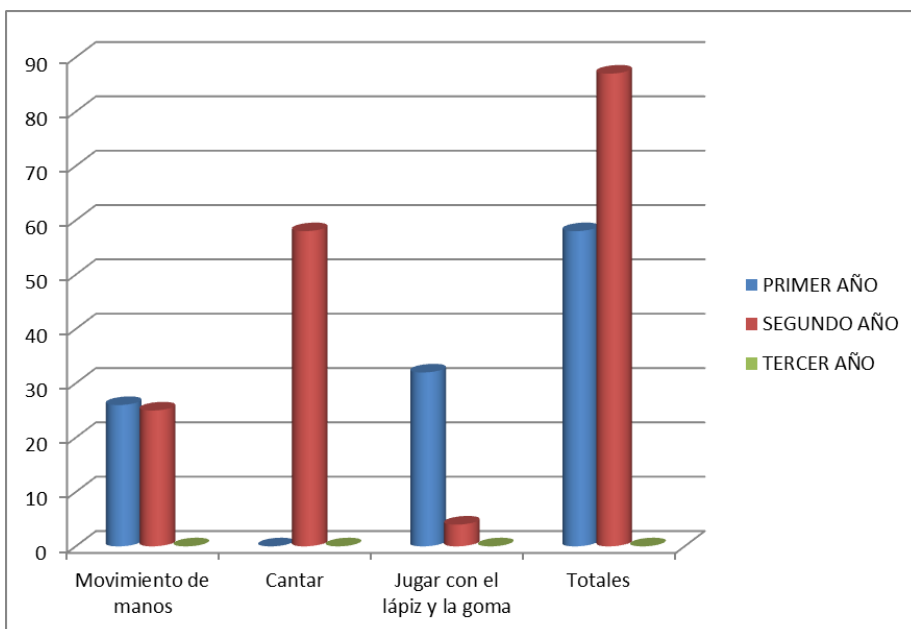
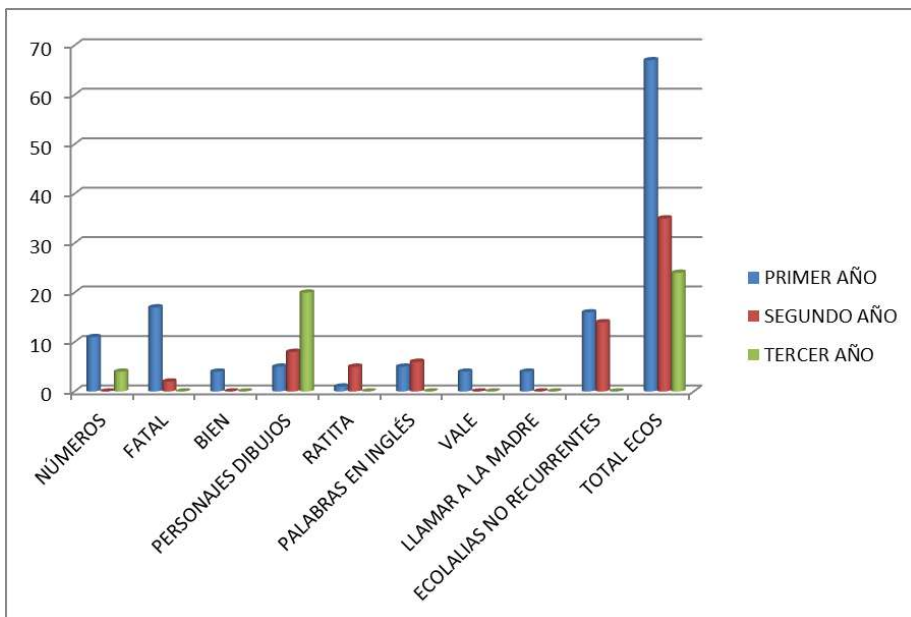
Si analizo mi propia experiencia observo muchas más cosas positivas que negativas, pues aunque el comienzo fue duro, mi alumno con TEA de aportó muchas cosas que han enriquecido mi vida laboral. Hoy en día solo observo con pena a algunos docentes que no rompen su barrera del miedo al tener alumnos con este trastorno, se frustran y empiezan una lucha interna y externa que perjudica a todos: al alumno, a sí mismos y a todos los miembros de la comunidad educativa.

Además creo que debemos ponernos en la piel de esos niños que nos miran sin comprender el mundo que les rodea y también al lado de sus familias, pues puede que alguna vez nos toque a nosotros o a alguien cercano vivir esa experiencia y siempre debemos pensar que ante todo somos docentes y tenemos delante nuestra a seres indefensos, cuyas familias confían en nosotros, pues podremos ser piezas fundamentales en sus vidas.

¿Cuál fue mi propia experiencia personal con mi alumno con TEA?

Desde que empecé a trabajar y a cuestionarme sobre mi labor con mi alumno con TEA, recogí datos de su día a día. Esta circunstancia me ofrece daros una visión de los logros de mi alumno con TEA y que están recogidos, en forma de gráficos, en Zaragoza Moyano (2017) pp. 282-289 y que son los siguientes:





En estos gráficos se refleja su disminución de la heteroagresividad, de los ecos y en el último gráfico situaciones que hacían que mi alumno se distrajerse.

Si solo me hubiese centrado en su heteroagresividad a su llegada y en como en más de una ocasión me ha golpeado, no con intención sino como vía de escape, no hubiese podía crecer tanto como docente y no podría haber aprendido tanto de mis tres cursos escolares con él.

En esta recogida de información se observan grandes avances que fueron posible por ser capaz de romper mi miedo inicial que se me presentó y que hoy en día valoro como uno de los mejores años de mi practica docente.

Conclusiones

Los docentes tenemos que ser conscientes de la gran riqueza que nos aporta la diversidad y el pilar fundamental que podemos ser para que estos alumnos se sientan incluidos en las aulas.

Una inclusión que no solo les enriquece a ellos, sino que aportan muchos aspectos positivos a todos los que viven en su día a día en los centros escolares.

Además en muchas ocasiones los docentes debemos abrir más la mente a los conocimientos que nos aportan nuestro alumnado pues en mi caso en concreto aprendí mucho de ellos y sus vivencias con su compañero con TEA. Tal y como expone Zaragoza Moyano: “son los adultos los que tienen prejuicios sobre lo que los niños entienden que sale de lo normal. Los niños se enriquecen de su experiencia, son seres no contaminados por prejuicios o malos pensamientos y ojalá nunca perdiéramos esa inocencia con la que los niños miran al mundo, pues creo firmemente que todo nos iría muchísimo mejor.” (p. 232).

Finalmente, desde mi perspectiva docente, puedo indicar que ha sido una gran aventura que me ha enseñado que la profesión docente debe asumir retos y no tener miedos, pues como expone León Guerrero (2008): “Las actitudes de los profesores, sus creencias y valores son determinantes de la educación inclusiva” (p. 164). Por todo ello, consideramos la docencia como una profesión que cada día es diferente pero apasionante, para aquellos que ponemos tanto el cuerpo y el alma en las aulas.

Bibliografía

- Comes, G; Parera, B; Vedriel, G. y Vives, M. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: La opinión del profesorado. *Innovación Educativa*, nº 21, 173-183.
- Grandin, t. (1984): My experiences as an autistic child and review of related literature. *Journal of Orthomolecular Psychiatry*, 13, 144-174.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial. Colección Psicología y educación.
- Higashida, N. (2014). *La razón por la que salto (La voz de un niño desde el silencio del autismo)*. Barcelona: Rocaeditorial.
- Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.
- León Guerrero, M.J. (2008). El reto de educar en una sociedad plural. *Educatio Siglo XXI*, nº 26, pp. 161-178.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013 (97858-97921).
- Mesibov, G., Shea, V., and Schopler, E. (2014). *The Teacch Approach to Autism Spectrum Disorders*. Hardcover: Springer.
- Riviére, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Zaragoza Moyano, A.P. (2017). *Comprender el autismo desde la convivencia en el aula*. En Guerrero López, J.F. y Zaragoza Moyano, A.P. El hombre que recogía monedas con la boca. Una visión diferente del autismo.(189-214). Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.

CAPÍTULO N° 10

SEXTORSIÓN: NUEVA FORMA DE VIOLENCIA HACIA CHICAS ADOLESCENTES

Carmen Rodríguez-Domínguez

Universidad de Huelva

Mercedes Durán Segura

Universidad de Sevilla

Introducción

Tecnologías como Internet y la telefonía móvil son herramientas de uso cotidiano en nuestros días por parte de la población general y de la adolescente, en particular (Sánchez *et al.*, 2015). Así, no solo las actitudes y comportamientos que las personas presentamos en el día a día se transfieren a los espacios virtuales, sino que también pueden llegar a reproducirse a través de estas tecnologías auténticas situaciones de maltrato (Rodríguez-Domínguez, Martínez-Pecino y Durán, 2015), como es el caso de la violencia en el seno de relaciones íntimas (Torres, Robles y De Marco, 2013).

Este tipo de violencia tiene que ver con cualquier comportamiento dentro de una relación íntima que causa daño físico, psíquico o sexual a los miembros (Organización Mundial de la Salud, 2002). Para su determinación, se alude a la reiteración o habitualidad de los actos violentos y la situación de dominio de la persona agresora frente a la víctima, quien es controlada y sometida (Fernández *et al.*, 2003). En la adolescencia, se concibe la violencia en el noviazgo adolescente como cualquier tipo de violencia, ya sea física, sexual o psicológica, que es llevada a cabo cara a cara o por vía electrónica, tanto por parejas actuales como por ex parejas (Center for Disease Control, 2012).

Diferentes estudios han hallado evidencias de la existencia de violencia en el noviazgo adolescente utilizando las nuevas tecnologías. Por ejemplo, Zweig, Dank, Lachman y Yahner (2013) señalan que el 26% de los y las adolescentes que mantenían una relación sentimental y el 18% del global de participantes habían experimentado alguna forma de ciberacoso por

parte de sus parejas en el año anterior. También Peskin y cols. (2017) encontraron que aproximadamente el 15% de su muestra de estudio había perpetrado ciberviolencia en las relaciones íntimas al menos una vez durante su vida.

Recientemente, se ha comenzado a señalar la práctica denominada *sexting* como un factor de riesgo para el ejercicio de violencia virtual, especialmente en la adolescencia (Ibarra, 2014; Pérez, 2010). *Sexting* hace referencia al envío, ya sea a través del teléfono móvil o de cualquier dispositivo tecnológico, de fotografías y vídeos de contenido sexual que son tomadas por el propio protagonista (McLaughlin, 2010; Pérez *et al.*, 2011; Wolak y Finkelhor, 2011). Algunos autores incluyen además los mensajes de texto en la definición de *sexting* (Wolak y Finkelhor, 2011) pero siempre haciendo alusión al carácter sexual de los contenidos, explícita o implícitamente (Mercado, Pedraza y Martínez, 2016).

Una de las formas de utilizar las imágenes resultantes de *sexting* para ejercer violencia es por medio de la *sextorsión*. Este término alude a situaciones en las que un individuo, ya sea menor o mayor de edad, utiliza los contenidos sexuales generados por la otra persona para extorsionarla, de tal forma que amenaza con su publicación para conseguir algo de la víctima (Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013; Pérez *et al.*, 2011; Red.es, 2015). La víctima, normalmente de género femenino, debido al chantaje al que se encuentra expuesta y por temor a la difusión de sus imágenes íntimas en la red, puede ceder ante las exigencias de la persona agresora. Estas exigencias podrían consistir, por ejemplo, en continuar enviando imágenes sexuales, realizar concesiones sexuales que entrañen contacto físico o retomar la relación de pareja tras una ruptura (Fundación Aspacia, 2016; Pérez *et al.*, 2011; Rebolledo y Martínez, 2015).

Hasta el momento, no son muchos los estudios centrados en investigar la *sextorsión* como una manifestación de violencia hacia las chicas en el contexto de relaciones de noviazgo adolescente. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio exploratorio sobre la percepción de las chicas adolescentes acerca del fenómeno de la *sextorsión* desde el punto de vista de la persona víctima. En concreto, se pretende conocer la percepción y posibles reacciones que presentarían ante hipotéticas situaciones de *sextorsión*. Así, se persiguen los siguientes objetivos específicos: (a) comprobar si cederían o no ante las exigencias del agresor; (b) explorar la respuesta de búsqueda de ayuda a personas cercanas y la denuncia a las autoridades de tales hechos; (c) conocer la gravedad percibida en este tipo de violencia; (d) determinar el grado de culpabilidad atribuida al agresor y a la víctima de la *sextorsión*; y (e) analizar la posible relación entre edad de las participantes, gravedad, culpabilidad al agresor y culpabilidad a la víctima.

Método

Participantes

La muestra de estudio estuvo formada por 97 chicas adolescentes de entre 15 y 19 años de edad. cursaban sus estudios en un centro de educación secundaria de Huelva de titularidad pública, en concreto, 4º de E.S.O. (32%), 1º de Bachillerato (43.3%) y 2º de Bachillerato (24.7%). El 95.9% de las chicas eran de nacionalidad española y el 4.1% de otras nacionalidades (América del Sur, Europa del Este).

Instrumentos

Cuadernillo en el que se recogía, además de los siguientes materiales e instrumentos, información de tipo socio-demográfico: edad, nacionalidad y curso.

Escenario de sextorsión en una relación de noviazgo. En este escenario se informa que la chica protagonista decide poner fin a la relación de pareja y, el chico protagonista comienza a chantajearla con objeto de presionarla para retomar la relación. El objeto de las amenazas son unas imágenes sexuales de la chica (fotografías íntimas) que posee el chico tras practicar entre ambos *sexting* cuando mantenían la relación de pareja. La *sextorsión* consistiría en que el chico amenaza con hacer públicas las imágenes de la chica si esta no retoma la relación.

Actitud ante la sextorsión. Una vez planteado el escenario de *sextorsión*, las participantes debían responder a seis ítems tomando la perspectiva de la chica víctima. En concreto, se medían las siguientes variables:

- V1. Ceder ante la *sextorsión*.
- V2. Comunicación de la *sextorsión*.
- V3. Denuncia a las autoridades de la *sextorsión*.
- V4. Gravedad de la *sextorsión*.
- V5. Culpabilidad al agresor.
- V6. Culpabilidad a la víctima.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el centro de estudios y se solicitó su participación en la presente investigación. Una vez obtenida la autorización del centro y de las familias de las menores de edad, se procedió a la recogida de datos en las propias aulas del centro con cada grupo de clase. Se iniciaba la misma explicando las instrucciones para responder a los instrumentos del estudio, destacando el carácter anónimo y la confidencialidad en el tratamiento de las informaciones obtenidas. Tras la recogida de datos, se sometió a las participantes a una fase de *debriefing* en la que se explicaban los objetivos del estudio y se impartía una sesión-taller de sensibilización ante este tipo de problemáticas en las relaciones de noviazgo adolescente. Posteriormente, los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS (versión 24.0).

Resultados

Ceder ante la sextorsión. El 53.6% de las chicas participantes ($n = 52$) indicaron que no actuarían según las amenazas del chico para evitar la difusión de las imágenes íntimas, frente al 9.3% de las chicas ($n = 9$) que afirmaron que cederían ante tal chantaje. El 37.1% restante ($n = 36$) indicó no estar segura de la respuesta a dar ante esta situación.

Tabla 1. Comunicación de la *sextorsión*

	Comunicación	No comunicación
Amistades	77 (79.4%)	19 (19.6%)
Familia	57 (58.8%)	39 (40.2%)
Profesorado	9 (9.3%)	87 (89.7%)
Otras personas	9 (9.3%)	87 (89.7%)

Tabla 2. Gravedad de la *sextorsión*

	F	%
Nada grave	0	0

Algo grave	2	2.1
Medianamente grave	7	7.2
Bastante grave	43	44.3
Muy grave	45	46.4

Comunicación de la sextorsión. Como se observa en la Tabla 1, a excepción de una participante, la totalidad de las chicas ($n = 96$; 99%) declaró su intención de comunicar la experiencia abusiva a alguna persona en caso de ser objeto de la misma. Acudirían principalmente a amistades (79.4%), seguido de familia (58.8%), profesorado (9.3%) y otras personas (9.3%).

Denuncia a las autoridades. El 72.2% de las chicas ($n = 70$) mostraron su disposición a denunciar la situación descrita a las autoridades competentes. En cambio, el 6.2% ($n = 6$) informaron que no los denunciarían. El 21.6% restante ($n = 21$) no sabría cómo reaccionar si se encontrase en esa situación.

Gravedad de la sextorsión. La gravedad media del escenario descrito estimada por las participantes fue alta ($Media = 4.35$; $Desviación Típica = .708$; $Mínimo-Máximo = 1 - 5$). Como se observa en la Tabla 2, la mayoría de las participantes consideraron que la situación reflejada en el escenario es “bastante grave” (44.3%) y “muy grave” (46.4%), mientras que ninguna adolescente lo consideró carente de gravedad.

Tabla 3. Culpabilidad en la sextorsión

	Agresor		Víctima	
	F	%	F	%
0% culpabilidad	0	0	19	19.6
10% culpabilidad	0	0	9	9.3
20% culpabilidad	1	1	4	4.1
30% culpabilidad	1	1	5	5.2
40% culpabilidad	2	2.1	4	4.1

50% culpabilidad	22	22.7	25	25.8
60% culpabilidad	6	6.2	5	5.2
70% culpabilidad	10	10.3	5	5.2
80% culpabilidad	13	13.4	6	6.2
90% culpabilidad	11	11.3	6	6.2
100% culpabilidad	31	32	9	9.3

Culpabilidad al agresor. La Tabla 3 muestra que el 32% de las chicas culpabilizaron completamente al chico agresor del relato, seguido del 22.7% que atribuyó una culpabilidad media al mismo. En ninguna ocasión se eximió de culpa totalmente al agresor. La media obtenida en esta variable fue de 7.65, con una desviación típica de 2.160. Como se observa, las respuestas se concentran en torno a los valores más altos de la escala (*Mediana* = 8).

Culpabilidad a la víctima. Como muestra la Tabla 3, el 25.8% de las chicas culpabilizaron medianamente a la víctima, mientras que el 19.6% la eximió completamente de culpa. Un 9.3% de las participantes atribuyó la culpabilidad total a la víctima. La media obtenida en esta variable fue inferior a la atribuida al agresor (*Media* = 4.43; *Desviación Típica* = 3.304). En este caso, el valor medio de la escala (50% culpabilidad) deja por debajo de sí al 50% de las observaciones (*Mediana* = 5).

Tabla 4. Análisis correlacional de las variables Edad, Gravedad, Culpabilidad Agresor y Culpabilidad Víctima.

	Edad	Gravedad	Culpabilidad agresor	Culpabilidad víctima
Edad	---			
Gravedad	.046	---		
Culpabilidad agresor	.027	.306**	---	

Culpabilidad víctima	-0.047	-.204*	-.524**	---
-----------------------------	--------	--------	---------	-----

** p< .01 (bilateral); *p<.05 (bilateral).

Relación entre variables. Los resultados del análisis correlacional efectuado entre las variables edad de las participantes, gravedad de la *sextorsión*, culpabilidad al agresor y culpabilidad a la víctima se presenta en la Tabla 4. Como se puede observar, este análisis arrojó una relación de tipo positivo entre las variables gravedad y culpabilidad al agresor ($r = .306$; $p < .01$) y de tipo negativo entre gravedad y culpabilidad a la víctima ($r = -.204$; $p < .05$), así como entre culpabilidad al agresor y culpabilidad a la víctima ($r = -.524$; $p < .01$). La edad de las participantes no se relacionó con las restantes variables de análisis.

Discusión

El presente trabajo aborda el fenómeno de la *sextorsión* en población adolescente desde una perspectiva exploratoria, en concreto, la percepción del mismo por parte de chicas adolescentes. En primer lugar, se pretendía conocer si las participantes cederían o no ante una hipotética situación de *sextorsión* ejercida por su ex pareja. Los resultados muestran que la mayoría de adolescentes no cederían al chantaje, aunque existe un porcentaje considerable de adolescentes que no sabrían cómo reaccionarían ante tal situación. Aún siendo un número reducido, algunas chicas informan que, llegado el momento, cederían a la presión del chantaje y actuarían según los mandatos del agresor, en este caso, retomarían la relación de pareja para evitar la difusión de sus imágenes íntimas.

El segundo objetivo de este trabajo se centraba en explorar la respuesta de búsqueda de ayuda de las adolescentes y la intención de denuncia de tales actos a las autoridades. Así, la totalidad de participantes a excepción de una de ellas, comunicaría su situación a alguna persona, principalmente a amistades frente a adultos. Aunque la mayoría de ellas buscaría ayuda en familiares, escasamente confiarían en el profesorado. Estos resultados permiten sostener que aunque las chicas previamente declarasen que no sabrían cómo actuar ante la *sextorsión* o aceptarían retomar la relación de pareja para evitar las consecuencias de la misma, solicitarían la ayuda de alguna persona, mejorando por tanto su experiencia de victimización. Esta suposición podría mantenerse también al observar cómo un importante número de chicas acudiría a las autoridades para denunciar la *sextorsión*, aunque seguiría existiendo un pequeño número de ellas que no denunciaría.

Por otro lado, otro indicador utilizado para conocer la percepción de este tipo de violencia digital fue la estimación por parte de las adolescentes de gravedad del escenario de *sextorsión* presentado. Así, esta experiencia fue calificada, en términos generales, como bastante grave o muy grave por las chicas participantes. Esto pone en relieve que acciones de este tipo no pasarían desapercibidas por las chicas y serían consideradas como comportamientos conflictivos no deseados.

Asimismo, este trabajo quiso determinar el grado de culpabilidad que las participantes atribuyen a los protagonistas del escenario de *sextorsión*. Aunque se inculpa al agresor en esta situación de violencia, se continúa culpabilizando también a la víctima de la misma. En términos generales, las chicas no atribuyen la total responsabilidad a quien está ejerciendo el chantaje, sino que también acusan a la víctima de la experiencia que sufre. Algunos trabajos han encontrado evidencias en esta línea y señalan la influencia de diversas variables que ayudan a explicar estas actitudes relacionadas con la culpabilidad de víctimas y agresores en otros tipos de violencia sexual *offline*, por ejemplo las creencias sexistas (Anderson, Cooper y Okamura, 1997; Durán, 2010). Futuros trabajos deberían analizar la posible influencia de estos factores en la percepción de violencia virtual.

El último objetivo propuesto fue analizar la posible relación entre las variables edad de las participantes, gravedad, culpabilidad al agresor y culpabilidad a la víctima. En este sentido, se observó que la percepción de gravedad y la culpabilidad a ambos miembros de la pareja no estaría diferenciada por la edad de las participantes. Sin embargo, se constató que las chicas que percibían la situación con mayor grado de gravedad culpabilizaban al agresor en mayor medida que quienes no percibían tan grave esta experiencia. Además, las chicas que calificaron la situación como menos grave tendían a culpabilizar en mayor medida a la víctima frente a aquellas que estimaban mayor gravedad. Es más, cuanto más se culpaba a la víctima de la *sextorsión*, menor grado de culpa se atribuía al agresor.

Antes de concluir, se señalan algunas limitaciones en este trabajo. En primer lugar, el estudio se basa en las actitudes de las adolescentes ante un escenario concreto de *sextorsión*, respuestas que podrían variar si se modificaran algunas características del relato mostrado (por ejemplo, *sextorsión* derivado del robo de imágenes íntimas). También habría sido relevante incluir en el análisis ciertas variables que podrían jugar un papel mediador en la percepción social de las adolescentes sobre la *sextorsión*. En este sentido, se propone desde este trabajo ampliar el estudio del *sexting* como conducta de riesgo y de la *sextorsión* como una forma de violencia sexual digital hacia las chicas y su relación con otras variables socio-demográficas e ideológicas de interés.

Conclusiones

El presente estudio exploratorio pretendía conocer la percepción que chicas adolescentes presentan de la *sextorsión* como conducta violenta tras la ruptura de una relación de pareja. En términos generales, los resultados hallados parecen esperanzadores con respecto a la capacidad de las adolescentes de reaccionar favorablemente ante experiencias de este tipo, no cediendo ante las exigencias del agresor, estimando la experiencia como grave y buscando ayuda en personas de confianza y en las autoridades. No obstante, continúan siendo necesarios los esfuerzos dirigidos a la prevención de conductas de riesgo como *sexting* y a la sensibilización ante estas nuevas formas de violencia digital.

Referencias bibliográficas

- Anderson, K. B., Cooper, H., y Okamura, L. (1997). Individual differences and attitudes toward rape: A meta – analytic review. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 295 – 315.
- Center for Disease Control (2012). *Understanding teen dating violence*. Recuperado el día 5 de Junio de 2017 desde <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/teendatingviolence2012-a.pdf>
- Durán, M. (2010). *Sexismo benévolo y violencia sexual: Percepción social de la violación en relaciones íntimas*. Tesis no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Fajardo, C., Gordillo, H., y Regalado, C. (2013). Sexting: nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, (1), 521-533.
- Fernández, M. C., Herrero, S., Buitrago, F., Ciurana, R., Chocron, L., García, J. (...) Tizón, J. L. (2003). *Violencia doméstica*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Fundación Aspacia (2016). *Perfílate contra la sextorsión*. Fundacion-aspacia.org. Recuperado el día 15 de Julio de 2017 desde <http://fundacion-aspacia.org/perfiliate-contra-la-sextorsion/>
- Ibarra, E. (2014). Protección de niños en la red: sexting, cyberbullying y pornografía infantil. En I. Luna Pla (UNAM). *Estudios aplicados sobre la libertad de expresión y el derecho a la información*. México: IIJUNAM.
- Mclaughlin, J. H. (2010). Crime and Punishment : Teen Sexting in Context. *Penn State Law Review*, 115(1), 135–181.
- Mercado, C., Pedroza, F., y Martínez, K. (2016). Sexting: su definición, factores de riesgo y consecuencias. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.3934>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Pérez, G. (2017). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *RES, Revista de Educación Social*, (11). Recuperado el día 20 de Mayo de 2017 desde <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=367>
- Pérez, P., Flores, F., De la Fuente, S., Álvarez, E., García, L., y Gutiérrez, C. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Observatorio de la Seguridad de la Información. Instituto Nacional de Tecnologías de la Información y Pantallas

- Amigas. Recuperado el día 2 de Mayo de 2017 desde <http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf>
- Peskin, M. F., Markham, C. M., Shegog, R., Temple, J. R., Baumler, E. R., Addy, R. C., (...) Emery, S. T. (2017). Prevalence and Correlates of the Perpetration of Cyber Dating Abuse among Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 358–375. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0568-1>
- Rebolledo, M., y Martínez, A. (2015). *No te enredas: El control no es amor. Guía para la prevención y detección de la violencia de género en las redes sociales*. Oficina de Igualdad y Violencia de Género. Excmo. Ayuntamiento de Almendralejo. Recuperado el día 15 de Julio de 2017 desde <https://www.almendralejo.es/revista.pdf>
- Red.es (2015). *Capacitación en material de seguridad TIC para padres, madres, tutores y educadores de menores de edad*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado el día 2 de mayo de 2017 desde <http://www.interior.gob.es/documents/642012/5847794/PLAN+DI+RECTOR/c6a40376-f16b-48d0-966f-70b20b2b95b8>
- Rodríguez-Domínguez, C., Martínez-Pecino, R., y Durán, M. (2015). Ciberacoso en la adolescencia y revelación de las agresiones. *Apuntes de Psicología*, 33(3), 95–102.
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F.J., Benavent, R. A., y Valderrama, J. C. (2015). *Los adolescentes y las tecnologías de la información y la comunicación (tic): Guía para padres, Ayudándoles a evitar Riesgos*. Recuperado el día 20 de Junio de 2017 desde <http://digital.csic.es/bitstream/10261/132633/1/TICPadres.pdf>
- Torres, C., Robles, J. M., y De Marco, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España. Recuperado el día 3 de Abril de 2017 desde http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudio_sinvestigaciones/Estudios_Investigaciones/Ciberacoso.htm
- Wolak, J., y Finkelhor, D. (2011). Sexting: A typology. *Crimes Against Children Research*, (March 2011), 1–11. <https://doi.org/328>
- Zweig, J. M., Dank, M., Lachman, P., y Yahner, J. (2013). *Technology, teen dating violence and abuse, and bullying*. Washington, DC: Urban Institute. Justice Policy Center. Recuperado el día 15 de Mayo de 2017 desde <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/243296.pdf>

CAPÍTULO N° 11

EL SISTEMA DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN ITALIA

Verónica Cobano-Delgado Palma

Universidad de Sevilla

Introducción

Tras investigaciones que constatan la imprescindible función de la Educación Infantil (EI) en el bienestar y desarrollo de los niños, así como en reducir la desigualdad social y contribuir a mejores resultados académicos del alumnado en el futuro (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016); el proporcionar una EI de calidad se ha convertido en una prioridad en muchos países de la Unión Europea (UE),

Haciendo referencia a la calidad de estos servicios, dada la diversidad de aspectos que deben tenerse en cuenta para analizarla, la OCDE (2016b) utiliza dos indicadores principales para hacerlo:

- A. La ratio docente-alumno.
- B. Las cualificaciones mínimas exigidas a los profesionales que trabajan en la EI.

Ambos aspectos serán considerados en el presente trabajo. No obstante, es necesario tener en cuenta la existencia de datos insuficientes con respecto al primer ciclo de EI que dificultan la comparación entre unos países y otros.

Aunque se ha producido un aumento en las tasas de escolarización de la primera infancia en la UE (OCDE, 2016a), aun nos encontramos con grandes diferencias entre la escolarización del primer ciclo de EI (generalmente de 0 a 3 años) y del segundo ciclo (generalmente de 3 a 6 años). Asimismo, se producen diferencias abismales entre un país y otro dentro de la UE. Entre los países que superan la media de la OCDE (36%) en la escolarización de niños de 2 años nos encontramos, entre otros, con España (52%), Suecia (89%), Alemania (65%) y Noruega (91%). Por debajo de la media se encuentran Italia (15%), Reino Unido (20%) y Francia (12%). En todos ellos la tasa aumenta de manera exponencial al llegar a los 3 años de edad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Consideramos importante analizar la formación inicial del profesorado de esta etapa educativa al ser el principal factor que influye en los resultados de aprendizaje del alumnado y, por tanto, en la calidad de la atención a la infancia. Concretamente, seleccionamos la formación inicial por ser un momento crucial donde asentarán los conocimientos, habilidades y actitudes para ser capaces de dirigir de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las cuestiones principales que nos lleva a analizar el sistema de atención y educación de la primera infancia en Italia, viene motivado por los numerosos cambios que se vienen desarrollando en los últimos años en el país con el fin de impulsar una mejora del sistema de EI, buscando implantar un modelo integrador que abarque ambos ciclos y que permita mejorar la formación del personal que ejerce en esta etapa.

Sistema de atención y educación de la primera infancia en Italia

En los Estados miembro de la UE coexisten dos modelos de ECEC (Early Childhood Education and Care): el modelo integrado y el modelo yuxtapuesto. En el primero, los niños son atendidos en una única institución durante toda la EI, generalmente con un personal que dispone de la misma cualificación profesional y el mismo salario. Este modelo se encuentra más presente en los países nórdicos y bálticos. El segundo (yuxtapuesto), el más adoptado en Europa, ofrece instituciones para el primer ciclo más destinadas al cuidado (childcare), ofreciendo para el segundo escuelas infantiles que suelen encontrarse integradas en los centros de educación infantil y primaria con un componente claramente educativo. No obstante, nos encontramos con países que combinan ambos modelos (Lefresne & Fournier, 2016).

En Italia, como veremos más adelante, se desea implantar el modelo integrado en una única etapa desde los 0 a los 6 años, sin embargo, aún predomina el modelo yuxtapuesto.

Antes de analizar los tipos de instituciones y servicios de ECEC que se ofrecen en Italia, es necesario destacar que es el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación (MIUR) el responsable de la educación a nivel nacional, estableciendo las directrices generales y la asignación de recursos. Por otro lado, las regiones y municipios tienen competencias legislativas en algunas cuestiones como veremos más adelante, entre ellas la prestación de los servicios del primer ciclo y la formación del personal docente (OCDE, 2017a).

Tipos de instituciones y servicios

A continuación, pasamos a describir las instituciones que trabajan con la infancia en Italia (Burnetti, 2017; Atto del governo sottoposto a parere parlamentare n° 380, art 2):

- Asilo nido e micronidi. Trabajan con niños de entre 3 a los 36 meses generalmente.
- Servizi integrativi. Son una serie de servicios adicionales que pretenden cubrir las necesidades de las familias y se dividen en: A. áreas de juego que permiten hasta un máximo de cinco horas al día; B. Centros que trabajan con niños en sus primeros meses de vida; C. Servicios educativos en el hogar que se destinan a niños de entre 3 y 36 meses.
- Sezioni primavera. Trabajan con niños de entre 24 y 36 meses y hasta el momento están destinadas principalmente a familias que tienen dificultades para escolarizar a sus hijos. Son servicios creados generalmente dentro de la scuola dell'infanzia.
- Scuola dell'infanzia. Acogen a niños desde los 3 a los 6 años y opera en continuidad con los servicios del primer ciclo.

Los asilos nido y los servicios socioeducativos adicionales son competencia de las regiones y localidades, por lo que nos encontramos con una gran diversidad entre una región y otra (Eurydice, 2012). El asilo nido tiene como finalidad promover el desarrollo psico-físico, cognoscitivo, afectivo y social de los niños y ofrecer apoyo a las familias en su tarea educativa (ISTAT, 2016).

En cuanto a las sezioni primavera, se iniciaron en 2007 y suele ser un servicio socioeducativo intermedio entre el asilo nido y la scuola dell'infanzia predominante en las regiones del sur de Italia y para familias socialmente desfavorecidas (European Commission, 2016). Su principal objetivo es garantizar a las familias que no han escolarizado con anterioridad a sus hijos en una guardería la continuidad a la escuela infantil. Entre los profesionales que trabajan en este servicio se encuentran tanto profesores del segundo ciclo como educadores del primero¹².

Las scuole dell'infanzia pueden llegar a trabajar también con niños de 2 a 3 años en aquellas que se encuentren situadas en entornos rurales o en municipios muy pequeños que carezcan de estructuras para el primer ciclo (Decreto del presidente della repubblica 20 marzo 2009, n. 89). Tan sólo esta última depende del Ministerio de Educación, Universidades e Investigación (MIUR) y es regulada, por tanto, a nivel nacional. El resto de servicios es

¹² http://www.comune.milano.it/wps/portal/ist/it/servizi/educazione/servizi_0-6_anni/sezioni%20primavera

competencia del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales y el Departamento de Políticas Familiares (OCDE, 2017b).

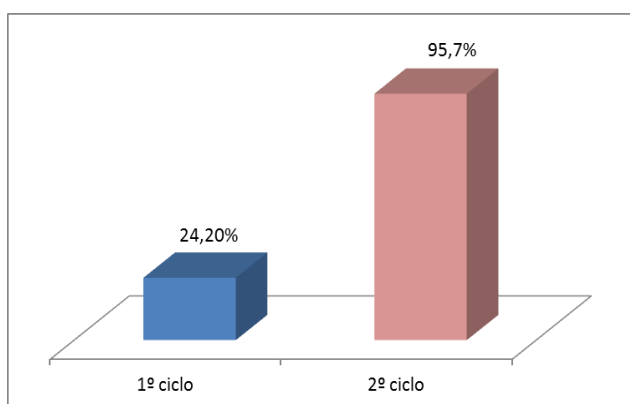
Podemos decir, por tanto, que aún existe en el país un modelo yuxtapuesto de EI bastante extendido. No obstante, algunas regiones como Roma ya ofrecen servicios integrados de 0 a 6 años (European Commission, 2016). Y es que actualmente existe una propuesta de Ley, conocida como “La Buona Scuola”, cuya finalidad es crear un sistema integrado de EI. De este modo, pretenden superar la actual fragmentación existente entre los servicios del primer y segundo ciclo (D.LGS 13 2017 de abril de n. 65), introduciendo de manera progresiva un sistema que atienda a la totalidad de la etapa para garantizar una mayor igualdad de oportunidades (Senato della Repubblica Camera dei deputati, 2017), así como mejorar el status de la profesión docente especialmente en el primer ciclo.

Tasas de escolarización

A pesar de que la provisión de servicios de atención a la infancia es un requisito fundamental para proporcionar una educación de calidad, aun nos encontramos con una gran diversidad de tasas de escolarización especialmente en el primer ciclo de EI.

Con respecto a estas tasas en Italia, van aumentando considerablemente a medida que el niño avanza en edad. Seguidamente, mostramos en la figura 1 la tasa de escolarización para el primer y segundo ciclo de EI en 2015.

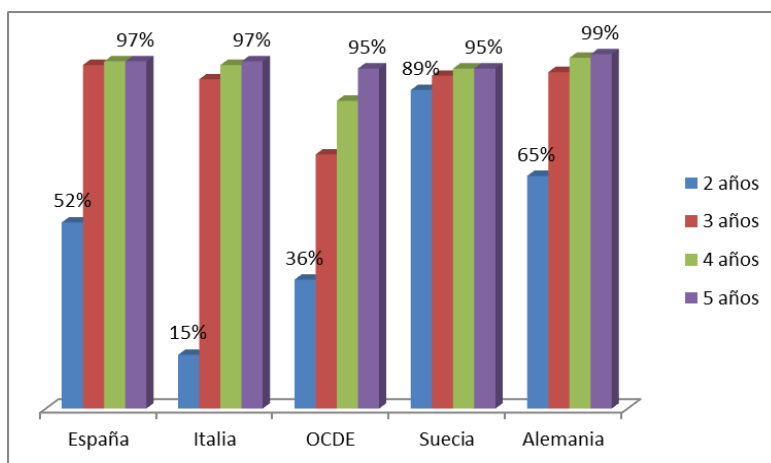
Figura 1. Porcentaje de escolarización del primer y segundo ciclo de EI en Italia (2015)



Fuente: Bertram & Pascal (2016)

Seguidamente reflejamos en la figura 2 las tasas de escolarización de algunos países de la UE por tramos de edad, seleccionando aquellos países en los cuales existe una mayor diferencia especialmente en la escolarización de los niños de 2 años de edad.

Figura 2. Porcentaje de escolarización de EI en 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016).

Como podemos observar, atendiendo a los 2 años, Italia tiene una tasa de escolarización (15%) muy por debajo de la media de la OCDE (36%). Si nos fijamos en la escolarización de los niños de 5 años el porcentaje en este país (97%) supera la media de la OCDE (95%).

Italia sigue siendo un país donde el cuidado de los niños menores de 3 años se lleva a cabo predominantemente por los abuelos, en contraste con otros países como Suecia o Francia donde los niveles de escolarización en este nivel son mucho más elevados (Janta, 2014).

A pesar de las directrices establecidas desde la UE para incentivar a los Estados miembro a que aumenten las tasas de escolarización del primer ciclo, dados los numerosos efectos positivos que ha demostrado tener, este porcentaje es muy bajo en Italia, existiendo, además, una gran diferencia entre regiones debido a la descentralización que se produjo en el país en los años setenta (Brilli, Kulic & Triventi, 2016).

Igualmente, estas tasas tan bajas en el primer ciclo pueden deberse, entre otras cuestiones, al descenso de la natalidad que ha tenido lugar en el país en los últimos años y a la reducción en la capacidad de gasto de los

municipios y de las propias familias como consecuencia de la crisis económica (Fazzini & Nava, 2014). En este sentido, hay que tener en cuenta que, a pesar de las diferencias entre una región y otra, en una guardería pública las familias pueden llegar a pagar unas tasas de aproximadamente 300 euros, elevándose a más de 500 euros en aquellas de titularidad privada (Istituto degli Innocenti, 2017).

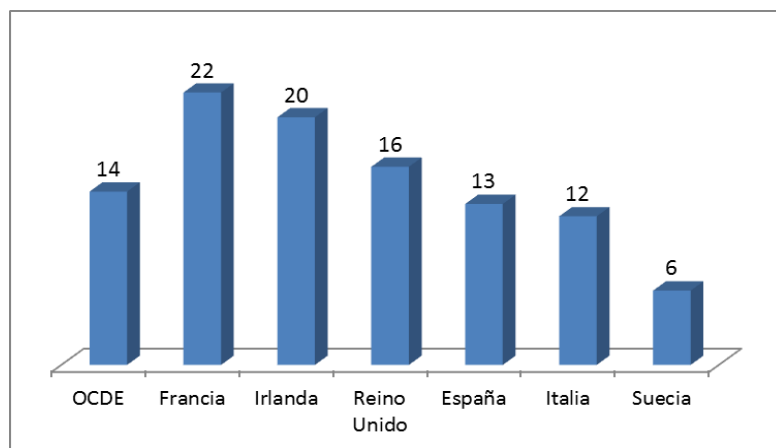
Finalmente, cabe destacar que las políticas para aumentar la escolarización en este ciclo han sido y siguen siendo muy limitadas, aspecto que se pretende cambiar con la creación del sistema integrado de EI y otorgando un carácter más educativo al primer ciclo (European Commission, 2016).

Ratio en comparación con otros países de la Unión Europea

Como hemos comentado en el inicio del trabajo, la ratio profesor-alumno es uno de los indicadores que la propia OCDE utiliza para analizar la calidad de los servicios de atención y educación de la primera infancia. Es necesario destacar que no existen datos del primer y segundo ciclo de EI por separado, lo que hace imposible su comparación a nivel internacional según el ciclo.

A continuación, mostramos en la figura 3 la ratio profesor-alumno de instituciones públicas y privadas de EI de algunos países de la UE entre los cuales existe una considerable variación.

Figura 3. Ratio profesor-alumno de instituciones públicas y privadas de EI



Fuente: OCDE (2013).

Como podemos observar, la ratio media de los países que componen la OCDE es de 14 alumnos por profesor, media que superan países como Francia, Irlanda y Reino Unido. Italia tiene una ratio inferior a dicha media, siendo Suecia el país con una ratio más baja.

Al ser las guarderías competencia de las regiones y no existir, por tanto, unificación a la hora de hablar de aspectos como la ratio, vamos a exponer el ejemplo de la región de Emilia-Romagna (Reverberi & Trapani, 2016):

- 1:5 para secciones con niños de 3 a 12 meses tanto a tiempo completo como parcial.
- 1:7 para las secciones con niños de 12 a 36 meses a tiempo completo y 1:8 a tiempo parcial.
- 1:10 para las secciones con niños de 24 a 36 meses tanto a tiempo completo como parcial.

Los profesionales que trabajan con la primera infancia en Italia

En Italia, podemos diferenciar dos tipos de profesionales que trabajan en el sector de la EI. Por un lado, los “educatori di nido”, que ejercen en el primer ciclo, para los cuales no existe una formación definida a nivel nacional, ya que esta es competencia de cada región que, por lo general, les exige un diploma de secundaria superior. No obstante, es necesario destacar un aumento en los últimos años con respecto a su nivel formativo en algunas regiones, exigiendo titulación universitaria (Pusztai & Engler, 2014).

Por otro lado, se encuentran los “insegnanti di scuola dell’infanzia” que trabajan con el segundo ciclo y su cualificación sí está definida a nivel central (Lazzari, Picchio & Balduzzi, 2015). Estos últimos cursan la misma titulación universitaria que el profesorado de educación primaria, de cinco años de duración y pueden acceder al sistema educativo público mediante un examen competitivo. Una vez que han sido contratados, gozan de un período de inducción a la docencia de unos 12 meses de duración con una evaluación final (OCDE, 2017a).

Estas diferencias con respecto a la formación del personal que trabaja en la EI es un aspecto que desde el gobierno italiano desean paliar con el sistema integrado, exigiendo a todos estos profesionales una cualificación universitaria. Concretamente se trata del título “Scienze dell’educazione e della formazione”, con la especialidad en la primera infancia, que se implantará a partir del curso 2019/20 (Decreto 65/2017, art. 4). Con ello pretenden mitigar las desigualdades que suelen producirse en detrimento de la calidad del primer ciclo de EI (Decreto legislativo attuativo della legge 13 luglio 2015, n. 107).

Conclusiones

El análisis de los servicios de atención y educación de la primera infancia en Italia, así como de los profesionales que ejercen en esta primera etapa educativa, nos ha permitido llegar a una serie de conclusiones y propuestas de mejora.

Como puntos fuertes del sistema de EI italiano, podemos destacar la existencia de una ratio profesor-alumno mucho más baja que la mayoría de los países de la UE, aspecto que la OCDE (2016) considera un indicador de calidad de estos servicios. No obstante, en el primer ciclo seguirán produciéndose diferencias en la calidad de los servicios con respecto a este indicador al no existir una legislación a nivel nacional que establezca una ratio máxima, lo que no permite que todos los niños reciban una educación de calidad.

Asimismo, nos parece destacable su sistema de inducción a la docencia, siendo un aspecto muy positivo el contar con mentores especializados que acompañen a los alumnos junto con el profesorado universitario.

A pesar de todo esto, el presente trabajo nos ha permitido detectar principalmente dos cuestiones en las cuales estimamos necesario que el gobierno italiano siga trabajando, teniendo en cuenta las aportaciones de las investigaciones educativas.

La primera de ellas, consiste en aunar esfuerzos para aumentar las tasas de escolarización del primer ciclo de EI, pues hemos podido comprobar cómo el porcentaje se encuentra muy por debajo de la media de la OCDE y de lo propuesto en la Estrategia 2020 de la UE. Una cuestión especialmente preocupante si tenemos en cuenta que estos servicios han demostrado influir en la equidad de los sistemas educativos.

En segundo lugar, consideramos realmente importante introducir un sistema unificado con respecto a la formación de los profesionales que trabajan en la EI, en el cual se les permita especializarse en las peculiaridades de esta etapa educativa, muy distinta a la primaria. De lo contrario, seguirá existiendo una gran desigualdad y desvalorización especialmente del ciclo de 0 a 3 años (Lazzari, Picchio & Balduzzi, 2015).

Para ello, nos parece adecuada la iniciativa de querer implantar un sistema integrado de EI en el país que otorgue la misma importancia a ambos ciclos y que proporcione una mayor unificación que contribuya a disminuir las grandes diferencias que se producen entre una región y otra del país en la calidad de los servicios de atención y educación de la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- Atto del governo sottoposto a parere parlamentare, n. 380. Camera dei Deputati. Recuperado de: <https://www.professionistiscuola.it/attachments/article/2499/0380.pdf>
- Bertram, T & Pascal, C. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries*. Findings from IEA's Early Childhood Education Study. Recuperado de: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ECES-policies_and_systems-report.pdf
- Brilli, Y., Kulic, N & Triventi, M. (2016). Asili nido e diseguaglianze sociali in Italia. *Ingenere*. Recuperado de: <http://www.ingenero.it/articoli/asili-nido-e-diseguaglianze-sociali-italia>
- Decreti legislativi attuativi della legge 13 luglio 2015, n. 107. Recuperado de: http://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Immagine_Articoli/Magazzino/2017/05_2017/dlvo_65.pdf
- Decreto Legislativo 65/2017 de 13 de abril. Recuperado de: <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13:65>
- European Commission. (2016). *Education and Training Monitor 2016*. Italy. European Union.
- European Commission. (2013). *The attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Final Report. Volume 2. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf
- Eurydice. (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012*. Comisión Europea.
- Fazzini, O & Nava, L. (2014). *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia in Lombardia*. Lombardia Statistiche Flash. Recuperado de: http://www.eupolis.regione.lombardia.it/shared/ccurl/298/1005/141120_N_11_Lombardia_Statistiche_Flash.pdf
- Instituto degli Innocenti. (2017). *I nidi perdono "terreno": solo un bambino su cinque li frequenta e aumentano i casi di rinuncia e morosità*. Recuperado de: <http://www.istitutodeglinnocenti.it/content/i-nidi-perdono-terreno-solo-un-bambino-su-cinque-li-frequenta-e-aumentano-i-casi-di-0>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2016). *Istruzione*. Recuperado de: <https://www.istat.it/it/files/2016/12/5-istruzione.pdf>

- Lazzari, A., Picchio, M., Balduzzi, L. (2015). Professionalisation policies in the ECEC field: trends and tensions in the Italian context. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 274-287. DOI: 10.1080/09669760.2015.1078725.
- Lefresne, F., & Fournier, Y. (2016). *Education in Europe: Key Figures*. Ministère de l'éducation nationale, de enseignement supérieur et de la recherche.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2016*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- OCDE. (2013). *¿Cómo difieren las políticas, los sistemas y la calidad de la educación infantil entre los países de la OCDE?* Education Indicators in Focus. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2013--n11-esp.pdf?documentId=0901e72b81755a94>
- OCDE. (2016a). *Panorama de la Educación 2016*. Indicadores de la OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/2ff9e5dc-es.pdf?expires=1502187792&id=id&accname=guest&checksum=B933A1869F6C13138CDF5192BBC36767>
- OCDE. (2016b). *PF4.2: quality of childcare and early education services*. OECD Family Data Base. Recuperado de: <https://www.oecd.org/els/soc/PF4-2-Quality-childcare-early-education-services.pdf>
- OCDE. (2017a). *Education Policy Outlook*. Italy. European Commission. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf>
- OECD. (2017b). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care Country Note*. Italy. Recuperado de: <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm>
- Pusztai, G & Engler, A. (2014). *Teacher education case studies in comparative perspective*. Recuperado de: http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf
- Reverberi, M., Trapani, A. (2016). *I servizi per l'infanzia in Emilia-Romagna: unos guardo all'anno 2014-2015*. Centro di Analisi delle Politiche Pubbliche. Recuperado de: http://155.185.68.2/campusone/web_dep/CappPaper/Capp_p141.pdf
- Senato della Repubblica Camera dei deputati. (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni

Atto del Governo 380. Recuperado de:
<https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01000760.pdf>

CAPÍTULO N° 12

AYUDAS EN MATERIA DE CONCILIACIÓN FAMILIAR-LABORAL EN ITALIA

Verónica Cobano-Delgado Palma

María Navarro-Granados

Universidad de Sevilla

Introducción

La conciliación de la vida familiar y laboral es uno de los retos a los que la Unión Europea (en adelante, UE) ha tenido que hacer frente de manera, aún si cabe, más acuciante desde la incorporación de la mujer al mercado laboral. Constituye, además, un fiel reflejo de la importancia otorgada en las últimas décadas al cuidado y protección de la infancia.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado (art. 16.3). En este sentido, los Estados miembro de la UE tienen la libertad de establecer sus propias normas y medidas con respecto a las prestaciones y servicios de apoyo a las familias, encontrándonos, a pesar de que existan una serie de directrices base a nivel europeo, grandes diferencias entre un país y otro.

Haciendo referencia al país objeto del presente estudio, es necesario destacar que desde 2010, tras la acuciante crisis económica a la que tuvo que hacer frente, desde el gobierno italiano han intentado poner en marcha una serie de medidas políticas con el fin de mejorar la vida de las familias con hijos. No obstante, con motivo de dicha crisis, se han producido una serie de recortes fundamentalmente en la financiación municipal de los servicios de atención y cuidado de la primera infancia, quedando estos fuera del alcance de muchas familias (Eurofond, 2015; Alcañiz, 2015).

Los cambios acaecidos en las sociedades actuales, con el surgimiento de nuevos modelos familiares han hecho de la conciliación un ámbito prioritario que requiere de soluciones firmes. Sin embargo, hasta el momento, la mayoría de directrices reguladas desde la UE han fomentado el abandono de la carrera profesional por parte de las mujeres (Real, 2016). De hecho, una

de las medidas adoptadas en Italia desde 1984 para favorecer la conciliación familiar ha sido la reducción de jornada, especialmente en las mujeres, lo que se ha traducido con el tiempo en pocas oportunidades de ascenso profesional para estas (Del Boca & Giraldo, 2013).

Asimismo, a pesar de que en los últimos años se ha producido una fuerte incorporación de la mujer al mercado laboral, esto no ha ido parejo de un cambio en la distribución de las responsabilidades familiares, lo cual sigue siendo a menudo un importante obstáculo o limitación para su futuro profesional (Rizza & Sansavini, 2011).

Por todas estas razones, consideramos interesante analizar medidas como los permisos de paternidad en Italia, realizando una comparación con el resto de países de la UE y centrándonos especialmente en el permiso de paternidad. Igualmente, abordamos aquellas medidas que consideramos más interesantes en materia de conciliación familiar-laboral y de apoyo al cuidado de la infancia. Todo ello nos permitirá formular una serie de conclusiones y propuestas de mejora que coadyuven al avance en materia de conciliación en el país.

Conciliación de la vida familiar y laboral en el marco europeo

Para analizar las políticas de conciliación de un país miembro de la UE, debemos atender en primer lugar las directrices establecidas desde Europa.

Las políticas europeas en esta materia se han desarrollado a través de directivas de obligado reconocimiento en las leyes de los distintos Estados miembro. De entre todas ellas cabe destacar, al menos, las siguientes:

- Directiva 92/85/CEE del Consejo, de 19 de octubre de 1992, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en período de lactancia. Esta directiva obliga a los Estados miembro a promover un permiso mínimo de maternidad de catorce semanas ininterrumpidas, distribuidas antes y/o después del parto (art. 8).
- Directiva 2010/18 del Consejo, de 8 de marzo de 2010, por la que se aplica el Acuerdo marco revisado sobre el permiso parental (deroga la Directiva 96/34/CE). En la cláusula 2 se expone:

El permiso tendrá una duración mínima de cuatro meses y, a fin de promover la igualdad de oportunidades y la igualdad de trato entre hombres y mujeres, debe, en principio, concederse con carácter intransferible. Para fomentar un uso más igualitario del permiso por ambos progenitores, al menos uno de los cuatro meses será intransferible. Las modalidades de aplicación del

período intransferible se establecerán a nivel nacional por ley o convenios colectivos que tengan en cuenta las disposiciones sobre permisos vigentes en los Estados miembros.

Si bien, a pesar de que estas directivas tengan un carácter armonizador con el objetivo de crear legislaciones en los Estados miembro cada vez más homogéneas, nos encontramos con notorias diferencias entre los modelos de corresponsabilidad de cada país europeo (Real, 2016), tal y como mostramos a continuación.

A modo de resumen, podemos destacar el análisis de Gómez (2015) sobre la normativa de la UE más relevante en materia de conciliación, donde destaca una serie de fases: A. Se resalta la necesidad de proteger a la mujer como madre y trabajadora, persiguiendo un aumento de la tasa de actividad femenina; B. Reconocimiento de que los padres deben hacer uso de parte del permiso de maternidad; C. Reconocimiento de la conciliación como un derecho individual del trabajador, independientemente de su sexo; D. La legislación sobre conciliación debe basarse en la igualdad de género, adoptando medidas positivas que incentiven el ejercicio de la conciliación por parte de los hombres, pretendiendo conseguir una verdadera corresponsabilidad familiar.

Permiso parental en Italia en comparación con otros países de la UE

Una de las medidas más características de las políticas de apoyo a la familia son las políticas de conciliación familiar-laboral y, dentro de las mismas, los permisos parentales, cuyo uno de sus fieles propósitos es proteger la situación laboral de la mujer durante el embarazo y después del parto (Del Boca & Giraldo, 2013).

Centrándonos en el contexto italiano, ya en 1971 con la Ley de 30 de diciembre, el Estado reconoce no solo el valor “individual” sino “social” de la maternidad. Esta ley tiene la finalidad de proteger a las madres trabajadoras a través de diversas directivas de asistencia social y económica que permitan protegerla sin comprometer el cuidado de los hijos. En su artículo 1 se sostiene que las trabajadoras no podrán ser despedidas desde el inicio del período de gestación hasta que el niño cumpla, al menos, un año. Asimismo, en el artículo 3 se introducen una serie de medidas para protegerla en trabajos que supongan algún tipo de riesgo para el bebé. Se les prohíbe trabajar durante los dos meses anteriores a la fecha prevista del parto y los tres meses posteriores (art. 4).

Más adelante, la Ley de 8 de marzo de 2000 (legge 8 marzo 2000, n. 53), se elabora con la finalidad de favorecer una mayor participación de los padres en el cuidado de los hijos, introduciendo acciones positivas para mejorar la conciliación familiar-laboral y la sensibilización de las empresas

con este tema. Nos parece interesante destacar la introducción de una contribución a las empresas que proporcionan horarios flexibles de trabajo (trabajo parcial, teletrabajo, trabajo a domicilio, etc.) y programas de formación para la reinserción de los trabajadores con posterioridad a su periodo de permiso parental (art. 9).

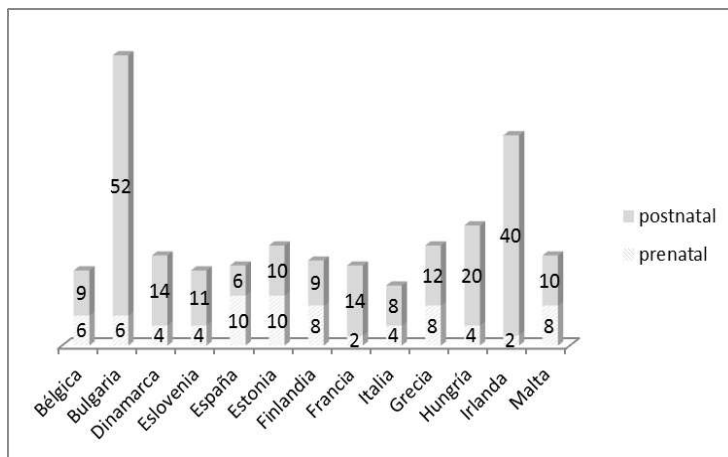
En el Decreto Legislativo 151/2001 (Ley consolidada sobre maternidad y paternidad), sigue presente la prohibición del trabajo de la mujer los dos meses anteriores a la fecha prevista del parto y los tres meses después del mismo (art. 22). Las trabajadoras tienen el derecho a percibir el 80% de su sueldo durante el período de permiso. Asimismo, el permiso parental para ambos progenitores no puede extenderse más de 10 meses. En el artículo 28 se regula el permiso de paternidad, que tendrá derecho de ausentarse del trabajo durante todo el permiso de maternidad sólo en casos puntuales.

Los permisos parentales fueron mejorados en 2012 con la Ley n.92 de 28 de junio, con la introducción de un día de permiso parental obligatorio, lo que supone un paso hacia adelante, aunque se considera aún insuficiente (Eurofond, 2015).

Finalmente, se encuentra actualmente vigente el Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 80 que introduce el nuevo permiso parental. Una de las principales novedades que introduce es que este permiso se puede solicitar hasta la finalización del duodécimo año de vida del niño, siendo antes posible tan sólo hasta el octavo año. Igualmente, la madre puede cancelar su permiso de maternidad en caso de hospitalización del niño, mediante la presentación de un certificado médico (art. 16).

A continuación, mostramos el permiso de maternidad y paternidad en algunos países de la UE, seleccionando aquellos que consideramos muestran una mayor variedad en cuanto a estos, para poder obtener una visión más completa de los mismos (figura 1 y 2).

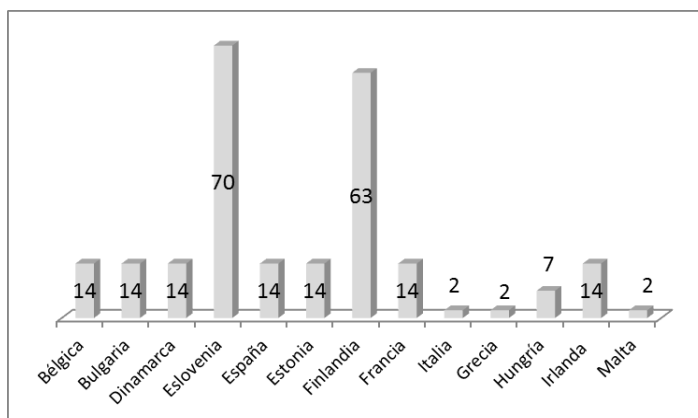
Figura 1. Permiso de maternidad en semanas



Fuente: Elaboración propia a partir de European Parliament (2016).

Como podemos observar, Bulgaria e Irlanda son los países que conceden un mayor permiso de maternidad, especialmente después del parto. Sin embargo, nos encontramos con países como es el caso de Italia donde este permiso, en comparación con el resto de países, es bastante bajo, siendo obligatorias tan sólo las primeras cuatro semanas. Otros países como España y Estonia se caracterizan por dar un mayor permiso prenatal que posnatal.

Figura 2. Permiso de paternidad en días



Fuente: Elaboración propia a partir de European Parliament (2016).

Tal y como podemos observar, existe una gran disparidad entre los países que mostramos. Así, los países con un mayor permiso de paternidad son Eslovenia con 70 días (aunque no obligatorios) y Finlandia con 63. En el otro extremo se encuentra Italia, junto con otros países como Malta, Hungría y Grecia, que otorgan el permiso de paternidad más bajo de la UE (2 días). Finalmente, nos encontramos con que la mayoría de los países le otorgan un permiso de dos semanas. No obstante, aún quedan países que no reconocen días de permiso de paternidad como son Alemania, Austria, Chipre, Croacia, Eslovaquia, Luxemburgo y la República Checa.

En cuanto al permiso de paternidad en Italia la Ley 92/2012 establece que el padre, dentro de los cinco meses después del nacimiento del niño, tiene la obligación de abstenerse un día de su trabajo. En 2015, este permiso pasó a ser de dos días según la Ley 208/2015. Así pues, es necesario mencionar el avance, pero sigue siendo uno de los países de la UE con un permiso parental más bajo (Martone, 2017). Además, únicamente bajo ciertas condiciones que impidan a la madre tener derecho al permiso de maternidad, podrá disfrutar de este permiso el padre. Estas son: A. Muerte o enfermedad grave de la madre; B. Abandono del niño o falta de reconocimiento por parte de la madre; C. Custodia exclusiva del niño con el padre. Asimismo, podrán disfrutar del permiso no obligatorio de la madre en caso de que ella no quiera hacerlo (INSP, 2017b).

Como medida para aumentar el permiso parental en la UE, algunos países dividen, por un lado, un permiso compartido y otro no compartido. Cuestión que viene motivada tras las evidencias de que cuando el permiso parental puede ser compartido entre ambos progenitores, mayoritariamente lo escoge la madre (Van Belle, 2016; Castro-García & Pazos Morán, 2016).

En principio las directivas europeas consideran el permiso parental un derecho individual y serán los países quienes decidan hacerlos transferibles o no. Así, en 14 de los países miembros de la UE el permiso parental puede ser compartido entre los padres y en 12 se considera un derecho individual que no puede ser compartido (Cabrita & Wohlgemuth, 2015).

En algunos países como Finlandia, han introducido novedades en su permiso parental, de manera que, si el padre no se acoge a su permiso, la familia pierde esta parte de la licencia. Este tipo de medidas promueve además la participación de la mujer en el mercado laboral, favoreciendo al mismo tiempo su reinserción tras la maternidad (Cabrita & Wohlgemuth, 2015).

Finalmente, queremos destacar el permiso para la lactancia materna vigente en Italia, regulado por el Decreto Legislativo n.151 de 2001, donde se sostiene que el empresario debe permitir a la madre trabajadora un descanso de dos horas al día durante el primer año de vida del niño si la mujer trabaja

más de seis horas diarias. En el caso de que trabaje menos de seis horas el descanso se reduce a una hora al día.

Ayudas económicas del Estado

Antes de analizar las ayudas económicas que proporciona el gobierno italiano a las familias para favorecer la conciliación familiar-laboral, estimamos pertinente aclarar el término “Insee”. Este es un indicador que se utiliza en Italia para medir la situación económica de las familias que van a solicitar prestaciones sociales (Eurofond, 2015) y que, como veremos a continuación, se utiliza en algunas ayudas por parte del Estado a las familias.

A continuación, detallamos aquellas medidas o ayudas que consideramos interesantes analizar en pro de favorecer una mejor conciliación familiar-laboral y atención a la infancia en Italia.

Bono bebé (bobus bebé)

La Ley de Estabilidad de 2015 introduce un crédito de 80 euros mensuales (960 euros al año) para aquellos trabajadores con ingresos anuales que no superen los 24.000 euros por cada hijo nacido o adoptado a partir del 1 de enero de 2015 hasta que el niño cumpla 3 años. La cantidad recibida se duplica para aquellos progenitores que no superen los 7 mil euros anuales. Los padres que cumplan con los requisitos deben presentar un formulario de solicitud a través del INSP (Instituto Nacional de la Seguridad Social).

El objetivo de esta medida es aumentar la tasa de natalidad que registró uno de sus niveles más bajos en 2013 (Eurofond, 2015).

Premio al nacer (premio alla nascita)

La Ley de Estabilidad de 2015 también establece un bono por única vez de 800 euros para las mujeres embarazadas en el séptimo mes de gestación. Se debe enviar consulta de la finalización del séptimo mes de embarazo que se debe presentar junto con un certificado médico de un especialista del Servicio Nacional de Salud, que da fe de la fecha prevista del parto. Las madres deben tener residencia en Italia, la ciudadanía italiana o europea. Del mismo modo, tienen el derecho a acceder al premio las madres con la condición política de refugiado, protección subsidiaria, permiso de residencia o permiso de residencia a largo plazo de la UE para los familiares de ciudadanos de la UE. La contribución no tiene limitaciones Insee.

La prestación es un pago único y en relación con cada hijo (INSP, 2017c).

Bono guardería (bonus asilo nido)

Se trata de una bonificación de un importe máximo de hasta 1000 euros sobre una base anual y se abona para los niños nacidos o adoptados desde el 1 de enero de 2016 para contribuir al pago relacionado con su asistencia a guarderías públicas y privadas autorizadas. Este bono también está dirigido a aquellos niños que no pueden asistir a la guardería por sufrir algún tipo de enfermedad crónica y cuyas familias tienen que hacer uso de los servicios de atención domiciliaria. Para poder recibir estos bonos no es necesario cumplir unos ingresos concretos y no se puede combinar con la deducción por gastos de matrícula en la escuela infantil (INPS, 2017a).

La ayuda se percibe durante un máximo de 3 años y es independiente de los “voucher asilo nido” y “babysitter”. Estas ayudas incluyen un pago de 600 euros al mes durante un máximo de seis meses. En caso de que el niño sea atendido en una escuela infantil, el dinero se paga directamente del INPS a la institución (Legge di stabilità, 2015).

Fondo de crédito para recién nacidos

El fondo de crédito para recién nacidos es una forma de ayuda económica a las familias promulgada desde el Departamento de Política Familiar, consciente de que la llegada de un niño trae consigo una serie de gastos. Es un crédito regulado por el Decreto Ley n. 185 de 2008 (art. 4) que ofrece garantías para pequeños préstamos destinados a familias con un hijo recién nacido. Los requisitos de acceso aún no se han establecido por el INSP. Las cantidades de los últimos años, para los niños nacidos en 2009, 2010 y 2011 ascendieron a 5.000 euros, que se tiene que devolver en un plazo máximo de cinco años. La medida ha sido aprobada nuevamente en la Ley de Estabilidad, asignándose 14 millones de euros para 2017 (Savia, 2017).

Conclusiones

Tal y como hemos comentado al inicio, las medidas políticas de conciliación familiar-laboral son un fiel reflejo de la importancia otorgada por un país al cuidado y protección de la infancia, así como a la familia como institución.

Hemos comprobado un avance, especialmente en la protección de la maternidad en los últimos años en el país que coadyuvan al avance en materia de conciliación. Igualmente, hemos analizado diversas medidas que se han implantado en los últimos años con motivo de aumentar la natalidad y mejorar dicha conciliación que será necesario analizar su efectividad a medio/largo plazo.

Con respecto a los permisos parentales, coincidimos con Cabrita & Wohlgemuth (2015) en que estos deben considerarse como un derecho de los niños a beneficiarse del cuidado de ambos progenitores desde su nacimiento. En este sentido, estimamos que, a pesar de que se ha producido un avance en Italia en los últimos años, especialmente el permiso de paternidad es aún muy insuficiente si lo comparamos con otros países de la UE.

A pesar de que la decisión de diseñar permisos de paternidad transferibles o no es una cuestión en la que, como hemos visto, cada país miembro tiene autonomía para decidir, estimamos que se debe caminar, tal y como demuestran las investigaciones (Van Belle, 2016; Castro-García & Pazos Morán, 2016), hacia un permiso parental que sea intransferible, ya que de lo contrario seguirá siendo la mujer la que principalmente se acoja a este permiso.

Por último, estimamos realmente necesario para mejorar las políticas de apoyo a la familia, basar estas en evidencias y que, al mismo tiempo, sus resultados sean evaluados teniendo en cuenta la opinión de las propias familias. Al mismo tiempo, tal y como se recomienda desde la Unión Europea, es necesario llevar a cabo evaluaciones periódicas de las necesidades familiares (Eurofond, 2015).

Referencias bibliográficas

- Alcañiz, M. (2015). Crisis, precariedad y desigualdad de género en España y en Italia. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 97-125. DOI: 10.14198/OBETS2015.10.1.04.
- Boca, D & Giraldo, A. (2013). ¿Why has the growth of female employment in Italy been so slow? *Journal of Modern Italian Studies*, 18(4), 485-499. <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/1354571X.2013.810806>
- Cabrita, J., & Wohlgemuth, F. (2015). *Promoting uptake of parental and paternity leave among fathers in the European Union*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/85-2016-04-20-Promoting%20uptake%20of%20parental%20and%20paternity%20leave.pdf>
- Campillo Poza, I. (2009). Políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en los regímenes de bienestar mediterráneos: los casos de Italia y España. *Política y Sociedad*, 47(1), 189-213.
- Campillo Poza, I. (2013). *¿Adiós al familiarismo?: las políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en España, 1997-2010* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología I (Cambio social). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/23188/1/T34821.pdf>
- Castro-García, C & Pazos-Morán, M. (2016). Parental Leave and Gender Equality in Europe. *Feminist Economic*, 22(3), 51-73. DOI: 10.1080/13545701.2015.1082033.
- Decreto Lgs. 26 de marzo 2001, n. 151. Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità.
- Directiva 2010/18/UE del Consejo, de 8 de marzo de 2010, por la que se aplica el Acuerdo marco revisado sobre el permiso parental. BOE, n° 68, de 18 de marzo de 2010.
- Directiva 92/85/CEE del Consejo, de 19 de octubre de 1992, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en período de lactancia. BOE, n° 348, de 28 de noviembre de 1992.
- Eurofond. (2015). *Families in the economic crisis: changes in policy measures in the UE*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de:

http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/andere_Publikationen/economic_crisis_2016.pdf

- European Parliament. (2016). *At a glance. Maternity and paternity leave in the UE*. December 2016. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2016/593543/EPRS_ATA\(2016\)593543_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2016/593543/EPRS_ATA(2016)593543_EN.pdf)
- Gómez Galdón, M. (2015). *Propuestas para una conciliación corresponsable de la vida personal, familiar y laboral* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia, Facultad de Derecho, Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política. Recuperada de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/49778/VictoriaGomezGaldontesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- INSP. (2017a). *Bonus asilo nido: dalle 10 del 17 luglio sarà attivo il servizio*. Recuperado de: <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemdir=51104>
- INSP. (2017b). *Indennità per congedo obbligatorio di maternità/paternità per lavoratrici e lavoratori dipendenti e per iscritti alla Gestione Separata*. Recuperado de: <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemDir=50586>
- INSP. (2017c). *Premio alla nascita-800 euro*. Recuperado de: <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemDir=50895>
- Janta, B. (2014). *Caring for children in Europe. How childcare, parental leave and flexible working arrangements interact in Europe*. European Commission. Recuperado de: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR500/RR554/RAND_RR554.pdf
- Legge 23 dicembre 2014, n. 190. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2015)*. (14G00203) (GU Serie Generale n.300 del 29-12-2014 - Suppl. Ordinario n. 99). Recuperada de: http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/12/29/14G00203/s_g
- Legge 30 dicembre 1971, n. 1204. “Tutela delle lavoratrici madri”. Recuperada de: <http://www.pariopportunita.provincia.tn.it/filesroot/Documents/normativa/Tutela%20lavoratrici%20madre.pdf>
- Legge 8 marzo 2000, n. 53 “*Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*”. Recuperada de: <http://www.camera.it/parlam/leggi/000531.htm>

- Mairal Jiménez, M. (2008). La conciliación de la vida laboral con la vida privada (personal, familiar y social) del trabajador en Italia. *Temas laborales*, (96), 135-182.
- Martone, S. (2017). *Congedo mestruale: i pro e i contro della Proposta di Legge*. *Foxlife*. Recuperado de: <https://www.foxlife.it/2017/05/31/congedo-mestruale-i-pro-e-i-contro-della-proposta-di-legge/>
- OCDE. (2016). *At a glance. Infographic. December 2016. Maternity and paternity leave in the UE*. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2016/593543/EPRS_ATA\(2016\)593543_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2016/593543/EPRS_ATA(2016)593543_EN.pdf)
- Real Montero, S. (2016). La corresponsabilidad en la Unión Europea, un camino por recorrer. *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*, 6(1), 170-200.
- Rizza, R., & Sansavini, M. (2011). Femmes et travail: representations du féminin et politiques de conciliation travail-vie. L'exemple italien. *International Review of Sociology*, 23(1), 141-160. <http://0-dx.doi.org.fama.us.es/10.1080/03906701.2013.771055>
- Savia, G. (2017). Fondo di crédito per i nuovi nati 2017: cos'è come funziona. <https://www.magevola.it/famiglia/credito-e-opportunita/nazionale/fondo-di-credito-per-i-nuovi-nati-2017-cose-e-come-funziona/>
- Van Belle, J. (2016). *Paternity and parental leave policies across the European Union*. Rand Europe. Recuperado de: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1600/RR1666/RAND_RR1666.pdf
- Vogliotti, S., Vattai, S. (2015). Le politiche della familia in un confronto europeo. Walfate State. *AFIPL*. Recuperado de: http://afi-ipl.org/wp-content/uploads/1_IPL_Welfare_state_2_Politiche_familiari.pdf

CAPÍTULO N° 13

DE LA PROTECCIÓN A LA DESPROTECCIÓN. HISTORIAS DE VIDA DE JÓVENES MIGRANTES EXTUTELADOS

Jennifer Ortega Torres

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

Introducción

Con los datos que se exponen a lo largo del artículo, podemos comprobar la importancia que adquiere la población de Menores Migrantes No Acompañados que ingresan en el Sistema de Protección con edades comprendidas entre los 16 y 17 años y, la urgencia de establecer mecanismos y crear todo un entramado de recursos que den respuesta a las situaciones de exclusión social en las que, muchos de estos Menores, se ven envueltos una vez alcanzan la mayoría de edad.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, podemos hacer referencia a los Recursos de Alta y Media Intensidad pertenecientes al Plan+18 de la Junta de Andalucía, diseñados para dar respuesta a estas posibles situaciones de exclusión social sin embargo, tal y como se comprobará con el análisis de los siguientes datos, éstos resultan insuficientes para posibilitar el acceso a todos aquellos Menores Migrantes No Acompañados que han cumplido o cumplirán la mayoría de edad.

Durante los últimos años, se puede observar un aumento en la edad con la que son dados de alta estos Menores en el Sistema de Protección, lo que nos lleva a plantearnos la necesidad de establecer una serie de recursos que traten de ofrecer unas respuestas más urgentes y especializadas a esta población y las problemáticas que les afectan.

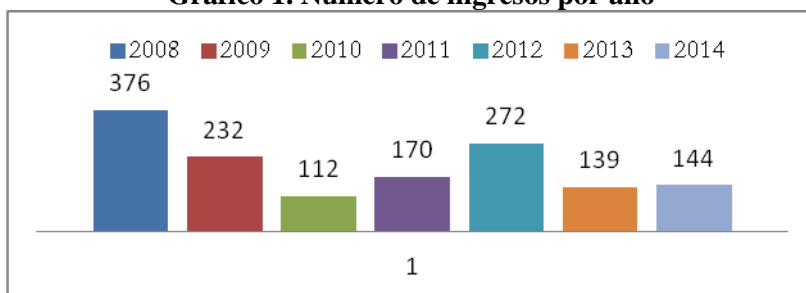
Además, se llevará a cabo una aproximación a la realidad social de Jóvenes Migrantes Extutelados, por medio del análisis de diversas historias de vida de diferentes jóvenes que fueron acogidos en España o en Italia en calidad de Menores Migrantes No Acompañados. De dicho análisis, se desprende cómo estos jóvenes pueden llegar a sufrir situaciones de DESprotección o exclusión social una vez alcanzan la mayoría de edad. Asimismo, a partir de las entrevistas llevadas a cabo, se pueden observar

otras muchas debilidades a nivel académico y/o laboral y documental en los Sistemas de Protección implantados en los países seleccionados para este artículo.

Número de Ingresos y Bajas de Menores Migrantes No Acompañados en la provincia de Almería (2008-2014)

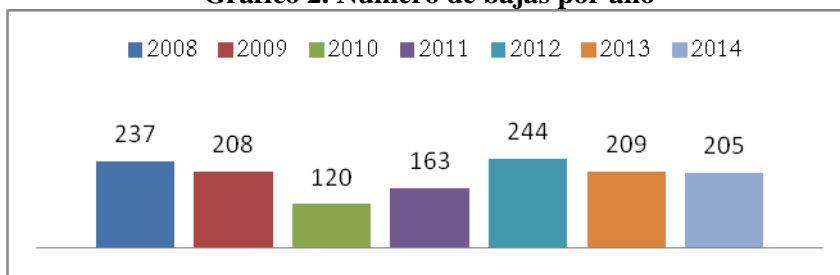
En los datos que se exponen a continuación, podemos observar el número de ingresos y bajas de Menores Migrantes No Acompañados que han tenido lugar en la provincia de Almería entre los años 2008 y 2014.

Gráfico 1. Número de ingresos por año



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

Gráfico 2. Número de bajas por año



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

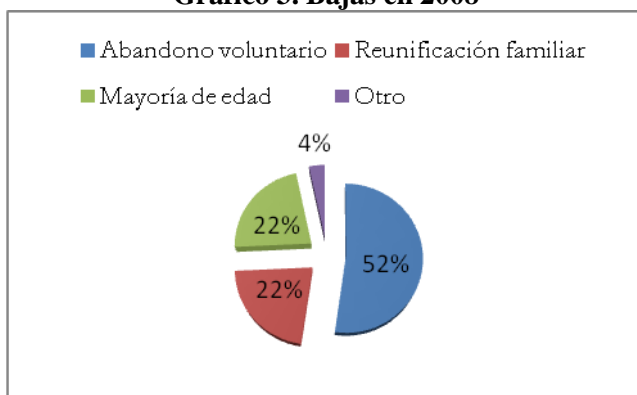
Aunque no de forma generalizada, se puede observar cómo ha descendido el número de ingresos de Menores Migrantes No Acompañados que tienen lugar anualmente en los Centros de Protección de la Provincia de Almería.

Sin embargo, si nos centramos en las bajas que tienen lugar entre los años 2008 y 2014, podemos observar cómo, en muchas ocasiones, las bajas que tienen lugar durante un año son superiores a los ingresos.

Motivos de baja en el Sistema de Protección de Menores de los Menores Migrantes No Acompañados en la provincia de Almería entre los años 2008 y 2014.

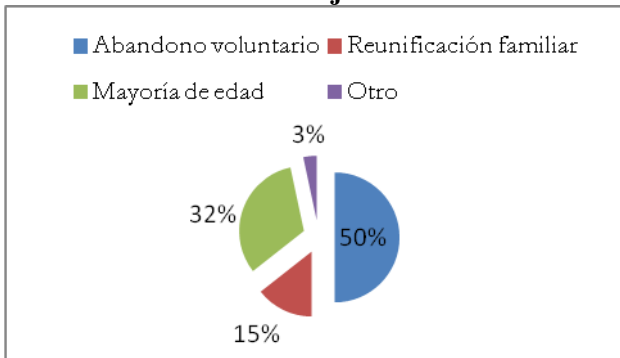
En los siguientes gráficos y, con la intención de conocer el porcentaje de bajas que tienen lugar en el Sistema de Protección de Menores y los motivos de éstas, se han contabilizado el número de bajas que han tenido lugar entre los años 2008 y 2014 en la provincia de Almería y, al mismo tiempo, se ha procedido a establecer una clasificación, distinguiendo entre los motivos de baja: abandono voluntario, reunificación familiar, mayoría de edad y otras posibles causas.

Gráfico 3. Bajas en 2008



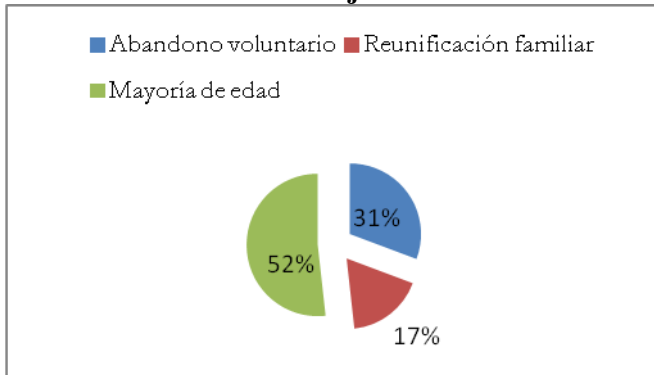
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

Gráfico 4. Bajas en 2009



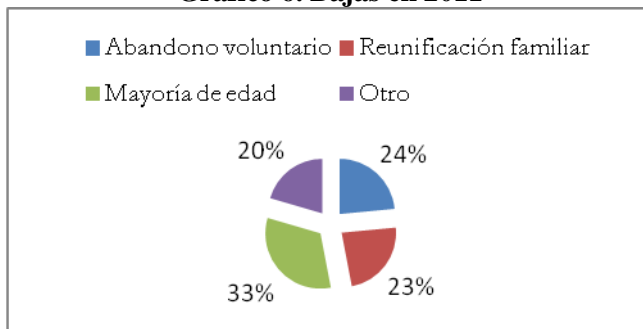
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

Gráfico 5. Bajas en 2010



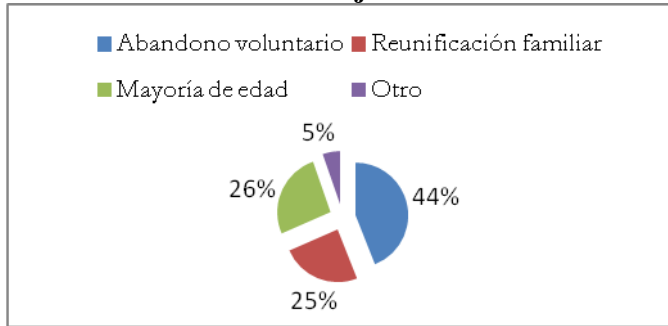
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

Gráfico 6. Bajas en 2011



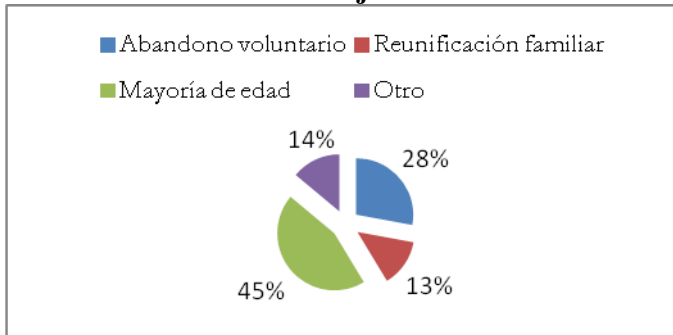
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

Gráfico 7. Bajas en 2012



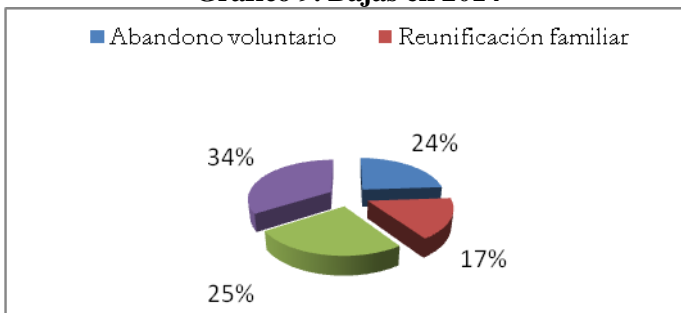
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

Gráfico 8. Bajas en 2013



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

Gráfico 9. Bajas en 2014



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados por la Junta de Andalucía a través de la ASSDA

En este caso, podemos observar cómo en el año 2008, la mayor parte de las bajas se deben a abandonos voluntarios (52%) por parte de los Menores Extranjeros No Acompañados, algo que resulta muy frecuente en esta población, debido a su alta movilidad por la geografía española y europea.

En este año, el número de bajas por mayoría de edad (53) y reunificación familiar (52) constituyen el 44% de las bajas que se han producido en el año 2008.

Ocurre algo similar en el año 2009 teniendo lugar, eso sí, un aumento del número de bajas por mayoría de edad (32%) y una disminución de bajas por reunificación familiar (15%) destacando, todavía, las bajas que se producen por el abandono voluntario por parte de los Menores Extranjeros No Acompañados de los Centros de Protección.

Sin embargo, en el caso del año 2010, podemos comprobar cómo se han duplicado las bajas que tienen lugar por mayoría de edad (52%) siendo un total de 59 de 120 las bajas que se producen por el cumplimiento de la mayoría de edad por parte de los Menores Extranjeros No Acompañados en el Sistema de Protección de Menores en la provincia de Almería.

En el caso del año 2011, sigue siendo mayor el porcentaje de bajas por mayoría de edad, aunque es verdad que, durante este año, la situación entre los diferentes motivos de baja en el Sistema de Protección de Menores se torna algo más igualitaria, al igual que ocurre durante el año 2014, donde el porcentaje de bajas entre abandono voluntario, reunificación familiar y mayoría de edad es similar.

En el caso de los años 2012 y 2013, podemos observar cómo en el 2012 vuelve a aumentar de manera significativa el número de bajas que tienen lugar por abandono voluntario por parte de los menores, siendo el porcentaje de bajas de mayoría de edad y reunificación familiar similares, al igual que ocurre en el año 2008.

Historias de vida

A partir de las entrevistas llevadas a cabo a Menores Migrantes No Acompañados y Jóvenes Extutelados tanto en España como en Italia y, en colaboración con la Università degli studi di Modena e Reggio Emilia (Italia), se presentan las siguientes historias de vida.

Historia 1. Mustafa (Marruecos-España).

Me llamo Mustafa, tengo 20 años y soy de Beni Mellal (Marruecos). Llegué a Melilla en diciembre de 2013 y en marzo de 2014 me fui a Motril (Granada).

De mi infancia en Marruecos tengo muy buenos recuerdos. Tenía muy buena relación con mi familia, estábamos todos muy unidos y vivíamos todos juntos en una casa muy grande en Beni Mellal.

Mi familia no tenía grandes problemas económicos pero, a pesar de ello, decidí dejar mis estudios cuando estaba en primaria y empecé a trabajar en el campo. Trabajaba todos los días de 6 a 14 horas, pero no ganaba mucho dinero.

Mis padres tenían buena relación, pero mi padre se marchó en el año 2002 a Italia para ayudar a mi familia económicamente, y sigue allí. Siempre he tenido una especial predilección por mi madre, siendo ésta la que más cariño y apoyo me ha dado siempre. Además, tengo cuatro hermanos, dos de ellos se encuentran en Marruecos estudiando y otros dos en Alemania, uno trabajando y otro estudiando.

En mi casa de Marruecos vivía con mis padres, hermanos, tíos y abuelos. Era una casa muy grande y tenía suministro de agua y luz, algo que no podían tener todas las personas en mi barrio.

La idea de emigrar está presente en todos los chicos de mi edad en Marruecos. Todos sueñan con venir a España o a otro país de Europa y muchos lo consiguen. En mi caso, desde que fui consciente de que mi padre había emigrado y conocí a varios chicos de mi barrio que se habían marchado empecé a tener esa idea en mi cabeza, pero nunca se lo dije a mi familia.

Por esta razón, cuando decidí hacerlo, fue una decisión propia, a escondidas de mi familia y no lo hacía por una verdadera necesidad económica. Sólo quería hacerlo para probar algo nuevo, para hacer mi vida en otro sitio.

Cuando estaba totalmente decidido a abandonar mi pueblo y mi país, cogí un autobús desde Beni Mellal a Nador, el cual pagué con mis ahorros de haber trabajado en el campo.

Una vez en Nador, estuve varios días intentando pasar a Melilla, donde conocí a muchos chicos que se encontraban en la misma situación que yo. Así, en Diciembre de 2013 conseguí entrar en Melilla y fui directamente a la Policía, trasladándome, en ese momento, al Centro “La Purísima”. Del tiempo que estuve en Melilla (alrededor de tres meses) no tengo buenos recuerdos. Me sentía muy mal y tenía problemas con los educadores del Centro y con la Policía.

Muchos chicos éramos maltratados por la Policía cuando estábamos en la calle en Melilla. En El Centro nadie se preocupaba por nosotros, no me sentía bien y eso fue lo que me hizo tomar la decisión de abandonar Melilla, tratando de buscar una oportunidad mejor.

De esta forma y, viajando en los bajos de un camión en el Ferry que conecta Melilla con Motril (Granada), llegué hasta Motril, donde estuve varios días en casa de un conocido de la familia hasta que decidí entregarme

en la Policía, aunque esto era algo que me daba miedo teniendo en cuenta todo lo que había sufrido en Melilla.

Una vez me realizaron la prueba oseométrica, me trasladaron a Granada al Centro “Ángel Ganivet”. En él permanecí alrededor de tres meses, donde me sentí valorado por varios educadores y alumnos en prácticas que se encontraban allí. Aquí pude aprender muy bien y rápido el español, ya que acudía a clases de español en con Cruz Roja por las tardes y, además, fui matriculado en un FP de Electricidad en el IES “Ramón y Cajal”, el cual me gustaba mucho y me hacía sentir motivado. Sin embargo, a pesar de esta motivación y de mi implicación en el área académica, no pude finalizar dicho FP porque me trasladaron de Centro.

El traslado de Centro, atendiendo a mi trayectoria y motivación por aprender que demostré en El Centro “Ángel Ganivet” y en el FP de Electricidad que me encontraba realizando, se produjo al Centro SAMU en Motril, donde volví a ser matriculado en un FP de Electricidad y recibí orientación en cuanto a la tramitación de mi documentación.

Sin embargo, una vez más, debido a la cercanía de mi mayoría de edad, no pude finalizar el FP y lo único que pude realizar fueron unas prácticas en el Ayuntamiento de Motril relacionadas con electricidad.

Conforme se iba acercando la fecha para cumplir los 18 años yo sentía cada vez más miedo e incertidumbre, porque no sabía qué iba a pasar conmigo, si iba a poder ir a un piso de mayores, si me daría tiempo a finalizar la tramitación de mi permiso de residencia... no recibí mucha información. Finalmente, no pude optar a un recurso para mayores de edad porque no había plaza y, desde El Centro SAMU, se me consiguió una plaza en la Fundación “Prolibertas” en Antequera (Málaga).

Estando en este recurso intenté buscar trabajo, una vez terminé de tramitar mi permiso de residencia pero todo intento resultó en vano, porque no tenía ninguna formación finalizada y en el campo tampoco encontré trabajo. Estaba desesperado, ya no sabía dónde buscar y tampoco podía irme de allí porque no tenía ningún sitio donde poder quedarme.

La desesperación y desmotivación me llevaron a hablar con mi padre que se encontraba viviendo en Milán (Italia) para ver la posibilidad de marcharme con él. Al estar de acuerdo con mi decisión, me fui a Milán. Una vez allí, empecé a trabajar en la obra, donde estaba trabajando mi padre, pero eran contratos pésimos, ganando muy poco dinero, con poca seguridad y muy cortos. intenté compaginar estos contratos con campañas agrícolas que se llevaban con la época de la vendimia pero una vez acabó este periodo volví a quedarme sin trabajo. En la obra trabajábamos álbumes meses sólo 10 días. Teniendo en cuenta la situación, comencé a retomar el contacto con chicos que habían estado en Centro de España conmigo y, uno de ellos, me informó de que se encontraba trabajando en Alicante en una empresa del sector

agrícola que tenía invernaderos en Murcia , Alicante, Almería... y que necesitaban personas para trabajar en el campo, así que en Septiembre decidí regresar a España.

La verdad es que desde que me vine a Alicante, mi situación ha cambiado, hasta el momento no he tenido problemas con el trabajo y he empezado a sacarme el carnet de conducir. Además, en el mes de julio tendré unos días de vacaciones y podré ir a visitar a mi familia a Marruecos, a la cual no he visto desde que decidí marcharme.

Nota:

Mustafa ha conseguido cambiar de vida y su situación económica, tal y como se había planteado en el momento en el que decidió emigrar.

Se siente bien consigo mismo y con su trabajo pero, tal y como manifestó en diversas ocasiones, ha echado en falta una mayor atención y preocupación por el seguimiento y estabilidad académica por parte de los Centros de Acogida, ya que sus continuos cambios de Centro y su cercanía a la mayoría de edad le impidieron finalizar alguna de las formaciones iniciadas, algo que considera que le podría haber beneficiado y ayudado bastante en su búsqueda de empleo.

Historia 2. Abdellah (Marruecos-Italia).

Me llamo Abdellah, tengo 18 años y soy de Fez (Marruecos). Llegué a Italia cuando tenía 16 años y viajé desde Fez a Tánger, en autobús, con otros amigos que querían emigrar.

Una vez en Tánger, viajamos como polizones hasta Algeciras. En Algeciras, mis amigos se fueron con la Policía pero yo no quería quedarme en España, conocía a chicos de mi barrio que había emigrado antes y me contaban que en España no había futuro ni nada. Por eso pensé en Italia, porque decían que era más fácil encontrar trabajo y yo sólo quería trabajar, no pensaba en los papeles ni en nada, sólo en trabajar, en escapar de la vida que tenía en Fez.

De mi infancia no tengo buenos recuerdos, llevaba desde los 10 años viviendo en la calle. Con 5 años ya no iba a la escuela, mi padre no me dejaba, siempre nos pegaba a mi madre y a mí. Nunca me he sentido bien en mi casa, no me sentía querido, había pensado en irme muchas veces. Un día, cuando tenía 10 años, tuve una fuerte pelea con mi padre y, al final, me fui. No he vuelto a saber nada de mis padres ni de mis hermanos, ellos me echaban a mí la culpa de la situación familiar, pero creo que tenían miedo de que mi padre les pegara a ellos también.

Yo vivía en un barrio muy pobre, en mi casa no había ni agua ni luz. Mi familia tenía muy mala situación económica y éramos 5 hermanos, yo el

pequeño, mis padres, tíos y abuela por parte de padre los que estábamos viviendo en la misma casa.

Desde los 10 años hasta los 16 años, edad con la que llegué a Italia, vivía trabajando en la venta ambulante y, de vez en cuando, limpiando pescado. No ganaba mucho dinero, dormía en la calle con otros chicos y tomábamos pegamento, teníamos muy mala vida, me sentía mal conmigo mismo, quería cambiar de vida y, por eso, pensé en emigrar, aunque eso es algo que siempre había tenido en mi cabeza, todos los chicos queremos emigrar.

Mis amigos de la calle eran igual que yo, todos soñábamos con irnos, conocíamos a muchos chicos en España y en Italia que se habían ido y decían que estaban muy bien. Por eso, cogimos un autobús desde Fez a Tánger y, una vez allí, nos escondimos en camiones hasta llegar a Algeciras. Mis amigos se quedaron allí, creo que los metieron en un Centro de Cádiz. Yo pasé unos días con un amigo en Málaga y, después, me ayudaron a llegar hasta Italia. Conocía a dos chicos que habían estado en Módena y que hablaban bien del norte de Italia, decían que había mucho trabajo allí.

Cuando llegué y me reconocieron como Menor, estuve en una comunidad de primera acogida (Comunidad Aggio) unos tres meses y, después, me llevaron a la Comunidad San Filippo Neri con muchos chicos de Albania y Bangladesh, la convivencia era un poco difícil pero no se estaba mal.

En esta Comunidad realicé un curso de italiano y empecé formación profesional, llegando a hacer prácticas en una fábrica pero no me contrataron. Estos dos años han sido muy difíciles, yo sólo había venido a trabajar, no quería estudiar, me costó mucho trabajo acostumbrarme y cumplir las normas y el horario de la Comunidad porque no estaba acostumbrado a que nadie me dijera lo que tenía que hacer. Discutí mucho con los educadores pero, gracias a ellos, he conseguido terminar el curso y por eso he conseguido mis papeles.

Ahora mi situación ha cambiado, acabo de cumplir 18 años, ya soy mayor de edad, ahora no sé qué va a pasar. Dicen que se va a quedar libre una plaza en el piso de mayores de esta Comunidad, sólo hay seis plazas y somos muchos chicos. Quiero tener suerte y buscar trabajo, me siento bien aquí.

Nota:

Tras la realización de la entrevista se mantuvo el contacto con Abdellah y, finalmente, no consiguió la plaza en el piso de mayores. Ya no podía seguir más tiempo en la Comunidad de Menores y, como en Módena no conocía a nadie con quien se pudiera quedar, decidió marcharse a Turín, donde se encuentra viviendo con el familiar de un amigo y trabajando, sin contrato, en una pizzería. No ha podido renovar su documentación.

Conclusiones

Tras el análisis de los datos e historias de vida expuestas con anterioridad y, haciendo mención a los datos presentados en anteriores artículos, son varios aspectos los que tenemos que resaltar para proceder a concluir este artículo.

En primer lugar, teniendo en cuenta los datos referentes a la edad de ingreso, podemos observar cómo cada vez más, los ingresos que se reciben de Menores Migrantes No Acompañados poseen edades comprendidas entre los 16 y 17 años. El problema de esta cuestión radica en el tiempo que se dispone para trabajar con el Menor tanto las cuestiones sociales (en relación a las habilidades) como las relacionadas con el área formativa y laboral. Son muchos los Menores que llegan con 17 años y que, a veces, no llegan a completar la tramitación de la documentación por tener una edad cercana a la mayoría de edad. Estas trabas documentales dificultan la preparación de los Menores para la vida autónoma e independiente y el proceso de emancipación y desinstitucionalización. Fijándonos en la edad con la que llegaron Mustafa o Abdellah a España e Italia, respectivamente, comprobamos que ambos los hicieron con la edad de 16 años algo que, tal y como venimos haciendo mención, dificulta su preparación para la vida autónoma.

En segundo lugar, tal y como se desprende de la historia de vida de Mustafa, los numerosos cambios de recursos de protección a los que se enfrentan los Menores Migrantes No Acompañados obstaculizan, en gran medida, la finalización de todas aquellas actividades formativas iniciadas. Esta cuestión es, verdaderamente, importante tenerla en cuenta. Ya que la no finalización de las acciones formativas conlleva consecuencias en la inserción laboral así como en la renovación de la documentación de los Menores Migrantes No Acompañados y, posteriormente, jóvenes extutelados, llegando a presentar enormes déficit a nivel de aprendizaje. (Rodríguez Gómez 2006:256).

En tercer lugar, una vez más, se hace palpable la insuficiencia de recursos existentes para atender a la totalidad de Menores Migrantes No Acompañados que pasan a ser mayores de edad aumentando, de esta forma, el riesgo de exclusión social y su vulnerabilidad. Tanto en Italia como en España, son numerosos los casos de jóvenes extutelados que no han podido acceder a uno de los recursos disponibles para atender a estos chicos, quedándose en situación de desamparo y de vulnerabilidad social. En este caso, también resulta necesario destacar la situación de incertidumbre continua que viven estos jóvenes cuando se acerca el cumplimiento de la mayoría de edad, no sabiendo hasta el último momento, si podrán o no acceder a uno de los recursos para extutelados o si, desgraciadamente, podrán

verse, en muchos casos de nuevo, en situación de calle. Para muchos jóvenes, la minoría de edad en acogida supone una estancia legal en Europa, que al llegar a la mayoría de edad, una vez fuera de los Servicios de Protección de Menores, supone un regreso a la irregularidad (Epelde 2014:1378). Como todo adulto migrante, los jóvenes que han estado tutela dos deben mantener su permiso de residencia mediante la vinculación con el mundo laboral. El hecho de que uno de cada dos jóvenes estén desempleados en España supone para estos jóvenes con ínfima calificación una barrera difícilmente eludible (Epelde y Mazkaran, 2014: 370).

En cuarto y, último lugar, destacar la precariedad laboral y las condiciones laborales que afectan a estos jóvenes que abandonan los respectivos Sistemas de Protección algo que, sin duda, se ve afectado por las trabas documentales a las que deben hacer frente jóvenes y empresarios para la renovación de los correspondientes permisos de residencia con autorización a trabajar, tal y como podemos comprobar en ambas historias.

En cualquier caso y, teniendo en cuenta los datos analizados y la información que se desprende de las historias de vida expuestas, podemos comprobar la urgencia de respuestas para facilitar el proceso de emancipación de estos jóvenes, al tiempo que son necesarias nuevas metodologías educativas y de intervención y acción basadas en la fugaz estancia de muchos de estos Menores en los Centros de Protección así como los procesos de invisibilización que continúan afectando a esta población y a los procesos de exclusión social que pueden llegar a afectar a los Menores Migrantes No Acompañados cuando alcanzan la mayoría de edad.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. B., & Luján, F. M. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (14): <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6511>
- ArbexSanchez, C., JimenezFuensalida, A., Aldeano Lopez, R., & Peral Parrado, J. A. (2005). Menores migrantes y consumo de drogas. *Revista Trimestral de La Asociacion Proyecto Hombre*, 27–38.
- Bàrbara, M. (2009). ¿Quién me ayuda a hacerme mayor?: el acompañamiento socieducativo en la emancipación de los jóvenes extutelados. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (42), 61–72: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3053571>
- Bastianoni, P. y Zullo, F. (2012). *Neomaggiorenni e autonomiepersonale*. Carocci: Roma.
- Bel Adell, C., & Diaz Aguilera, J. (2003). La inserción sociolaboral de los menores inmigrantes. *Anales de Historia Contemporanea*, (19), 187–211.
- Bertozzi, Rita (2004). *Le politiche social per i minoristranieri non accompagnati. Pratiche e modellilocali in Italia*.
- Blancas Avilés, R., & Jurado, G. B. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes ex tutelados por el Servicio de Protección de Menores. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo Y Acción Social*, (47), 134–143: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655759&info=resumen&idioma=SPA>
- Capdevila i Capdevila, M. (2000). Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (M.E.I.N.A) exigencia de nuevas respuestas.
- Carlo Moro, Alfredo (2008). *Manuale di dirittominorile*. ZanichelliBologna: Bologna.
- Duran Ruiz, F. J. (2008). *La protección de los menores en situación de riesgo y desamparo en España y en Italia. Con especial atención a los menores inmigrantes*.
- Duran Ruiz, F. J. (2011). Los derechos de los menores no acompañados inmigrantes y solicitantes de asilo en la Unión Europea de las fronteras fortificadas y sus Estados miembros. *TRACE*, (60), 9–24.
- Epelde, M. (2014). Procesos de emancipación de los jóvenes migrantes extutelados de Euskadi en el contexto de crisis económica: la necesidad de cambiar las estrategias de integración. En Antonio Jiménez et al. (coord..) *Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. Tetuán: AICE.
- Epelde, M. y Mazkiaran, M. (2014). Menores y jóvenes extranjeros en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En Gorka Moreno (ed.),

- Inmigración e impacto de la crisis: Anuario de la Inmigración en el País Vasco 2013*. Bilbao: Ediciones UPV-EHU.
- Esteban de la Rosa, G., & Lledo Mira, E. (2011). Hacia la creación de un “sistema transnacional de protección a la infancia ” entre España y Marruecos complementario a actuaciones educativas y laborales. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (1), 35–44.
- Gabriela Monteros, S. (2007). *La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: los Menores Migrantes Marroquíes No Acompañados. Condiciones de posibilidad para la agencia*.
- García Marsilla, A. T. (2012). Modelo de intervención social con menores en riesgo de exclusión social en la ciudad de Torrent (València). *Educacion Social*.
- García Vazquez, S. (2007). “La desprotección de los desamparados: un régimen jurídico de los Menores Extranjeros No Acompañados en España.”
- Gimeno, Ch. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 9, 142-158.
- Gimeno, Ch. (2013). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan*, 53, 109-122.
- Gimeno, Ch. (2013). Menores que migran solos: análisis de los expedientes de tutela administrativa en Aragón. *Migraciones*, 34, 139-175.
- Hadjab Boudiaf, H. (2011). Entender el fenómeno de los llamados “menores extranjeros no acompañados.” En F.J. García Castaño y Nina Kressova (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.
- Hadjab Boudiaf, H. (2016). Las nuevas generaciones de personas migrantes. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/2640008x.pdf>
- Haouari, M. (2014). Experiencias de trabajo social en el norte de Marruecos con grupos vulnerables en tiempos de crisis.
- Jarriot García, M., Rodríguez Parrón, M., Sala Roca, J., & Villalba, A. (2008). El proceso de desinternamiento de jóvenes ex tutelados para favorecer una inserción sociolaboral positiva: análisis de la situación actual en los centros residenciales de acción educativa de Cataluña. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(3), 49–66: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2776944>
- Jiménez Hernández, A. (2011a). ¿Cómo se integran los menores inmigrantes en el nuevo escenario marcado por la crisis? *Infonova*.

- JimenezHernandez, A. (2011b). Las competencias interculturales en los educadores de menores. Un estudio comparado. *Educacion Social*, 45–56.
- JimenezHernandez, A. (2012). *Menores en contextos de riesgo. Estudios y reflexiones sobre prácticas educativas* (pp. 1–153).
- JimenezHernandez, A., &Gonzalez Pinero-Doblas, M. L. (n.d.-a). La implicación del contexto comunitario en la inclusión social de los menores migrantes sin referentes familiares: el proyecto inclusivo comunitario de aprendizaje cooperativo (PICAC), 167–178.
- JimenezHernandez, A., &Gonzalez Pinero-Doblas, M. L. (n.d.-b). *La inserción sociolaboral de los menores migrantes sin referentes familiares* (pp. 1–8).
- JimenezHernandez, A., Sanchez Montero, M., Verdasco Martin, M., Escobar Alcobert, M., &Jimenez Bellido, M. (2007). El acceso al empleo en el menor inmigrante no acompañado. *El carácter universal de la educación intercultural*, 659–669.
- Jimenez Sedano, L., & Izquierdo Collado, J. de D. (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría « menores marroquíes no acompañados »: miedos cruzados , contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26, 193–202.
- KaddurHosseini, H. (2005). *La atención educativa en centros de acogida de menores: El caso del Centro Avicena de Melilla*.
- Laiz Moreira, S. (2011). La situación y tratamiento institucional de los jóvenes migrantes no acompañados en Galicia: ¿hacia una emancipación ?, *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1, 72–85.
- López López, Santiago Francisco (2016). Jóvenes Extutelados. Una realidad en la provincia de Almería. Máster en Estudios Migratorios, Desarrollo e Intervención Social. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3881/TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez García, C. (2010). Regularización de los MENAS y mayoría de edad. En *Los menores extranjeros no acompañados*, 147–156. Tecnos: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3293888>
- Martinez Soriano, A., Sanahuja Morales, A., &SantonjaPerez, V. (2007). Manual de intervención psicosocial con menores migrantes. *Cuadernos de Investigacion*.
- Montserrat Boada, C., & Casas Aznar, F. (2010). Educación y jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 13, 117–138: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3434846>

- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., & Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. *Ministerio de Sanidad, Política Social E Igualdad*.
- Moreno Jimenez, A. (2010). *Guía de recursos para jóvenes del PLAN +18*.
- Ortega Torres, J. (2014). Jóvenes extranjeros no acompañados. Situación de vulnerabilidad y desprotección social con la mayoría de edad (pp.85-96). En MouradAboussi (Eds.). *Actas del Primer Seminario de Investigación Social Aplicada*. Universidad de Granada: Seminario de Estudios para la Intervención Social y Educativa.
- Ortega Torres, J. (2015). Jóvenes extranjeros no acompañados. El paso a la edad adulta y el aumento de la vulnerabilidad. En F.J. García Castaño, A. MegíasMegías, J. Ortega Torres (Eds.). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (pp. 518-122)*. Universidad de Granada: Instituto de Migraciones.
- Quiroga, V. (2005). *Rutas de pequeños sueños. Los menores migrantes no acompañados en Europa (Informe comparativo)*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.
- Quiroga, V. (2010). *Sueños de bolsillo. Menores migrantes no acompañados en España*. Barcelona: Unicef-Banesto.
- Remiro, A., Aycart, E., Martín, F., & Ibarlucea, I. (2013). Profesionales de la educación investigando juntos en el conocimiento de la infancia en desprotección. *Educacion Social*.
- Rigon, G. y Mengoli, G. (2013). *Cercare un futuro lontano da casa. Storie di minoristranieri non accompagnati*. EDB: Bologna.
- Rodríguez Gómez, R. (2006). La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. La construcción de un proyecto de vida. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), 251–277: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126308&info=resumen&idioma=SPA>
- Rojas Morales, F., & Gil Pasamontes, E. (2012). La emancipación con jóvenes con una medida de justicia juvenil: La experiencia del Piso de Jóvenes. *Educacion Social*.
- Ruxton S. (2003). *Separated Children an EU Asylum and Immigration Policy*. Save the Children.
- Sánchez Jiménez, M. A. (2013). Menores extranjeros no acompañados y sus dificultades de integración al alcanzar la mayoría de edad. In *I Congreso sobre retos sociales y jurídicos para los menores y jóvenes del siglo XXI*: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4246549>
- Sciortino G. (2000). *L'ambizione della frontiera. Le politiche di controllo migratorio in Europa*. Franco Angeli: Milano.

- Sciortino G. (2003). Le politiche di controllo migratorio in Europa e in Italia, in Fondazione ISMU, Ottavo Rapporto sulle migrazioni 2002. Franco Angeli: Milano.
- SenovillaHernandez, D. (2011). Menores Extranjeros No Acompañados y Separados en Europa. Un Estudio Comparado de seis países. *Proyecto PUCAFREU*, 13–28.
- Senovilla, D. (2013). Unaccompanied children lacking protection in Europe. Final comparative report. Poitiers: Université de Poitiers.
- Suarez Navaz, L. (2004). Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*, 35–48.
- Suarez Navaz, L., & Jimenez Alvarez, M. (2011). Menores en el campo migratorio transnacional. Los niños del centro (Drarid'sentro), 11–33.
- Torrado, E. (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *Dilemata*, 10, 65-84.
- UNICEF. (2009). *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*.
- Vilar Rubiano, D. M. (2007). Estrategias de mediación intercultural para técnicos y técnicas en la inserción laboral de población inmigrante.
- Zamarchi, Marco (2014). *Minoristranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso Venezia*. Guerni e Associati: Milano.

CAPÍTULO N° 14

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INSERTADAS AL MUDO ACTUAL

Paola Alejandra Cuéllar

El Salvador/ABC Bilingual School

Introducción

La Propuesta para el manejo de las necesidades educativas especiales, busca Desarrollar un proyecto para centros educativos enfocado en el manejo de la atención de los niños con necesidades educativas diferentes en aulas regulares.

La educación inclusiva es un tema que necesita de investigación y desarrollo, pues no basta solo con querer incorporarlo dentro del currículo sino más bien buscar políticas de acción fácil de poder reproducirse en diferentes instituciones es por este que la propuesta busca responder preguntas de docentes que tienen a cargo un grupo de niños y un porcentaje de estos tienen dificultades para el aprendizaje y no saben cuál es la mejor manera para poder tratarlos.

Desarrollar un proyecto de necesidades educativas, no es más que una puesta en acción a la niñez, la cual detecta y previene en casos que no exista problemas que el sistema educativo los arrastre a ellos, cada sistema educativo tiene sus metodologías, pero la vista general de todos es no ver al niño como centro del aprendizaje, sino como objeto del aprendizaje, no respetando ritmos ni diferencias. Al tener un proyecto de esta naturaleza se respeta la individualidad y se concentra en un desarrollo integral proveyendo a los niños y niñas espacios óptimos para su desarrollo.

Se entra entonces en un círculo donde se encuentran leyes que respaldan la educación inclusiva, funcionarios educativos que la declaran como pilar de la educación, pero la responsabilidad para ejecutarla no es acción de nadie; y esto principalmente se debe al desconocimiento que se tiene en los maestros e instituciones educativas sobre el tema, pues leer un documento o las directrices de estos, es una tarea fácil, pero aplicarlos y llevarlos al día a día en las aulas es la tarea difícil.

Es por esto por lo que el presente proyecto se da en respuesta a una necesidad agravante que se tiene y que pretende servir de luz para alumbrar un camino que ha sido difícil y muy poco transitado, y dotar a las instituciones y maestros, principalmente a Colegio ABC como un manual a seguir y de cómo poder abordar a estos niños y niñas con necesidades educativas especiales que merecen la oportunidad de desarrollarse y aprender de forma igualitaria.

Necesidades educativas en la actualidad

El sistema educativo salvadoreño impulsa desde su legislación Art. 34 Ley General de Educación y los fundamentos del currículo nacional la atención a la diversidad, viendo a la educación especial como la responsable del desarrollo integral de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Según el informe El Salvador 2000. Logros y Desafíos de la Educación, entre 1992 y 2000. La Educación Especial puede definirse como el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ofrece a través de metodologías dosificadas y específicas, a personas con necesidades educativas especiales”, en instituciones especializadas y en centros educativos regulares, con atención de especialistas o maestros capacitados.

El Salvador a través de diferentes ensayo y error ha buscado innovar y realizar nuevas prácticas para mejorar y crear una apertura para las necesidades educativas especiales, y es así como surge el término Educación inclusiva, como una solución a poder cumplir con los objetivos primarios de la educación nacional decretos en la Ley general de Educación y poder cumplir con lo establecido en la ley de equiparación de oportunidades a personas discapacitadas.

Según el documento de educación inclusiva de El Salvador¹³, se refiere a la educación inclusiva como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”

En muchas escuelas, esta concepción puede verse como una oportunidad de que todos puedan acceder a la educación no importando que tanto pueda aprender en un año o no, pero para otras no presenta más que un problema de disfunción de ritmos.

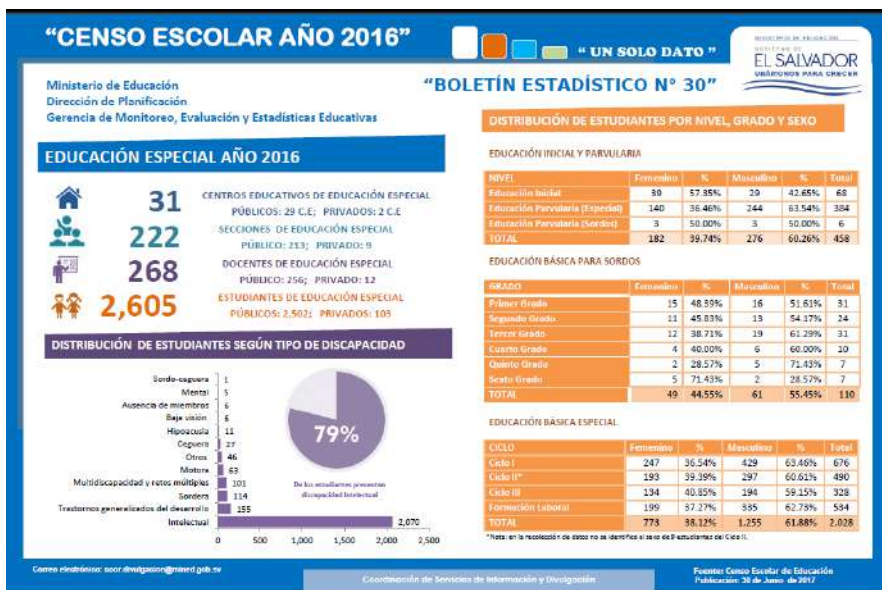
Aunque El Salvador este realizando acciones para implementar la educación inclusiva como una medida de acción y pilar fundamental de la educación, existe aún situaciones que necesitan combatir, es decir obstáculos

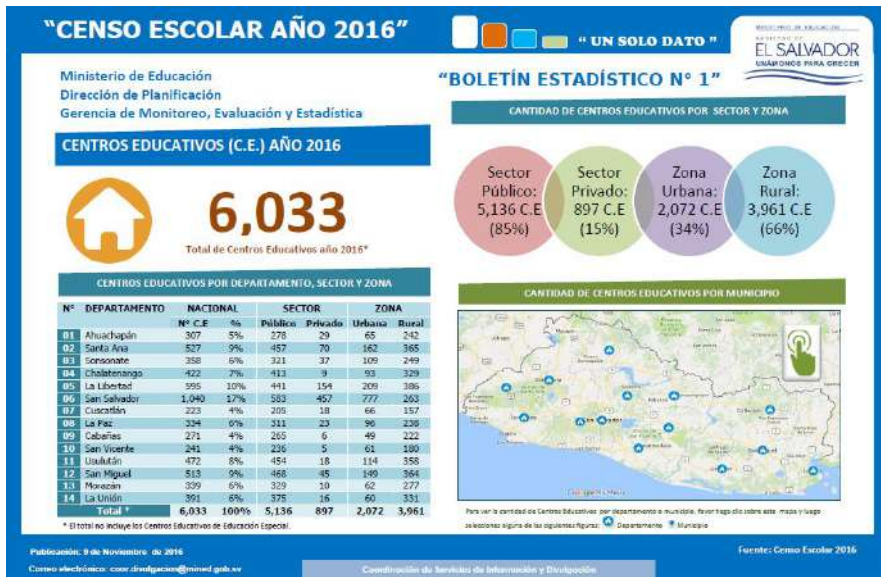
¹³ Godoy, Oscar (2010) Política de educación inclusiva en El Salvador, recuperado el 12 de enero de 2015 de https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Politic/politica_educacion_inclusiva.pdf

físicos e ideológicos que ocasionan una barrera que hace que el proceso sea más lento. Uno de estos obstáculos son las mismas instituciones educativas junto a su comunidad, pues no podemos hablar de educación inclusiva sin antes no se cuenta con una cultura inclusiva que busca atender a la diversidad basada en el respeto y tolerancia.

Según el boletín estadístico elaborado por el ministerio de educación de El Salvador (MINED) 2016, se establece que existen en total 6033 centros educativos distribuidos en los 14 departamentos (imagen 1) de los cuales solo

31 están orientados a la educación especial y atención de necesidades educativas especiales siendo instituciones de educación inclusiva. (imagen 2)





Lo que deja un margen de 6002 centros educativos que no poseen políticas de acceso y metodologías adecuadas para el manejo y atención de las necesidades educativas especiales; y a pesar de que aún existen 31 centros educativos inclusivos, existen una población grande de niños con diagnósticos y trastornos que no son escolarizados porque no existen instituciones de educación formal que se acoplen a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Para contribuir con el sueño de la verdadera educación inclusiva dentro de la institución ABC Bilingual School, se creó un programa piloto llamado "Development Center", dentro del cual el objetivo principal es Constituir un recurso del sistema educativo orientado a niños con necesidades especiales, desarrollando adecuaciones curriculares, cognitivas y sensoriales personalizadas; brindándoles de esta manera una herramienta para la vida.

Los pilares fundamentales de este proyecto son:

- Inclusión,
- Respeto
- Adecuaciones curriculares
- Interacción
- Construcción del propio aprendizaje.

La forma de trabajo está orientada a la creación de ciclos, agrupando a los alumnos y alumnas por edad y grado a cursar, dentro de los cuales se brinda los contenidos de forma gradual y adecuados a cada necesidad, haciendo un arrastre de contenidos anteriores uniéndolos con nuevos para formar nuevas y mejores redes neuronales; de igual manera cada clase dada

esta cargada de estimulación sensorial y cognitivas, respetando diagnósticos y dietas sensoriales antes propuestas por un experto.

Los alumnos y alumnas son pertenecientes a la nómina del grado que le corresponde y le permite desarrollar de una forma óptima la parte social y el sentido de pertenencia a un grupo. De esta manera los alumnos y alumnas puede garantizarse un desarrollo integral respetando sobre todo sus necesidades y atendíéndolo de forma personalizada.

La forma de trabajo para este proyecto se establece en:

1. Detección

DFE (Detección de fracaso escolar).

DFE es una aplicación web, o un software educativo, en el cual tiene la participación de un gran equipo multidisciplinario como psicólogos, pedagogos, especialistas de trastornos en aprendizaje que dan vida a esta herramienta de fácil aplicación y de tanta utilidad para poder detectar el Fracaso escolar.

Posee estándares y escalas ponderadas en las cuales la información personal que se ingrese se va acumulando y se obtiene un panorama de hasta posible 15 trastornos que un niño pueda estar presentando o los que puedan desarrollar.

La simbología es como la de un semáforo, donde las habilidades o conductas que salen en las casillas verdes están consideradas dentro de lo normal, y las que salen en las casillas amarillas y rojas, requieren de una revisión y de ser tratadas como señales de alerta que podrían afectar el desarrollo educativo del niño, es por eso por lo que se considera como un detector de fracaso escolar.

El grupo VS, son los responsables de poder detectar de forma temprana necesidades educativas, la herramienta es un plus de calidad, ya que aporta a los centros una mejora sustancial en la atención individualizada del alumnado, favoreciendo la intervención con planes de apoyo al proceso de aprendizaje.

2. Perfiles de entrada

El poder crear un perfil de entrada educativo para los niños de aulas regulares que presenten algún problema o señales de alerta ayuda en gran manera a poder identificar si el problema radica en la parte social, en la conducta, o en algún problema de aprendizaje específico.

A través de un diagnostico simple y bien redactado los perfiles de entrada pueden convertirse en una herramienta fundamental para el proceso

de acción con estos niños, pues de esta manera se realizaría el primer punto desde donde poder aplicar el perfil diagnóstico, para tener de referencia por donde comenzar en el aula de apoyo, o si es necesario de un diagnóstico profesional más específico.

3. Currículo

En relación con el proceso de elaboración del currículo de centro, es importante que el equipo docente identifique las necesidades educativas, tanto grupales como las de cada alumno y alumna, ya que sus características conllevan diferentes posibilidades de desarrollo y necesitan distintos grados de ayudas que se han de reflejar en el planteamiento educativo. En este sentido en los centros de Educación Especial confluyen alumnos y alumnas con características similares con relación al tipo de recursos y a la atención educativa que necesitan. Se pueden concretar las necesidades educativas especiales básicas, comunes a este colectivo, que constituirán un elemento esencial y eje del currículo adaptado de centro.

Para poder fortalecer en los niños y las niñas de todos los salones de la institución, se crea un espacio de 5 a 10 minutos en el cambio de asignaturas, donde puedan tener la oportunidad de acrecentar las funciones ejecutivas de los niños y las niñas a través del juego mental y la parte lúdica como podrían ser ejercicios de percepción visual, ejercicios de seguir un ritmo, secuencias o seriaciones y hasta juegos tradicionales que le den a los niños y niñas la oportunidad de distraerse y funcionar mejor enfocándose en la pedagogía del arte y las neurociencias.

Inserción al mundo

Al realizar pequeñas acciones que generan un cambio en la cosmovisión de la educación y atención de las necesidades especiales se busca promover la igualdad de oportunidades juntamente con el derecho de recibir una educación formal orientada a la vida diaria y práctica de cada persona con algún ritmo de aprendizaje diferente. Todo esto con el objetivo de generar oportunidades de progreso y de participación en la sociedad; que su voz sea escuchada y que sean ciudadanos que velen por sus derechos y cumplan los deberes descritos en la ley.

Para esto se brinda dentro del proyecto herramientas de una educación para la vida, como habilidades sociales, contenidos orientados a terapias cognitivo-conductual, selección de aprendizajes 100% prácticos y directamente aplicables y la participación de materias extracurriculares como Robótica, informática, música, arte y habilitación laboral

Conclusiones

1. Las necesidades educativas especiales, no se encuentran únicamente en las escuelas de educación especial, no son un tema tabú, sino que se encuentran frente a nosotros dentro de las escuelas a las que llamamos regulares, y las presentan niños y niñas que necesitan la oportunidad de ser vistos, oídos y tomados en cuenta como sujetos de derecho y como a personas individuales para que sus necesidades sean resueltas mediante la equiparidad de oportunidades para su desarrollo. Y esto es responsabilidad de maestros, instituciones educativas, comunidad educativa y gobiernos en general para poder lidiar con el desconocimiento que se tienen de las necesidades educativas especiales.

2. Los perfiles de entrada y salida son instrumentos que ayudan a la institución y por ende al maestro a conocer e identificar si los alumnos están cumpliendo con las metas y competencias esperadas a cada edad, además de servir como parámetro para conocer si existen señales de alerta y cuáles son las áreas que se presenta dificultad.

3. Desarrollar un proyecto de necesidades educativas, no es más que una puesta en acción a la niñez, la cual detecta y previene en casos que no exista problemas que el sistema educativo los arrastre a ellos, cada sistema educativo tiene sus metodologías, pero la vista general de todos es no ver al niño como centro del aprendizaje, sino como objeto del aprendizaje, no respetando ritmos ni diferencias. Al tener un proyecto de esta naturaleza se respeta la individualidad y se concentra en un desarrollo integral proveyendo a los niños y niñas espacios óptimos para su desarrollo.

4. La educación inclusiva es responsabilidad de todos, no solo de los maestros e institución educativa, sino de padres, comunidad y todas las entidades y los espacios donde los niños están presentes. Para hablar de educación inclusiva, se necesita de una cultura inclusiva, la cual expandirla es obligación de todos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001 a). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Barrera, M. (2004). Discapacidades e inclusión escolar: identificación y estrategias educativas a integrar en una clase regular. (1ª Ed.). San Salvador, El Salvador: Procesos Gráficos
- Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). La institución escolar: una creación del estado moderno. Barcelona: Octaedro
- CONAIPD (2002a). Ley de Equiparación de oportunidades y reglamento para personas con discapacidad. San Salvador, El Salvador: Autor.
- DFE (2010) Detector de fracaso escolar. Información disponible <http://rendimientoescolar.com/blog/dfe-profesional/>
- Dieterlen, P (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (comp.) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
- El Salvador, Ministerio de Educación (2000). EL Salvador 2000: Logros y desafíos de la educación. San Salvador. SV disponible en: http://www.oei.es/quipu/salvador/preal_2002.pdf
- Gálvez, R., Pacheco, C., Godoy, O. y Pérez, A. (2004). Diagnóstico sobre la situación actual de Educación Especial en la atención de necesidades educativas especiales en El Salvador. San Salvador: MINED, USAID, EXCELL y FUNPRES.
- Godoy, O. (2010) Política de educación inclusiva en El Salvador, recuperado el 12 de enero de 2015 de https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Politicasy/politica_educacion_inclusiva.pdf

Anexos

Modelo de perfil de entrada

	Preguntas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Omite palabras asociadas a objetos de su entorno.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Le cuesta aprender palabras nuevas y luego	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Utiliza frases muy cortas y simples para su edad.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Altera el orden de las palabras en las frases.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	No formula preguntas utilizando las palabras: "qué, quién, dónde, por qué y cómo." AYUDA: Por	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	No sigue órdenes verbales que implican tres o	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	No responde a preguntas que incluyen las palabras: "qué,	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Le cuesta contar una experiencia o relatar un	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Simplifica palabras en su habla espontánea. AYUDA: Por ejemplo: "pato" por "plato", "noqué" por "por qué", "natalón" por	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Es consistente en sus errores de pronunciación o cuando debe repetir palabras. AYUDA: Por ejemplo: aunque nosotros lo digamos correctamente sigue	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	No discrimina fonemas y sonidos correctamente (p/b, b/g, g/k, r/d...). AYUDA: Por ejemplo:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Omite o sustituye los fonemas que le corresponden por su edad. AYUDA: Por ejemplo: "piato" por	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Ha mostrado o muestra signo de elevada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Su nivel de lenguaje no es el adecuado a su edad.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Habla excesivamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Está moviéndose de un lado para otro: no para	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Cuando está sentado/a se mueve mucho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Frecuentemente se mueve con brusquedad,	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Hace cosas sin pensar en las posibles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Le cuesta relacionarse con sus iguales.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Incumple las normas con facilidad.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Se opone con frecuencia a lo que le piden sus	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	A menudo, molesta deliberadamente a otras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Suele acusar a otros de sus errores o mal	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	A menudo, está colérico y/o resentido.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Se queja constantemente de que otros compañeros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Desobedece con frecuencia las normas del colegio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Presenta dificultades en grafismo (tamaño de las	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	Presenta dificultades para el dibujo y el área de	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

30	Comete errores en la resolución de operaciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	Tiene dificultades para hacer puzles (armar una	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

CAPÍTULO Nº 15

POBREZA, VULNERABILIDADE E INFÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROTEGEM E TRANSFORMAM SONHOS EM PROJETOS DE VIDA

Marlene Schüssler D’Aroz

Associação Iniciativa Cultural Passos da Criança
Chácara Meninos de 4 Pinheiros

Introdução

Pobreza é um dos problemas mais tenazes por entre os séculos, fruto de décadas da marcante desigualdade na distribuição de renda que excluem parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas dos meios básicos de sobrevivência, de dignidade e cidadania. Evidencia-se quando parte da população não é capaz de gerar renda suficiente para ter acesso sustentável aos recursos básicos que garantam uma qualidade de vida digna. A condição de pobreza tem uma dimensão social e simbólica que define os “pobres”. Para esses pobres os sofrimentos são silenciosos, individuais e conseqüentemente, sociais (D’Aroz, 2013).

Os pobres, segundo Guareschi (2007), tendem a ser vulneráveis devido ao acesso limitado a recursos e habilidades para reagir ao risco. Quando exposta a longos períodos de tempo pode tornar-se crônica. Os fatores intergeracionais podem explicar a cronicidade a partir de aspectos passados de geração para geração, ou a condição dos pais pode influenciar a condição em que os filhos irão encontrar-se futuramente (Naif, Caldeira, Pena, Diniz, 2007).

Carneiro (2005) define pobreza como:

Privação de capacidades, sendo pobres aqueles que carecem de capacidades básicas para operarem no meio social, que carecem de oportunidades para alcançar níveis minimamente aceitáveis de realizações, o que pode independe da renda que os indivíduos detêm (p. 71).

A vulnerabilidade está fortemente associada à pobreza, enquanto esta está frequentemente associada ao conceito de “risco” e “família problemática”, bem como de “exclusão social”. A vulnerabilidade social decorre de fenômenos diversos, com causas e consequências distintas, está intimamente ligada a questões sociais envolvendo sujeitos e espaços fragilizados. Para Bourdieu (1997, 2001) e Guareschi (2007), vulnerabilidade social é uma nomenclatura moderna da pobreza. De acordo com Rocha, (2011), vulnerabilidade social é o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (p.12).

As perversas condições que afetam as famílias, afetam a infância e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. As experiências negativas vividas na infância com a família, diz Cyrulnik (2003), dificultam o desenvolvimento seguro e saudável da criança ao longo da vida, bem como de resiliência. Ao crescer, afirma o autor, essas crianças adaptadas a um meio em que toda a informação é uma ameaça, falam pouco e não se esforçam na escola, não se mobilizam para construir projetos de vida.

Ao se referir à infância, Ariès (1981) diz que ao longo dos anos ganhou-se novos rumos. Ela deixou de ser uma fase sem significados, dando espaço para novas experiências, para ser o centro das atenções no mundo adulto. Por outro lado, passou a ser, também, o centro das atenções da mídia e da família, não como prioridade na educação, cuidado, saúde, mas como mão de obra barata e fácil. De olho na criança e no mercado de trabalho voltado para este público, a passos largos a infância passa a ser descaracterizada ao permitir que a criança ocupe o seu tempo trabalhando, gerando renda para a família e empresas e o brincar, uma das melhores atividades desta fase é deixada em segundo plano (Rizzini & Barcker, 2003).

As brincadeiras na infância envolve, para Bronfenbrenner (2005), situações que propiciam desenvolvimento. Quando as crianças têm a oportunidade de jogar em grupos ou têm acesso a brinquedos ou objetos diferentes do que habitualmente possuem, ou quando se relacionam com outras crianças e adultos com diferentes papéis em ambientes diversos, significam que estão tendo francas disposições para crescerem e se desenvolverem como pessoas.

Quando o contexto da criança é de risco e os pais são trabalhadores do mercado informal como coleta seletiva de papel e lixo, venda de produtos ou atuam como esmoleiros, as brincadeiras se intercalam entre uma atividade e outra, brincam de trabalhar (Bernardi, 2010). As crianças nem percebem que realizam trabalho infantil, tão pouco, que estão sendo explorados como mão de obra sem remuneração pelos próprios pais (Koller, 2007).

Essa conjuntura de fatores atinge com maior intensidade as crianças e adolescentes que vivem no bairro Vila Torres, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, Brasil. Esse cenário tem criado um amplo leque de questionamentos sobre a pobreza e o pobre, vulnerabilidade e infância. Nesse mesmo cenário, como proposta de atendimento integral e pedagógico, desponta uma Associação que tem como missão desenvolver integralmente a criança por meio da seguinte questão investigativa: como o sonho pode ajudar a conquistar projetos de vida e mudar realidades?

Esse estudo tem como objetivo apresentar reflexões sobre práticas pedagógicas por meio de experiências de duas instituições envolvidas no atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social vivenciada com base na metodologia da pedagogia dos sonhos.

Projetos que protegem e transformam

A participação da criança no trabalho infantil, apesar dos avanços ocorridos ao longo dos últimos anos, ainda é muito visível (Sarmiento, 2003). Todos os dias, crianças que deveriam estar na escola, aprendendo, brincando, estão trabalhando, muitas vezes para sustentar os próprios pais. Com isso, para trabalhar, muitas crianças abandonam os estudos acelerando o seu desenvolvimento em termos de maturidade e responsabilidade (IPEA, 2016; OIT, 2008; FAS, 2017).

Além dos fatores mencionados acima, as condições de vida de crianças e adolescentes que vivem em contextos com baixa infraestrutura e ausência de segurança está pautada por uma série de violações de direitos, dentre as quais é possível destacar: exposição constante a criminalidade, alicição pelo tráfico de drogas, uso de substâncias psicoativas; condições de vida precárias e dependência econômica da cadeia produtiva do “lixo”, exploração sexual, além da ausência de perspectivas e políticas públicas que permitam melhorar as condições de vida, educação e mobilidade social. Mudar realidades como essa é a missão de duas instituições em Curitiba.

Fundada em 2004, a Associação Iniciativa Cultural, por nome fantasia “Passos da Criança” é uma Organização da Sociedade Civil, que presta serviços Socioassistenciais a famílias em situação de vulnerabilidade social e risco pessoal, por meio do atendimento a 64 crianças, com idades entre 5-6 e 12 anos, no contraturno escolar, e suas famílias, moradores da Vila Torres.

A história da Associação é resultado da história de vida do seu fundador, Adilson Pereira de Souza. Aos 5 anos de idade, Adilson, deixou a comunidade Vila Torres e se juntou a dezenas de outras crianças que viviam nas ruas de Curitiba. Viveu nesta situação até os 15 anos, quando recebeu o atendimento na Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta

Elias, mais conhecida como “Chácara Meninos de 4 Pinheiros”, da qual saiu como educador social. Esta experiência lhe possibilitou um olhar crítico sobre as condições de sua comunidade, motivando inclusive a participação de outras pessoas em torno da causa. O objetivo maior de Adilson era evitar que crianças e adolescentes vivenciassem as mesmas violações de direitos que sofreu em sua infância. Assim nasceu no coração da Vila Torres, a Associação Iniciativa Cultural Passos da Criança.

A Chácara Meninos de 4 Pinheiros é uma instituição de acolhimento criada por um ex Frei Carmelita, em 1991, que sonhava dar uma vida diferente para crianças e adolescentes que viviam nas ruas de Curitiba. A instituição iniciou com 8 meninos, e desde a sua criação já atendeu mais de 1000. Por consequência de mudanças na legislação hoje atende em regime de acolhimento 47 meninos com idades entre 6 e 18 anos. Assim como a Passos da Criança, o público atendido é oriundo de espaços e famílias empobrecidas e multiproblemáticas e em situação de vulnerabilidade social.

Pautadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990-2015) e em outros serviços sócioassistenciais, as instituições têm como proposta de atendimento o desenvolvimento de potencialidades e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. Também influenciadas pela concepção de práxis de Paulo Freire (1996), busca desenvolver a autonomia e conduzir o educando a perceber e ler o mundo que o cerca.

Os principais problemas da Vila Torres estão relacionados a: Pobreza Extrema; Desemprego e trabalhos precarizados; coletores de resíduos sólidos; Uso abusivo de álcool e outras drogas e violência decorrente do Tráfego.

A realidade das famílias acaba por atingir, com maior intensidade, as crianças e adolescentes que permanecem parte do dia sem proteção e garantia de direitos. Tanto as crianças quanto os jovens são estimulados a trabalhar, principalmente na coleta de papel reciclado como meio de contribuir no sustento e sobrevivência da família.

Os recursos financeiros que mantêm as instituições contam com parceiros fixos de empresas, doadores externos e internacionais, da parceria com a Fundação da Ação Social (FAS), órgão vinculado a Prefeitura Municipal de Curitiba através de convênios pontuais advindos do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente e do Fundo Municipal da Assistência Social.

Para efetivar a missão e a proposta pedagógica, é ofertado oficinas nos dois períodos, atendendo todas as crianças independentes da idade. A principal delas é a oficina dos sonhos. Para o criador dessa metodologia e coordenador da Chácara Meninos de 4 Pinheiros, *“no trabalho das instituições é necessário estimular o protagonismo infanto-juvenil a partir da história de vida de cada educando, dando destaque na construção do seu*

sonho como um caminho necessário para a estimulação da sua autonomia e cidadania”.

A proposta metodológica pautada na pedagogia dos sonhos é ofertada tanto na Passos da Criança como na Chácara Meninos de 4 Pinheiros. O que as diferencia é a modalidade de atendimento, o local da realização das oficinas e o número de envolvidos. Para esse estudo participaram 82 envolvendo as instituições Passos da Criança (Vila Torres) e 37 da Instituição de Acolhimento Chácara Meninos de 4 Pinheiros localizada em Mandirituba (Região Metropolitana de Curitiba), ambas no Paraná, Brasil.

A pedagogia dos sonhos como proposta metodológica

Criada há 6 anos, a proposta metodológica envolveu para esse estudo 4 técnicos (uma psicóloga, duas pedagogas e uma assistente social), duas instituições sociais, 15 educadores sociais e 63 entre crianças e adolescentes, num total de 82 participantes. O objetivo da atividade é desenvolver o protagonismo infantil e infanto-juvenil proporcionado por meio do registro dos sonhos, projetos de vida a ser conquistado ao longo de um ano. A atividade foi elaborada para ser realizada paralelamente nas duas instituições em 3 grandes etapas: a primeira buscou entender por meio de ampla discussão o sentido do sonho. Na sequência, a aplicação de questionário semiestruturado para as crianças e os adolescentes contendo questões abertas e fechadas sobre tipos de sonhos, sonho individual, o que deveria fazer para realizar os sonhos, se para sonhar é preciso receber ajuda, que tipo de ajuda, o que espera conquistar por meio do sonho.

Na segunda etapa trabalhou-se o registro do (os) sonhos depositados em bolas de isopor. A etapa final avaliou os resultados. Os recursos usados para a confecção da atividade foram: bolas de isopor, lápis de cor, canetinhas coloridas, papel carta e papel sulfite. Para a entrevista, questionário e lápis.

Com a orientação da equipe técnica e apoio de educadores sociais de cada instituição iniciou-se discutindo sobre os sonhos de cada um e os meios para concretizá-los. Cada criança depositou a sua proposta de sonho dentro de uma bola de isopor dispostas no teto da sala de estudos, e também o tempo estipulado para conquistar este sonho. O registro do sonho foi livre, mas a maior escolha foi em forma de carta e desenho. As crianças optaram por desenhos e os adolescentes por uma carta com os passos que deveriam percorrer. O tempo definido para a conquista do sonho foi de um ano, ou seja, após um ano as bolas seriam abertas e cada um poderia verificar se conquistou ou não seu sonho. Em caso afirmativo, deveria relatar o que foi preciso fazer para concretizar e em caso negativo, o que deixou de fazer. A bola de isopor foi decorada a contento e criatividade de cada participante. A escolha da sala de estudos foi proposital, pois diariamente as crianças são

conduzidas para a sala, para a leitura de textos, tanto da literatura infantil e infanto juvenil como didáticos. Uma vez na sala e em contato visual com os sonhos e com o reforço positivo e cotidiano de toda a equipe, fica mais fácil lembrar-se do compromisso e da determinação diária para concretizá-lo.

Na mesma sala, espelhos foram dispostos e nele, a imagem de si e do sonho realizado. Como exemplo, o sonho de uma das crianças que se viu como advogado: se o sonho era ser advogado, a imagem projetada no espelho seria a sua com o diploma de graduação em direito. Se o desejo era de retornar a viver com a sua família, a imagem projetada seria a sua junto à família. Junto aos espelhos foram fixadas fotos de crianças e adolescentes que fizeram parte de ambas as instituições e tiveram sonhos e projetos de vida concretizados. As imagens servem de inspiração para os que desejam investir em projetos de vida.

O momento da abertura das bolas de isopor acontece em meados do mês de dezembro, final do ano letivo no Brasil, momento em que as crianças da Vila Torres e os adolescentes em acolhimento institucional se preparam para passar férias com a família. Este momento é para cada criança e adolescente de muita expectativa. Para a equipe técnica e educadores sociais, o momento é de avaliação e reflexão do êxito ou não da proposta metodológica. Quem do este feedback são as próprias crianças. As falas presentes no texto estão identificadas com C (criança), A (adolescente), o número disposto na planilha de resultados e a idade correspondente.

Discussão dos resultados

Sonhar é para cada envolvido nesse estudo, o caminho para realizar projetos de vida. É também a energia necessária para persistir e enfrentar os obstáculos cotidianos na família, escola, comunidade, instituição, da pobreza e riscos, das relações sociais entre pares. Sonhar é possibilitar condições para vencer as condições de extrema vulnerabilidade e vislumbrar, mesmo que num futuro distante, uma vida diferente da vivida pelos pais.

As crianças, ao chegar na instituição trazem consigo muitas dificuldades, situações de estresse, questões relacionadas a pobreza, violência e tristeza. Para muitos, não havia sonhos e não havia razão para sonhar. No lugar dos sonhos havia tristezas, desesperança, saudades da família, dos amigos, do bairro onde viviam, da necessidade de fazer uso de drogas, da liberdade e vivência nas ruas. Frente a este quadro foi preciso refletir sobre como desconstruir os problemas e ajudá-la a encontrar soluções. Assim, um dos lemas das instituições passou a ser: “Quando sonhamos juntos, os nossos sonhos se tornam realidade”.

Quando questionados sobre o seu sonho maior, o desejo do abandono do uso e tráfico de drogas pelo pai, mãe, irmão ou parente está presente nos

relatos de 75% dos participantes. A questão sobre o que fazer para conquistar os sonhos indicou em 47%, a necessidade de estudar. Já a ajuda para conquistar os sonhos, para 63% vem de pessoas próximas como a pedagoga do projeto, educadores e o professor de referência na escola. A esse respeito diz (C7, 10) *“a pedagoga M me entende, ela sabe o que quero e meu sonho depende da ajuda dela. Gosto da professora F, ela sempre me incentiva a lutar pelo meu sonho”*. Ver-me indicada pelos educandos como uma das pessoas de referência na concretização do sonho reforça a responsabilidade que assumi como pessoa e como profissional na formação do desenvolvimento integral dessa criança. Acredito que *“na incansável busca de uma resposta para amenizar tantos problemas na vida de uma criança, o ponto de partida para o uso desta metodologia pode ser sintetizado em duas premissas: “cuidar é fazer sonhar, é levar a sonhar, levar a descobrir seu próprio mundo, é isso que procuramos validar no nosso trabalho e justificar neste estudo”*. Essa premissa define, também, o trabalho proposto pela equipe dos dois projetos sobre a relevância de, por meio de ações efetivas, (re)significar a vida de cada envolvido, e a partir deste enfoque, o sonho passou a ser o foco mais importante para construir a sua identidade e cidadania.

Ainda sobre quem irá ajudar a concretizar os sonhos, a madrinha afetiva é para (C23, 11,5) a pessoa mais importante. *“Minha madrinha sempre me ajuda em tudo o que eu quero conquistar”*. Já o carinho que (A19,12) tem pela avó faz com que tudo seja mais fácil se orientado por ela. *“Minha avó é quem me cuida, moro com ela porque meus pais usam drogas, não posso ficar com os meus pais”*.

Questões sobre o que espera conquistar com os sonhos, 21% responderam que o seu projeto de vida é ter um bom emprego. Já 42% esperam realizar o sonho da profissão, seja de (jogador de futebol, ginasta olímpica, modelo, professor, advogado, dançarino, professor de capoeira, de muay tay, mudar de vida, melhorar a condição de vida dos pais, entre outros). *“Quero ser jogador de futebol do Real Madrid”* (A16, 12). *“Fico emocionada quando veja a Jade na ginástica olímpica, um dia serei como ela”* (C10,10). *“Sou negra e acho que não tenho muitas chances, mas quero ser modelo internacional”* (A3, 12). *“Tirar meus pais da Vila e da vida do lixo”* (A17,11,5). São sonhos da infância, que podem mudar na adolescência ou permanecer para a vida toda.

Os 37% restantes apontam o desejo de mudar de vida, sair da Vila (favela), morar longe das drogas, do lixo, deixar de ser pobre. Uma criança de 9 anos tem como sonho curar a doença da avó (Auseimer). *“Minha avó derruba as coisas, el já se queimou com café, ela treme e eu acho muito triste, acho que os médicos podem ajudar, esse é meu sonho”* (C48,9). Sonhar faz com que acreditem na possibilidade de conquistar esses sonhos e

o reforço diário tem amenizado as dificuldades presentes na aprendizagem, nas relações familiares, comunitária, escolar e no desenvolvimento integral.

A metodologia dos sonhos foi implantada em 2011 na Chácara Meninos de 4 Pinheiros, e até o momento são conhecidos 58 casos de sucesso em jovens que mudaram a sua trajetória de vida. Perseverar na conquista do sonho evitou o retorno de 22 jovens para as ruas de Curitiba. Na Passos da Criança, a metodologia é recente (2013), entretanto, os resultados têm mostrado que aprender a “sonhar” tem proporcionado à algumas crianças acesso a oportunidades como: testes seletivos para escola de futebol, ginástica olímpica e ballet. As famílias relataram perceber mudanças significativas no comportamento dos filhos, bem como a percepção da criança sobre mudanças no comportamento familiar.

Para as equipes e instituições, a concretização do sonho implica em um trabalho em rede e investimento diário na educação e nas relações afetivas familiares. Investir no sonho de cada criança e adolescente, cotidianamente, foi fundamental para a transformação de projeto de vida em realidade. Com isso, a pedagogia dos sonhos passou a ser o carro forte da proposta educativa e pedagógica tanto da Passos da Criança, quanto da Chácara Meninos de 4 Pinheiros.

Conclusão

O objetivo da proposta pedagógica da pedagogia dos sonhos foi pensada para transformar sonho em projetos de vida, para mudar realidades e proporcionar à crianças e aos adolescentes uma vida diferente. Perseverar nessa proposta tem mostrado que sonhar pode transformar realidades tanto familiar, quanto comunitária, e principalmente, a vida de crianças e jovens que não se percebem preparados para as oportunidades. Essa falta de credibilidade tem reflexos dos modelos de educação e de escola, dos arranjos familiares e estilos parentais e nas demais relações sociais que estão cada vez mais distantes dos jovens.

Os resultados mostram que se espelhar em um adulto de referência proporciona o encontro dos anseios com a concretização de suas perspectivas, sem limites.

O sonho de retornar para a família faz a alegria de muitas crianças e jovens. Quanto ao sonho da profissão e formação acadêmica, foi concretizado por 9 jovens. Os jovens (advogado, professor, psicólogo) servem de exemplo para as gerações seguintes reforçando o lema de que “sonho que se sonha junto se torna realidade”. A pedagogia dos sonhos tem contribuído significativamente no desacolhimento dos jovens que completam 18 anos e não podem mais permanecer na instituição. Para esses jovens ter um projeto

de vida é ter um caminho para seguir, algo em que acreditar e como vencer os obstáculos da vida real.

Em jeito de conclusão, no trabalho com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social requer da equipe e coordenadores criar meios que possibilitem transformar realidades, e mais que isso, indicar um caminho que possam trilhar por si mesmos. Que apesar da situação deste público ser complexa, não é, felizmente, irreversível. Avançamos significativamente nas políticas de atendimento a crianças e jovens em situação de risco no Brasil, embora ainda estejamos distantes de resolvermos tanto no nível familiar, quanto no nível social. Os projetos sociais são fundamentais, pois além de contribuir para a formação e encaminhar para a preparação da profissão, contribuem para a promoção do jovem, da família e da comunidade evitando com isso a perpetuação do ciclo da pobreza e riscos.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, F. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, 1981.
- BERNARDI, D. C. F. *Cada caso é um caso: estudos de caso, projetos de atendimento*. 1ª. ed. -- São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. (Coleção Abrigos em Movimento).
- BOURDIEU, P. (dir). *A Miséria do mundo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1990/2015.
- BRASIL. Pesquisas sobre o IPEA/2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em 06/06/2017.
- BRASIL. Pesquisa sobre a Organização Internacional do Trabalho-OIT. Disponível em: <http://www.oit.org.br/>. Acesso em 06/06/2017.
- BRONFENBRENNER, U. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. London: Sage, 2004-2005.
- CARNEIRO, C. B. L. *Concepções sobre pobreza e alguns desafios para a intervenção social*. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, v. 84. 2005, p. 66-90.
- CYRULNIK, B. *Los patitos feos: la resiliência uma infancia infeliz no determina la vida*. Revista Interuniversitária de Formación de Profesorado. Año/vol. 17, n. 003. Universidade de Zaragoza. Zaragoza, España.pp. 189-190. Editorial Gedisa, 2003.
- D'AROS, M. S. *A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados*. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, Curitiba, Brasil.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- GUARESCHI, P. (Org). *Psicologia Social do Cotidiano: Representações sociais em Ação*. v. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 1. 311 p.
- KOLLER, S. H. *Intervir, informar e investigar estudos com crianças e adolescentes em situação de risco no Brasil*. In Ana Almeida; N. Fernandes. (Org.). *A intervenção psicossocial com crianças, jovens e famílias*. 1ª. ed. Coimbra: Almedina, 2007, v. 1, p. 163-182.
- NAIF, L. A. M.; CALDEIRA, P.; PENA, A. DINIZ. C. *Criar, cuidar, proteger, manter, amar: a família atual e seus desafios no contexto de pobreza*. Em Debate 05 (2007) Rev. do Depto. de Serviço Social PUC-Rio de Janeiro, 2007.

- RIZZINI, I.; BARCKER, G. *Cuidar sem violência todo mundo pode. Projeto Fortalecendo as Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes.*Instituto PROMUNDO e CIESPI. Rio de Janeiro, 2003.
- ROCHA, S. *O programa Bolsa Família. Evolução e efeitos sobre a pobreza.* Economia e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 1 (41), p. 113-139, abr. 2011.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.* Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.
- DADOS SOBRE A FAMÍLIA. CURITIBA – PARANÁ. Disponível em: www.fas.comtiba.pr.gov.br. Acesso em 08/07/2017.

CAPÍTULO N° 16

NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS PELIGROS: INTERCAMBIO DE CONTENIDOS SEXUALES ENTRE ADOLESCENTES EN LA ERA DIGITAL

Mercedes Durán Segura

Universidad de Sevilla

Carmen Rodríguez-Domínguez

Universidad de Huelva

Introducción

Desde la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC), la sociedad ha experimentado numerosas transformaciones en términos de educación, comunicación y negocio, entre muchas otras. Uno de los grupos de edad que más utilizan las TIC como espacios de entretenimiento, socialización y expresión individual, son los menores de edad y, más concretamente, los y las adolescentes. No obstante, esta relación entre menores y tecnologías puede conllevar ciertos riesgos, como aquellos relacionados con la exposición a contenidos inapropiados y la vulneración del derecho a la intimidad (Sádaba y Bringué, 2010).

El *sexting* hace referencia al envío, recepción y reenvío de contenidos erótico-sexuales, como fotografías, vídeos o textos, a través de tecnologías y medios informáticos (teléfonos móviles, tablets, redes sociales, etc.) (Alonso-Ruido, Rodríguez-Castro, Pérez-André y José-Magalhães, 2015). Aunque se trata de un fenómeno de origen reciente e incluso la comunidad científica aún no encuentra acuerdo unánime sobre el propio concepto (Cruz y Soriano, 2014), una de sus características definitorias hace referencia a que los contenidos implicados son producidos por el propio protagonista (McLaughlin, 2010; Pérez *et al.*, 2011). En países como Estados Unidos esta práctica se considera pornografía infantil y, por consiguiente, un delito incluso cuando los propios implicados son menores de edad (Agustina, 2010).

En cuanto a la tasa de prevalencia de *sexting*, Mitchell, Finkelhor, Jones y Wolak (2011) encontraron que el 1.8% de los adolescentes de su

estudio aparecían en imágenes desnudos/as o casi desnudos/as producidas por ellos mismos. Además, el 0.3% de los y las participantes era fotografiado por otra persona, y el 0.4% por otro u otra menor de edad. Otro estudio más reciente realizado en 2015 concluyó que el 7.6% de los adolescentes participantes de entre 11 y 17 años habían colgado en internet una foto o vídeo sexy donde aparecían parcial o completamente desnudos, y que el 9.31% había enviado estas imágenes a otras personas, mayoritariamente quienes se encontraban en la franja de edad de 15 a 17 años y las chicas con respecto a los chicos (Kopecký, 2015). A este respecto, otros trabajos también coinciden en señalar principalmente a las chicas como las más implicadas en conductas de este tipo (Alonso-Ruido *et al.*, 2015).

En España se poseen escasos datos sobre esta práctica en población adolescente (Agustina, 2010), no obstante algunos estudios señalan que el 6.8% de los y las adolescentes habrían accedido a fotos o vídeos sexuales, el 8.1% habría recibido fotos y/o vídeos de personas de su entorno en posturas sexy, provocativas o inapropiadas (*sexting* pasivo) y el 4% se habría tomado imágenes en similares circunstancias (*sexting* activo) (Pérez, De la Fuente, García, Guijarro y De Blas, 2010).

Entre los factores y motivaciones que señala la literatura para la implicación en el *sexting* destacan la intención de llamar la atención del destinatario o ser considerado popular (Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013), práctica sexual en una relación de pareja, por diversión, exhibirse ante otros, atraer a alguien o flirtear (Kopecký, 2015) y la presión del grupo (Lee, Moak y Walker, 2013). Se alude también a una falta de cultura de privacidad entre los y las adolescentes, al despertar sexual y la sexualidad precoz, a una menor consciencia de los riesgos y a un exceso de confianza (Pérez *et al.*, 2011).

El intercambio de imágenes íntimas se realiza especialmente en el contexto de una relación de pareja (Cox Communications, 2009). En este sentido se han identificado tres escenarios posibles de *sexting*. Uno de ellos implicaría el intercambio de imágenes únicamente entre los dos miembros de una pareja. Otro escenario posible sería intercambiar imágenes con otras personas fuera de la relación de pareja. Y el tercer escenario consistiría en *sexting* entre personas que aún no están en una relación pero donde al menos una de ellas pretende iniciarla (Lenhart, 2009).

Las conductas de *sexting* en menores de edad se consideran prácticas peligrosas ya que pueden derivar en situaciones delictivas y de abuso, entre ellas, extorsión (*sextorsión*), difusión de las imágenes sin consentimiento y ciberacoso, ya sea por parte de adultos o menores (Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013; Martínez, 2013; Pérez *et al.*, 2011). Por esta razón, el principal objetivo de este trabajo es estudiar comportamientos de *sexting* en población adolescente de nuestro país. En concreto, se pretende: (a) conocer la prevalencia de *sexting* en una muestra de adolescentes y la frecuencia con

la que se practica; (b) conocer con quién se intercambian dichas imágenes; (c) identificar motivaciones por las que los y las adolescentes realizan *sexting*; (d) explorar creencias sobre el *sexting* en los y las participantes; y (e) analizar diferencias de género en cada variable de estudio.

Método

Participantes

Participaron en este estudio 194 adolescentes de un centro de educación secundaria de titularidad pública de Huelva capital (97 chicas y 97 chicos), con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años de edad ($M = 16.53$; $D.T = .94$). El 29.9% cursaba 4º de E.S.O, el 42.3% 1º de Bachillerato y el 27.8% 2º de Bachillerato. El 94.8% de los participantes son de nacionalidad española, el 4.6% de nacionalidad extranjera (América del Sur y Europa del Este) y el 1% tienen doble nacionalidad.

Instrumentos

Sexting en adolescentes. Se utilizó un instrumento adaptado de la *Escala de conducta sobre sexting* (ECS) de Chacón-López, Romero, Aragón y Caurcel (2016). Consta de 13 ítems que miden: (a) la participación de los y las adolescentes en *sexting* (4 ítems); (b) motivaciones para practicar *sexting* (5 ítems); y (c) creencias sobre *sexting* (4 ítems). Presenta un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (“Nunca”; “Nada cierto”) hasta 5 (“Frecuentemente”; “Totalmente cierto”). El coeficiente de fiabilidad para esta escala fue $\alpha = .79$.

Procedimiento

Se solicitó la participación del centro escolar y de las familias en la presente investigación. Tras obtener su consentimiento, se procedió a la recogida de datos en las propias aulas de estudio de cada grupo de estudiantes. En primer lugar, se explicaron verbalmente las pautas e instrucciones para la cumplimentación del cuestionario. Una vez finalizada la recogida de datos, se llevó a cabo una sesión con el alumnado en la que se explicó el objetivo del estudio y se sensibilizó acerca de los peligros de Internet en general y la práctica del *sexting* en particular. Finalmente, los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS (versión 24.0).

Resultados

Prevalencia del sexting. Como se puede observar en la Tabla 1, 104 participantes del estudio, es decir, el 53.6% de la muestra de adolescentes, afirmaba haber participado en la práctica de *sexting*. Los resultados pusieron de manifiesto que es más habitual realizar *sexting* con la pareja (36.6%), seguido de con alguien que les atrae (23.2%), amistades (21.1%) y por último, con amistades exclusivamente virtuales (4.6%).

En concreto, el 55.7% de los chicos frente al 51.6% de las chicas reconocieron practicar *sexting*, sin que fuera estadísticamente significativa esta diferencia entre ambos grupos [$\chi^2(1, 194) = .332, p = \text{n.s.}$]. En las chicas, fue más habitual realizar *sexting* con la pareja (33%), seguido de amistades (21.7%), alguien que atrae (14.4%) y muy escasamente con amistades virtuales (1%). En los chicos, fue habitual también el *sexting* con la pareja (40.2%), seguido de alguien que atrae (32%), amistades (20.6%) y amistades virtuales (8.3%). Las diferencias observadas entre chicas y chicos en *sexting* con alguien que atrae [$\chi^2(1, 194) = 8.362, p < .01$] y amistades virtuales [$\chi^2(1, 193) = 5.787, p < .05$] resultaron estadísticamente significativas, aunque no fue así en *sexting* en la pareja [$\chi^2(1, 194) = 1.089, p = \text{n.s.}$] y con amistades [$\chi^2(1, 194) = .031, p = \text{n.s.}$].

Tabla 1. Porcentaje de adolescentes que participan en *sexting*. Prevalencia del *sexting*.

	Total (N = 194)		Chicas (n = 97)		Chicos (n = 97)		Sig.
	F	%	F	%	F	%	
Participación General	104	53.6	50	51.6	54	55.7	(-)
I_1. Sexting pareja	71	36.6	32	33	39	40.2	(-)
I_2. Sexting alguien que atrae	45	23.2	14	14.4	31	32	(*)
I_3. Sexting amistades	41	21.1	21	21.7	20	20.6	(-)
I_4. Sexting amistades virtuales	9	4.6	1	1	8	8.3	(*)

N = número total participantes; n = número participantes según género, F = Frecuencia; % = Porcentaje; Sig. = Significación (bilateral).

(*) p<.05; (-) p>.05.

Frecuencia con la que se practica sexting. Analizando las respuestas de aquellos y aquellas participantes que afirmaron haber realizado en alguna ocasión *sexting* (104 participantes), esta práctica se realizaba con mayor frecuencia con la pareja ($M = 2.06$; $DT = .95$), seguida de alguien que atrae ($M = 1.58$; $DT = .81$) y de amistades ($M = 1.46$; $DT = .62$), y con menor frecuencia con amistades virtuales ($M = 1.14$; $DT = .55$) (Tabla 2).

Respecto al género, los resultados muestran que las chicas informaron más frecuentemente realizar *sexting* con su pareja ($M = 2.06$; $DT = 1.1$), seguido de amistades ($M = 1.52$; $DT = .68$). Por su parte, los chicos también informaron una mayor frecuencia de *sexting* con su pareja ($M = 2.06$; $DT = .86$), seguido de alguien que les atrae ($M = 1.74$; $DT = .81$) y amistades ($M = 1.41$; $DT = .57$). Los análisis confirmaron diferencias estadísticamente significativas en función del género, en concreto, los chicos realizan *sexting* en mayor frecuencia que las chicas con alguien que les atrae [$t(102) = -2.185$, $p < .05$], y con amistades virtuales [$t(102) = -2.356$, $p < .05$].

Tabla 2. Frecuencia de práctica de *sexting* entre adolescentes.

	Total (N = 104)			Chicas (n = 50)			Chicos (n = 54)			Sig.
	M	DT	Mín.- Máx.	M	DT	Mín.- Máx.	M	DT	Mín.- Máx.	
Participación general	1.56	.42	1.25- 3.25	1.50	.36	1.25- 3.00	1.62	.47	1.25- 3.25	(-)
I_1. Sexting pareja	2.06	.95	1-5 1-5	2.06	1.1	1-5 1-5	2.06	.86	1-4	(-)
I_2. Sexting alguien que atrae	1.58	.81	1-3 1-3	1.40	.78	1-3 1-3	1.74	.81	1-4	(*)
I_3. Sexting amistades	1.46	.62	1-4	1.52	.68	1-2	1.41	.57	1-3	(-)
I_4. Sexting amistades virtuales	1.14	.55		1.02	.14		1.26	.73	1-4	(*)

M = Media; DT = Desviación Típica; Mín.-Máx. = Mínimo – Máximo; Sig. = Significación (bilateral).

(*) $p < .05$; (-) $p > .05$.

Motivaciones para practicar sexting. Centrándonos exclusivamente en la parte de la muestra que informó realizar *sexting* (Tabla 3), se encontró que una mayor proporción de participantes señalaba la opción “porque quiero bromear” (23.2%), seguida de “porque quiero relaciones sexuales” (20.6%). Con menor frecuencia señalaban que practicaban *sexting* “porque quiero empezar a salir con alguien” (11.3%), “porque quiero hablar con alguien” (7.2%) y “porque todo el mundo lo hace” (3.9%).

En cuanto a la variable género, los análisis arrojaron diferencias estadísticamente significativas en dos de estas motivaciones. Así, los chicos que practicaban *sexting* indicaban en mayor medida que realizaban estos actos para mantener relaciones sexuales [$\chi^2(1, 194) = 4.535, p < .05$] y porque querían bromear [$\chi^2(1, 194) = 4.890, p < .05$].

Tabla 3. Motivaciones de los/as adolescentes para realizar *sexting*.

	Total (N = 104)		Chicas (n = 50)		Chicos (n = 54)		Sig.
	F	%	F	%	F	%	
I_5. Porque quiero relaciones sexuales	37	35.6	13	26	24	44.4	(*)
I_6. Porque quiero empezar a salir con alguien	19	18.3	8	16	11	20.4	(-)
I_7. Porque quiero hablar con alguien	13	12.5	5	10	8	14.8	(-)
I_8. Porque quiero bromear	36	34.6	11	22	25	46.37	(*)
I_9. Porque todo el mundo lo hace	4	3.9	2	4	2	3.7	(-)

N = número total participantes; n = número participantes según género, F = Frecuencia; % = Porcentaje; Sig. = Significación (bilateral).

(*) $p < .05$; (-) $p > .05$.

Creencias sobre el sexting. El 54.6% de los/as participantes de este estudio (N = 194) señalaba que el *sexting* “hace que te sientas avergonzado”, el 39.7% piensa que el *sexting* “hace que te sientas inmoral”, el 33% que

“hace que tengas más probabilidades de tener sexo o salir con alguien” y el 32.5% indica que esta práctica “hace que te sientas feliz”.

Con respecto al género, se observaron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 4). Los chicos opinaban con mayor frecuencia que las chicas que el *sexting* aumenta la probabilidad de tener sexo o de iniciar una relación [χ^2 (1, 194) = 11.286, $p < .001$] y que acciones de este tipo te hacen más feliz [χ^2 (1, 194) = 8.486, $p < .01$].

Tabla 4. Creencias sobre el *sexting de los y las adolescentes*.

	Total (N = 194)		Chicas (n = 97)		Chicos (n = 97)		Sig.
	F	%	F	%	F	%	
<i>I_10. Hace que tengas más probabilidades de sexo o salir con alguien</i>	64	33	21	21.6	43	44.3	(*)
<i>I_11. Haces que te sientas inmoral</i>	77	39.7	35	36.1	42	43.3	(-)
<i>I_12. Haces que te sientas avergonzado/a</i>	106	54.6	49	50.5	57	58.8	(-)
<i>I_13. Hace que te sientas feliz</i>	63	32.5	22	22.7	41	42.3	(*)

N = número total participantes; n = número participantes según género, F = Frecuencia; % = Porcentaje; Sig. = Significación (bilateral).

(*) $p < .05$; (-) $p > .05$.

Discusión

Este estudio se realizó con el objetivo de analizar la práctica de *sexting* en una muestra de población adolescente. Los resultados ponen de manifiesto que la mitad de adolescentes participantes en este trabajo reconoce haber practicado *sexting*. Por tanto, la tasa de prevalencia identificada en este estudio es superior a las señaladas por otros trabajos como el de Kopecký (2015), Mitchell y colaboradores (2011) o Pérez y su equipo (2010).

Los resultados también muestran que el *sexting* se realizaba sobre todo con la pareja, resultado en la misma línea que el informado por otros trabajos previos (Cox Communications, 2009). Sin embargo, en nuestro

estudio los participantes reconocían que era menos habitual que realizaran intercambios de imágenes íntimas con amistades virtuales, es decir, con personas que conocen exclusivamente a través de Internet, entre los cuales se podrían incluir adultos.

Un tercer hallazgo de esta investigación pone de relieve la intención de los y las adolescentes de llevar a cabo acciones de *sexting* con el objetivo de mantener relaciones sexuales, resultado coincidente con Kopecký (2015).

Los resultados también sugieren que la mayoría de los participantes percibe el *sexting* de forma negativa. Así algo más de la mitad de adolescentes considera el *sexting* como un comportamiento que avergüenza, mientras que un porcentaje menor indica que practicarlo les hace sentir felices.

Por último, en lo que respecta a las diferencias de género nuestros resultados muestran que tanto chicos como chicas se involucran por igual en estas prácticas, resultado contrario a lo encontrado por Kopecký (2015) y Alonso-Ruido y colaboradores (2015). No obstante, los chicos realizarían *sexting* en mayor medida que las chicas con alguien que les atrae y con amistades virtuales. De igual modo, los chicos tendrían una mayor motivación en realizar *sexting* con el fin de mantener relaciones sexuales y para bromear. Además, se observa una visión menos negativa del *sexting* por parte de los chicos que de las chicas, ya que indican en mayor medida que estos comportamientos conllevan felicidad y aumentan las posibilidades de obtener relaciones sexuales o comenzar a salir con alguien.

Como limitaciones de este estudio se podrían señalar el tamaño de la muestra y el uso exclusivo de un instrumento de medida cuantitativo. Futuros trabajos deberían ampliar el número de participantes para una mejor generalización de los resultados hallados. Por otro lado, el estudio se enriquecería o complementarían con la inclusión de algunos ítems con formato de respuesta abierto ya que de este modo los participantes podrían, por ejemplo, señalar más motivaciones o creencias para la práctica del *sexting*.

Conclusiones

Este estudio proporciona interesantes hallazgos acerca de la práctica de *sexting* en una muestra de población adolescente de nuestro país, acercándonos al conocimiento de la prevalencia de este nuevo fenómeno entre los más jóvenes, alertándonos de con quién es más probable que intercambien dichos contenidos sexuales, informándonos de algunas motivaciones y creencias sobre el *sexting* y examinando diferencias de género en esta reciente práctica vinculada al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Agustina R. J. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12, 44. Recuperado el día 20 de julio de 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671649>
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Castro, Y., Pérez-André, C., y José-Magalhães, M. J. (2015). Estudio cualitativo en un grupo de estudiantes ourensanos/as sobre el fenómeno del sexting. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2014(14), 10–14. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0>.
- Chacón-López, H., Romero, J. F., Aragón, Y., y Caurcel, M. J. (2016). Construcción y validación de la escala de conductas sobre sexting (ECS). Construction and validation of the sexting behaviors scale (SBS). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 99–115. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.27.NUM.2.2016.17116>
- Cox Communications (2009). *Teen Online & Wireless Safety Survey. Cyberbullying, Sexting and Parental Controls*. Recuperado el día 25 de julio de 2017 desde <http://www.cox.com/wcm/en/aboutus/datasheet/takecharge/2009-teen-survey.pdf>
- Cruz, L., y Soriano, E. (2014). Psychological aspects, attitudes and behaviour related to the practice of sexting: a systematic review of the existent literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132(132), 114–120. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.286>
- Fajardo, M. I., Gordillo, M., y Regalado, A. B. (2013). Sexting : Nuevos usos de la tecnología y sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 1(0214–9877), 521–534.
- Kopecký, K. (2015). Sexting among Slovak pubescents and adolescent children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 244–250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.289>
- Lee, C-H., Moak, S. y Walker, J. (2013). Effects of self-control, social control, and social learning on sexting behavior among south korean youths. *Youth & Society*, 48(2) 242-264. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X13490762>
- Lenhart, A. (2009). *Teens and Sexting. How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Pew Internet & American Life Project. Recuperado el día 15 de

- julio de 2017 desde <http://www.pewinternet.org/2009/12/15/teens-and-sexting/>
- Martínez, J. M. (2013). La difusión de sexting sin consentimiento del protagonista: un análisis jurídico. *Derecom*, (12), 1–16. Recuperado el día 15 de julio de 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4799959.pdf>
- Mclaughlin, J. H. (2010). Crime and Punishment : Teen Sexting in Context. *Penn State Law Review*, 115(1), 135–181.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M., y Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study. *Pediatrics*, 129(1), 4-12. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2242>
- Pérez, P., De la Fuente, S., García, L., Guijarro, J., y De Blas, M. E (2010). *Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles*. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y France Telecom España (Orange). Recuperado el día 20 de julio de 2017 desde http://www.pantallasamigas.net/pdf/estudio_sobre_seguridad_y_privacidad_en_el_uso_de_los_servicios_moviles_por_los_menores_espanoles.pdf
- Pérez, P., Flores, J., De la Fuente, S., Álvarez, E., García, L., y Gutiérrez, C. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y France Telecom España (Orange). Recuperado el día 20 de Julio de 2017 desde <http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf>
- Sádaba, C., y Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participacion Educativa*, 15(June 2009), 86–104.

CAPÍTULO N° 17

LA AGENCIALIDAD EN ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA

Berta Rotstein de Gueller

Ana Paula Soláns

Antonella Caggianelli

Rosa Leticia Troilo

Universidad Abierta Interamericana

Introducción

A partir del año 2006 la educación secundaria es obligatoria en Argentina por la Ley de Educación Nacional (LEN; 26.206). Es en este desafío donde cobran mayor relevancia las dificultades para incorporar, retener y promocionar a jóvenes y adolescentes. De hecho, un estudio de la asociación civil argentina Proyecto Educar 2050, sostiene que el período de la educación secundaria es el que presenta mayores problemáticas en Argentina. Esto coincide con el informe sobre Argentina de la Unesco Global Education Digest (2010) donde se destaca que el nivel secundario concentra el mayor porcentaje de abandono educativo (50%). Este problema ya se planteaba en la década del '80, responsabilizando a las instituciones escolares que “creaban” condiciones de “desincentivo” con las cuales los estudiantes no lograban superar el desfasaje entre la cultura adolescente y la escolar (Narodowski, 2016)¹⁴. Este efecto es aún mayor entre quienes pertenecen a hogares de menores recursos socioeconómicos y contextos familiares de menor nivel escolar.

A esta problemática se suma que la LEN (Art 30, inc. c) establece que se deben desarrollar y consolidar las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, así como las condiciones necesarias para el acceso al mundo

¹⁴ El autor señala que las medidas tomadas, como la reforma estructural y curricular en el año 2009, no han sido suficientes.

laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. En este contexto, también se revela que un 60% de los estudiantes argentinos no sabe cómo estudiar, no atiende en clase, se distrae con mucha facilidad y no pueden seguir explicaciones completas debido a que se desconectan e interrumpen (Monarca, 2012). Una de las consecuencias de los problemas señalados es que el 62% de los estudiantes secundarios no logra terminar la escuela en el tiempo esperado (Instituto para el Desarrollo Social Argentino, 2015).

En el marco de lo planteado, cabe destacar que los problemas no se comportan de modo homogéneo en el nivel secundario, sino que cobran diversas características acordes al período¹⁵ que atraviesan los estudiantes. Uno de los períodos de relevancia es la transición entre la escuela primaria y secundaria, al que se adjudica desajustes entre culturas escolares. Por este motivo, esta investigación se propone indagar las concepciones y estrategias de estudio de los estudiantes de primer año que forman parte las trayectorias silenciadas ya que transitan sorteando con éxito los desafíos que les propone el cambio de la cultura escolar. Se abordará desde una perspectiva estándar (cualitativa), con entrevistas en profundidad aplicadas a estudiantes de diversos contextos escolares, socioeconómicos y familiares. Las concepciones y estrategias desde la perspectiva de los propios estudiantes podrían colaborar en la orientación de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares así como en políticas públicas de transición, retención y estímulo en los primeros años de la escuela secundaria.

Estudios sobre la transición entre escuela primaria y secundaria

Los estudios que abordan las problemáticas sobre la transición entre la escuela primaria y secundaria desde la mirada de los estudiantes se distinguen en dos grupos. El primero se conforma por los estudios con interés de develar los sentimientos, relaciones y preocupaciones de los estudiantes; el segundo está integrado por el abordaje de problemáticas relativas al estudio. Con respecto al primer grupo, el trabajo de Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz (2010) se enfocó en los temores y preocupaciones que experimentaron los estudiantes al iniciar la escuela secundaria, hallando que la mitad de los alumnos estudiados consideraron brusco el cambio de primaria a secundaria mientras que la otra mitad lo consideró como un proceso fácil de sobrellevar. En el contexto de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), Aisenson (2010) investigó los procesos subjetivos que se movilizaron en estudiantes de primer año del secundario en

¹⁵ La escolaridad secundaria en Argentina se extiende de 5 a 7 años dependiendo de la jurisdicción y de la rama.

tres escuelas públicas, advirtiendo tanto temores como expectativas. Desde otra perspectiva se investigaron las relaciones interpersonales de los estudiantes durante dicha transición. Se halló que el apoyo interpersonal fue fundamental para que los estudiantes se adaptasen al nuevo ambiente (caracterizado por relaciones más amplias y complejas) y mejorasen la percepción de sí mismos Castro Pérez et al (2011).

Por otra parte, entre los estudios del segundo grupo, uno describió los componentes y la dinámica de funcionamiento que configura la significación para el estudio de los alumnos de educación secundaria (Terigi, 2013). Otro buscó identificar las significaciones del estudio y de la escuela en jóvenes del nivel secundario, en tres momentos de la trayectoria escolar: primero, tercero y quinto año (Batlle, 2010). El presente estudio se enfoca en un punto intermedio entre estos dos grupos de estudio.

El estudio y la agencialidad

El estudio es una actividad integral que involucra la generación de capacidades y habilidades, resultado de la asunción de tareas, acciones y procedimientos propuestos en el ámbito de formación sistemática (Dávidov y Márkova, 1987). De este modo, los indicadores de estudio no se limitan a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la autorregulación del propio comportamiento del estudiante en base a los motivos y sentidos personales. Estos motivos y sentidos personales pueden ser atribuidos a la agencialidad, ya que esta se reconoce como la capacidad de los sujetos para actuar de manera independiente (Castro y González, 2009). Desde esta perspectiva, los agentes cuentan con la capacidad moral de sopesar las consecuencias –sobre sí mismos y sobre los otros- mediando con las de su propia cultura de referencia.

Pero en el caso específico de la transición cultural entre la escuela primaria y secundaria, también se torna necesaria la capacidad de sobreponerse a la adversidad para superar los obstáculos y desafíos que se les plantea a los estudiantes. Dicha capacidad, denominada resiliencia, es la que permite la identificación de factores de riesgo o condiciones de adversidad y factores protectores o condiciones que moderan el posible efecto dañino de los imponderables que se les presentan. (Werner y Smith, 1982).

Otro punto esencial que se plantea en el marco del ámbito escolar es el desarrollo de estrategias de estudio, es decir los procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno o estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo (Monereo et al, 1999). Este accionar depende de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Entre estas estrategias, las cognitivas son el conjunto

de actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito determinado, como sería, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información (Muria Vila, 1994). Dichas estrategias no operan en el vacío sino dentro de una “matriz” o modelo interno de aprendizaje que se configura desde los primeros vínculos y es la que organiza y significa el universo de su experiencia (Quiroga, 1997). Esta matriz tiene un carácter fundante y define no solo el modo particular con el que se aprende, sino también los aspectos que intervienen en las relaciones (Ej. dependencia o independencia) y actitudes ante el estudio.

Uno de los principales supuestos de este trabajo es que, en el primer año del secundario (momento de reciente pasaje de los estudiantes desde el nivel primario), los estudiantes reconocerían dichas estrategias y dotarían de sentido a su accionar develándose como marco de la propia agencialidad y resiliencia. También se supone que, aun cuando sobre diferentes sentidos en la visión de los estudiantes, tales diferencias no necesariamente se corresponderían con los distintos contextos escolares, socioeconómicos y familiares de pertenencia. En este sentido se estimaría que los estudiantes comparten similitudes en concepciones y estrategias acerca del estudio. A partir de lo planteado, este trabajo se propone responder algunos interrogantes desde la perspectiva de los estudiantes de primer año de la escuela secundaria ¿Cuáles son las concepciones sobre estudio? ¿Qué estrategias de estudio reconocen? ¿Consideran que hay diferencias y/o similitudes entre aprender y estudiar? ¿Qué objetivos se planean al estudiar? ¿Qué otros aspectos consideran que intervienen en el proceso de estudio?

Decisiones de diseño

La población de este estudio se obtuvo con un muestreo intencional de estudiantes de primer año de la Provincia de Buenos Aires (Partido de Berazategui). Se seleccionó este partido por conveniencia ya que se tenía asegurado el acceso a instituciones escolares. Los criterios de selección de los estudiantes fueron: pertenecer a una escuela secundaria de gestión pública o privada, estar cursando primer año por primera vez, tener aprobadas todas las materias (asignaturas) al momento de la entrevista. Asimismo, se buscó especialmente a quienes pertenecieran a distintos niveles socioeconómicos, tipos familiares (nucleares, ampliados, monoparentales, otros)¹⁶. Se abordaron a los estudiantes con entrevistas en profundidad con guía temática (motivos, prácticas, estrategias, contextos de la actividad de estudio, etc.) y

¹⁶ Ver Santín González y Sicilia Suárez (2013) acerca de la influencia del tipo de familia en el rendimiento escolar de los niños.

dibujos *ad hoc*¹⁷. Fueron los entrevistadores todos los miembros del equipo entre quienes se incluyen estudiantes del Seminario II (Trabajo de Campo) de la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos de la Universidad Abierta Interamericana.

El trabajo de campo, que incluyó el cuaderno de campo, la recolección y análisis simultáneo y sucesivo de entrevistas, se llevó a cabo durante los años 2015 y 2016. Las unidades de registro y posterior análisis fueron palabras y frases de los estudiantes en el marco de la Teoría Fundamentada de los Datos. El trabajo de análisis sobre cada entrevista fue realizado en tres fases: la primera consistió en la identificación de eventos y sucesos (primeras categorizaciones), en la segunda se profundizó en la configuración de dimensiones, y en la última se realizó el análisis interpretativo (posicionamientos de los actores con respecto a las concepciones sobre la actividad de estudio)¹⁸.

Finalmente, de los 130 estudiantes que participaron de este estudio, 60% pertenecieron a escuelas de gestión pública¹⁹ y 40% a privada. El nivel socioeconómico familiar fue intencionalmente variado tanto como la constitución de los grupos familiares (40% familias nucleares (ambos padres y hermanos) 30% ampliadas (abuelos, tíos, etc.), 15% monoparentales (un solo progenitor), 15% otros tipos). De los adultos convivientes con los niños 60% tenían escolaridad²⁰ primaria, 30% secundaria y 10% universitaria. Cabe destacar que todos los estudiantes consideraron al menos un adulto como referente²¹.

Hallazgos

Diferencias entre estudiar y aprender

Los estudiantes entrevistados distinguieron entre los conceptos de estudiar y aprender dotándolos de significados propios “*Aprender es saber algo nuevo, y estudiar (...) saber un tema, pero... no sé cómo explicarlo (...) vos estudias algún tema porque te lo mandan, haces el resumen, pero no lo querés aprender*”. “*Aprender dura más, en cambio estudiar no (...) estudiar... estudias para la prueba*”. De hecho, concibieron al estudio como técnicas que vincularon con acciones de memorización y repaso de

¹⁷ Este trabajo es un avance de investigación que se limita al análisis de las entrevistas.

¹⁸ Ver Anexo 1. Código de exposición de datos.

¹⁹ Provincial y Municipal.

²⁰ En los tres tipos hay casos de escolaridad completa e incompleta.

²¹ Referentes como orientador, supervisión, control, consultor, etc.

contenidos curriculares. Invariablemente la finalidad de dichas acciones fue atribuida a la evaluación y calificación en eventos específicos. En general, expresaron desinterés por el estudio al cual consideraron de escasa utilidad y en el que evidenciaron una apropiación transitoria de los contenidos estudiados. *“Estudiar (...) sería repasar un tema muchas veces, para cuando te preguntan en la prueba”*.

Por el contrario, se extendieron más en sus explicaciones acerca del aprendizaje al que asociaron con el placer, la novedad, el interés, la utilidad, la curiosidad, la reflexión y la perdurabilidad, aunque podía responder perfectamente a un estímulo inicial externo *“aprender, es aprender algo para algo... Por ejemplo, aprender es cuando me dan algo para leer que me interesa lo disfruto”*, *“cuando aprendes un tema que vos querés saber y por eso lo querés aprender”*, *“por ejemplo, en la muestra de ciencias sobre el vivero con hidroponía, hicimos un proyecto, buscamos información, armamos los almácigos, cuidábamos el riego, pero... eso no es estudiar, porque no nos tomaron la prueba, pero si nos sirve para el futuro”*, *“En esa materia educación para la ciudadanía, no estudiamos, ahí leemos, pensamos, discutimos”*. Como excepción, en pocos casos se asoció estudio y aprendizaje como en una actividad de taller desprendida de la calificación -*“Hicimos un taller de radio, no me pusieron nota. Aprendí, pero estudié”*.

El objeto del estudio

El fin del estudio fue principalmente aprobar las asignaturas, *“pasar de año”*, *“zafar”*, *“no estudiar en vacaciones”*, *“no quiero volver en diciembre, para rendir con todo el calor, prefiero darlas y listo, no vuelvo más hasta marzo que empiecen las clases”*, *“Cuando me avisan que hay lección estudio”*. En pocos casos se asoció a la superación que se mide en el rango de las calificaciones *“Estudio para tener mejores notas”*.

Cabe destacar que, algunos estudiantes, también le otorgaron al estudio un fin utilitario *“Estudiar nos ayuda para algún día tener un trabajo”*, *“porque me van a servir para seguir la carrera”*, *“Para ser alguien en la vida”*, *“para no trabajar de taxista como mi papá”*, *“para conseguir un trabajo”*. En un caso se destacó como fin la superación personal *“ser mejor persona, seguir estudiando, saber un poco más todos los días”*.

Acciones y estrategias

Las acciones de estudio estuvieron arraigadas principalmente a los métodos o técnicas que les sirven a los estudiantes para recordar y/o reducir la información en un sentido temporal próximo a un evento desencadenante

como la fecha de una evaluación *“Estudio un día antes del examen para no olvidarme”, “y una vez que me acuerdo todo lo que me van a tomar en la prueba ya está”*.

Estos métodos y técnicas se asociaron en general a los consejos y/o imitación de referentes como familiares y maestros, en gran parte aprendidos y sostenidos en etapas previas a la escolaridad secundaria²² *“obviamente mis papás, que se sentaron conmigo de chiquito, en primer grado o antes (...) me mostraban como se hace”, “tenía 8 años, tuve que aprender las tablas de multiplicar de memoria, y me las olvidaba. Mi abuelo me dio un truco y las memorice”, “Una vez nos dieron una lección del manual, eran 4 hojas, entonces, mi mamá me mostró como se achica el texto. Me dijo que los ejemplos hay que sacar, que solo se pone lo importante, yo siempre lo hago así, porque me sirve”, “a hacer resúmenes nos mostró la de cuarto /alude a la maestra/ pero después no lo vimos más, pero yo lo sigo usando”*.

Maximizando las excepciones, se advirtió que algunos estudiantes desarrollaron procedimientos y recursos divergentes con respecto las prácticas aprendidas, en las que se incorporó la tecnología de los celulares *“Hago el resumen como mi hermana me mostró, y le saco una foto con el celular, después lo leo para repasar”, “leo y digo lo que entendí, como me dijo mi papá que haga; cuando lo sé bien me grabo con el celu y después mientras hago otras cosas lo voy escuchando para entenderlo mejor”, “para repasar saco una foto del mapa o resumen en mi teléfono”*.

En cuanto a las estrategias cognitivas, la modalidad fáctica²³ cobró relevancia. En ella se revelaron planes de organización rutinarias en la resolución de tareas. No obstante, el conocimiento que manifestaron adquirir fue de tipo declarativo y memorístico (datos, hechos, etc.) De esta manera, la actividad de estudio se configuró como una representación atomizada y fragmentada del contenido que estudiaron. *“Marco en el libro lo que me parece importante, luego lo copio”, “Leo entre oración y oración, entre punto y punto, y marco lo más importante de cada oración. Luego lo copio, y lo memorizo”, “de un texto saco los ejemplos, lo copio y así armo el resumen y lo leo una y otra vez hasta que me queda”, “Primero subrayo, voy leyendo muchas veces lo que subraye, hasta que ya se lo que sigue, después de cada oración y lo empiezo a decir oralmente yo”*.

Como estrategias de ejecución utilizaron dos procedimientos principales: la lectura iterativa y la selección de lo que consideraron importante del texto a estudiar que luego expresaron con sus palabras *“yo lo*

²² No se hallaron evidencias de juicios críticos o modificaciones de estos métodos o técnicas excepto en lo que refiere al uso de tecnología.

digo con otras palabras, cada vez que lo digo, lo cambio un poco, no más", "Lo leo varias veces y así voy entendiendo, porque si me lo aprendo de memoria después me lo olvido", "No me cuesta estudiar, porque es como que entiendo el tema y se me queda grabado", "yo leo, y voy entendiendo, después lo escribo con mis palabras".

Algunos estudiantes también revelaron estrategias de apoyo como el acondicionamiento espacial *"Estaba en mi pieza estudiando, eran las seis de la tarde. Apague todas las teles para prestar atención"*; prever la disposición de materiales *"Yo tengo la carpeta siempre al día, esa es mi base"*; anticiparse a los requerimientos escolares en función de sus experiencias previas *"Por ejemplo la de historia dio un trabajo practico con 15 preguntas. Yo las hice y las estudié. Se que eso va a preguntar en la prueba"*; solicitar o aprovechar la colaboración de sus referentes *"Lo hago solo. Si necesito pido ayuda", "en la escuela cuando explica el profesor presto atención y participo"* y buscar y utilizar material auxiliar *"Mi mamá me dijo que vea videos en la computadora sobre el tema. Fui los busqué y pude aprender"*.

Estudio y emocionalidad

El ambiente, la complejidad, la cantidad de contenidos a estudiar y el tiempo (es decir la cercanía de la fecha del evento de evaluación) fueron los factores que influenciaron en la emocionalidad con respecto al estudio. Al respecto desarrollaron estrategias para atenuar o sortear emociones negativas *"me pongo nervioso, y por ello trato de decirlo en voz alta, para perder el miedo de olvidarme, para estar más seguro", "tengo miedo cuando estudio para la prueba porque estudio sola, y no estoy segura de hacerlo bien. Llevo entonces mi peluche", "sentí /se toca el pecho/ que algo me apretaba, y eso, no me dejaba estudiar, me acosté un rato y escuché música", "Sentí dolor, me nacía de la rabia. Agarre un montón de hojas y las comencé a romper", "cuando me dan algo para leer que me interesa lo disfruto, aunque me cueste y lo tenga que leer muchas veces".*

Por otra parte, la relación sintagmática de las frases en donde se manifestaron emociones positivas con respecto al estudio fueron palabras asociadas al goce, interés y tranquilidad con respecto al contexto *"cuando me interesa disfruto (...) Busco más sobre el tema (...) me atrapa"*. Las evidencias indican que ambos tipos de emociones están presentes en lo que respecta al estudio, aun cuando las negativas fueron las más expresadas.

Conclusiones

En síntesis, la concepción de estudio adquirió un sentido reproductor ya que se estudia para aprobar las instancias impuestas por la institución

escolar, concepción que no parece responder a las expectativas mencionadas de la LEN (Art 30, inc. c). Por su parte, las estrategias de estudio se asociaron a la agencialidad, ya que los estudiantes se posicionaron como actores de intervención activa en el estudio a pesar de enfrentar emociones negativas. Si bien se sometieron a los requerimientos escolares, la decisión de estudiar fue propia, ya que se auto-atribuyeron decisiones y auto-direccionaron el proceso de estudio demostrando(se) que lograron los objetivos propuestos. Asimismo, se evidenciaron signos de resiliencia en los estudiantes, quienes abordaron el estudio como un desafío que les presentaba consecuencias sobre sí mismos. Es por ello que se considera que los estudiantes se constituyeron en activos acreedores del derecho a la educación en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Aisenson, D. B., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E., & Valenzuela, V. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la Escuela Media. *Anuario de investigaciones*, 14, 00. Recuperado en 29 de agosto de 2017. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862007000100007&lng=es&tlng=es.
- Batlle, S., Vidondo, M., Kaliman, F., Sansone, C., Nuñez, M. C., Bory, G., Dueñas, M., Solano, L., & Maldonado, S. (2010). El significado del estudio y de la escuela a lo largo de la escuela media. *Anuario de investigaciones*, 17, 121-128 páginas. Recuperado el 29 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185116862010000100012&lng=es&tlng=es.
- Castro, J. & González, M. F. (2009). La insoportable agencialidad del ser: condiciones de posibilidad para una psicología del sujeto agente y de la acción significativa. En *Estudios de Psicología*, Junio 2009, 123-137 páginas. Recuperado el 25 de Agosto de 2017. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/233653553>.
- Castro Pérez, M., Díaz Forbice, M., Fonseca Solorzano, H., León Sáenz, A.T, Raiz Guevara, L. S., & Umaña Fernandez, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. Universidad Nacional Heredia. Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1. 193-210 páginas. Recuperado el 29 de Agosto de 2017. Disponible en: www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/891/817
- Davidov, V. & Márkova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: Davidov, V; Shuare, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú. Ed. Progreso. Inquietante diagnóstico de la educación secundaria. (24 de Julio de 2012). *Diario La Nación*. Página 8.
- Ley de Educación Nacional (2006). Disponible en INFOLEG <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Martínez Licono, J. F., Zarate Loyola, A., Salazar Chávez, B. P. & Palacios Ramírez, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis, Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16.

- Recuperado el 25 de agosto de 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009>.
- Monarca, H., Rappoport, S., Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23. 49-62 páginas. Recuperado el 29 de Agosto de 2017. Disponible en: <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792004>
- Monereo, C., Castelló M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Grao. Barcelona.
- Muria Vila, I (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Revista Perfiles Educativos, Numero 65*. Recuperado el 29 de Agosto de 2017. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508>.
- Narodowski, M. (2016). El abandono en la escuela media en la Argentina (2004-2014). Instituto de Investigación y Educación Económica (I+E). Recuperado el 28 de Agosto de 2017. Disponible en: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2016/05/Abandono-en-la-Escuela-Media-en-la-Argentina.pdf>
- Quiroga, A. (1997). *Matrices de Aprendizaje*. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Argentina. Ed. Cinco. Argentina.
- Rodrigo, M. J. & Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo en Pozo, J. & Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Siglo XXI-Ed. Santillana.
- Ruiz Guevara L. S.; Castro Pérez M.; León Sáenz A. T. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3253Ruiz%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3253Ruiz%20(2).pdf)
- Santín González, D. y Sicilia Suárez G. (2013). Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España. Recuperado de: 01/2013file:///C:/Users/Usuario/Downloads/31358_AccionFamilia_Tipo-familia-2013.pdf
- Terigi, F. (2013). *Estudiar en la escuela secundaria: construcción de sentidos y estrategias*. Instituto de Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. Recuperado el 29 de Agosto de 2017. Disponible en http://www.redetis.iipe.unesco.org/proyectos_type/estudiar-en-la-escuela-secundaria-construccion-de-sentidos-y-estrategias/#.WaYOJ_nyjIU
- Unesco Global Education Digest (2010). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf>

Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York. Ed. Mc Graw-Hill.

Anexo 1

Códigos de exposición de datos:

1. “*entre comillas en cursiva*”: palabras o frases de los estudiantes entrevistados.
2. (...): se acortó la exposición textual.
3. //: Observaciones, explicaciones o referencias de investigadores.

CAPÍTULO Nº 18

TERTULIAS DIALÓGICAS LITERARIAS EN UN CENTRO DE REEDUCACIÓN DE MENORES

Pedro J. Coronado Albalate

José Joaquín Abril Aguirre

María Teresa Valls Muria

Sección IES Federica Montseny (Burjassot). Centro de Reeducción

Introducción

Cuando un profesor o profesora de Lengua Castellana y Literatura u otra lengua se incorpora a un departamento de educación secundaria, uno de los temas previos al inicio del curso es la elección de las lecturas *obligatorias* trimestrales para el alumnado. Tras una breve charla, en la que se fijan qué obras *tienen* que leer los alumnos y su impacto en la nota final de cada evaluación (en forma de porcentaje, o subida de un punto o puntos...), se zanja el asunto y se pasa al siguiente punto del orden del día. La metodología, es decir, cómo acercarse a la obra, se suele dar por hecha; el alumnado lee el libro en su casa (puede haber alguna lectura grupal en el aula, pero no es habitual porque nos “roba” horas para completar el currículum y además cada alumno y alumna lleva su propio ritmo de lectura) y se fija un día y una hora para *comprobar* o *controlar* que los y las estudiantes han leído el libro. Dicha comprobación se suele llevar a cabo mediante instrumentos como la guía de lectura, los resúmenes por capítulos o los trabajos sobre la obra. Pero como estos se pueden copiar de otro compañero o compañera o vía Internet, nuestra desconfianza desemboca en un examen o control de desarrollo o incluso tipo test en el que el alumnado ha de demostrar que efectivamente ha leído el libro mediante -y perdonen la expresión- el vómito de datos, fechas, nombres, y la correcta elección de las respuestas verdaderas o falsas tras esquivar convenientemente las preceptivas “preguntas trampa”. Es muy habitual encontrar en una estantería o cajón del departamento, guardado como un tesoro de la antigüedad, una desvencijada carpeta con todos los exámenes de lectura que solidariamente ha ido aportando todo el profesorado que ha

pasado por allí, que suele ser mucho habida cuenta de la excesiva movilidad que padece el sistema educativo español.

Si superados todos estos -digámoslo ya- obstáculos durante toda la escolarización obligatoria, los alumnos y alumnas devienen en lectores y lectoras voraces no será gracias a nosotros. El resultado suele ser un alumnado totalmente desmotivado cuando no refractario hacia la lectura, puesto que es percibida como algo impuesto. Veamos algunas consecuencias poco deseables que se producen con la utilización de esta metodología:

a) Cuando la obra se lee con la perspectiva de un examen de tipo memorístico, la lectura no es relajada, y si no es relajada, no es placentera, y si no es placentera, no crea hábito.

b) La imposición de un solo libro, sin ninguna opción de elección por parte del alumnado, ahonda en el concepto de lectura como obligación/imposición.

c) Como el objetivo de las pruebas suele ser únicamente la constatación de la lectura del libro, lo que se consigue es justa y únicamente eso, no la puesta en funcionamiento del pensamiento crítico del alumnado hacia lo narrado en la obra.

d) La lectura de la obra es una actividad fundamentalmente individual, pero la construcción del significado de la obra nace de la interacción. Incluso los lectores y lectoras muy competentes suelen *compartir* la experiencia lectora con otras personas que les aportan matices y puntos de vista que quizá no hayan descubierto por sí solos. La metodología arriba descrita obvia totalmente la interacción.

Por todo ello, a nuestro entender urge una profunda revisión en el planteamiento del fomento de la lectura que se desarrolla en nuestras aulas, porque la perpetuación de la metodología descrita solo es útil -en el mejor de los casos- para constatar que el alumnado ha leído un libro por trimestre. Dicha constatación no significa necesariamente que el alumnado esté adquiriendo el hábito de lectura, o lo que es lo mismo, que haya *disfrutado* leyendo.

Las tertulias literarias dialógicas son una de las actuaciones educativas de éxito que mejoran el rendimiento de todo el alumnado y la convivencia en nuestros centros escolares, colaborando también en la transformación de nuestra sociedad. Es por ello que las hemos implementado en este curso escolar en 3º y 4º de ESO con éxito total para todas y todos.

El aprendizaje dialógico y sus siete principios

Aubert A, Flecha A, García C, Flecha R y Racionero S (2008) indican que el aprendizaje dialógico es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta

perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas. En el momento en que nos comunicamos y entablamos un diálogo con otras personas, damos significado a nuestra realidad. Así que construimos el conocimiento primeramente desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio, intrasubjetivo.

Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca, tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así la inteligencia cultural en todas las personas.

Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. De manera que *“El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”*.

Estos mismos autores, Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008, 168-235), refieren los siete principios del aprendizaje dialógico. Señalaremos a continuación un extracto de cada uno de ellos. El primer principio es el diálogo igualitario en el que precisamente es el diálogo el que sirve para aumentar los niveles de aprendizaje del alumnado, siendo éste un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, donde la importancia y la fuerza está en los argumentos de cada uno sin que se produzca una relación de poder. El segundo es la inteligencia cultural, en la que los citados autores, nos indican que necesitamos la inteligencia cultural de todas las personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes de todo el alumnado y mejorar la convivencia en las aulas. También nos recuerdan, que en el aprendizaje dialógico el concepto de inteligencia cultural engloba también la inteligencia académica, la práctica y la comunicativa. Además indican que la concepción de inteligencia cultural recoge todo lo indicado con anterioridad desde el diálogo igualitario, clarificando que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones, acelerando así los aprendizajes de todo el alumnado. El tercer principio es el de transformación en el que se otorga a las personas la posibilidad y capacidad para transformarse a sí mismas y a la sociedad. Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008, 197) indican que Vigotsky desarrolló una psicología transformadora ligada a la acción en el contexto y

ello mejora los aprendizajes de todos. Esta enseñanza transformadora es la que se dirige a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1996). Además señalan que “cuando la práctica educativa está guiada por el deseo de transformación de las dificultades en posibilidades, de los bajos niveles de aprendizaje en máximos, de los conflictos en solidaridad, de la exclusión a la inclusión, etc., entonces tenemos más posibilidades de encontrar más y mejores soluciones a los obstáculos”. El cuarto principio es el de dimensión instrumental. Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008, 202) señalan que autores y autoras han desmentido científicamente que exista ninguna vinculación entre cultura o nivel socioeconómico y motivación o inteligencia (Cole y Scribner, 1997). Esto desmiente la idea del “currículum de la felicidad” para muchos chicos y chicas en el ámbito escolar. Precisamente lo que estos autores indican es que lo que más necesitan los niños y niñas de entornos desfavorecidos para superar la exclusión social es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje. El quinto principio es la creación de sentido, Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008, 222) señalan que “los proyectos educativos que persiguen que el centro educativo se convierta en lugar donde deseo y realidad vayan de la mano, ponen las bases para la creación de sentido de toda la comunidad. Para ello es preciso espacios de interacción dialógica en la que todas las personas implicadas en la educación de los chicos y chicas junto con el alumnado tengan el espacio donde manifestar qué centros quieren para, desde ese sueño, trabajar conjuntamente y hacerlo realidad”. El sexto es el principio de solidaridad, solo a través del aprendizaje dialógico y sus interacciones igualitarias se puede alcanzar este valor en nuestros centros educativos. Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008, 225) indican que “lo que es realmente solidario es que todos los chicos y las chicas tengan la oportunidad de ir a los centros de enseñanza, sino que todos y todas consigan los mejores resultados”. Y para finalizar el principio de igualdad de las diferencias, en el que los citados autores plantean la diversidad como un factor de excelencia y riqueza. O como escribió Freire, “¿cómo puedo ser tolerante si, en vez de considerar al otro como diferente de mí, lo considero como inferior?” (Freire, 1997, 93)

Las tertulias literarias dialógicas

Según las bases científicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en su página web oficial, las tertulias dialógicas pretenden la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en los siete principios del Aprendizaje Dialógico y se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos

campos: desde la literatura hasta el arte o la música. A través de las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo.

Las tertulias dialógicas son una de las actuaciones educativas de éxito dentro del proyecto integrado de prioridad VII del VI Programa Marco de la Comisión Europea (2006-2011). El proyecto INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Europa necesita identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, las personas al cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias, y que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan cumplir los objetivos de Lisboa. INCLUD-ED se centrará en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, hasta el nivel obligatorio.

En el caso que nos ocupa en el presente artículo, nos vamos a centrar exclusivamente en las tertulias dialógicas literarias, que son las que, de momento, hemos desarrollado en nuestro centro.

Las tertulias literarias siempre se hacen con libros clásicos originales o adaptados. Esto es así porque las mejores obras literarias universales aportan conocimiento, mejora del vocabulario, mayor comprensión de la situación histórica, mejor calidad de la literatura, y en definitiva los que marcan historia en las diferentes culturas, constituyéndose referentes culturales de primer orden para comprender y reflexionar sobre el mundo. Hoy más que nunca, en nuestras sociedades globalizadas, la lectura de las obras más importantes de la Humanidad se constituye un aprendizaje básico para entender y comprender nuestras sociedades. En definitiva, y en palabras de Ramón Flecha, es preciso ofrecer a nuestro alumnado las mejores obras de la literatura universal.

Tal y como se refleja en la página web arriba referida, las mejores obras literarias de la Humanidad son aquellas que perduran a lo largo del tiempo. Sobre ella existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad. Son obras modelo en su género. También son obras que reflejan con una gran calidad y profundidad los grandes temas que preocupan a la humanidad, los universales, independiente de la cultura o la época. Son obras que no se pasan de moda, que siguen interesando a las personas a través de generaciones aunque hayan sido escritas hace cientos o incluso miles de años.

El funcionamiento, que con carácter general tiene una tertulia literaria dialógica se detallará, adaptado a nuestro alumnado, en el punto 5.

Es importante señalar en este momento, la importancia de la persona moderadora de la tertulia ya que tiene la responsabilidad de crear actos comunicativos dialógicos que promuevan interacciones dialógicas entre las y los participantes. Además ha de generar las condiciones necesarias para que predominen los actos comunicativos dialógicos, frente a los de poder y priorizar la participación a las personas que participan menos.

La tertulia literaria dialógica en un aula de 4º de ESO: elección de la obra, temporalización y conexión con el currículum

Algunos ejemplos de obras clásicas, pertenecientes a diferentes épocas y géneros, conectadas con el currículum, son: *La Ilíada*, *La Odisea*, *El Lazarillo de Tormes*, *Cien años de soledad*, *La Casa de Bernarda Alba*, *El Quijote*, *La vida es sueño*, *Hamlet...* y muchas más.

En el caso que nos ocupa, un aula de 4º de ESO de un centro de reeducación, elegimos *Marianela*, de Benito Pérez Galdós, puesto que encaja perfectamente en la definición de clásico y es una obra representativa de uno de los autores más importantes del Realismo literario español, contenido incluido en el currículum de Lengua Castellana y Literatura de 4º de la ESO. La conexión con el currículum es importante porque, como hemos visto en los siete principios que han de regir las tertulias dialógicas, estas tienen una dimensión *instrumental*, es decir, no son un mero “pasatiempo” para *desconectar* de la clase “normal”, sino todo lo contrario: su objetivo es aprender en el sentido más inclusivo de la palabra, porque en ellas se busca no solo la igualdad de oportunidades en un alumnado heterogéneo, sino también la igualdad de resultados entre alumnos de diferentes orígenes sociales, inquietudes, conocimientos previos, etc...

Volviendo a la elección de la obra, lo ideal sería que el grupo pacte qué obra va a ser objeto de la tertulia. Sin embargo, si queremos conectar las tertulias con el currículum por las razones ya expuestas, tenemos que restringir el abanico de libros a los que acercarse. Para minimizar al máximo la sensación de imposición que tratamos de evitar, una estrategia posible es presentar al grupo un abanico de cuatro o cinco obras representativas del movimiento literario en cuestión, y basándose en las respectivas sinopsis, llegar a un acuerdo grupal sobre cuál de ellas les interesa más leer. De esta manera, desplazamos el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente al alumnado y a la vez mantenemos la conexión curricular.

En resumen: si la tertulia literaria no es una “ocurrencia” para *pasar el rato* (puesto que su utilidad está basada en evidencias científicas), y por ello está conectada con el currículum, ha de estar rigurosamente temporalizada. En el caso que nos ocupa, el Realismo literario español y

Marianela de Galdós en un grupo de 4º de la ESO. La temporalización utilizada durante la segunda evaluación del curso 2016/2017 está en el anexo.

Desarrollo de la tertulia

Elegida por el grupo la obra objeto de la tertulia y convenientemente temporalizada, hay que explicar al alumnado con más profundidad en qué consistirá y contestar pacientemente sus preguntas, ya que muchos no conocerán esta dinámica. Incluso podría darse el caso de encontrar algún alumno o alumna que, después de años siguiendo la metodología tradicional, mostrara cierto escepticismo o vértigo ante “lo desconocido”. Lo mejor en estos casos es animarlos a participar y aclarar todas las dudas haciendo hincapié en que la tertulia no es una ocurrencia del profesor o profesora, sino que se lleva a cabo en muchos centros con gran aceptación por parte de los alumnos y las alumnas. Una vez disipadas todas las dudas, se les trasladan las fechas para que apunten en sus agendas los capítulos que hay que leer para cada fecha (ver anexo). Se les invita a leer los primeros capítulos (1, 2 y 3) para el primer día fijado y a apuntar dos o tres fragmentos que les resulten especialmente significativos, así como una breve explicación de por qué les otorgan una especial relevancia.

El siguiente punto a tratar con el alumnado es la figura del moderador o moderadora de la tertulia. Han de pactar entre todos y todas quiénes serán los moderadores y con qué orden. Lo ideal es que todos y todas desarrollen este papel, pero sin imponerlo, porque nos podemos encontrar alumnos o alumnas con cierto miedo escénico y no conviene forzarlos: afortunadamente, la propia dinámica de la tertulia consigue que este tipo de alumnado “se lance” *de motu proprio*.

Mientras tanto, es muy importante buscar el espacio más adecuado para la puesta en marcha de la tertulia. Hay que huir de la disposición tradicional de la clase magistral. Lo ideal, siempre que sea posible, es realizar la tertulia en la biblioteca en una disposición circular en la que ningún componente de la tertulia ocupa una posición de prevalencia.

Llegado el día y decidido el moderador o moderadora por parte del grupo, en un aparte hay que tratar de explicar a este alumno o alumna su papel, haciéndole ver la importancia de su función, anteriormente referida, para el éxito de la tertulia.

Después, ya sentados con la obra y las anotaciones en mano, el moderador o moderadora presenta la tertulia y pregunta quién *quiere* intervenir. Los intervinientes levantan la mano y el moderador o moderadora va anotando los nombres. Empiezan las intervenciones: cada interviniente remite a la página correspondiente y lee su fragmento. A continuación explica por qué le ha parecido significativo. Después, el moderador/a

pregunta si alguien más tiene algo que comentar sobre el fragmento. Si es así, se prosigue con la tertulia sobre ese pasaje. El moderador debe ser muy cuidadoso de que no haya interrupciones abruptas y todos y todas puedan finalizar sus reflexiones.

Cuando el tema se agota, se pasa al siguiente interviniente y se continúa con esta dinámica hasta el final de la sesión. En ese momento, se puede hacer un resumen compuesto por algunas citas literales de las intervenciones, se dan las gracias a todos y todas por su participación y se recuerda el siguiente día de tertulia junto con los capítulos a leer.

Conclusiones

Acabamos con algunas reflexiones sobre la tertulia que pusimos en marcha. El grupo estaba formado por ocho alumnos y alumnas con niveles heterogéneos, pero todos ellos participaron activamente. Significativo fue el caso de un alumno especialmente retraído que permaneció callado, observando y escuchando atentamente durante un par de sesiones, y un buen día, sin previo aviso, realizó una brillante intervención y se convirtió en un valioso aportador de conocimiento en los días sucesivos.

Algunos de los temas que surgieron en la tertulia, en muchas ocasiones relacionados con sus propias experiencias personales, fueron: la importancia de la belleza interior frente a la exterior, el valor que la sociedad concede a las apariencias, la verdadera solidaridad, el verdadero amor, la lealtad, el machismo, el poder transformador de los seres humanos ante una situación difícil, la responsabilidad social ante la pobreza, etc... Desde un prisma más literario (y teniendo en cuenta que el Realismo se trabajó al mismo tiempo) baste la siguiente muestra: tras el visionado de la película *La Regenta* (Gonzalo Suárez, 1974), los alumnos iniciaron espontáneamente en la tertulia una reflexión comparativa entre las mujeres protagonistas de ambas obras, Ana Ozores y Marianela, haciendo especial hincapié en que, si bien existe un abismo en el estatus social de ambas, en los dos casos sufren la incompreensión social.

Para concluir: el curso anterior (2015-2016), en el mismo centro de reeducación, intentamos trabajar el mismo texto en un grupo de 4º de ESO con un nivel académico objetivamente más elevado y con hábito de lectura previo. El texto se trabajó con la metodología tradicional, y a pesar de utilizar una edición glosada para lectores jóvenes, suscitó comentarios muy negativos en relación con el estilo y la trama. La realización del examen de lectura fue percibido por los alumnos y alumnas como “quitarse un peso de encima y pasar a otra cosa”. Con las tertulias dialógicas, la actitud hacia la lectura fue diametralmente distinta. De forma recurrente, el alumnado sugirió realizar sesiones sobre dos capítulos porque sobre tres “se quedaban temas por

tratar”, todo lo cual constituye -a nuestro entender- una prueba de la efectividad del aprendizaje dialógico *también* en el fomento de la lectura, el estudio literario y la mejora de la convivencia.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Cole M, Scribner S (1997). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Comunidades de aprendizaje. Página oficial. Recuperado el 31 de agosto de 2017 de <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Proyecto INCLUD-ED página oficial. Recuperado el 20 de agosto de 2017. <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- Racionero, S; Ortega, S; García, R; Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial. ISBN: 978-84-938226-3-7.
- Vigotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Anexo

TEMPORALIZACIÓN TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA: “MARIANELA” (4º ESO)	
SEMANAS	CAPÍTULOS
Semana 1: 9 de enero-13 enero (una sesión)	Capítulos 1, 2 y 3: “Perdido”, “Guiado”, “Un diálogo que servirá de exposición”
Semana 2: 16 de enero-20 enero (una sesión)	Capítulos 4, 5 y 6: “La familia de piedra”, “Trabajo. Paisaje. Figura”, “Tonterías”
Semana 3: 23 de enero-27 de enero (una sesión)	Capítulos 7, 8 y 9: “Más tonterías”, “Prosiguen las tonterías”, “Los Golfines”
Semana 4: 30 de enero-3 de febrero (una sesión)	Capítulos 10, 11 y 12: “Historia de dos hijos del pueblo”, “El patriarca de Aldeacorba”, El doctor Celipín”
Semana 5: 6 de febrero-11 de febrero (una sesión)	Capítulos 13, 14 y 15: “Entre dos cestas”, “ De cómo la Virgen María se apareció a la Nela”, “Los tres”
Semana 6: 13 de febrero-17 de febrero (una sesión)	Capítulos 16, 17 y 18: “La promesa”, “Fugitiva y meditabunda”, “La Nela se decide a partir”
Semana 7: 20 de febrero-24 de febrero (una sesión)	Capítulos 19 y 20: “Domesticación”, “El Nuevo Mundo”
Semana 8: 27 de febrero-3 de marzo (una sesión)	Capítulos 21 y 22: “Los ojos matan”, “¡Adiós! ”

CAPÍTULO N° 19

INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS RECIÉN EGRESADOS EN COATZACOALCOS, VERACRUZ, MÉXICO, UN PROBLEMA DE OFERTA Y DEMANDA A NIVEL NACIONAL

Martha Judith Cuevas Díaz

Janet del Carmen Padilla Ruiz

Universidad Veracruzana, SEA Contaduría

*Somos lo que hacemos día a día; de modo
que la excelencia no es acto, sino un hábito.*

Aristóteles

Introducción

Uno de los grandes problemas que enfrenta la sociedad mexicana es la inserción laboral de los jóvenes universitarios y las elevadas tasas de desempleo, originadas por la falta de coordinación entre los sectores productivo y educativo del país.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecen espacios en los distintos programas de estudio, generan egresados que enfrentarán una gran batalla por insertarse al campo laboral el cuál demanda: experiencia mínima de dos años, sueldos bajos y horarios extenuantes.

Debe existir un punto de equilibrio entre oferta y demanda de jóvenes universitarios, las IES tienen el compromiso de formar egresados que cumplan las competencias que el sector laboral exige y el gobierno debe tomar el control para saber cuántos estudiantes egresan anualmente de cada Licenciatura y cuál es la demanda laboral del sector productivo del país, para no correr el riesgo de sobrepoblar el área laboral con carreras que no se requieren o que en nuestro país tienen poca demanda.

Carreras de mayor demanda

Cada año se publican en diversos medios de comunicación las carreras con mayor demanda en el mercado laboral, así como las carreras universitarias a más solicitadas por los estudiantes, las mejores pagadas, entre otras. Derivado de lo anterior para la investigación que se efectuó, se toma como muestra una de las carreras que se han sido presentadas dentro de las de mayor demanda estudiantil.

El trabajo se realizó por medio de la investigación documental empleando el método de análisis documental del programa educativo de Licenciatura en Contaduría del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana y entrevistas con estudiantes que emitieron su opinión respecto al trabajo que realizaban actualmente, tomando en consideración que los estudiantes del SEA en su mayoría son laboralmente activos.

En el cuadro siguiente podemos observar como Contabilidad y Fiscalización se encuentran dentro del segundo rubro de carreras con mayor demanda estudiantil en México.

CARRERAS CON MAYOR DEMANDA ESTUDIANTIL EN MÉXICO

▪ Observación: Las mas demandadas por los alumnos no son las mejor pagadas ni las de mayor demanda laboral necesariamente.

Carreras con mayor demanda estudiantil en México	
1	Administración y gestión de empresas
2	Contabilidad y Fiscalización
3	Derecho
4	Formación docente para formación básica primaria
5	Tecnologías de la información y comunicación
6	Medicina
7	Psicología
8	Ing. Industrial, mecánica, electrónica y tecnología y afin
9	Enfermería y cuidados
10	Ciencias de la computación

Fuente: Universia México

La Universidad Veracruzana es una institución educativa de carácter público que brinda una formación profesional en el Estado de Veracruz, México, con planteles que ofrecen una gran variedad de carreras en modalidad escolarizado y sistema de enseñanza abierto. En la zona Coatzacoalcos-Minatitlán, en específico en el campus Coatzacoalcos, se ofrece en modalidad escolarizada y abierto el programa educativo de

Licenciatura en Contaduría, que posee una demanda de estudiantes por encima de la capacidad de dicha Institución, siendo aceptados únicamente los estudiantes que aprueban el examen de admisión, el cual es realizado y aplicado por un organismo denominado, Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) de tal forma la Universidad transparente el acceso a la Institución. Se puede apreciar en el cuadro 2 el número de aspirantes a ingresar a la Licenciatura de Contaduría en sistema escolarizado y en sistema de enseñanza abierto en Coatzacoalcos, Ver, un total de 395 aspirantes y una oferta educativa de lugares de 230 teniendo en total 165 alumnos que no son aceptados para ingresar en la Institución pública, de este universo de alumnos rechazados un porcentaje se va a universidades privadas y otros esperan el próximo año para realizar nuevamente el proceso de ingreso. El porcentaje de alumnos rechazados representa el 41.77 % de la totalidad de alumnos que desean ingresar a la licenciatura de Contaduría en la Universidad Veracruzana región Coatzacoalcos, y este número de alumnos rechazados equivale a un 71.74 % en relación al número de alumnos aceptados.

ASPIRANTES DE INGRESO LIC. EN CONTADURÍA UV ZONA COATZACOALCOS

	Aspirantes	Oferta	Alumnos rechazados
▪ Escolarizado	165	105	60
▪ Abierto	227	125	105
	395	230	165

Fuente: Elaboración propia con datos de la UV

De igual forma se investigaron las IES que actualmente imparten la misma licenciatura y se identificó un promedio de estudiantes por aula que vemos a continuación. Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se puede ver claramente en sistema escolarizado de amarillo y en sistema abierto de verde el número de alumnos que cursan la carrera totalizando en color violeta con aproximadamente 610 alumnos cursando la carrera, sin embargo tomando en consideración que los datos obtenidos de las IES particulares son en base a una aproximación de alumnos en aula se decide tomar el 50 % de las mismas esto es $610 - 230 = 380 / 2 = 190$ de donde $230 + 190$ es igual a 420 cifra que se aproxima a la demanda inicial de ingreso a la Universidad Pública.

Ahora bien por otra parte tenemos la demanda laboral de dicha carrera profesional para lo cual utilizamos dos referencias: la oferta de empleo en la feria de empleo en Coahuila de Zaragoza y la segunda según la oferta laboral publicada en el diario de mayor circulación en la zona, del cual tomamos una muestra representativa de un mes de anuncios con inserción pagada, los que solicitan profesionistas para el área en comento y encontrando los siguientes datos que se muestran a continuación.

Por lo que respecta a la feria de empleo en Coahuila de Zaragoza de un total de 325 empleos ofertados solo 34 eran para nivel licenciatura, de estos 34, 20 son para oficiales de aduana y los 14 restantes varían entre marketing y gerentes de tienda o ventas que piden Licenciados en Administración o carreras afines y en el caso de los 20 oficiales de aduana este se abre aún más incluyendo Licenciados en Derecho e Ingeniería con requisitos que van desde examen de conocimientos, psicométrico, físico incluyendo aplicación de polígrafo y reclutamiento de tres meses para manejo de armas, por lo que se complica el ingreso en los mismos.

FERIA DE EMPLEO COATZACOALCOS

5a. FERIA NACIONAL DE EMPLEO. COATZACOALCOS 2017

OFERTA DE EMPLEOS				
PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA	LICENCIATURA	TOTAL
3	9	36	2	50
0	34	24	27	85
0	39	10	4	53
0	45	50	0	101
0	12	23	1	36
3	139	145	34	325
1%	43%	46%	10%	100%

- 2 analistas de marketing ,(LAE)
- 20 oficial de comercio exterior
- 4 auxiliar de marketing (2)(LAE)
- 1 gerente de tienda
- 5 anfitrión vendedores (todas)
- 2 Gle. Tienda(l.c. LAE y G.E)
- La demanda de profesionistas no es suficiente en relación a la cantidad de egresados de las licenciaturas.

Fuente: Elaboración propia, con datos de la feria de empleos Coatzacoalcos.

Del mes de anuncios publicados en el Diario de mayor circulación se obtuvo que de todos los empleos ofertados solo 8 aplicaban para el área de la Licenciatura en Contaduría, el resto aplicaba para personas con nivel de estudio básico (primaria) a medio superior (bachillerato).

OFERTA LABORAL SEGÚN ANUNCIOS CLASIFICADOS

Diario del Istmo

- Se dio seguimiento a un mes de publicación en el diario local de mayor publicación en la zona, los resultados obtenidos a partir de ello fue:

Oferta laboral área Contaduría:

- 4 Contadores
- 4 Auxiliares de contador

Como puede observarse la demanda de Contadores no es suficiente para colocar a los egresados de la licenciatura.

La Universidad Veracruzana inmersa en la problemática que enfrentan los estudiantes al egresar de los diversos programas educativos y con la finalidad de impulsar a sus jóvenes egresados se ha dado a la tarea de realizar diversos mecanismos para la inserción laboral de los mismos como

son la creación de una bolsa de trabajo, pláticas con los representantes de diversos sectores económicos y laborales de la entidad veracruzana, así como la realización de foros de empleabilidad y de acuerdo con las nuevas tecnologías de la información, la presencia en las redes por medio de Facebook, bolsa de trabajo UV, twitter bolsa de trabajo UV, centros de capacitación con talleres presenciales y en videograbación y su ya conocida pagina www.uv.mx/bolsadetrabajo/ en la que se puede visualizar las opciones que nuestros jóvenes estudiantes pueden aprovechar.



Por su parte el representante de la organización internacional del trabajo expreso que México debe realizar una transformación de fondo en donde se de un compromiso entre los centros de trabajo y estos se comprometan a invertir en el proceso de formación de los jóvenes hasta por tres años, para que se de una vinculación entre las universidades y las empresas.

Aunado a esta problemática se encuentra un bajo índice de inversión económica en la zona y una baja de empleo, con un elevado indicador de inseguridad que ha traído como consecuencia el cierre de locales y la disminución de oferta laboral, contrastando con la política económica de inversión extranjera en el sector energético y el consecuente despido de personal de la empresa Petróleos Mexicanos (PEMEX).

Por otro lado se tienen factores que inciden en la contratación como son la edad, el sexo, el estado civil, la disponibilidad de cambiar de residencia, así como la experiencia laboral, lo cual puede llegar a ser un gran problema al momento de buscar trabajo.

De igual forma se les preguntó a tres salones de contaduría cuántos realizaban sus actividades laborales en el área de contabilidad, finanzas o relacionada con el area económico administrativa, dada la naturaleza de sus estudios y en grupos de 38 a 40 alumnos se observó que sólo 3 levantaban la

mano en respuesta positiva a dicha interrogante, por lo que se deduce claramente que hace falta que los estudiantes se vean inmersos en el área contable no solo por lo que respecta al semestre en el que realizan su servicio social (implica 480 horas obligatorias), sino a mayor tiempo relacionado con el desarrollo de prácticas profesionales.

Así mismo se les interrogó acerca de que si pensaban dejar su trabajo actual para buscar otro dentro de su área de estudio, a lo que en su mayoría contestaron que por el momento no podían permitirse abandonar sus trabajos ya que les proporcionaban ingresos estables y preferían continuar en los mismos.

Por último derivado del análisis que se realizó a las ofertas de empleo publicadas se observó que los salarios oscilaban entre \$ 4,000 y \$ 8,000 pesos en promedio para dicha carrera, con horarios abiertos y sujetos a presión constante.

Conclusiones

Debido a que la oferta de egresados es superior a la demanda laboral, existen problemas al colocarse en actividades que tengan relación directa a su formación profesional.

Como consecuencia de la Reforma Energética han sido despedidas muchas personas que laboraban en las empresas que tienen relación directa con Petróleos Mexicanos (PEMEX) y en esta última.

Las empresas extranjeras que llegaron a la zona (Etileno XXI o Braskem-Idesa) contrataron personal medio (obreros) para construcción de su planta, pero los puestos de nivel gerencial fueron ocupados por personal extranjero.

La mayoría de los egresados que ya tienen un empleo antes de concluir sus estudios universitarios continúan en los mismos, por temor a no encontrar otro trabajo, aunque estén escasamente remunerados y realizando actividades que no están acorde a su profesión.

Recomendaciones

Dar las facilidades necesarias para la realización y/ fortalecimiento del programa de seguimiento a egresados, para observar su desempeño en el campo laboral y conocer su formación continua y sus estudios de posgrado y de esta forma determinar la pertinencia, suficiencia y vigencia de los programas educativos.

Incentivar las pláticas con los empleadores para conocer las necesidades laborales actuales y las quejas de nuestros egresados para de esta

forma estar en condiciones de poder subsanar errores y disminuir los problemas existentes.

Promover el trabajo de medio tiempo entre la comunidad estudiantil con la finalidad de que no solo tengan como experiencia profesional el tiempo del servicio social, y que este trabajo sea por mínimo dos años.

Propulsar y promover las carreras que se requieren en la zona, en nuestro caso la zona Coatzacoalcos debe impulsar las carreras centradas en el área industrial que aun hoy prevalece.

Referencias bibliográficas

- Carreras con mayor demanda estudiantil en México
<http://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2017/02/17/1148985/10-carreras-mayor-numero-egresados.html>
- Diario del Istmo
Estadísticas de la Universidad Veracruzana
<file:///C:/Users/vaio1/Documents/ponencia%20de%20empleabilidad%20juvenil/Encuesta-2016-Empleabilidad-Egresados-UV-Toda-la-Universidad.pdf>
- Feria del empleo <https://www.uv.mx/bolsadetrabajo/>
- SEPÚLVEDA, L. (2013). “Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual”. *Última década* N° 21(39). Valparaíso: CIDPA
- WELLER, J. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Colombia: CEPAL/Mayol Ediciones.

CAPÍTULO N° 20

INCLUSIÓN EDUCATIVA: SUPERANDO BARRERAS EN EL CENTRO “EL AVE MARÍA” DE BENIMÀMET

Pedro J. Coronado Albalate

Jordi Belarte Ballester

Centro Concertado El Ave María de Benimàmet (Valencia)

Introducción y objetivos

La preocupación del Equipo Directivo y de un grupo del profesorado de nuestro centro en la mejora de la respuesta educativa inclusiva de calidad para todo el alumnado, y en especial para aquel que presenta o pueda presentar Necesidad Específica de Apoyo Educativo, ha sido el “motor” que ha posibilitado la aplicación del Index for Inclusion, con el objetivo de avanzar en mejores respuestas educativas para todas y todos.

A continuación, se detallan los objetivos que se pretenden con la aplicación de la guía en nuestro centro. Como objetivo general, nos planteamos identificar las barreras para la inclusión educativa en el colegio concertado “El ave María” de Benimàmet para establecer líneas de actuación que las elimine o minimice. Y como objetivos específicos, establecer la guía más adecuada para la detección de las barreras en la inclusión. Administrar la guía en sus dimensiones generales a la comunidad educativa que reflejen las barreras existentes que impidan la participación de todo el alumnado. Analizar la información de la guía administrada. Y, por último, concretar, en algunas de las dimensiones de la guía, las líneas de actuación posibles a desarrollar.

Definición de inclusión educativa

De entre todas las definiciones de inclusión educativa que hemos buscado en la literatura específica, nos gustaría señalar algunas de ellas. Para Echeita “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008: 11). Por

otro lado, Arnáiz indica que, primero es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir significa mantener fuera, apartar, expulsar. (Arnáiz, 1996: 25-34) Por su parte Tony Booth afirma que “la inclusión es llevar los valores a la acción”. Cuando el autor nos habla de valores, lo está haciendo fundamentalmente de tres: Presencia, Participación y Aprendizaje. Y afirma que solo cuando se dan estos tres valores a la vez es cuando podemos hablar de verdad de una verdadera inclusión.

El Index for inclusion, el concepto “barreras para la inclusión” y normativa.

Tal como hemos visto en el primer objetivo específico, lo primero que nos planteamos era buscar la guía más adecuada para la detección de barreras que impidan la inclusión en un centro escolar. Tras una amplia búsqueda en los diferentes buscadores, en todos ellos la única guía reconocida que encontramos fue la del Index for inclusion. Aun así, encontramos la mención del proyecto IQEA en Reino Unido y el proyecto FONDEF en Bolivia, ambos con un claro carácter inclusivo lo que nos hace mencionarlos hoy, aunque no sean guías propiamente dichas.

Por todo ello, finalmente nos decantamos por el index for inclusion por dos motivos fundamentales. En primer lugar, es una guía avalada por la comunidad científica internacional y en segundo lugar, ha sido puesta en práctica, con éxito, en numerosos centros de diferentes países.

El Index for inclusion es un guía elaborada por Tony Booth y Mel Ainscow que pretende identificar qué barreras hay en un centro educativo que impiden la participación de todo el alumnado. Para ello la mencionada guía trabaja en tres dimensiones: Dimensión A “Crear CULTURAS inclusivas”, orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. La dimensión B “Establecer POLÍTICAS inclusivas”, que pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Y finalmente la dimensión C “Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas”, en las que se pretende poner en el centro y mejorar el qué se enseña y cómo se enseña y aprende.

Ainscow (2004) define el concepto de “barreras” como falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas.

Hasta ahora, el centro estaba puesto en el alumno, es decir, es éste quien si tenía un problema debía adaptarse al centro. Con la aparición del index, lo que nos plantea Mel Ainscow y Tony Booth es el modelo contrario; es el centro el que se tiene que adaptar al alumno a través de sus prácticas, sus políticas y su cultura, para tratar de eliminar o cuanto menos minimizar las posibles dificultades que este tenga o pueda tener.

En cuanto a la normativa vigente en materia de educación inclusiva en la Comunitat Valenciana, queremos destacar dos artículos; el artículo 17 del decreto 108/2014 en referencia a la educación primaria y el artículo 22 del decreto 87/2015 que hace referencia a la Educación Secundaria Obligatoria. Dichos artículos hablan de las medidas de apoyo y refuerzo y en ellos se explica que los centros tienen que aplicar primero todas las medidas ordinarias antes de dar paso a las extraordinarias “y aquellas otras que, en el marco de la normativa vigente, propongan los centros como parte de su proyecto educativo”. Este último párrafo tiene una gran importancia pues es el que nos dota a los centros de la autonomía suficiente para aplicar aquellas medidas que estimemos oportunas para la identificación y eliminación de barreras que impiden la participación de todo el alumnado

Metodología

La metodología que hemos empleado para la identificación de barreras en nuestro centro ha sido de Modelo mixto con dos partes claramente diferenciadas. Según la clasificación de Rocco et. al. (2003) el tipo de diseño aplicado en la presente investigación es Tipo de diseño con modelo mixto del tipo VII: Simultáneo, investigación confirmatoria o exploratoria. Datos cuantitativos y cualitativos con análisis cuantitativos y cualitativos. Es por ello que los datos se han obtenido a través de cuestionarios que han permitido recoger variables cuantitativas y cualitativas al mismo tiempo para su posterior análisis.

En el centro se ha aplicado el index tal cual nos viene explicado en la guía. Para ello, hemos seguido el siguiente esquema. Seguidamente detallamos cada una de las fases de la imagen posterior. En la fase 1 se pone en marcha el proceso del Index. En la fase 2 se haría un análisis del centro, se pasarían los cuestionarios y se escucharía a profesorado, alumnado y familias, viendo y estudiando cuáles son las prioridades del centro. Pasaríamos así a la fase 3, en la que, una vez analizados los datos, elaboraríamos un plan con una clara orientación inclusiva para la eliminación

o minoración de las barreras que se han detectado en los cuestionarios. La fase 4 consistiría en la aplicación de ese plan de mejora, para una vez desarrollado. En la fase 5 revisión para reflexionar sobre la implementación del mismo y comprobar la efectividad del plan diseñado en materia de inclusión educativa. De este punto se volvería a la fase 2 y se iniciaría el proceso de nuevo.

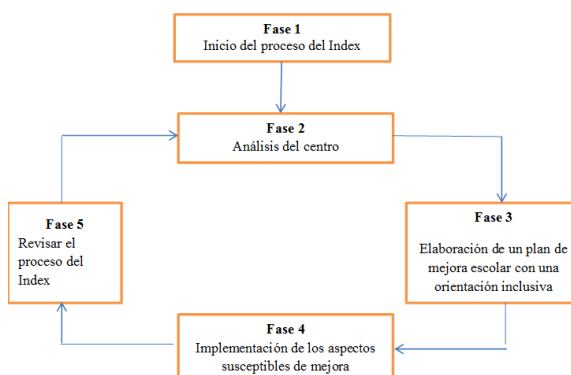


Gráfico 1: *Index for Inclusion (Booth y Ainscow)*

Lo primero que se hizo fue pasar los cuestionarios de profesores incluidos en el *Index for inclusion*. Tal como se mencionaba en el apartado de Metodología, se pasaron en dos fases. Una primera en la que se aplicó la parte general “**Indicadores**” con preguntas acerca de las tres dimensiones que contiene la guía, para ver en qué ítems el profesorado detectaba barreras que luego nos sirvieran para profundizar en el desarrollo de cada uno de esos indicadores. Se administró en Educación Infantil y Educación Primaria por equipos docentes, y en Educación Secundaria por departamentos. Dentro de cada uno de estos equipos se ha trabajado en grupos de tres personas para que pudieran construir las respuestas de manera compartida. Todo esto se hizo en dos reuniones de dos horas cada una que se establecieron en el centro para tal efecto, garantizando en todo momento la libertad de expresión del profesorado y abriendo espacios de diálogo igualitario para poder debatir y profundizar en las diferentes dimensiones analizadas del *Index* utilizando argumentos de validez para llegar a interpretaciones y propuestas comunes.

Una vez completados los diferentes cuestionarios con los que los equipos docentes trabajaron, se llevó a cabo el vaciado y estudio del mismo, analizando todas las barreras que los diferentes equipos habían detectado y correlacionándolas entre ellas.

Con estos datos, y de acuerdo con el equipo directivo, dispusimos de otras dos sesiones de dos horas cada una para pasar la segunda fase del cuestionario. Esta fase consiste en una serie de preguntas sobre los diferentes

indicadores, de manera que se dio a cada equipo los cuestionarios sobre aquellos indicadores que observaban como barrera para obtener una información más precisa y exacta con el objeto de identificar con el máximo detalle la barrera detectada. En estos espacios de diálogo igualitario se vuelve a garantizar la libertad de expresión teniéndose en cuenta las aportaciones de todo el equipo intentando argumentar con validez los análisis y propuestas realizadas.

Tras esto, se administró un cuestionario a las familias del centro para analizar las posibles barreras que ellos observan. Para ello se manejó una n de 64 elegidas al azar de 522 familias del centro, con un nivel de confianza del 85%, asegurando su fiabilidad y validez. Se entregan cuatro cuestionarios en cada clase desde 1º de Educación Infantil hasta 4º de la ESO, lo que nos da un total de 104 cuestionarios entregados, 50 más del mínimo necesario para garantizar la fiabilidad del estudio, de los cuales se nos han devuelto un total de 84 cuestionarios con los que hemos hecho el posterior vaciado y extraído toda la información posible.

Con los cuestionarios ya realizados a profesores y familias, se pasó la encuesta al alumnado para tener un análisis completo de la comunidad educativa del centro. Así pues, se administra el cuestionario a los alumnos siguiendo un procedimiento similar al de las familias. Se volvió a aplicar la fórmula, cambiando el número total de familias por el de alumnos del centro, para garantizar también la fiabilidad, validez y representatividad de la muestra. El número mínimo de cuestionarios administrados debe ser de 66. Se reparten tres cuestionarios por aula desde 1º de Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria, y dos cuestionarios a los alumnos de Educación Secundaria, lo que da un total de 70 cuestionarios. Por la diferencia de edad de los alumnos, se pasaron dos cuestionarios diferentes tal como propone el propio Index; uno a los alumnos de Educación Infantil y primero, segundo, tercero y cuarto de Educación Primaria que constaba de 24 preguntas, las cuales fueron leídas y explicadas a los alumnos para asegurarnos que las entendían y un segundo cuestionario para los alumnos de quinto y sexto de Primaria y ESO con 63 preguntas. Dichos cuestionarios se pasaron a los alumnos del centro el lunes 27 de marzo.

Una vez recogida toda la información, se realizó el vaciado para su posterior análisis e interpretación de los datos.

Resumimos en el gráfico siguiente un esquema visual de todo el proceso descrito

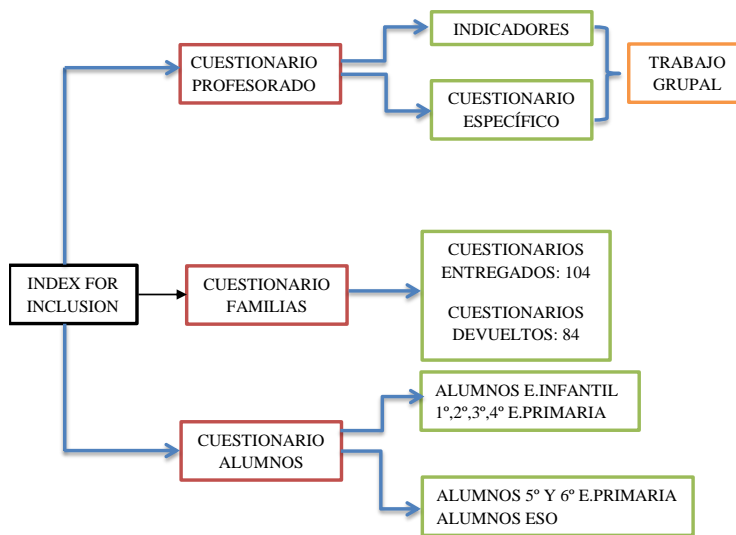


Gráfico 2. Esquema del proceso de aplicación del Index for inclusion en el centro “El Ave Maria” (elaboración propia)

Conclusiones

Finalmente se planificaron dos sesiones de trabajo, de dos horas cada una con los equipos docentes, para la elaboración de un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). El DAFO, aplicado en un centro educativo, es una herramienta que se utiliza para saber en qué estado se encuentra el centro, sirve para situarse y saber de qué punto se parte. Las Debilidades son los elementos internos que el centro ya tiene y que se consideran barreras para una óptima organización. Las amenazas son situaciones externas al centro. Las Fortalezas se consideran los puntos internos que favorecen el buen desarrollo del centro. Finalmente, las Oportunidades son todos aquellos factores positivos que se pueden generar en el entorno y mejorar el centro.

Para ello se planificaron las aportaciones a través de los coordinadores de los diferentes equipos y posteriormente, tras cada intervención se abría un espacio de diálogo moderado por nosotros en el que se podían aportar cuestiones que pudiesen completar el análisis e interpretación de los resultados.

De los datos obtenidos de la administración de los cuestionarios del alumnado y las familias se hizo la interpretación de una forma más cuantitativa e incorporando de manera textual aspectos relacionados por ellos.

No podemos relacionar en este capítulo con detalle todos los datos del DAFO, pero aportaremos algunos de ellos que consideramos muy interesantes para la identificación de barreras que impiden la participación de todo el alumnado por igual. Del profesorado nos gustaría señalar que:

- El profesorado no deposita las mismas expectativas en todos sus alumnos y que no se valora a todo el alumnado por igual.
- Para el profesorado el centro no es un modelo de ciudadanía democrática.
- El profesorado piensa que los grupos de enseñanza y aprendizaje no se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- El profesorado entiende la necesidad de recibir una formación de calidad en inclusión educativa.
- El profesorado piensa que las evaluaciones no ayudan a fomentar los logros de todos los estudiantes.
- Consideran que los edificios y los patios no están diseñados para facilitar la participación de todos.
- Piensa que no se utilizan los recursos de la localidad y que el centro y la comunidad local no mantienen lazos de colaboración.
- El profesorado piensa que los alumnos no se ayudan suficientemente entre ellos. De la misma manera, que observan también una falta de comunicación entre el equipo educativo y las familias.
- Consideran que los diferentes apoyos no están suficientemente coordinados.
- Una gran parte del profesorado piensa que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” del centro no se basan en políticas de inclusión.

Por otro lado, sobre el alumnado señalamos que:

- El alumnado utiliza nombres agresivos para llamarse entre ellos y admite que cuando algún compañero está molestando en clase, el resto no hace nada.
- Los baños se perciben como lugares poco seguros.
- Tiene la percepción que sus trabajos no son expuestos en ningún lugar del centro y que los profesores dicen cosas que no cumplen
- Reconoce que hay faltas de respeto entre iguales por la ropa que llevan puesta.
- Cree que no resuelven los conflictos de una manera adecuada.
- El alumnado no comparte sus conocimientos con el resto dentro del aula.
- El alumnado tiene problemas para admitir sus errores.

Y, por último, las familias del centro indican que:

- Poca participación de las familias dentro del aula.
- Muchas familias no se sienten parte de la comunidad escolar

- Se puede ver como las familias tienen poca participación en hacer del centro un lugar mejor.
- Una gran parte de las familias piensa que el acoso escolar se ha convertido en un problema social.
- Descontento hacia el menú escolar de sus hijos.
- Las familias piensan que los alumnos no mandan callar a sus compañeros cuando estos molestan e interrumpen en el aula.
- Se extrae del cuestionario que algunas familias piensan que sus hijos no saben qué hacer después de que se les explique la lección.
- Muchas familias entienden que el centro no informa suficientemente de aquello que ocurre en su interior.

Con el análisis e interpretación de todos estos datos, se establecen tres líneas de actuación concretas y temporalizadas con el objetivo de la eliminación de barreras para la inclusión. A continuación, se detallan las líneas y sus actuaciones concretas:

- Formación del profesorado en inclusión e innovación metodológica. Adecuación de las programaciones en Unidades Didácticas Integradas (UDI)
- Actuaciones educativas de éxito para mejorar el rendimiento de todo el alumnado y la convivencia en el centro escolar: Las tertulias dialógicas.
- Aumentar la cuota de participación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en sus grupos ordinarios, garantizando la heterogeneidad en la formación de grupos de trabajo en el aula, Anticipando en los apoyos de actividades que el alumnado con NEAE tiene que desarrollar en el aula con sus compañeros y creando una Comisión de Innovación Metodológica.

Finalmente señalar que la aplicación de esta guía nos ha servido para analizar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollamos en nuestro centro, teniendo en cuenta la aportación de todos los agentes que conformamos la comunidad educativa. Sin duda ha sido una oportunidad para avanzar en la calidad de la respuesta educativa que ofrecemos para todo el alumnado y en especial a aquel que presenta o puede presentar necesidad específica de apoyo educativo.

Referencias bibliográficas

- Antunez, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras. Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. Revista Educar nº 29, junio. Universitat autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada.
- Arnáiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27 (2), pp. 25-34.
- Barton, L. (1998) *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion. Developing learning and participacion in schools*. Manchester, CSIE (Traducción al castellano de A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel, M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la calidad inclusiva*. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Decreto 108/2014. Decreto, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. Publicado en el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana No. 7311, de 7 de julio de 2014. España.
- Decreto 87/2015. Decreto, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*. Publicado en el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana No. 7544, de 19 de junio de 2015. España.
- Duk, C. y Narvarte, L. (2008). *Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, No.2 pp 137-156.
- Echeita G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto"*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, No.2 pp 9-18
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta*. Revista Electrónica Educare. Vol.XV, No 1, pp 15-29. ISSN: 1409-42-58, Enero - Junio 2011
- Stainback, S- Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in inclusive Classrooms*. (Facilitating Learning for All Students). Baltimore: Paul Brookes.

CAPÍTULO Nº 21

LAS REDES DE REFERENCIADO EN LA ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA DEL SISTEMA DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA

Deibe Fernández Simo

Educador Social

Xosé Manuel Cid Fernández

Universidade de Vigo

Referentes en el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia

El Sistema de Atención a la Infancia y a la adolescencia, asume el reto de configurar una estrategia socioeducativa que posibilite la superación de las dificultades, propias de los adolescentes con expediente abierto. La ausencia de referentes, y la necesidad obvia de estos para el apoyo en el proceso de transición a la vida adulta, sitúan la facilitación de personas, que actúen como referenciado, entre las prioridades de los equipos educativos. Un grupo de profesionales organizan actividades deportivas, con la finalidad de favorecer la participación, de adolescentes en dificultad, en acciones desarrolladas en un ambiente pro social. Mediante técnicas cualitativas, se constatan las posibilidades de estas acciones como elemento de interés para la creación de redes de apoyo social.

Las situaciones de dificultad social durante la adolescencia están marcadas por condicionantes contextuales, en los que la cuestión referencial es determinante. Los referentes tienen un papel determinante en la etiología del expediente de protección. En la presente investigación, exploramos estrategias socioeducativas que pueden favorecer la construcción de redes de referenciado. La planificación del proceso de acompañamiento está condicionado por las urgencias propias de la situación de riesgo o desamparo. La temporalidad de la intervención aconseja, desde un inicio, no descuidar la importancia de la cuestión referencial, factor que tendrá una importancia determinante para la superación de las metas propias de la emancipación (Fernández-Simo y Cid, 2016a). Las figuras profesionales centran su mirada

sobre la problemática que está en el origen de la desprotección. Resulta clave que, una vez afrontados los aspectos urgentes, no dejemos de establecer como una prioridad de la intervención la transición a la vida adulta, y consecuentemente todos los aspectos claves en el desarrollo personal. Los referentes del adolescente asumen un papel determinante en la facilitación, o por el contrario obstaculización, del proceso de empoderamiento personal. Por lo tanto, el referenciado se configura como medio, a la vez que es un factor de apoyo en el entrenamiento de las capacidades personales, precisas para la emancipación. Lo que diversos autores definen como proceso de empoderamiento (Soler, Trilla, Jiménez y Úcar (2017):

“Empoderamiento es el proceso que incrementa las posibilidades de que una persona pueda decidir y actuar de forma consecuente sobre todo aquello que le afecta a su propia vida, participar en la toma de decisiones e intervenir de forma compartida y responsable en lo que afecta a la colectividad de la que forma parte. Esto requiere de dos condiciones: que la persona vaya adquiriendo y desarrollando una serie de capacidades personales (conocimientos, actitudes, aptitudes, destrezas...) y que el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades (p.22)”.

La planificación de acciones, que faciliten procesos de construcción de redes de referenciado, debe tener en cuenta no solo los inicios, sino también como se resuelve el proceso, e incluso como finaliza. Frecuentemente, la juventud que participa de acciones de facilitación de mentorías, experimentaron trastornos relacionales o bien vivenciaron pérdidas significativas (Herrera, DuBois y Grossman, 2013). En la literatura sobre la programas de referenciado, resulta de interés el estudio realizado por Spencer, Basualdo-Delmonico, Walsh y Drew (2014). Los autores concluyen que la finalización de las relaciones fuertes, se produce por causas tales como los cambios en las condiciones de vida. En cambio, en las relaciones menos consolidadas, su debilidad transita hacia la insatisfacción de alguna de las partes, bien sea la persona joven o la adulta. En ambos casos, los autores resaltan la importancia de que el proceso de finalización de la relación cuente con soporte del programa de apoyo.

En el sistema de protección gallego se están realizando las primeras experiencias de facilitación de referenciado pro social. Destaca el trabajo de la entidad IGAXES3, que está poniendo en marcha 3 iniciativas en esta línea, los programas Referentes, Artesa y la Mentoría entre iguales. El programa Referentes pretende fomentar la relación de referenciado entre jóvenes y una persona voluntaria, esta última siempre ajena al acompañamiento profesional. El objetivo es que la adolescencia en dificultad cuente con el soporte de un

adulto, que apoye los procesos propios de la emancipación. Durante el año 2016, se posibilitaron 22 relaciones de mentoría (IGAXES3, 2017). Valoramos la utilización de voluntariado para la construcción de este tipo de apoyos, ajenos a las posibilidades de la acción profesional. Esta propuesta es muestra de cómo el voluntariado puede contribuir a la consecución de las metas, planificadas en la estrategia de los equipos educativos. Resaltamos esta práctica frente a otras acciones, que pretenden utilizar el voluntariado como substitutivo precarizador de la acción profesional. El voluntariado puede ser un recurso en la consecución de los objetivos profesionales.

El programa Artesa se basa en el voluntariado corporativo. Pretende facilitar el acercamiento a las demandas del mundo del trabajo a jóvenes con expediente de protección. Profesionales de diferentes sectores, facilitan una aproximación a la realidad laboral. Las sesiones se realizan en las instalaciones de las empresas colaboradoras. Durante el año 2016, participaron un total de 109 jóvenes y 17 empresas gallegas (IGAXES3, 2017). El acercamiento a la actividad laboral favorece el proceso de adaptabilidad (Fernández-Simo y Cid, 2016b), mejorando el nivel de empleabilidad. La aproximación e incorporación al mercado de trabajo, favorece los procesos de transición a la vida adulta. Según Melendro (2010), entre otras cuestiones, la actividad laboral facilita las siguientes: la estructuración personal, mediante el cumplimiento de un horario; el reconocimiento social por la contribución, mediante las funciones realizadas en el trabajo; facilitación de relaciones sociales, así como consecuencias del referenciado, tales como la transmisión de valores; potencia la organización personal en torno a las posibilidades del salario conseguido; asunción de las consecuencias de las acciones propias. El programa de mentoría entre iguales constituye una oportunidad para el fomento de una actitud reflexiva. La identificación con otros pares, que vivenciaron experiencias y situaciones similares, favorece la contemplación realista de las nuevas metas. Los relatos de los jóvenes mentores se caracterizan por el realismo, ya que son resultado del itinerario vivido. Durante el año 2016, se realizaron 44 actividades de mentoría entre pares, en las que participaron 158 jóvenes (IGAXES3, 2017).

La acción socioeducativa aprovecha las oportunidades contextuales, facilitadas por todos los recursos del entorno. La promoción de la participación en actividades comunitarias está recogida en el marco legislativo, concretamente en el artículo 21, de la Ley 26/2015. Es evidente que la participación en acciones externas facilita la relación con la comunidad. Esta perspectiva es determinante en la construcción de un acompañamiento que tenga presente el denominado “principio de normalización”. Recordemos que este principio debe estar presente en la planificación de todas las acciones y propuestas de los recursos de protección. Si nos aproximamos a la normalización de las relaciones sociales

de la infancia y la adolescencia en protección, no podemos olvidarnos, que vivimos en tiempos en los que las tecnologías de la comunicación son determinantes en forma en la que se establecen las mismas. El Informe de la Juventud en España (INJUVE, 2012) expone que el uso de las TIC está presente como medio relacional. Por lo tanto, es necesario que los recursos de atención a la infancia en dificultad social, contemplen el manejo de las TIC dentro de su intencionalidad pedagógica. Son evidentes los riesgos y las potencialidades de las nuevas tecnologías en el campo relacional. El adiestramiento durante la etapa en protección, favorece la adquisición de competencias para el manejo de las relaciones cara a cara y de las que transcurren mediante el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, las relaciones virtuales posibilitan ampliar la red de apoyo social y pueden dar visibilidad pública, mientras que las relaciones presenciales tienen incidencia en la confianza propia, así como en la mejora de comportamientos prosociales (Pérez Serrano, Poza-Vilches, Fernández-García y García, 2014). El actual sistema de protección, presenta déficits en el entrenamiento de ambas, con escasa presencia de actividades individualizadas en contextos normalizados, así como con la tendencia a infravalorar, e incluso a castigar, el uso de los dispositivos de comunicación virtual (Fernández-Simo y Cid, 2016b). Nos aproximamos a dos de los objetivos con los que se organizó la presente investigación: 1) Descubrir que elementos, propios del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia de Galicia, facilitan y/o obstaculizan la realización de actividades grupales; 2) Conocer la repercusión de las acciones propuestas en la construcción de redes de apoyo para la transición de la vida adulta.

Descripción de las acciones, muestra y metodología

Durante los años 2013 y 2014, se ejecutaron en Ourense actividades que contaron con 13 participantes en el primer año, y con 14 el segundo. Predominó la asistencia de chicos (77%), siendo un 33% el porcentaje de chicas. Las acciones se organizaron por un grupo de educadores y educadoras sociales, que recogen los resultados de una investigación previa. El trabajo tomaba la voz de jóvenes, que contaron en su momento con expediente de protección. Las conclusiones del estudio hacían referencia a una mejora en el rendimiento académico en aquellos casos en los que se posibilitó la participación en actividades grupales, siempre que estas fuesen externas al sistema. La juventud participante destacaba la importancia, en la consecución de sus metas vitales, de determinados referentes personales, a los que accedieron mediante la participación en actividades deportivas en contextos normalizadores. Las actividades planificadas fueron en ambos años baile latino y fútbol, substituyendo balonmano en el año 2013, por teatro en el

2014. Esta modificación de actividades fue a propuesta de los jóvenes participantes. El equipo educativo construyó un programa inicial que se puso a disposición de los asistentes, quienes en una asamblea, escogieron 3 actividades entre las facilitadas. Se realizaron 9 sesiones en 2013 y 10 en 2014. El equipo educativo, responsable de las acciones, estuvo compuesto por 4 educadores del equipo de medio abierto, 3 educadoras de recursos de residenciales y 2 estudiantes de 4º curso del grado de educación social. Los jóvenes participantes contaban con expediente abierto, tanto en el sistema de protección como en el de reforma. Las edades del total de participantes oscila entre los 16 y los 19 años de edad. En el caso de los que contaban con expediente de protección, se encontraban en la modalidad administrativa de apoyo familiar, ya que contaban con un mínimo de 18 años de edad y un máximo de 21 años. Del total de asistentes, los que contaban con apoyo familiar y referentes positivos, suponen en 2013 un 58% y en 2014 un 50%.

La investigación, de carácter cualitativo, toma la voz de los actores implicados en el proceso educativo (Denzin y Lincoln, 20008). Grupo de discusión y seguimientos permiten disponer de la información necesaria para dar respuesta a los objetivos del trabajo. En el grupo de discusión participan 6 de las 9 figuras profesionales implicadas en la ejecución de las actividades. Se realiza en marzo del 2015, estando ya finalizadas todas las acciones. El seguimiento longitudinal permite acompañar la construcción de las redes sociales como personas emancipadas, siendo esta técnica especialmente indicada para fenómenos marcados por la temporalidad (Holland, Thomson y Henderson, 2006), como es el caso de los procesos de transición a la vida adulta. La triangulación se logra mediante la utilización de diferentes técnicas para el acceso a la información, lo que facilita la credibilidad de la misma (Ruíz, 2012). Dos profesionales externos al equipo de investigación, con amplia trayectoria en el sistema, realizan auditorías de confirmabilidad (Martínez, 2006). La propia metodología de la investigación pretende ser una práctica de interés educativo, como defensa de un modelo pedagógico centrado en la liberación de la persona, paso preciso en el camino hacia su empoderamiento (Fernández-Simo y Cid, 2016a). La perspectiva dialógica posibilita un mayor impacto de la investigación en las personas participantes, empoderando a los colectivos en exclusión social (Puigvert, 2014). La muestra de profesionales participantes en el grupo de discusión tiene una edad media de 34 años y una experiencia laboral media de 9 años. Los seguimientos se realizaron en 12 casos, 5 en el año 2013 y 7 en el 2014.

Discusión de resultados

Nos aproximamos a un sistema que prioriza la realización de actividades dentro de los propios recursos. Uno de los factores que inciden en

esta preferencia es la precariedad de medios. “Estando una persona por turno, es imposible supervisar la realización de actividades de ocio individualizadas para todos los menores” (GDP1), afirma una educadora de protección. “La propia organización de los centros plantea la obligatoriedad de hacer actividades grupales entre los residentes, pero no se da la misma importancia al ocio en el exterior en contextos normalizados” (GDP2), argumenta otra profesional. Una joven expone, “Nos daban a escoger para hacer cosas con los compañeros de la vivienda, pero cuando pedías para hacer cosas fuera, tu sola, que a ti te gustaban, todo eran problemas” (EC2E2). La tendencia organizacional es la de participar en acciones dentro de los recursos. Las actividades internas son ejecutables con menos medios humanos.

Que los jóvenes participen individualmente en actividades grupales normalizadas en el exterior, escogidas según sus preferencias y motivaciones, requiere inevitablemente de una ampliación de los recursos humanos, especialmente con la presencia de modelos pedagógicos marcados por la sobre protección. “Hay asociaciones que los directores dan la orden de tener siempre al menor controlado, te recuerdan que es tu responsabilidad y que no debes perderle el ojo. Yo antes trabajaba en una casa de familia en la que no dejábamos ir a un menor solo a ningún lado, siempre por eso de la responsabilidad jurídica (GDP1). La pretensión de control se traduce en una sobre protección y en el aislamiento de los contextos normalizadores. La argumentación de la responsabilidad del cuidado, parece ser utilizada para evitar la realización de actividades normalizadas en el exterior. Por otro lado, el volumen de trabajo imposibilita que, junto con las indicaciones expuestas, se pueda realizar un acompañamiento individualizado a acciones fuera del sistema. En este sentido, una educadora apunta que “Las limitaciones de medios humanos pueden ser una de las causas de esta preferencia. “La carga administrativa del trabajo es de unas 3 o 4 horas diarias, súmale las funciones básicas, ahora dime como te dan las horas,...yo antes hacía 2 o 3 horas todos los días a más de las que me corresponden,...ahora ya no, es imposible aguantar así” (GDP1), comenta una educadora. La sobre carga documental, vinculada a constructos de políticas de calidad no participados por los equipos educativos, supera las posibilidades de las figuras profesionales.

En un sistema de protección configurado por una variedad de entidades gestoras, la realidad de la cuestión no es homogénea. Dependiendo de la organización responsable, varía tanto la perspectiva de la acción como la disponibilidad de medios económicos, y por tanto, en función del recurso, se constatan diferencias. “A mí me dejaban ir al gimnasio a (nombre del barrio)” (EC7E1), Afirma un participante que residió en un CEM de titularidad pública. Otro participante manifiesta, “siempre quise ir al gimnasio, pero como valía una pasta al mes no podía” (EC3E1). Las figuras profesionales destacan las diferencias de disponibilidad de medios en función

de la entidad que gestione el recurso. “Dependiendo del centro y la organización que lo lleve, es posible o no participar en actividades con coste económico, ya se sabe que muchas ONG funcionan con modelos asistencialistas, en los que este tipo de cosas no son prioritarias” (GDP2). La situación de los jóvenes en protección se diferencia notablemente de los de reforma. Según lo expuesto por las figuras profesionales del equipo de medidas, las dificultades de los jóvenes con medida judicial para participar en actividades externas normalizadas son excepcionales. “En pocos casos se ven problemas para la asistencia a un gimnasio o para jugar al fútbol” (GDP3), manifiesta una educadora. Otra profesional, perteneciente al equipo de medidas judiciales, afirma que “en los pocos casos en los que hay problemas, suele ser por dificultades económicas de la familia o por residir en núcleos rurales aislados” (GDP5).

La planificación del proceso de acompañamiento, condicionado por las dificultades de medios expuestas, tiende a dejar en un lugar secundario la realización de actividades externas. En el proceso de seguimiento, se comprobó como con varios jóvenes (EC3, EC5, EC10, EC12) no se trató la cuestión del referenciado, ni la participación en acciones externas al sistema. En este aspecto también se constatan diferencias entre reforma y protección. Un educador afirma que “realizar deporte es una meta en prácticamente todos los proyectos educativos” (GDP4), No hay diferencias, entre las argumentaciones de profesionales de protección y de medidas, en referencia a la importancia de trabajar la cuestión referencial, mediante la participación en acciones externas. Todas las figuras presentes en el grupo de discusión comparten la importancia de la incidencia del acompañamiento socioeducativo en este aspecto. Por lo tanto, la ausencia del trabajo de referenciado responde a prioridades organizacionales de las entidades, y a la comentada precariedad de medios. Los equipos educativos organizan su acción según las posibilidades que el propio sistema pone a su disposición. Pese al panorama expuesto, se recogen afirmaciones que denotan una tendencia a la mejora. “Las cosas tendrán que cambiar, no es lógico lo que está pasando, y ya ves que en algunos centros ya se organizan para que los chicos hagan cosas fuera ellos solos” (GDP2), dice una profesional.

La participación en las acciones analizadas mejoró la motivación de los jóvenes a continuar asistiendo a actividades grupales. Los seguimientos realizados demuestran como 5 participantes, que con anterioridad no mostraban interés en este tipo de propuestas de ocio, manifiestan su intención de continuar acudiendo a propuestas similares. “Miré ya de ir a una academia de baile, ya tengo el dinero,... empezaré en este mes” (EC6E2). El inicio de relaciones de amistad, así como la agradabilidad del clima reinante en las actividades, son elementos motores para la implicación en las mismas. La evolución de los itinerarios individuales demuestran como las acciones

derivaron en la creación de nuevas redes de amistad (EC3, EC6, EC10). Los jóvenes que participaron en los seguimientos, sitúan a estas nuevas figuras de apoyo en un lugar de referencia personal (EC3 y EC10). “Yo actualmente no tengo familia, pero creo puedo decir que tengo 4 buenos amigos, a (nombre de chico) lo conocí en esas actividades, a (2 nombres) ya los conocía de antes, y a (nombre de chico) me lo presentó (nombra al joven con el que contactó durante la actividad), y se convirtió en mi gran amigo” (EC3E5).

Conclusiones

El sistema de atención a la infancia y a la adolescencia tiene pendiente superar la precariedad de medios, así como los paradigmas sobreprotectores, ambos factores dificultan la participación en actividades externas al propio sistema, con pares y referentes pro sociales. El renombrado principio de normalización, solo será efectivo mediante una experimentación real en convivencia con la comunidad. Las actividades grupales internas, de utilidad pedagógica en la cohesión del grupo de convivencia, especialmente en recursos residenciales, no pueden constituir por si solas el esqueleto de la oferta de actividades grupales. Es necesario avanzar en acciones que faciliten el contacto para la construcción de redes de apoyo referencial. Sería positivo potenciar las iniciativas, que en el trabajo de referenciado, se están realizando en Galicia, como ejemplo de buena práctica. Este es paso previo a la homogenización de propuestas pedagógicas potenciadoras de la construcción de estructuras sociales de apoyo para la transición a la vida adulta.

Referencias bibliográficas

- Demzin, N. y Lincoln, I. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Third edition. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fernández-Simo, D. y Cid X.M. (2016a). Pedagogía liberadora no traballo con adolescentes. En X. M. Cid (Coord.), *Estudos e investigación na Facultade de Educación de Ourense. 100 anos despois de Risco (1916-2016)* (pp.181-196). Santiago de Compostela: Andavira,
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016b). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y Jussila, J. (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- Herrera, C., DuBois, D. L., & Grossman, J. B. (2013). *The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles*. New York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.
- Holland, J., Thomson, R. y Henderson, S. (2006). *Qualitative Longitudinal Research: A discussion Paper*. London: Families and Social Capital ERSC Research Group.
- IGAXES3 (2017). *Construimos futuros con la juventud en riesgo. Memoria 2016*. Recuperada de www.igaxes.org.
- INJUVE (2012). *Informe de la juventud de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad*. Madrid: España.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad de la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-34.
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, F., Fernández-García, A., y García-Pérez, J. (2014). Metateoría para el análisis de la cultura juvenil en el ámbito relacional. En G. Pérez-Serrano y A. De-Juanas (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempo de cambio* (pp.387-398). Madrid: UNED.
- Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839-843. doi: 10.1177/1077800414537221
- Ruíz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil. *Pedagogía Social*.

Revista Interuniversitaria, 30, 19-34. doi:
10.SE7179/PSRI_2017.30.02

Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J., & Drew, A. L. (2014). Breaking Up Is Hard to Do: A Qualitative Interview Study of How and Why Youth Mentoring Relationships End. *Youth & Society*, 1-23. Doi: 10.1177/0044118X14535416

CAPÍTULO Nº 22

LA CALIDAD SOCIOEDUCATIVA EN LA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DE LOS RECURSOS DE ATENCIÓN A LA ADOLESCENCIA EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Deibe Fernández-Simo

Educador Social

Xosé Manuel Cid Fernández

Universidade de Vigo

Acompañamiento socioeducativo de calidad.

La estrategia de acompañamiento profesional, con adolescentes en vulnerabilidad social, se fundamenta en el paradigma socioeducativo. La educación social es la disciplina de referencia. Mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, con las figuras profesionales de los equipos educativos, descubrimos la ausencia de perspectiva socioeducativa en el diseño de las políticas de calidad de los recursos del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia. Educadoras y educadores sociales nos aproximan a una organización del trabajo en la que los diseños institucionales de calidad, no solo no sirven de apoyo, sino que obstaculizan la consecución de la meta pedagógica. Apreciamos en la presente investigación una diferencia de discursos, lo que se dice a nivel político e institucional, y lo que aprecian las figuras profesionales, que trabajan a pie de campo. En este sentido, siguiendo la propuesta de Bernal, Martínez, Parra y Jiménez (2015) para la calidad en el campo educativo, parece relevante diferenciar entre tres niveles, que aplicado al sistema de atención a la infancia y a la adolescencia en dificultad social, organizaríamos como se detalla:

- Nivel macro: El concepto de referencia sería calidad educativa, utilizado para poner de manifiesto la importancia de la calidad en los contextos educativos, en función de perspectivas políticas, que tratan de atender las necesidades autonómicas, estatales e internacionales. En nuestro caso concreto derivaría de la legislación internacional y europea de referencia, así como de la española y la gallega. Todo este

marco se concretaría en la organización sistémica que se arropa bajo el paraguas de la Consellería de Política Social.

- Nivel meso: El término sería el de calidad de la educación, haciendo referencia a la misión de las diferentes organizaciones que componen el sistema de atención a infancia y juventud en situación de riesgo social. En el ámbito socioeducativo, englobaría a todos los organismos e instituciones públicas, así como a la nutrida red de entidades del tercer sector, que actúan en la red de recursos del sistema.
- Nivel micro: Estamos en el plano de acción de las figuras profesionales con la persona en protección. En este nivel nos referimos a educación de calidad. Es aquella que se ejecuta en el acompañamiento directo realizado desde la Educación Social. El objetivo es el empoderamiento de la persona. El equipo educativo es el responsable de dotar de la mayor calidad posible los procesos educativos en la práctica.

La calidad socioeducativa depende de la implicación y la coordinación en todos los niveles. La educación de calidad, la que vivencia la persona participante, requiere del compromiso integral de la institución en la consecución de las metas educativas. El enfoque es el de la gestión institucional de todas las partes, con la finalidad de conseguir una coherencia funcional hacia la eficiencia y la eficacia (Martínez y Riopérez, 2005). En el sistema de protección, esto implica el compromiso de todos los actores implicados en el proceso de acompañamiento. Recordemos que en Galicia, en modo similar que en el resto del estado, el sistema está compuesto por una variedad de organizaciones no gubernamentales. Según datos de la Xunta de Galicia (2015), un 82% de los recursos de atención a la infancia son gestionados por ONGs. Hay tantos modelos de gestión como organizaciones que componen la red de atención. La variedad de ópticas organizacionales y de formas de planificar la acción, afecta a aspectos clave para la calidad del acompañamiento, tales como las condiciones laborales del personal educativo. La realidad laboral de las figuras profesionales varía según la entidad contratante (Beloki, 2011).

Actualmente está en vigor el II Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores, que regula la actividad laboral en este ámbito. Pese a la homogenización de derechos laborales, pretendida con el mencionado convenio, lo cierto es que son de sobra conocidas las prácticas vulneradoras de las condiciones fijadas en el mismo. En anteriores investigaciones, miembros de equipos educativos mencionan prácticas en las que las empresas gestoras pagan nóminas inferiores a las remuneraciones salariales establecidas en convenio. Las direcciones de estas organizaciones

alegan dificultades económicas para la prestación del servicio. Otras ONG, la mayoría, destacan por un cumplimiento estricto de los derechos laborales. No hace falta ser un experto en la materia para entender que esta situación afecta al clima laboral de los recursos, y consecuentemente, a la calidad de la acción. El ambiente de trabajo es decisivo a la hora de facilitar los procesos reflexivos, imprescindibles en todo acompañamiento socioeducativo, así como en los resultados del mismo (Remis, 2016). La precariedad laboral produce continuas rotaciones de personal de los equipos educativos (Fernández-Simo y Cid, 2016a). Los cambios en los educadores de referencia influyen en el bienestar subjetivo de la infancia y la adolescencia en protección (Shutz, Castellá, Berdin y Montserrat, 2015).

La calidad, en la acción socioeducativa, depende incuestionablemente del factor humano. Coincidimos con Sennett (2009), al entender el trabajo educativo como próximo a la artesanía. El hacer pedagógico solo es posible desde el compromiso, inherente a la condición humana. Las exigencias de una intervención efectiva, pasan por una elevada cualificación y la adecuada implicación (Fernández-Simo y Cid, 2016b). Parece poco probable que se pueda construir un mecanismo de control de la calidad sin contar con el cuerpo educativo. En este sentido, resulta oportuno comprobar el papel de la educación social en la construcción de los mecanismos de supervisión de la calidad de la acción socioeducativa. La presencia de procesos de control de la calidad supone un avance en la mejora de la atención a las personas con expediente de protección (Observatorio de la Infancia, 2008). En la construcción de los diagramas de flujo es importante contar con todos los actores implicados. En este sentido, es imperativa la implicación de todos los agentes involucrados, desde los jóvenes a los responsables políticos (Pérez Serrano, Poza-Vilches y Fernández-García, 2016).

Cuando hablamos de construcción participada, nos referimos al establecimiento de procesos y mecanismos, contando con criterios específicos propios (Fernández-Simo y Cid, 2017). La singularidad y complejidad del sistema de protección requiere de una respuesta hecha a medida, es decir, un constructo que parta del paradigma socioeducativo, como disciplina de referencia en el ámbito. Formación y competencia profesional, así como elementos propios de la realidad contextual, son factores que condicionan el hacer pedagógico (Mundet, Fuentes-Pelaez y Pastor, 2017), tal y como se viene exponiendo en el corpus teórico de la educación social. Partiendo de los elementos expuestos, un modelo de calidad eficaz, debe tener una característica inherente, ser facilitador en la mejora de la vida de la infancia y la adolescencia en protección, configurándose como una herramienta favorecedora del trabajo educativo (Observatorio de la Infancia, 2008).

El acompañamiento socioeducativo exige de la planificación, es decir, del correcto diseño de la acción (Morros, 2010). La educación social asume como imprescindible un diseño profesional, siempre individualizado, de la intervención, partiendo de las necesidades detectadas en cada situación. El diseño del trabajo educativo está condicionado por la entidad desde la que se desarrolla la intervención. Este hecho incuestionable, nos hace preguntarnos en qué medida la organización de la calidad en las ONG, gestoras de los recursos de protección, facilita u obstaculiza el proceso de acompañamiento. Este sería el primero de los objetivos de la presente investigación. El segundo profundizar en qué papel tiene los equipos educativos en la configuración los discursos institucionales de calidad.

Metodología y muestra

La investigación, de naturaleza cualitativa, se inicia con la realización de un grupo de discusión con figuras profesionales, que desarrollan su actividad laboral en el sistema de atención a la infancia de Galicia. Los resultados, obtenidos mediante el intercambio de argumentaciones, son la base para la construcción de un guion para la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad. La planificación expuesta, desarrollada en base a la teoría fundamentada, facilita una aproximación progresiva a las cuestiones de interés. El grupo de discusión nos permite conocer el discurso que protagonizan las figuras profesionales, facilitando la configuración de las preguntas de las entrevistas. Estas últimas, posibilitan la profundización en un área temática, en la que la confidencialidad es imprescindible. Las figura profesionales precisan de un marco de confianza para hablar, con franqueza, de una cuestión tan compleja, en la que muchas de las argumentaciones cuestionan la política de calidad del sistema, en el que realizan su labor profesional. El planteamiento pretende una triangulación metodológica diferida, que se desarrolla de forma secuenciada. Contamos con la supervisión de 3 expertos, externos al equipo de investigación, hecho que contribuye a la consistencia de los resultados (Sandín, 2003). Cuentan con una experiencia laboral media de 11 años en recursos de atención a la infancia y a la adolescencia.

Se establece como requisito para la participación en la investigación, estar en posesión de la diplomatura o del grado en educación social. Dicho requisito se fija asumiendo la reivindicación de que el acompañamiento socioeducativo de calidad, solo es posible contando con la formación oportuna. Recordemos que la educación social es la disciplina de referencia para el acompañamiento socioeducativo. El grupo de discusión está compuesto por 6 educadoras y un educador. La experiencia laboral media, en recursos especializados, es de 9,2 años. La experiencia mínima es de 2 años,

siendo la máxima de 15 años. Tres figuras profesionales trabajan en el ámbito de la protección, el resto en recursos en los que se ejecutan medidas judiciales. Las personas participantes, tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas, ejecutan su actividad laboral en las provincias de Ourense y de Pontevedra. Para las entrevistas se contó con la participación de 14 profesionales, de los cuales ocho son miembros de equipos educativos de protección, y seis trabajan en recursos de ejecución de medidas judiciales.

Discusión de los resultados

La toma de decisiones sobre la estrategia socioeducativa depende, en último lugar, de una jerarquía que no siempre cuenta con la formación correspondiente en educación social. “Es increíble que alguien sin formación en lo nuestro sea la persona encargada de decirme a mí lo que tengo que hacer (P6GD4’02’”), comenta una figura profesional. “Los jefes te dicen lo que les parece, pero no es una valoración fundamentada, es más bien una opinión, el problema es que ascender no depende de la formación o de la experiencia, sino más bien de las simpatías que tenga la persona en las altas estancias (2E4’08’”)” afirma otra profesional. La falta de valoración de la cualificación específica en la materia sigue pendiente en el sistema. El problema no es que haya responsables jerárquicos con formación en otras áreas, aspectos positivo y necesario en un trabajo multidisciplinar. La cuestión clave sería que el área socioeducativa está controlada por profesionales ajenos al paradigma de referencia. En este sentido, otra educadora reafirma la situación expuesta comentando que “no tengo un solo educador, con experiencia y con el título, entre mis jefes (9E6’53’”)”.

A la ausencia de supervisión especializada en el corpus de referencia, se suma un clima laboral marcado por la precariedad. Las figuras educativas retoman una y otra vez una línea argumental que se asienta en la infravaloración de sus criterios. “En las reuniones la gente dice lo que es correcto decir, pero cualquiera pone en duda cosas como que no se le permita a los chicos hacer determinadas actividades fuera del centro,...ese tipo de cosas son incuestionables, y si las cuestionas te juegas el puesto (P6GD6’13’”), argumenta una profesional. La situación expuesta es mayoritaria entre las opiniones recogidas. “Con el ambiente que hay es difícil que se hablen las cosas en las reuniones de equipo (P2GD5’18’”)”. En el grupo de discusión, 4 participantes manifiestan que hay déficits en la supervisión de la estrategia socioeducativa, categoría de investigación ratificada en 10 de las 14 figuras profesionales investigadas. Otras 4 figuras profesionales ratifican, en el debate del grupo, limitaciones a la hora de construir en equipo la estrategia socioeducativa. Este aspecto se constata posteriormente en 13 de las 14 personas entrevistadas. La saturación de

informantes, en las categorías expuestas, es manifiesta. La presencia de climas laborales no favorecedores para la buena praxis socioeducativa, es ratificada por 17 de los 20 participantes en la investigación.

La información aportada por los informantes clave, solo posible en una investigación de naturaleza cualitativa, marcada por la confianza, nos próxima a una situación en la que apreciamos factores que dificultan la posibilidad de un acompañamiento socioeducativo de calidad. El excesivo volumen de trabajo (argumentado por 17 de 20 participantes), así como la rotación frecuente del personal educativo (comprobada en las argumentaciones de 15 profesionales), son aspectos que inevitablemente inciden en la calidad de la acción. “Los turnos no son suficientes para poder atender todo lo que se nos pide, a veces tienes que dejar de atender necesidades de los chicos por cubrir papeles, la burocracia es uno de nuestros mayores problemas (P5GD7’50’’)”, manifiesta una profesional. Otro educador afirma que “una simple revisión del volumen de tareas, haría que cualquier persona, aún que no tuviese nada que ver con lo nuestro, entendiese la imposibilidad de hacer las cosas bien (4E19’30’’)”. La falta de estabilidad del personal educativo, parece responder a un desgaste propio de una labor marcada por la precariedad. En esta línea argumental, una educadora afirma que “la gente empieza con ilusión, pero al ver lo que hay sabes que esto no es para toda la vida, y el problema es que esto tiene consecuencias en el trabajo con los niños (7EGD22’45’’)”. Otro profesional comenta que “cuando el personal tiene experiencia, ves que en el equipo alguien se va, yo soy de los que más años llevo, y tengo visto pasar delante mía a infinidad de compañeras (P1GD4’12’’)”.

En lo referente a la participación, en la construcción de los diagramas de flujo de calidad, hay una afirmación, que sintetiza lo manifestado por 15 de los 16 participantes: “todo esto nos llegó de arriba sin contar con nosotros para nada (1P34’20’’)”. Otra profesional afirma que “sugerí en varias ocasiones que se revisaran varios modelos de calidad, que estamos usando, ya que algunas cosas no tienen sentido ninguno..., a mí me llegaron a contestar que es así como es y cómo se decidió (9E28’15’’)”. De las 16 personas participantes, 15 manifiestan que la institución en la que trabajan cuenta con un modelo de calidad no compartido por el equipo educativo.

Conclusiones

Constatamos un panorama en el que hay un déficit de peso del paradigma socioeducativo en la construcción de los mecanismos de calidad. Resulta incomprensible que, en un sistema en el que la disciplina de referencia para el acompañamiento es la educación social, los equipos educativos no participen en la toma de decisiones sobre la implantación de

las acciones de calidad. No podemos generalizar esta situación a todas las entidades que gestionan recursos del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia. Somos conscientes de organizaciones que se caracterizan por su buen hacer. Entidades en las que las prácticas participativas están al orden del día, y en las que los procesos de construcción de estrategias socioeducativas se caracterizan por una mayor horizontalidad. Pero como pudimos comprobar en el presente trabajo, esa situación no se aplica en todos los recursos.

Retomamos la cuestión de la responsabilidad de la administración pública en la supervisión de un acompañamiento socioeducativo de calidad. Conocidos son los discursos políticos que, fundamentados en la defensa de prácticas de calidad, defienden la implementación de certificaciones que la acrediten. Evidentemente compartimos este planteamiento. El problema radica en la aplicación práctica de estos planteamientos. Observamos una disfunción entre niveles en el diseño de los procesos. Parece que según nos acercamos a la persona acompañada, es decir, según transitamos del nivel macro al micro, pasando por el meso, la distancia del constructo de la calidad se incrementa. Esta situación no obedece a la falta de implicación de los equipos educativos con los procesos de calidad. Al contrario, las figuras profesionales, son conscientes de la importancia de la aplicación de mecanismos, que permitan verificar el impacto de su trabajo (Fernández-Simo y Cid, 2017).

El discurso educativo se distancia de las jerarquías, las cuales toman las decisiones. Sería positiva una aproximación entre todos los actores, ya que como se constató en el estado de la cuestión, todas las partes deben estar implicadas en la construcción de la calidad (Pérez Serrano, Poza-Vilches y Fernández-García, 2016). Los discursos públicos de calidad de la atención a la infancia y a la adolescencia en dificultad social, deben corresponderse con un acompañamiento socioeducativo de calidad. Este último se desarrolla en la práctica diaria. El diseño y aplicación de mecanismos de calidad realistas, solo será posible contando con la participación de los equipos educativos. Aspectos como el de la burocratización de los procesos, sirven para constatar la diferencia de perspectivas. La eficiencia de la política de calidad depende de la no excesiva burocratización (Observatorio de la Infancia, 2008). Asumimos que la burocracia es necesaria en un sistema de atención a la infancia. Por tanto nos preguntamos si es tan complejo construir procesos en los que las necesidades socioeducativas, y las burocráticas vayan de la mano. El incremento de la participación de las figuras profesionales, en el diseño de las políticas de calidad, facilitará un acercamiento del discurso institucional a las necesidades reales.

La participación de los equipos educativos mejorará el diseño de los procesos, pero sería demasiado optimista, pensar que incrementando la

participación se solucionarían los problemas que tiene el sistema de atención a la infancia, a la hora de proporcionar un acompañamiento socioeducativo de calidad. Es un paso en positivo, que dará valor al trabajo de las figuras profesionales y evitará contradicciones. Conviene recordar que, para una intervención de calidad, es imprescindible superar la precariedad presente en el sistema. En la actual investigación, se constataron factores como el excesivo volumen de trabajo de los equipos educativos, la prevalencia de climas laborales no favorecedores del desarrollo de estrategias socioeducativas, y consecuentemente la ausencia de debate en los equipos. Queda pendiente que se incrementen los medios que minimicen la precariedad en el trabajo. La educación social tiene la obligación de contribuir al desarrollo de procesos de calidad, que posibiliten una atención a la altura de las necesidades detectadas. La administración pública debe tomar el corpus teórico del paradigma de referencia, apostando por la superación de prácticas asistencialistas, caminando hacia un sistema de atención a la infancia, que contribuya al empoderamiento de la juventud en dificultad social. Para esta importante misión, parece oportuna la incorporación de educadores y educadoras sociales a los equipos técnicos del menor, así como la creación de técnicos de inspección socioeducativa. Ambas medidas, posibilitaran a la entidad pública realizar con mayor eficacia las funciones que les son propias.

Referencias bibliográficas

- Beloki, N. (2011). Derechos de los educadores vs derechos de los menores”. En *Cuaderno del estudiante*, IKD Baliabideak 1. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/6664>
- Bernal, D., Martínez, M. L., Parra, A. Y., y Jiménez, J.L. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto Iberoamericano. *Revista entramados- Educación y Sociedad*, 2, 107-124.
- Fernández-Simo, D., y Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección. Retos pendientes desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 284-300.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X.M. (2016a). Pedagogía liberadora no trabajo con adolescentes. En X. M. Cid (Coord.), *Estudos e investigación na Facultade de Educación de Ourense. 100 anos despois de Risco (1916-2016)* (pp.181-196). Santiago de Compostela: Andavira,
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016b). The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y Jussila, J. (ed.), *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe* (pp. 31-44). Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/342/295>
- Morros, M. P. (2012). *La mejora de calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación.
- Mundet, A., Fuentes-Peláez, N. y Crescencia, P. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 143-156. DOI: 10. SE7179/PSRI_2017.29.10
- Observatorio de la Infancia (2008). *Informe técnico sobre buenas prácticas y orientaciones para la gestión de la calidad de los servicios especializados de atención e intervención social con infancia y adolescencia*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid.
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, F. y Fernández-García, A. (2016). Intervención con jóvenes en dificultad social. ¿Qué criterios de

calidad proponen los expertos. *Aula Magna 2.0 (blog)*. Recuperado de <http://cuedespyd.hipoteses.org/1356>

CAPÍTULO Nº 23

POLÍTICAS EUROPEAS DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y RUMANÍA

Alejandro Gil-Salmerón

Elisa Valia-Cotanda

Jorge Garcés-Ferrer

Instituto de Investigación Polibienestar – Universidad de Valencia

Introducción

El objetivo de este informe, más allá de realizar una aproximación europea del maltrato infantil, es extraer conclusiones técnicas para desarrollar buenas prácticas, basadas en la evidencia, que permitan avanzar hacia la protección y buen trato a la Infancia. Este estudio transnacional permitirá conocer los puntos comunes que fundamentan este fenómeno psicosocial, que va más allá de las diferencias culturales, aprendiendo de aquellas medidas que han demostrado ser eficiente en la prevención y atención del maltrato infantil. Para ello, profundizaremos en el estado de la infancia en España y Rumanía, con el fin de conocer: (1) Incidencia del maltrato hacia la infancia en cada país. (2) Comparativa del marco legislativo de protección a la infancia en los distintos países. (3) Comparativas, análisis y valoración de las medidas administrativas, educativa y sanitarias adoptadas. (4) Propuesta de mejora, buenas prácticas para abordar el uso del castigo físico.

Análisis del Contexto de la Protección a la Infancia

Como punto de partida se analizarán las incidencias del maltrato en España y Rumanía, a la vez, que se tratará de identificar los factores de riesgo y prevención asociados a esta problemática, que permitirá construir una hipótesis explicativa y predictiva, en la que basar estrategias de actuación.

Un hándicap que al que hace frente este trabajo, como estudio transnacional, es la disparidad de criterios y la falta de unicidad en la definición de que se considera como maltrato en los ambos países. Esta

dificultad queda plasmada en la dificultad para encontrar estadísticas específicas sobre maltrato infantil, aunque la mayoría de marcos de protección del menor parten de una definición basada en los diferentes tipos de acciones que se llevan a cabo en el maltrato: castigo corporal, abuso emocional, abuso sexual y negligencia infantil.

En la siguiente tabla, se sintetizan aquellos datos referentes a la incidencia, prevalencia y factores de riesgo, en ambos países:

ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - El 80% de los niños maltratados lo son en el ámbito familiar o por personas conocidas. - Hay pocos estudios sobre el uso del castigo físico. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales, 1997, el 47.2% de los adultos españoles aseguraban que pegar a sus hijos era imprescindible alguna vez y un 2% muchas veces. Las mujeres 49% aceptaban más el castigo físico frente al 37% de los hombres. Menor nivel de estudios 49% más aceptación frente al 5% de los que tenían estudios superiores. Replicado en 2004, se ve un descenso significativo en la aceptación de los castigos un 25.6% lo aceptan frente al 74.4% que no. - Estadística en 2014, muestran un total de 17.959 casos de maltrato, donde 8995 son por negligencia, 4710 por maltrato emocional y 3559 maltrato físico. - Factores de riesgo. <ul style="list-style-type: none"> o Familiares: violencia de género, consumo de drogas o trastornos mental (depresión, ansiedad) de algún padre, historia de maltrato por parte de uno de los padres. Expectativas irreales sobre el hijo. o Sociales: problemas económicos, desempleo, falta de red social de apoyo, bajo nivel de estudios. - Factores protectores: Tener buena salud, nivel alto de inteligencia, poseer un sistema de valores y creencias que den sentido a la vida, relaciones positivas resilientes.
---------------	---

RUMANÍA	<ul style="list-style-type: none"> - El maltrato infantil, gran problema social en Rumania, datos reflejan un aumento significativo en los últimos 5 años. - La dirección General de Asistencia Social y Protección (ANPDA) del país, en 2015, registró 13 546 casos de maltrato infantil. - Datos publicados por ANPDCA, el 90% de los casos denunciado son por abuso, negligencia y explotación infantil dentro de la propia familia. - Estudios longitudinales, desde el 2011-2015, reflejan una tendencia al alza en los casos de maltrato, más en el ámbito rural. Componente género se ha igualado en el último año. - Incidencia de maltrato, aumento de los casos desde el año 2014 a 2015. Diferencia significativa en casos negligencia (513 casos, 76%) del 674 total mientras que los casos de maltrato físico representan el 5%. - Factores de riesgo: Pobreza, bajo nivel educativo, alcohol, drogas, enfermedad mental, vivir áreas urbanas donde hay más nivel de desempleo y bajo nivel de educación. - Destacar aceptación social del castigo físico por parte de la sociedad, <i>“los golpes vienen del cielo”</i>. - La violencia de género es un grave problema social, con alto número de niños víctimas como testigos de esta violencia.
----------------	---

Sistemas de Protección de Menores

Conocer cómo está contemplado el maltrato a la infancia en la legislación de cada país, permite conocer el grado de tolerancia o intolerancia de la sociedad respecto al tema. Regular desde las leyes, es la base y motor para que se desplieguen medidas administrativas, y se de visibilidad y respuesta a estas víctimas. A continuación, se presenta un análisis por áreas del sistema de protección de menores en España y Rumanía.

En el ámbito legal España ratifica la Convención de los derechos del Niño en diciembre 1990. Por el que rechaza todo tipo de castigo físico y/o corporal, en el cual se use la fuerza física con intención de dañar y producir malestar. Sin embargo, el sistema legal español, no incluye una definición legal de “castigo Físico”. Por otro lado, La Constitución Española, refiere expresamente el cumplimiento acuerdos internacionales que salvaguarde los derechos de la infancia. (art 39). Aparece el castigo físico de forma indirecta

como “integridad física”, “injurias”, “violencia física” y “maltrato”. El desarrollo legislativo, a través de la Ley orgánica 8/2015, 22 de julio, 26/2015, se dirige a dotar de más derechos a los menores, unificando criterios abstractos pero importantes como desamparo, desprotección y la capacidad de ser oídos. Asimismo, la Ley Orgánica 1/2015, y la Ley 4/2015 “estatuto de la víctima del delito, modifican el código penal endureciendo las penas en los casos de maltrato infantil, y visibilizando al niño como víctima especialmente en los procesos de violencia de género. El Real Decreto 1110/2015, establece como medida de prevención un registro central de delincuentes sexuales, obligatorio certificado negativo para profesionales que trabajan con menores. Por último, la Ley 43/2015, Ley del tercer sector de acción social y la Ley 4/2015, de voluntariado, pretenden dar voz a las poblaciones más vulnerables, a través de entidades sociales. La protección al menor queda articulada a través del II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PINEA), compuesto por 8 objetivos que han de cumplir toda entidad pública y privada en el área de protección a la infancia.

El marco normativo de protección del menor en Rumanía, se articula a través de la Ley Nº 272/2004, “promoción de los derechos del niño”, con los subsecuentes reglamentos, dirigidos a proteger a los menores. Igualmente, la Ley 217/2003, “ley de prevención y Combate de la Violencia doméstica” contempla la definición de maltrato además de regular medidas de protección dirigidas a salvaguardar a las víctimas de violencia doméstica. De esta forma queda definida la violencia física como “*lesiones físicas en la salud por golpes, Empujar, soltar, tirar del cabello, pellizcar, cortar, quemar, estrangular, morder, en cualquier forma y por cualquier intensidad, incluso enmascarado como resultado de accidentes, intoxicaciones, intoxicación y otras acciones similares.*” Con el objetivo de combatir esto la Ley 217/2003, establece medidas-orden de protección dirigidas a proteger la integridad física y psíquica. Asimismo, la Estrategia Nacional para la prevención y combatir la violencia doméstica, 2013-2017, y el plan operacional para implementar estrategia de prevención violencia doméstica articulan las medidas de protección del menor en estos casos. Por último, la Norma HG 49/2011, establece la creación de un equipo multidisciplinar, así como medidas protección adecuadas, regulando la definición de abuso físico a la infancia.

Los marcos normativos toman forma en la articulación administrativa de los sistemas de protección a la infancia, por ello a continuación se presenta un análisis de las estructuras administrativas de ambos países.

La organización administrativa descentralizada de España hace que sean varias los órganos (estatales, autonómicos y locales) con roles importantes en las políticas de infancia. A nivel nacional, el Observatorio de la Infancia, fundado en 1999, es una entidad pública que tiene como

objetivo como supervisar la ejecución de las políticas de infancia, y sirve como órgano consultivo para el legislador. Para la correcta organización de las diferentes administraciones y áreas de protección de menores se establece el Protocolo Maltrato Infantil: detección, notificación y registro de casos. Además, las recientes modificaciones legislativas del sistema de protección de menores establecen la creación de un registro único de casos de maltrato infantil (RUMI), con el fin de centralizar los datos, análisis y estudio para la mejora en la toma de decisiones a la hora de hacer frente a esta problemática social. En España no existe la figura del defensor del menor, esta labor de supervisión la realiza el defensor del pueblo. Por otro lado, a nivel autonómico no hay una institución específica de atención a la infancia y/o prevención del maltrato infantil, esta responsabilidad se encuadra dentro de las consejerías de familia y asuntos sociales. Para ello cada consejería han desarrollado sus propios protocolos de actuación estandarizados para la detección y denuncia del maltrato infantil, solo existe una Institución específica Unidad de detección de Prevención del Maltrato Infantil (UDEPMI) en Cataluña. La descentralización del sistema de protección de menores, y las diferentes evoluciones de los gobiernos regionales han desarrollado más de 60 protocolos, guías o instrumentos de registro. Por último, la mayoría de programas de infancia, son de atención gratuita para la población, pero gestionado por entidades privadas, con subvención pública.

La administración nacional de Rumanía con las competencias de protección de menores son el Centro Nacional y Autoridad en la Protección Infantil (ANPDC) y la Dirección General de Protección Infantil. Además, la Dirección general de Atención Social, actúa en la protección a la infancia desde el establecimiento de un Registro central y acciones de Concienciación social, también gestionan la atención a emergencias y casos de violencia doméstica, por último, el Centro de asesoramiento y atención niños víctimas de negligencia, explotación y abuso. Asimismo, el Ministerio de Sanidad, y Ministerio de interior y Desarrollo regional, promueven seminarios para visibilizar las consecuencias de la violencia familiar. Por último, la red de ONGs, fundaciones públicas y privadas desarrolla en los últimos años varios proyectos y campañas para promover los derechos de la infancia y prevenir el abuso.

El sistema educativo es de gran importancia para asegurar el bienestar de los menores. En España, es importante destacar dos aspectos: Los protocolos de detección del maltrato en el ámbito escolar, dado que todas las comunidades tienen que implementar un protocolo, en el que se identifican signos de maltrato a la vez que un informe de notificación a las autoridades competentes. Por otro lado, se detecta necesidad de formación de los profesionales, dados que las estadísticas reflejan que son los profesionales que menos notifican.

En Rumania, la Autoridad Nacional para la Protección a la Infancia (ANPDC) y sus derechos junto con el Ministro de Educación han promovido, varias campañas para la prevención de la violencia y promoción de buenas prácticas a padres dirigidas a la educación sin violencia. Asimismo, el CJRAE (County Educational Resources and Assistance), a nivel local, centraliza actuaciones desde el sistema educativo, como: mediación, prevención de violencia y delincuencia juvenil, terapia breve, mediadores sociales o escuelas para padres.

El papel de los profesionales del sistema sanitario es también de gran importancia para prevenir y luchar contra el maltrato infantil. Por ello, en España, todas las comunidades autónomas tienen implementados protocolos y guías de detección y notificación del maltrato infantil, lo que denota una sensibilidad de los profesionales sanitarios hacia el tema, también son los profesionales que más notificaciones realizan.

En Rumania, desde el Ministerio de Trabajo, Educación, Gendarmería, y gobierno local (Dirección general social Assitant and child Protection) y las ONGS, se desarrolla el Protocolo de Cooperación multidisciplinar dirigido a intervenir rápidamente en casos de violencia física. Para ello se asigna un equipo dirigido a combatir la violencia y explotación infantil, se forma a familiar y otros profesionales (pediatras, enfermeros), y se promueven distintas herramientas dirigida a reducir el riesgo de violencia y negligencia en las familias.

Conclusiones

A modo de conclusión, se observa que hay debilidades compartidas entre los ambos sistemas de protección. No existe una definición común de maltrato infantil. La falta de una definición consensuada, dificulta el estudio y análisis de este comportamiento, que permita elaborar una hipótesis explicativa, determinar factores de riesgos específicos, para así poder dar respuestas más eficientes.

En la siguiente tabla, se recogen las fortalezas y debilidades analizadas, que permita extraer conclusiones que permiten mejorar la identificación y actuación para erradicar el maltrato a la infancia.

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Observatorio de la Infancia. (supervisión de la política de protección de la infancia) - RUMI, registro único de maltrato infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de una definición clara del maltrato a la infancia- - No hay figura de Defensor del Menor. - Descentralización, diferentes organismos con

	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolos estandarizados para profesionales de distintos ámbitos (policía, educación, sanidad). - Plataformas de entidades y ONGS para la prevención del maltrato infantil. - Estatuto de la víctima, protege y visibiliza a los niños como víctimas. - Plan nacional de Infancia. PINEA II. Para trabajar por los derechos de la infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> - distintas competencias, lo que disminuye la eficiencia. - Centro o unidad nacional para el estudio del maltrato infantil. - Baja inversión económica en política de infancia. - Necesidad de delimitar y conocer mejor los factores de riesgo y de protección. - Mejorar la formación de los profesionales de la educación. - Falta de equipos especializados, multidisciplinar de atención a infancia maltratada.
RUMANÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Ley de promoción de los derechos del niño 2004. - Ley de Prevención y combate de la violencia doméstica.2013. - Órgano coordinador ANPDA. - HG 49/2011, regular el equipo multidisciplinar. - Campañas de sensibilización frecuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problema social, tolerancia hacia el uso del castigo físico en la infancia. Arraigo culturalmente, es difícil de modificar. - Escasez de recursos económico para llevar a cabo medidas de protección.

La falta de una definición consensuada dificulta la inferencia de conclusiones y la realización de estudios comparativos transnacionales. En vista de esta consideración, en el siguiente informe se señala que el abuso físico presenta un alto número, especialmente grave en Rumania. Este trabajo señala como factores de riesgo la presencia de: conflicto o violencia doméstica, adicción a las drogas por parte de los padres, y bajo nivel económico y educativo. Asimismo, los sistemas de protección con indicadores y profesionales entrenados en la detección de maltrato infantil, pueden responder de manera preventiva. En el ámbito educativo, se ha detectado la necesidad de una formación especializada para los profesionales, una mayor coordinación con otras instituciones y el refuerzo del trabajo de prevención más allá de las campañas de sensibilización.

Por último, se han detectado deficiencias importantes, por ejemplo, el sistema español de protección de la infancia debe de abordar las dificultades de coordinación interinstitucional (competencia dividida entre administraciones: duplicidad de esfuerzos y reducción de la eficiencia), y, por otro lado, Rumanía, debe de hacer una mayor dotación económica a la protección de la infancia, donde actualmente el trabajo de atención es especialmente desarrollado por las ONG.

CAPÍTULO N° 24

COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN A TRAVÉS DEL ARTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Noelia Ynat López

Isabel M. Gallardo Fernández

Héctor Saiz Fernández

Mónica López Iglesias

Universitat de Valencia

Introducción

Tomamos como referente la relevancia del arte como fomento de la creatividad en Educación Infantil. El arte debe estar presente en la educación, porque ayuda al niño a ser más creativo, y en nuestra sociedad del S. XXI, cada vez más, necesitamos personas creativas, que construyan una sociedad, libre, plural, tolerante y democrática, en definitiva, una sociedad mejor.

El siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a muchos problemas que se plantean en una sociedad de planificar y formar en creatividad desde la infancia. Sólo una educación en valores creativos y de convivencia puede contribuir a afrontar algunas de las grandes problemáticas sociolaborales (De la Torre & Violant, 2006, p.12).

La creatividad favorece el desarrollo de todas las potencialidades y el arte es una herramienta de comunicación y expresión que estimula la capacidad creativa. En la infancia el arte debe ser una forma de expresión, de experimentación e interpretación, donde puede mostrar sus emociones, donde se refleja su identidad y su personalidad, y donde se pueden trabajar valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación, y la libertad. Porque lo importante es comunicar y compartir, porque el arte y la creatividad ayudan a abrir la mente, a ver el mundo de otra forma y a respetar las diferencias convirtiéndolas en fuente de desarrollo y enriquecimiento individual y

colectivo. Se trata de formar personas innovadoras con un espíritu crítico, preparadas para el futuro que les tocará vivir, como afirma Pedrosa (2011) “es importante que los alumnos de educación Infantil aprendan a conocer el mundo cultural y artístico que les rodea, y que les servirá para ir adquiriendo una visión mucho más amplia del mundo donde van a vivir” (p.2).

Nuestra sociedad cada día avanza a mayor velocidad. A nuestros alumnos cada vez les llega más información, más datos. En la actualidad viven en “una cultura que no enseña a interrogar la realidad ni a ordenarla, no ayudan a reflexionar sino a reproducir, que no permiten crear el propio conocimiento sino que persigue perpetuar unos determinados contenidos” (Ramos, 2003, p.1).

Fernández (2009) señala que el ritmo de los cambios de la sociedad son más rápidos que los cambios en las escuelas, por ello se produce inestabilidad en la escuela, que tiene como resultado que el profesorado busque dar a la escuela el papel valioso e imprescindible que ha tenido y que debe tener para la sociedad. Para conseguirlo la institución escolar debe ser la encargada de ayudar a crecer a todo el alumnado desde un planteamiento de educación inclusiva.

Asumimos que la creatividad es un derecho fundamental del niño para el desarrollo de su potencial comunicativo y expresivo. Para ello los docentes debemos buscar nuevas formas de relacionar distintas vivencias y contenidos curriculares de forma global. Como aseveran Hernández y Sancho (1993) los maestros tenemos la responsabilidad de ser facilitadores de aprendizajes para que los alumnos cada uno a su ritmo tengan la oportunidad de aprender a aprender y puedan entender el contexto en el que todos somos parte y además, puedan contribuir a un mundo sostenible y una coexistencia pacífica. Somos conscientes que en la escuela se construye el presente pero también se determina el futuro de nuestra sociedad.

Desarrollo del trabajo

Creatividad y arte en la infancia

La creatividad es un fenómeno humano que de acuerdo con "las investigaciones realizadas durante años, en diferentes ciencias, señalan que la creatividad es inherente al ser humano, una capacidad de cada persona y que como habilidad puede ser aprendida y desarrollada" (De la Torre & Violant, 2006) que ha impulsado a nuestra especie y ha hecho posible nuestra evolución y mejora como sociedad.

La creatividad siempre se produce cuando hay necesidad, curiosidad, un estímulo para que algo que ya existe se transforme, se adapte a la personalidad y se convierta en algo nuevo. La creatividad es

demostrada inventando o descubriendo una solución a un problema y en la demostración de cualidades excepcionales en la solución del mismo (Esquivias, 2004, p.4).

Considerar la creatividad como una meta educativa refleja una clara necesidad de la sociedad del tercer milenio. Vigotsky, fue un visionario en esta materia hace ya un siglo: “Debemos poner de relieve la particular importancia de cultivar la creatividad de los niños en edad escolar”. “Todo el futuro de la humanidad se conseguirá a través del desarrollo (...) de la imaginación creativa y el ejercicio de la imaginación debe ser una de las fuerzas principales reclutadas para el logro de esta meta” (Clouder, 2012, p. 125).

La creatividad ha de fomentarse durante la infancia en todas las áreas porque dotará al niño de una personalidad más fuerte y favorecerá sus relaciones con los demás. Los niños creativos son capaces de expresar mejor sus sentimientos y también son más receptivos con los sentimientos de los demás.

Además, la escuela tiene que asumir la responsabilidad de la educación emocional. Facilitar el desarrollo de los niños para que pueda gestionar la relación entre emoción pensamiento y acción, de acuerdo con el informe Delors (Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. UNESCO) que señala cuatro pilares que son fundamentales para la educación del siglo XXI: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y a aprender a ser. Para lograrlo, Vea Vecchi (2013) señala que "arte y creatividad, imaginación, fantasía y razón, lo cognitivo y lo sensible siempre van unidos" (p.29).

El arte, en sus más diversas expresiones, es una actividad eminentemente social, que se hace presente en la vida cotidiana del hombre. Es un aspecto central de su vida que lo ayuda a diferenciarse del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo. “El arte ocupa un lugar destacado para todos, es parte de la experiencia pública, ya que a través de él se manifiesta la propia cultura” (Huyghe, 1977, p.1). El arte expresa sentimientos, formas de ver y sentir. Es una manifestación que permite conocer, comprender y transformar el mundo.

Para Calaf y Fontal (2010), el arte es algo consustancial al ser humano. El arte es una parte de la vida. Gracias al arte, existen los museos, las películas, las novelas, vestimos diferente, y vivimos en edificios y pueblos diferentes. Porque el arte es una forma de comunicación y expresión que nos permite expresar crear e imaginar.

Asimismo, el arte es fundamental como contexto de vida y relación, facilita el entendimiento de las relaciones del grupo, como señala Javier Abad (2009):

Algunas manifestaciones del arte contemporáneo sería interesante integrarlas en Infantil para la innovación educativa y como modelo de desarrollo comunitario, al interpretar que las relaciones humanas pueden ser también susceptibles de determinar una producción artística. Esta manera de plantear el arte en comunidad, se manifiesta mediante acciones o proyectos que involucran en su propia dinámica a un colectivo. Acciones comunitarias basadas en una participación creativa que se sirve del arte como facilitador de procesos para identificarse con la vida, la elaboración de sentido y la afectividad (p.1).

Creatividad y arte son fundamentales en el proceso de desarrollo en la infancia. Permiten formar personas sensibles ante conflictos o problemáticas, capaces de aprender y descubrir, capaces de ir más allá de lo que han aprendido, ser libres y críticos, y que estén preparados para vivir en una sociedad plural y democrática. Presentamos la implementación de un Proyecto de arte en un aula de 5 años. Con la intención de posibilitar el desarrollo integral del niño.

Como indica Read (1982) el punto de partida es la tesis de Platón: el arte debe ser la base de la educación. Platón se refiere a la educación de los ciudadanos en La República o de lo Justo. A la cita clave de donde quizá se desprende la aseveración de Read, es como sigue: (...) la belleza, la armonía, la gracia y el número del discurso son expresión de la bondad del alma... ¿No deben aplicarle nuestros jóvenes guerreros a adquirir todas esas cualidades, si quieren cumplir a conciencia con sus deberes?

Necesitamos buscar artistas hábiles, capaces de seguir las huellas de la naturaleza de lo bello, para que nuestros jóvenes, criados entre sus obras como en un ambiente puro y sano, reciban sin cesar de ellas saludables impresiones por los sentidos, y que desde la infancia todo les mueva insensiblemente a imitar, a amar lo hermoso, a establecer entre ello y ellos mismos un perfecto acorde. No habría nada mejor que semejante educación (p.80).

Vea Vechi (2013) sostiene que “(...) la formación artística produce mayor libertad de pensamiento y variedad de formas de acercamiento...” (p.15). Asumimos que en la escuela tiene que estar ese dialogo que consiga conectar con los intereses de los niños y despertarlos a nuevas expectativas de aprendizaje. Y el eje fundamental de la construcción del aprendizaje es el diálogo pedagógico “diálogo que se acompaña con el aprendizaje de procedimientos para recoger, ordenar, interpretar y presentar la información, de manera que cada niño y cada niña pueda, y aquí tiene sentido el planteamiento de la diversidad, realizar su propio itinerario de aprendizaje” (Ramos, 2003, p.5).

La propuesta didáctica que presentamos, trata sobre el arte como fomento de la creatividad en el aula. Está basada en la identificación y reconocimiento de las diferentes formas de comunicación y de expresión a través del arte. Utilizamos el arte como instrumento en el descubrimiento de la interioridad del alumno y como conocimiento social de la infancia. Es un Proyecto de 7 sesiones que se titula “Seño, quiero ser ArTiStA”, en esta propuesta los niños serán los protagonistas en la realización de sus propios trabajos inspirados por pintores famosos. Hemos diseñado tareas/actividades donde los alumnos tienen la oportunidad de conocer las obras de diferentes artistas.

A continuación, presentamos la secuencia de actividades realizadas.

Título de la propuesta: “Seño, quiero ser ArTiStA”

Es un proyecto que nace de un interés real de los niños del aula de 5 años y se va confeccionando día a día, respetando sus intereses e inquietudes. En este proyecto se han realizado las siguientes actividades:

A. Asamblea de aula

El inicio del proyecto tiene lugar en una asamblea para conocer los intereses de los niños sobre el arte y su decisión sobre el tema a investigar. La Figura 1 recoge una imagen de la asamblea realizada.



Figura 1. Asamblea de aula

El día anterior habíamos estado hablando en clase de la primavera, y en concreto de las flores. Un niño presenta a sus compañeros una lámina del cuadro de los girasoles de Van Gogh, les cuenta que era un cuadro de un artista muy importante. Ante el interés generado en el aula, comentamos que hay un cuento sobre un niño que se llama Camille y es amigo de Van Gogh. Decidimos en la asamblea que mañana todos juntos leeríamos el cuento.

B. Presentación del cuento de Camille y los girasoles

Los cuentos en infantil sabemos que son un recurso muy apropiado porque despiertan el interés por la lectura. Asimismo, ayudan a despertar la sensibilidad estética, estimulan la imaginación y la creatividad del niño.

Los objetivos en esta actividad además de conocer la vida de Van Gogh y su obra, son crear vínculos afectivos, estimular la imaginación y

creatividad del niño, y valorar el respeto y la amistad. El Anexo I muestra una selección de las láminas del cuento de Camille y Van Gogh. (Figuras 1-16). Y el anexo II contiene el texto del cuento.

C. Creación de la carpeta de bocetos

Dado el interés de los niños, en querer ser artistas, decidimos buscar información en casa, en el cole, en todos los sitios para conocer más artistas y sus obras. También acordamos que toda esta información se guardara en una carpeta de trabajo como la que utilizan los artistas para guardar sus bocetos (Figura 2).

A partir de esta decisión la actividad consiste en buscar información en casa, en el cole, o donde los alumnos crean conveniente para conocer más artistas y sus obras, y poder presentarlas al resto de compañeros en clase.



Figura 2. Carpeta de bocetos

D. Rascamos para descubrir nuestra creación

Con esta actividad pretendemos que los alumnos sean capaces de plasmar sus sentimientos, dialogar con sus compañeros, llegar a acuerdos, y disfrutar con la pintura. La comunicación y la expresión es la base de este proyecto.

La actividad será grupal para fomentar la cooperación y el dialogo. Se habla sobre los sentimientos de Van Gogh, como trasmite sus emociones a través del arte, y que, como él hay más artistas que también comunican y expresan sus sentimientos a través del arte. Uno de estos artistas es Víctor Ekpuk. Comenzamos con la presentación del artista Víctor Ekpuk, nacido en el continente africano, un artista contemporáneo que se expresa y comunica con sus cuadros. Sus trabajos tratan temas como la familia, su cultura, su identidad, y lo expresa a través de signos de escritura y sistemas de signos que utiliza para transmitir ideas en las que comunicar sus sentimientos.

Tras conocer la obra artística de Ekpuk y ver como se expresa y comunica con sus cuadros. Preguntamos a los niños si les gustaría representar como Víctor Ekpuk, los valores de los que hemos hablado, lo que sienten, o cómo ven el mundo, a través de diferentes signos, palabras o frases.

Para ello pintan unas laminas de forma que no puede quedar ningún espacio en blanco, les sugerimos ideas de cómo pintarlo: con alguna forma geométrica, toda a rayas, zigzag, a círculos... Una vez coloreadas las dejamos secar. Una vez secas, las cubrimos con pintura negra, tapando todo lo que han pintado anteriormente. A continuación, les damos diferentes tipos de palillos, y con estos, tienen que rascar la pintura negra realizando diferentes formas para que vuelva a salir el color. Así sus trabajos se convierten en formas de comunicación con los demás niños. Las Figuras 3,4,5,6,7 y 8 reflejan el proceso seguido.



Figura 3. Pintando con color



Figura 4. Comunicando



Figura 5. Niños experimentando



Figura 6. Niños decidiendo



Figura 7. Rascando



Figura 8. Resultado final

El objetivo de la maestra es generar un dialogo con los alumnos para que expresen que quieren comunicar, y a quien le darían un mensaje.

E. Escribimos una historia...

En la asamblea, comentamos con los niños si les gustaría escribir una historia como la de Camille con el cuadro de los girasoles, y contarlo a sus compañeros. Les explicamos que la actividad consiste en que cada niño escriba una pequeña historia a partir de un cuadro que elija.

Con esta actividad pretendemos que los niños de 5 años sean capaces de hablar en público, y comunicar a los demás sus ideas, pensamientos y sentimientos. Tratamos de fomentar y desarrollar la lectura y la escritura, en definitiva, el lenguaje verbal desde la observación, el análisis e interpretación de diferentes cuadros. Al final de esta actividad compartimos en la asamblea las *historias* inventadas.

F. Escuchamos y mostramos nuestras sensaciones

Como en las sesiones anteriores, presentamos a los niños a conocer un artista y su obra, en esta ocasión será el pintor ruso, Vasili Kandisky precursor de la abstracción en pintura, y teórico del arte. Kandisky asegura que para entender el arte abstracto tenemos que saber comunicarnos con las sensaciones que la imagen origina en nuestro interior, y tener conciencia de los sentimientos que motiva en nosotros. Como se muestra en el Anexo III. Figuras 17-19.

Los objetivos que perseguimos es que los niños sean capaces de plasmar sus sentimientos.

Conocer a Kandinsky, familiarizarse con obras de arte, y disfrutar con la experimentación de las técnicas plásticas, como se puede observar en el Anexo III (Figuras 20-22).

La actividad consiste en que los niños/as individualmente al escuchar los fragmentos musicales, unten sus manos en pintura, y pinten con ellas en la cartulina al ritmo de la música, sintiéndola, y haciéndola suya. Cuando el niño/a decide que la obra de la cartulina está terminada levanta la mano, y la profesora le deja otra cartulina en blanco para que pueda seguir creando.

G. Pintamos bailando

Heather Hansen es una artista que dibuja al mismo tiempo que baila, que deja la esencia de la danza en sus pinturas tal como mostramos en el Anexo IV (Figuras 23-25).

Con esta sesión se pretende mostrar a los niños obras de arte contemporáneo y disfrutar con la experimentación de las técnicas plásticas pintando. Así creamos nuevas obras coordinando nuestro propio cuerpo.

Se les explica a los niños la biografía de Heather Hansen, y se les enseña a través de videos su forma característica de pintar.

Esta actividad consiste en que todos los niños de 5 años entren al aula empapelada, y pinten como lo hace Heather Hansen. Escuchando la música y moviéndose al ritmo de esta, dejando con el movimiento de su cuerpo el rastro del carboncillo. En el Anexo IV, Las Figuras 26-31 muestran las producciones del alumnado.

Con el desarrollo de estas actividades hemos dado a los niños de 5 años la oportunidad de crear y experimentar a través del arte. Así han conocido diferentes artistas y sus obras.

Metodología

Diseño y tipo de investigación

Los aspectos primordiales que hemos tenido presentes a la hora de realizar nuestro planteamiento metodológico de trabajo son los principios que la legislación subraya para la etapa de la Educación Infantil: enfoque globalizador; juego como motor de desarrollo; observación y experimentación; aprendizajes significativos; atención a la diversidad; y el ámbito escolar entendido como un espacio afectivo y de bienestar, estimulante y de convivencia. Igualmente, consideramos imprescindibles basarnos en los principios pedagógicos constructivistas al buscar el desarrollo integral del niño, para que sean capaces de ser y de convivir y no únicamente de alcanzar contenidos conceptuales.

Por ello, para realizar el proyecto se utilizará una metodología cualitativa donde los niños y niñas sean los principales protagonistas de su propio crecimiento como persona, basada fundamentalmente en los principios de la Escuela Nueva y Reggio Emilia. Consideramos al niño como un ser activo, y se tratará de respetar su iniciativa. Como apunta Bucay (2013) “Nadie puede saber por ti, nadie puede creer por ti, nadie puede buscar por ti, nadie puede hacer por ti lo que tú mismo has de hacer. La existencia no admite representantes” (p.3).

Asumimos con Angrosino (2012) que la metodología cualitativa es participativa, comunicativa y permite que reciban una educación personalizada, estimulada por la actividad y el trabajo formativo. Dando importancia a la creatividad y experimentación con un aprendizaje por descubrimiento.

Para llevar a la práctica una metodología cualitativa hemos creado una atmósfera especial para despertar el interés de los alumnos, despertar su pensamiento creativo y activar sus esquemas de conocimiento. Permitirles hallar su identidad a través de la exploración, la decisión y el compromiso personal. Tratamos de dar oportunidades a los niños de Infantil que reelaboren un conocimiento desde sus intereses (Mercer y Edwards, 1988).

Contexto de la investigación

Para plantear esta propuesta realizamos un análisis del marco curricular y legislativo de educación Infantil. Describimos las características de los niños de 5 años desde el análisis de Palacios, Marchesi y Coll (2014); Córdoba, Descals, y Gil (2006). Analizamos el proceso de globalización en la construcción del pensamiento y remarcamos la importancia del arte y la

creatividad en educación Infantil así como el papel de las emociones y habilidades a desarrollar en educación Infantil.

Asimismo, hay que resaltar que la creatividad es un derecho fundamental del niño y una responsabilidad de la escuela. Es un componente importante para una vida humana plena y satisfactoria. Debemos verla como un valor educativo, que deberá estar presente en las políticas educativas, y en los centros, que se tendrá que practicar y compartir, formar parte de nuestra cultura. De la Torre, (2006) señala que “la creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro. Formar en creatividad es apostar por un futuro de progreso, de justicia, de tolerancia y convivencia” (p.585).

Recogida y análisis de resultado

Nos situamos en el contexto de una clase de 5 años de un centro público de la ciudad de Valencia. Destacamos como procedimientos de investigación utilizados el diario, la grabación del desarrollo de las sesiones, las fotografías y la observación participante. Hemos podido recoger evidencias del aula y desde su análisis dar respuesta al proceso vivido en el desarrollo del Proyecto “Seño, quiero ser ArTiStA”. Al mismo tiempo se analiza el proceso seguido y el papel y participación de cada uno de los alumnos/as. En definitiva, es la fase en la que se valora la experiencia vivida, el trabajo realizado y el proceso seguido.

Las actividades parten de las experiencias e intereses de los niños al realizarse en contextos de colaboración entre iguales y servirse de la actividad natural del niño.

La evaluación del proyecto “Seño, quiero ser ArTiStA” es global, continua, formativa y sumativa. Durante todo el proyecto no se valora el producto sino el proceso y progreso de cada uno de los alumnos, por tanto, la observación directa y sistemática ha sido la principal herramienta. Hemos pretendido valorar y atender al progreso y los logros alcanzados por el alumnado (De la torre, Violant, 2006).

A modo de conclusiones

La infancia es una etapa muy importante en la vida de toda persona, y por eso nosotros como docentes tenemos que fomentar un desarrollo integral en nuestros pequeños. Nuestros objetivos son explorar las posibilidades del arte y sus diferentes expresiones artísticas como forma de comunicación y expresión en educación infantil. Analizar la importancia de desarrollar el pensamiento artístico. Así como formular nuevas posibilidades de intervención educativa en el interior de un aula de Infantil, para que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Así mismo en unos objetivos más específicos queremos analizar como experimenta el niño la creatividad en una situación de aula. Experimentar propuestas educativas que trabajen y fomenten la creatividad, a través de distintas formas de expresión artística y plástica, en un aula de Infantil de 5 años.

En esta comunicación queremos ofrecer situaciones para que los alumnos aprendan. Nuestro objetivo prioritario ha sido conseguir que nuestros discentes aprendan, que sean personas que luchan por lo que quieren, personas críticas, capaces y competentes.

Tenemos que enseñar a los niños a saber comunicarse y expresarse, a ser personas resilientes, que afronten con éxito los problemas y las dificultades. El juego y el arte son una forma de comunicación y expresión, es un potenciador del dialogo.

Mediante el juego, los niños/as expresan sus sentimientos, sus miedos e inquietudes, de un modo espontáneo y el docente ha de aprovechar esta oportunidad para hacer de mediador y motivador. “A través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad” (Saint-Exupéry, 2010, pág. 43).

El arte permite expresar crear e imaginar y facilita el entendimiento de las relaciones del grupo. Como comenta Vea Vechi “...la formación artística...produce mayor libertad de pensamiento y variedad de formas de acercamiento...” (2013, p.15). Además, el niño necesita ampliar su experiencia, cuantos más conocimientos disponga más activa será su creatividad y el arte proporciona al niño una base solida para su actividad creadora y para el desarrollo de la sensibilidad y el conocimiento.

La escuela Infantil tiene que conseguir conectar con los intereses de los niños y despertarlos a nuevas expectativas de aprendizaje. Los niños tienen que ser los protagonistas de su aprendizaje y para ello la incorporación del arte en el aula de niños de cinco años favorece el que comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, y que la diversidad enriquece al grupo y así mismo. Les permite comprender y representar el mundo y que es posible expresarse a través de todos los lenguajes. Conecta a los niños con el contexto y la cultura, fomenta la creatividad y la sensibilidad.

La creatividad es necesaria en el aprendizaje de los niños, les da la oportunidad de expresar sus sentimientos y comunicarse con los demás, unas actividades innovadoras, que les da libertad, y que estaban enfocadas a despertar su creatividad les proporciona oportunidades de aprendizaje, al estimular la construcción del pensamiento, a través del aprendizaje por descubrimiento. En cada sesión se comprueba el interés y la motivación por saber más. Tal y como se recoge en las figuras (9-11).



Figura 9. Experimentando



Figura 10. Pintando



Figura 11. Niños descubriendo

Debemos tener siempre presente que las clases creativas en las que se les permite al niño crear y dejar volar su imaginación, son siempre las más enriquecedoras tanto para ellos como para nosotras, y que es en estos primeros años, cuando el niño tiene el primer contacto con el ambiente educacional cuando podemos conocerlo bien y aportar nuestro granito de arena, y señalar la diferencia por el resto de sus vidas.

Para finalizar, señalar que tras el análisis de los datos recogidos constatamos que el arte ha de ser el eje del desarrollo del currículo en las aulas de educación Infantil. Se trata de formar personas innovadoras con un espíritu crítico, preparadas para el futuro que les tocará vivir.

En las figuras 12, 13 y 14 podemos observar como los alumnos han ido logrando los objetivos propuestos.



Figura 12. Creando



Figura 13. Obra realizada



Figura 14. Experimentando

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. Buenos Aires: Tucumán
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis
- Clouder, C. (2014). Artes y emociones que potencian la creatividad. Fundación Botín. Recuperado de <http://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/artes-y-emociones-que-potencian-la-creatividad.html>
- Córdoba, A. I. & Descals, A. & Gil, M^a D. (Coords.). (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Psicología pirámide.
- De la Torre, S. & Violant, V. (Coords.). (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 3 de abril de 2008, núm. 5734, p. 55018-55048.
- Delors, J. (1998) La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de: <http://www.unesco.org>
- Edwards, A. D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista Digital Universitaria. Vol 5. (nº1), Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Fernández, M. (2009). *Educar en tiempo inciertos*. Madrid: Morata
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Huyghe, R. (1977). El arte y el hombre. *Revista Iberoamericana de Educación*. Barcelona: Planeta
- Mercer, N. y Edwards, D. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós
- Palacios, J. & Marchesi, A. Coll, C. (Coords.) (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza
- Pedrosa, F.R; (2011). La motivación y aprendizaje, Granada, *Revista digital innovación y experiencias educativas*, Vol, (nº41) Recuperado <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/Franci
sca_R_Pedrosa_1.pdf

- Ramos, J. (2003). La globalización como un cambio de mirada. Kikiriki, Vol, (nº29) Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=6717&PHPSESSID=cd45c3f728e31b681393a31d7603ae80
- Read, H. (1977). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Saint-Exupéry, A. (2010). *El principito*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación Infantil*. Madrid: Morata

Anexo I. Imágenes del cuento Camille y los girasoles (Figura 1-16)

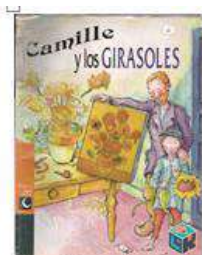


Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15

Figura 16

Anexo II. Cuento: Camille y los girasoles

Donde vivía Camille, los girasoles crecían tan altos que parecían soles de verdad: todo un campo de soles ardientes y amarillos. Todos los días, después del colegio, Camille atravesaba el campo de girasoles para encontrarse con su padre, que era cartero.

Un día llegó un hombre extraño al pueblo de Camille. Tenía un sombrero de paja, barba amarilla y unos ojos pardos y vivarachos.

- Soy Vincent, el pintor – dijo, sonriendo a Camille. Vincent fue a vivir a la casa de color amarillo al final de la calle de Camille. No tenía ni dinero ni amigos.

- Intentemos ayudarlo – dijo el padre de Camille.

Y cargaron la carretilla del correo con cazos, ollas y muebles para la casa de color amarillo.

Camille tomó un gran ramo de girasoles para el pintor y los puso en un gran jarro de color marrón. Vincent estaba muy contento de tener dos buenos amigos. Vincent le preguntó al padre de Camille si le agradaría que le hiciera un retrato, vestido con su mejor uniforme de color azul.

- Debes quedarte muy quieto- dijo Vincent. Camille lo observaba todo. Le encantaban los colores brillantes que usaba Vincent y el olor intenso de la pintura. Vio la cara de su padre aparecer en la tela como por arte de magia. El retrato era extraño pero muy bello.

Vincent dijo que le gustaría retratar a toda la familia: A la madre de Camille, a su hermano mayor y a su hermana pequeña...y, finalmente, al mismo Camille.

Camille estaba muy emocionado: ni siquiera le habían sacado una fotografía con una cámara.

Camille llevó su retrato al colegio. Quería que todos lo vieran. Pero a los otros niños no les gustó el retrato. Todos se rieron. Esto hizo que Camille se sintiera muy triste. Después de clase, algunos de los niños comenzaron a burlarse de Vincent. Corrían detrás de él cuando salía a pintar. Hasta los más mayores se unieron a la burla.

-Es hora de que consiga un trabajo, en lugar de pasarse el día jugando con las pinturas.

Camille pasaba las horas viendo cómo pintaba Vincent. Hacía mucho calor, pero Vincent trabajaba con rapidez. Pintaba los campos de girasoles e incluso el mismísimo sol.

-“Es el Hombre de los Girasoles” se dijo Camille.

Pero, a pesar de lo mucho que Vincent trabajaba, nunca lograba vender ningún cuadro.

- Si yo tuviera mucho dinero – dijo Camille- me gustaría comprarlos todos.

Una tarde, cuando Camille y Vincent regresaban de los campos, algunos de los niños del colegio de Camille los esperaban. Insultaron a Vincent y le tiraron piedras. Camille quiso detenerlos, pero ¿qué podía hacer? Sólo era un niño pequeño. Al final volvió a casa llorando.

- Escucha, Camille – dijo su padre-, la gente suele reírse de las cosas diferentes, pero tengo la sensación de que un día aprenderán a amar los cuadros de Vincent.

Esa noche Camille tuvo un sueño extraño. Vio a Vincent de pie bajo la luz de la luna en las alturas con vistas al pueblo. Vincent había pegado unas velas en su sombrero para poder ver. ¡El Hombre de los Girasoles estaba pintando las estrellas!

A la mañana siguiente, temprano, unos golpes fuertes en la puerta despertaron a Camille. Algunos hombres del pueblo habían venido a ver a su padre.

- Oye, Cartero- dijeron-, queremos que entregues esta carta a tu amigo. Pone que debe empaquetar sus pinturas y abandonar nuestra ciudad.

Camille se escabulló por la puerta trasera. Corrió calle abajo hasta la casa de color amarillo.

En interior parecía muy silencioso. Entonces, Camille vio los girasoles que había tomado para Vincent: todos estaban secos y muertos. Camille se sintió más apenado que nunca. Vincent estaba en el piso superior, haciendo las maletas. Parecía muy cansado, pero sonrió a Camille.

- No te pongas triste- dijo. Ha llegado el momento de que pinte en otro sitio. Tal vez allí les gusten mis cuadros.

Pero primero quiero enseñarte una cosa... Vincent le enseñó un cuadro grande. ¡Eran los girasoles de Camille, más grandes y brillantes que nunca! Camille miró el cuadro. Y sonrió.

- Adiós, Hombre de los Girasoles- susurró, al salir corriendo de la casa de color amarillo.

El padre de Camille tenía razón. Finalmente, la gente aprendió a amar los cuadros de Vincent. Hoy haría falta mucho dinero para comprar uno. Pero ahora la gente de todo el mundo va a los museos y a las galerías de arte sólo para ver los cuadros de *La casa Amarilla*, de Camille y su familia. Especialmente, el cuadro de *Los Girasoles*: tan brillantes y amarillos que parecen soles de verdad.

Anexo III. Escuchamos y mostramos nuestras sensaciones



Figura 17 Improvisación



Figura 18 Composición VIII



Figura 19 Estudio de color



Figura 20 Cuadro realizado por niños



Figura 21 Sensaciones de los niños



Figura 22 Resultado final

Anexo IV. Pintamos bailando



Figura 23 Hansen creando su obra



Figura 24 Hansen creando



Figura 25 Obra finalizada



Figura 26 Aula empapelada



Figura 27 Niños entrando al aula



Figuras 28 y 29 Primeros trazos



Figuras 29 y 30 Creando en grupo



Figura 30 Desarrollando su creatividad



Figura 31 Niño dibujando

CAPÍTULO N° 25

"ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A ALUMNOS SANCIONADOS CON LA SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTENCIA AL CENTRO ESCOLAR: ESPACIO DE CAMBIO"

Juan Manuel Sánchez Ramos

Introducción

La comunidad escolar no oculta su preocupación por los ruidosos casos de disrupción que se producen dentro de las aulas. El profesorado reclama formación especializada, creación de aulas específicas en centros ordinarios y específicos, mejoras en la coordinación, flexibilizar la organización del aula, modificar la metodología, entre otras propuestas (Álvarez Hernández; Castro Pañeda; González-González; Álvarez Martino y Campo Mon: 2016). En definitiva, demandan recursos y tácticas que atiendan y neutralicen los episodios que amenazan la paz y la convivencia en los centros educativos. Es legítima tal inquietud dado que la disrupción escolar es “caldo de cultivo” para que aparezcan, entre otros, fenómenos como el absentismo, el fracaso escolar o el abandono prematuro del sistema educativo, con las consecuencias que eso conlleva para la persona y para la sociedad.

De igual modo, conocemos sobradamente que la escuela es un factor de protección que previene la aparición de situaciones de riesgo (González y Rey: 2006), favoreciendo así la anhelada integración social que persigue la educación. También sabemos que existen alumnos, principalmente de secundaria, que dado su perfil, comportamiento o actitud agotan los recursos y/o estrategias al alcance del centro escolar para variar la situación disruptiva y evitar ejecutar las actuaciones amparadas por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, artículos 21 e) y 24 e). En ambos, se expresa que: excepcionalmente, la suspensión del derecho de asistencia al centro por un período máximo de tres días lectivos (o superior a tres días e inferior a un mes un mes en función de la gravedad). Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas

(deberes) que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

Cuando se decide adoptar una de estas medidas, se hace para preservar la dinámica de la clase y no para reformar o trabajar con el alumno en cuestión. No podemos privar de los beneficios educativos y protectores de la escuela a quien más la necesita. La experiencia nos dicta que la expulsión en sí no es una estrategia terapéutica o rehabilitadora, el menor queda “desamparado” del sistema educativo por un tiempo determinado, en el mejor de los casos, dado que estas sanciones pueden repetirse a lo largo del curso.

Sería interesante realizar un estudio sobre las condiciones y los riesgos a los que quedan expuestos durante ese periodo de expulsión. Desde nuestras vivencias podemos adelantar que hay alumnos que son supervisados y atendidos por sus propias familias o éstas utilizan recursos de pago, como por ejemplo, academias o profesionales especializados. Sin embargo, existen otros casos que no corren la misma suerte estando sometidos a la ociosidad y el descontrol, sin la supervisión de nadie. Suelen adherirse a grupos de riesgo formados por adultos, se inician en consumos o participan en actos vandálicos o delictivos favoreciendo la inmersión en procesos de riesgo y/o exclusión.

En cuanto a la obligación del centro escolar a poner deberes o actividades formativas que procuren la no interrupción de su proceso formativo, la realidad es que gran parte de los alumnos no realizan tales actividades, a no ser que exista el apoyo y el acompañamiento del algún adulto. Por tanto éstos quedan excluidos de la atmósfera protectora que ofrece la escuela, perdiendo así hábitos horarios, relacionales, de trabajo, de normas, etc.; es decir, lo queramos o no se interrumpe el proceso formativo.

Se da el caso de que algunos no llegan a entender el porqué de su sanción, se sienten incomprendidos, impotentes y atrapados en un entorno que tampoco los entiende, detonándose la amarga sensación de la estigmatización.

No queremos decir con ello que no entendamos la situación o las circunstancias a las que quedan expuestos los docentes, sino que dejamos entrever la falta de recursos para poder atender a la diversidad, entendiendo este concepto como algo más amplio y global que no solo concierne a alumnos con discapacidad, inmigrantes u otros perfiles que requieren necesidades educativas especiales sino alumnos con problemas que demandan ser abordados para evitar actitudes o comportamientos no deseados.

Existen numerosas investigaciones que explican las distintas conductas disruptivas por las que alumnos en edad escolar son sancionados o apercibidos: Uruñuela (2016); Mena, Fernández y Riviére (2010); Gordillo, Rivera y Gamero (2014); Rabadán y Giménez-Gualdo (2012); Moreno,

Cervelló, Martínez y Alonso (2007); Sabroso, Jiménez y Lledó (2011), entre otras muchas. Nuestro interés no es sumarse a esas investigaciones sino la de explicar una experiencia sobre cómo atender a estos alumnos una vez sancionados y de cómo, en algunos casos, puede modificarse el comportamiento y la aptitud que originó la sanción.

Dada esta realidad, Aldeas Infantiles SOS, en su compromiso por la integración social de los más jóvenes, se suma a los programas y recursos ya existentes desarrollando un planteamiento socioeducativo que pretende hacer frente a las embestidas de la situación descrita.

El programa: Espacio de cambio

Es un programa socioeducativo promovido por la Asociación Aldeas Infantiles SOS Andalucía. Trabaja con alumnos en edad escolar obligatoria, que han sido apartados temporalmente del centro educativo a consecuencia de una sanción disciplinaria. El objetivo es la inclusión escolar promoviendo y fortaleciendo una conciencia social y unos valores morales que ayuden al alumnado a crecer personalmente, motivándolo hacia una apropiada vida académica, previniendo así, futuras sanciones que afecten la permanencia del alumno en la escuela.

La elección de un nombre para un programa donde acuden generalmente adolescentes, es un factor que hay que cuidar, el nombre puede provocar rechazo. La denominación asignada al programa tiene una triple misión:

- a) Evitar la estigmatización: Este tipo de programas, desarrollados fuera de las instituciones educativas, suele denominarse “aula de expulsados”, quizás sea la nomenclatura más fácil para entender qué y con quién se trabaja pero bien es cierto que etiqueta y estigmatiza a las personas con las que trabajamos. La nomenclatura empleada resulta más positiva, prospectiva y alejada de connotaciones marginales o inadaptadas.
- b) Crear un espacio de referencia para alumnos, familias y docentes en el abordaje de conductas que provoquen la inadaptación escolar.
- c) Expresar la misión pedagógica del programa. Cuando hablamos de cambio lo hacemos en tres direcciones: alumno-familia-docente. Nuestra intencionalidad es que los diversos agentes que intervienen en el proceso cambien algo para promover variaciones en los flujos relacionales. No esperemos mutaciones comportamentales en un alumno si nosotros no lo hacemos en nuestra relación con él. Respecto a la familia, cabe provocar una

reflexión que propicie una nueva forma de actuar, o por lo menos de entender el problema, planteándose que hubiera debido hacer, que no hizo, para evitar la sanción de su hijo, probablemente saldrán conclusiones reveladoras en la mirada educativa de los padres.

Descifrado el nomino del programa podemos intuir cuáles serán los objetivos que persigue Espacio de Cambio.

Objetivos

Espacio de Cambio es una oportunidad para promover procesos de cambio en alumnos, familias y profesores a través de estrategias de introspección. Desde estos parámetros se configuran los objetivos generales y específicos del programa:

Objetivo general:

Promover la integración escolar de alumnos sancionados con la privación de asistir temporalmente a su centro educativo

Objetivos específicos:

1. Atender al alumnado durante el periodo de expulsión del centro escolar.
2. Fomentar la comunicación existente entre el alumnado, familias y escuela
3. Ofrecer a la comunidad educativa alternativas y estrategias que apoyen la integración del alumno al centro escolar.

Perfil de la población atendida

El programa a tiene a alumnos en edad escolar obligatoria que han sido sancionados con la privación de asistir al centro escolar por el tiempo que determina la normativa vigente. Además, deben de acudir de forma voluntaria, aunque se requiera para ello el esfuerzo de la familia y del docente para persuadirlo de que puede ser una oportunidad que debe aprovechar.

Nuestra experiencia a lo largo de tres años se asemeja a los datos que ofrece (Uruñuela; 2016). Un 86,07% de los participantes en el programa son varones, frente al 13,92% de chicas, siendo la media de edad de 14 años. Aproximadamente el 10% pertenecen a primaria, frente al 85% de secundaria, y un 5% procedentes de Formación Profesional Básica.

Los motivos por los que se han producido las sanciones ha sido principalmente por actuaciones que han dificultado o impedido las dinámicas

de clase; faltas continuadas de respeto hacia el docente y conductas intencionadas que se realizan para dañar a algo o a alguien. Entre el alumnado hemos podido encontrar un perfil muy diverso: por un lado los alumnos han mostrado desmotivación y rechazo hacia el aprendizaje y la institución escolar, se han detectado dificultades para proseguir el ritmo de aprendizaje, se destaca escaso control de impulsos para resolver determinadas situaciones de crisis, existe una relación hostil hacia el docente, se ha observado un uso inadecuado de las nuevas tecnologías y admiten no reconocer la autoridad del docente, por nombrar algunos de los rasgos que han presentado los alumnos atendidos. Por otro lado, alejados de posibles prejuicios o etiquetajes, hemos atendido a niños y adolescentes que han manifestado una relación afectuosa y cordial con sus educadores mostrándose sinceros y autocríticos. También han sido destacables las muestras de esfuerzo y motivación por dar un giro a sus vidas aceptando compromisos y abriéndose a propuestas de mejora.

Procedimiento metodológico

La metodología del programa busca, por un lado, la implicación y la interacción de todos aquellos agentes que intervienen en este proceso disciplinario, definiéndose compromisos de acción y por otro, el descubrimiento de los estímulos que provocan los comportamientos no deseados para favorecer la gestión de éstos. Es entonces cuando comienza el particular proceso metodológico que se distribuye en tres fases:

Fase 1 "proceso de admisión"

Esta fase es la más delicada del proceso, pues es necesaria la implicación y el compromiso de todas las partes. Una vez tomada la decisión de la sanción por parte del colegio y comunicada a los padres, el centro escolar, previa autorización de la familia, se pone en contacto con los profesionales del programa. Estos acuden al centro educativo y mantienen una reunión informativa, explicando con detalle en qué consiste Espacio de Cambio y los compromisos que adquieren cada uno.

En esta primera etapa es importante acordar con el colegio aspectos tales como el seguimiento del alumno durante la sanción, por si se valorará la suspensión de ésta por un cambio de comportamiento o actitud, opción que se recoge en la citada ley. De igual modo, podrían llegar a acordarse actuaciones tales como: la asistencia diaria del alumno al colegio para recoger su material curricular encomendado, en lugar de dárselo todo de una vez; tutorías durante la expulsión con el personal del centro; que el docente acuda a las

instalaciones de Espacio de Cambio para realizar seguimiento del alumno y cualquier otra que mitigue la desconexión del centro escolar con el alumno.

Respecto a la familia, se acuerdan de igual modo las actividades que se realizarán con ella. Una vez aclarados los acuerdos es conveniente recogerlos por escrito, a modo de acta.

Finalmente se realiza con la familia y el alumno la visita a las instalaciones del programa, allí el alumno también firmará un acuerdo compromiso después de la charla de bienvenida procurada por el educador.

La participación de familias y de docentes en el proceso socioeducativo es una señal de identidad de la propuesta metodológica que ofrece Aldeas Infantiles SOS. Sin la implicación de padres y profesores el programa no tendría la proyección deseada. Con este proceso garantizamos la participación, la implicación y el compromiso de seguir trabajando con el alumno, dado que es frecuente apreciar una desatención que lo relega a una situación de riesgo.

Fase 2 “proceso de prestación del servicio”

La atención al alumno se realiza de lunes a viernes en horario de mañana hasta el tiempo que dure la sanción impuesta. Cada jornada comprende tres momentos distribuidos en 3,5 horas:

- a) Realización del plan de trabajo curricular propuesto por el centro escolar, supervisado y apoyado por un educador.
- b) Desayuno o descanso
- c) Gestión del conflicto o introspección de la conducta a partir del autocontrol, autoconocimiento y la autoestima. Las actividades realizadas en esta parte del proceso son variadas, tematizadas y adaptadas a las características de los alumnos, buscando el análisis y la reflexión sobre los motivos que han provocado la sanción. También es objetivo de esta fase descubrir aquellos estímulos que hacen que el alumno se comporte de forma disruptiva.
- d) Seguimiento y coordinación con el centro escolar que se realizan en momentos acordados con los tutores
- e) Trabajo con la familia. Se realiza como mínimo una sesión con el educador el cual podrá ofrecer pautas de actuación, de igual modo se organizan sesiones entre padre e hijo por el que se pretende promover y estimular la comunicación filo-parental.

Es necesario destacar el carácter particular de las actuaciones. Se trabaja con cada alumno de forma individualizada, adaptando el contenido de las sesiones de trabajo al motivo que ha provocado la sanción.

Fase 3 “proceso de salida”

La vuelta al centro escolar es un momento especialmente sensible para el alumno, el profesor, la familia e incluso para los propios compañeros de clase. La acogida deberá ser planificada y organizada para evitar susceptibilidades que puedan menoscabar la incorporación del alumno al colegio. No podemos permitir que la atmosfera emotiva sea la misma que cuando alumno fue expulsado. Durante el tiempo de sanción ha habido un trabajo que va generar segundas oportunidades y, hay que aprovecharlas. En este sentido se ofrecen pautas al profesor que ayuden a enriquecer la acogida, como por ejemplo: una charla de bienvenida donde el alumno pueda mostrar y exponer el trabajo realizado, así como manifestarle las conclusiones de sus reflexiones y análisis o acordar con el alumno aspectos que ayuden en la dinámica del aula. Debemos ser conscientes de que no se trata de una continuación relacional o pedagógica sino de un inicio que debe ser reorganizado y acordado.

Una vez cumplida la medida sancionadora y el alumno esté incorporado se realiza un seguimiento por parte del personal del programa para valorar en qué grado se han cumplido los objetivos o por si fuera necesaria la valoración de nuevas propuestas de actuación. Aproximadamente, y si las circunstancias lo permiten, en el plazo de 15 días se mantendrá contacto con el tutor para considerar la evolución del alumno durante este periodo de tiempo, con la intención de anticiparnos y prevenir nuevas sanciones. En esta fase, y en la medida de lo posible, se hará participe a la familia.

Conclusiones

En definitiva, Espacio de Cambio es una oportunidad para promover procesos de cambio en alumnos, familias y profesores a través de estrategias reflexivas.

Los centros escolares han valorado la eficacia y la pertinencia del programa en base a los siguientes criterios: la colaboración continua y permanente que se establece entre el programa, las familias y el centro; la atención pedagógica y afectuosa que reciben los alumnos; las actuaciones llevadas a cabo para minimizar las consecuencias de las conductas disruptivas, especialmente las centradas en la reflexión y el autoanálisis de la conducta; lo innovador del programa; la profesionalidad y dedicación de los educadores así como los resultados obtenidos. En definitiva, los centros educativos han valorado positivamente que existan apoyos de este tipo para afrontar y resolver situaciones especiales, manifestando dificultades para atender este tipo de situaciones. Esta relación con el centro permite que el

programa no se utilice como una lanzadera para expulsar a determinados alumnos, sino para atender casos que desbordan la dinámica del aula.

Por otro lado, en las familias encontramos un amplio porcentaje de padres y madres que se han mostrado participativas y colaboradoras durante la estancia de su hijo/a en el programa manifestando la necesidad y utilidad del recurso, agradeciendo el trabajo realizado y el apoyo recibido.

Los alumnos han encontrado en Espacio de Cambio un lugar donde expresar sentimientos y encontrar a personas que los escuchan y le prestan la atención que demandan. De igual modo, el programa les ofrece vías de comunicación y entendimiento con padres y profesores, mejorando las relaciones entre ellos. Otros en cambio, dada su historia, su perfil o su situación familiar no han logrado los efectos deseados y han sido propuestos para ser derivados a profesionales más especializados.

De igual modo, el equipo educativo del programa se ha mostrado satisfecho no sólo por los resultados obtenidos sino por la información y la experiencia aportada, la cual ha generado un conocimiento profesional que favorece el diseño de nuevas estrategias sociopedagógicas que permitirán reducir, de alguna forma, las conductas asociales que obstaculizan el proceso de formación, de relación y socialización de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Hernández, Marina, Castro Pañeda, Pilar, González-González de Mesa, Carmen, Álvarez Martino, Eva, & Campo Mon, Marián Ángel. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- González, María del Pilar; Rey Yedra, Luis; (2006). La escuela y los amigos: factores que pueden proteger a los adolescentes del uso de sustancias adictivas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, enero-junio, 23-37.
- Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa.
- Mena Martínez, Luis; Fernández Enguita, Mariano y Riviére Gómez, Jaime: (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación*. Número extraordinario. pp.119-145
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez Galindo, C., y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.
- Rabadán Rubio, José Antonio y Giménez-Gualdo, Ana María (2012) Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*. 15.2, pp. 185-212
- Sabroso Cetina, Alicia; Jiménez Alegre, M^a Dolores y Lledó Carreres, Asunción (2011) Problemas familiares generadores de conductas disruptivas en alumnos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N^o1-Vol.2, 2011. pp:423-432
- Uruñuela, Pedro M^a (2017) Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea. Madrid.

CAPÍTULO N° 26

EL CENTRO HISTÓRICO DE LA HABANA: UN ESPACIO DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN CUBA

Liset Valderrama López

Oficina del Historiador de La Habana, Cuba

Introducción

La Oficina del Historiador viene desarrollando de forma ininterrumpida por veintidós años en el Centro Histórico de La Habana²⁴ un programa de atención a la infancia que tienen como finalidad estimular desde edades tempranas una ciudadanía comprometida con la memoria histórica, la identidad local y la conservación y protección del patrimonio cultural de la comunidad. Basándose en los preceptos de la educación no formal el Programa Social Infantil busca fomentar espacios de aprendizaje democrático en los que la comunidad se involucre activamente, favorecer la construcción de redes sociales en torno al patrimonio que impulsen el desarrollo de procesos de integración social basados en el respeto a la diversidad, estimular

²⁴ El Centro Histórico habanero tiene una extensión de 2,14 km² y como estimado 66 000 habitantes. La quinta parte de las edificaciones ubicadas en la zona se considera de valor patrimonial. El Centro Histórico fue declarado como Monumento Nacional en el año 1978 y en 1982 se reconoció como Patrimonio de la Humanidad. Sin embargo, este espacio fundacional muestra rasgos que caracterizan el declive de la centralidad devenida centro “histórico”. Entre ellos resaltan las malas condiciones de habitabilidad, profusión de derrumbes debidos al crítico estado constructivo de los edificios, así como el deterioro de las redes de infraestructura. Como resultado de un proceso de acumulación histórica en la barriada coexisten grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad.

No obstante la obra restauradora de la Oficina del Historiador ha evitado desde sus inicios la exclusión social en estas zonas de alto valor patrimonial. Por eso el Centro Histórico de La Habana más allá de la recuperación de los valores tangibles asume el reto de colocar al individuo como protagonista del proceso rehabilitador y abogar como fin último por un proyecto de integración social.

desde los primeros años de vida del infante su papel protagónico en el aprendizaje en pos de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la reinterpretación de la memoria histórica y la apropiación simbólica del patrimonio local. Al mismo tiempo se propone educar a niñas y niños en una cultura de diálogo, solidaridad y convivencia armónica y empoderar al infante como agente movilizador de los componentes familiares para estimular actitudes ciudadanas responsables en torno al uso correcto del espacio urbano.

El Programa se propone potenciar cuatro áreas fundamentales en el público infantil: la educación artística, la educación cívica, la educación ambiental y científica y la orientación vocacional.

- Educación artística: En el entorno patrimonial del Centro Histórico convergen múltiples expresiones artísticas lo que propicia el desarrollo de proyectos de apreciación y creación de las artes dirigidos al público infantil. Esta área de interés propicia el entrenamiento de niñas y niños en el reconocimiento de los valores artísticos que conforman el patrimonio cultural de su localidad. De igual forma se crean espacios donde el arte se convierte en recurso didáctico para el aprendizaje, estimulando la participación de los más pequeños según su propia experiencia. Estos ambientes de fuerte componente lúdico favorecen en los niños procesos de autoestima, percepción de habilidades y capacidades propias, así como la formación de un gusto estético desde tempranas edades.
- Educación cívica: En el Centro Histórico de La Habana confluyen valores culturales de significación local con trascendencia en el ámbito nacional y para la historia de la humanidad. Se hace necesaria por tanto la educación de las futuras generaciones en el reconocimiento y valoración de las expresiones de identidad local. Así como fomentar relaciones en las que prime la cultura de diálogo, el respeto a la diversidad y el compromiso de los ciudadanos con su memoria histórica. Todo lo anterior con la finalidad de construir una ciudadanía afianzada en un verdadero sentido de pertenencia a su ciudad.
- Educación ambiental y científica: Tomando en cuenta que varios museos y centros culturales del Centro Histórico abordan desde su perfil las temáticas de la ciencia y el medio ambiente se promueve entonces la sensibilización de niñas y niños con el patrimonio de la ciencia acumulado hasta la actualidad y con las principales temáticas medioambientales que enfrenta la ciudad. Se estimula la participación infantil sistemática en procesos de gestión ambiental en beneficio de la comunidad en aristas como el reciclaje, las áreas verdes, el uso correcto del agua y la protección de la fauna.

- **Orientación vocacional:** El vínculo cotidiano con los oficios y profesiones en los espacios del Centro Histórico deviene un estímulo al aprendizaje de niñas y niños a la vez que una inspiración para su desarrollo laboral futuro. Esta familiarización de los infantes con las interioridades de la restauración y rehabilitación de las obras patrimoniales de su localidad trae como resultado el desarrollo de actitudes más comprometidas en las jóvenes generaciones hacia la protección y conservación del espacio urbano y patrimonial en el que habitan.

Las áreas antes citadas para la formación integral de los infantes se refuerzan gracias a la estrecha vinculación del Programa con los objetivos del diseño curricular de la enseñanza primaria y especial del sistema educativo nacional. Basándose en esta paridad de aspiraciones se han venido desarrollando lazos de colaboración con los centros escolares de la comunidad y la Dirección de Educación del Municipio Habana Vieja.

Fruto de estos esfuerzos es el proyecto conjunto de Visita Escolar, que con la planificación de un sistema de rotaciones propicia el reconocimiento por parte de los infantes de los valores patrimoniales de su entorno a través de la visita guiada al museo.

Otro de los objetivos perseguidos por el Programa es el empoderamiento del niño en materia de reconocimiento y salvaguarda de los valores patrimoniales de su comunidad. En este caso los infantes se convierten en voceros de la obra restauradora e irradian buenos hábitos y costumbres ciudadanas en el núcleo familiar y la vecindad. Ejemplo de ello son los proyectos de Aula Museo y Niños Guías del Patrimonio.

A su vez, dinámicas de inclusión social como las generadas en el Andar Infantil “Somos 1” propician espacios de convivencia armónica en los que el respeto a la diversidad y el derecho a la plena participación de las niñas y niños, sin criterios excluyentes, son principios básicos para la coexistencia en la ciudad.

Por su parte el proyecto de Talleres de Creación propicia el entrenamiento del público infantil en el reconocimiento de los valores artísticos que conforman el patrimonio cultural de su localidad, al mismo tiempo que favorece la formación temprana del gusto estético. Resaltan los talleres de corte medioambiental desarrollados por varios museos del Centro Histórico, que abordan desde su perfil las temáticas de la ciencia. Estas iniciativas abogan por estimular la participación infantil sistemática en procesos de gestión ambiental en beneficio de la comunidad.

Al interior de los proyectos

Para ofrecer una panorámica del surgimiento, desarrollo y estado actual de cada uno de los proyectos se debe comenzar sin dudas por la experiencia de las Aulas Museo²⁵. Un proyecto inaugurado en 1995 que consiste en la permanencia de los niños de la comunidad en los museos y centros culturales del Centro Histórico para recibir el programa del currículo escolar durante el horario docente en articulación con un curso de educación patrimonial diseñado por la institución cultural que los acoge durante un período de seis meses.

Entre los logros de la experiencia destacan el estímulo al acercamiento del público infantil y sus familias a las instituciones culturales, el entrenamiento de actitudes responsables en los educandos hacia la diversidad cultural y la transformación de conductas inadecuadas hacia el entorno. Además, se le reconocen al proyecto aportes positivos a indicadores del proceso docente educativo tales como la puntualidad, la asistencia de alumnos y docentes, el rendimiento escolar y la calidad del aprendizaje.

Para el desarrollo efectivo de la experiencia se diseña cada curso escolar un programa de rotación de las escuelas del municipio Habana Vieja por las instituciones de la red de museos y centros culturales. En el presente curso 2016-2017 funcionan nueve Aulas Museo en igual número de instituciones culturales, que han beneficiado en la presente rotación a aproximadamente 400 educandos.

Otra práctica exitosa que propicia el reconocimiento por parte de los infantes de los valores patrimoniales de su entorno es el proyecto de Visita Escolar. Esta modalidad constituye una alternativa que posibilita la participación de todas las escuelas de enseñanza primaria y especial del municipio en los procesos culturales que se desarrollan en el Centro Histórico. Gracias a un sistema de rotaciones²⁶ semanalmente los niños de la comunidad visitan los museos de La Habana Vieja donde se le recibe con una programación de actividades variadas y creativas en correspondencia con los intereses de los estudiantes según la edad, el grado y el tipo de enseñanza que

²⁵ Proyecto distinguido como experiencia exitosa en el Tercer Concurso Internacional “Somos Patrimonio” del Convenio Andrés Bello 2001 y galardonado con el Premio Internacional “Pilar por la Paz” otorgado por la UNESCO en 2002.

²⁶ Una vez a la semana 21 museos del Centro Histórico dedican 30 minutos a una actividad didáctica dirigida a un grupo escolar de la comunidad. Este intercambio se repite periódicamente hasta completar el tránsito de todos los educandos de la escuela asignada. Concluida dicha rotación cada centro docente comienza un ciclo similar en otro museo o institución cultural.

cursan. Cada uno de los educandos de los veintidós centros escolares de enseñanza primaria y especial del municipio participa sin exclusión en este proyecto. Durante el presente curso escolar 2016-2017 se beneficiará con esta experiencia a la totalidad de la matrícula escolar de dichos centros educacionales (aproximadamente 5300 alumnos).

Educación a niñas y niños en una cultura de diálogo, solidaridad y convivencia armónica es otro de los objetivos del Programa Social Infantil de la Oficina del Historiador de La Habana para lo cual impulsa el proyecto de Talleres de Creación. Esta es una de las experiencias patrimoniales más reconocidas por las familias capitalinas ya que no solo beneficia a los infantes que habitan el Centro Histórico sino que extiende su radio de acción con una matrícula abierta a todas las niñas y niños de la capital cubana²⁷. El proyecto de Talleres de Creación tiene tres directrices fundamentales. La primera, destinada a estimular el conocimiento del patrimonio mediante las profesiones y oficios que se desarrollan en el Centro Histórico de la Habana Vieja, brinda a los infantes la posibilidad de participar en encuentros con profesionales, especialistas y gestores del proceso de restauración. Las restantes líneas de acción del proyecto Talleres de Creación favorecen la formación del gusto estético desde tempranas edades y fomentan la participación infantil en procesos de gestión ambiental en beneficio de la comunidad.

Surgido en el 2014 como un taller de creación, el proyecto Niños Guías del Patrimonio se afianza como un espacio de protagonismo infantil en el que los alumnos de la enseñanza primaria son capacitados para convertirse en guías de recorridos y compartir los saberes adquiridos con los miembros de su comunidad. Hasta la fecha se han desarrollado seis ediciones del proyecto (julio 2014, enero 2015, agosto 2015, noviembre 2015, marzo 2016 y julio 2016) en las que 95 niñas y niños han adquirido conocimientos sobre los entornos patrimoniales de su localidad, así como habilidades comunicativas para compartir lo aprendido.

Los niños han fungido como guías de espacios tan relevantes en el imaginario habanero como La Plaza de la Catedral y El Castillo de la Real Fuerza. Del mismo modo han mediado en el acercamiento de los visitantes a exposiciones internacionales como *United Buddy Bears* (Alemania), *Las*

²⁷ Las instituciones culturales del Centro Histórico diseñan y desarrollan sus talleres durante todo el año. La organización de las actividades está dividida en dos periodos. El primero se corresponde con los meses de octubre a mayo, coincide con el curso escolar y beneficia a los educandos de la localidad (municipio Habana Vieja). El segundo se desarrolla durante la etapa vacacional como parte de las propuestas culturales del verano y permite la participación de niñas y niños provenientes de los restantes municipios de la ciudad.

travesías de Xico en América Latina (México) y *El Museo del Prado en La Habana* (España). El mayor índice de audiencia reportado al proyecto corresponde a la última edición (julio 2016)²⁸ en la que los jóvenes integrantes realizaron el primer recorrido guiado únicamente por niños a través de una serie de museos y centros culturales de La Habana Vieja.

Entre los objetivos de este taller infantil se privilegia el desarrollo de un proceso de aprendizaje creativo que brinde a los escolares las herramientas necesarias para reconocer y valorar el patrimonio local. Asimismo se potencian las capacidades infantiles para compartir los saberes, al tiempo que se favorece la autoestima de los participantes al otorgarles el protagonismo en la preparación y desarrollo de los recorridos guiados. Otro de los puntos fuertes de la experiencia es que fomenta la comunicación, espontaneidad, creatividad y el trabajo en equipo.

Un logro del Programa Social de la Oficina del Historiador en el terreno de la atención al público más joven es sin dudas el Andar Infantil “Somos 1”. Una propuesta vacacional que desde su lanzamiento en 2013 coordina un cúmulo de actividades para acercar a infantes en situación de vulnerabilidad al patrimonio que atesora el Centro Histórico. Atendiendo a las singularidades de cada grupo infantil el andar ha beneficiado a niñas y niños Síndrome de Down, autistas, ciegos y débiles visuales, sordos, discapacitados físico motores, a infantes hospitalizados en centros de atención pediátrica de la capital y en su última edición a pequeños que viven sin amparo familiar.

Esta experiencia tiene como objetivo fundamental el promover en niñas y niños en situación de vulnerabilidad una sensibilidad por el patrimonio y su conservación. Al unísono diseña sus estrategias en pos de fomentar la interacción social, la comunicación y la armonía familiar a través de actividades grupales. De igual modo el andar promueve en los infantes hábitos y conductas correctas en su relación con el entorno, así como habilidades para su vida de adultos.

Comunicar para la infancia

Como vehículo para democratizar saberes y experiencias de aprendizaje en la ciudad patrimonial el Programa Social Infantil utiliza los medios de comunicación. Por esta razón incentiva la publicación semestral de la revista infantil *Con vara y sombrero*. Un soporte de distribución gratuita

²⁸ 40 niñas y niños Guías del Patrimonio desarrollaron la Ruta Especial Infantil *La ciudad con ojos de niño*. Un recorrido guiado por la Maqueta, el Acuario, la Cámara Oscura y el Planetario del Centro Histórico con una asistencia de 400 personas en la jornada matutina de un solo día.

que promueve las opciones culturales del Programa y estimula de forma didáctica el conocimiento sobre el patrimonio y las profesiones y oficios vinculados al Centro Histórico. Guiado por el mismo fin se transmite semanalmente por las frecuencias de la emisora Habana Radio un espacio de reportaje y cartelera dedicado a la infancia.

Es válido también el aporte del *Programa Cultural*, un soporte comunicativo de edición mensual destinado a divulgar las propuestas culturales de la red de instituciones de la Oficina del Historiador. Esta publicación reserva la impresión a color de su contracubierta a la cartelera del Programa Social Infantil y se distribuye gratuitamente entre las familias que se acercan al Centro de Información de La Habana Vieja.

Por su parte *Habana Cultural*²⁹, sitio web de la Oficina del Historiador, incluye un espacio para la promoción de los programas sociales y ofrece información actualizada sobre las actividades que gestiona el Programa Social Infantil.

Resultados, buenas prácticas y lecciones aprendidas

La experiencia de trabajo del Programa Social Infantil de la Oficina del Historiador se destaca por gestar programas didácticos que propician el aprendizaje vivencial en un contexto patrimonial, permitiendo la apropiación de conocimientos y favoreciendo el desarrollo de actitudes adecuadas hacia el entorno cultural y natural.

Uno de los factores de éxito más importantes ha sido la práctica ininterrumpida, que ha permitido el perfeccionamiento constante del Programa Social Infantil. Gracias a esta continuidad se han beneficiado a varias generaciones de niñas y niños.

El Programa resalta como una alternativa pedagógica para atenuar los riesgos de infantes en desventaja social y de aquellos con necesidades educativas especiales al propiciar espacios de inclusión en un ambiente de paz y respeto a la diversidad.

El desafío fundamental del Programa es su sostenibilidad en el tiempo. Para el logro de este fin se considera importante fortalecer áreas estratégicas tales como la accesibilidad de niñas y niños, la participación familiar, el vínculo con el colectivo docente, la visibilidad de la experiencia institucional, el uso de nuevas tecnologías y la transferencia de conocimiento entre experiencias similares. Además aunque en la actualidad el Programa Social Infantil permite la inserción de niños de la comunidad se hace necesario diseñar otras propuestas que permitan extender el accionar con más fuerza hacia lugares más distantes del Centro Histórico.

²⁹ Disponible en la dirección electrónica www.habanacultural.ohc.cu

Es necesario insistir asimismo en la formación de los docentes en los diferentes enfoques del patrimonio, no solamente centrado en su dimensión histórica o política. Se hace necesario ofrecer a los maestros más herramientas didácticas que les permitan tratar la temática del patrimonio durante el proceso docente-educativo y facilitarles la capacitación para que integren de forma creativa las temáticas patrimoniales al programa educativo de asignaturas como Educación Cívica, Historia de Cuba, Lengua Española y El Mundo en que Vivimos, enriqueciéndolas con las oportunidades didácticas que brindan los museos y centros culturales existentes en la comunidad donde está enclavada la escuela.

El Programa constituye una propuesta novedosa de gestión cultural del patrimonio, que no cuenta con antecedentes en el país. El logro de resultados significativos en el abordaje de la educación patrimonial en el Centro Histórico de La Habana está asociado al desarrollo de capacidades clave, entre las que se distinguen su flexibilidad, adaptabilidad y creatividad lo que confirma sus posibilidades como modelo innovador para alentar el desarrollo de programas educativos en otros contextos.

CAPÍTULO Nº 27

INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE A NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

Ana Belén Sánchez Campos

Hospital Universitario Virgen de la Victoria

Cecilia Bailón García

Hospital Comarcal de la Axarquía

Introducción

La alimentación es un acto cotidiano y necesario condicionado por factores biológicos, culturales, familiares y sociales, convirtiéndolo así en un fenómeno complejo.

En los primeros meses de vida, la lactancia materna es abandonada total o parcialmente para introducir nuevos alimentos paulatinamente e ir adquiriendo hábitos.

Estos hábitos se van incorporando a través de dos mecanismos principales. Por una parte, los mensajes y contenidos formales que las personas de su alrededor emiten de forma voluntaria, y cuyo objetivo es la “educación”, que llevan a cabo madres y padres y familia próxima, así como los agentes educativos formales, principalmente la escuela y los centros de atención socio educativa. Pero, por otro, el aprendizaje por imitación que, en las etapas de juventud y adolescencia tienen como protagonistas clave el grupo de iguales (1).

La tarea de adquisición de unos correctos hábitos alimenticios va desatendiéndose en numerosas familias. Y los niños acaban por adoptar costumbres poco saludables, incrementando el consumo de alimentos deseables pero poco nutritivos, perjudicando así su salud y calidad de vida.

La situación social complica esta situación, pues niños que intentan mantener unos hábitos sanos son cuestionados de raros entre sus compañeros, los cuales eligen su comida de recreo un tanto poco saludables.

La adherencia a la dieta mediterránea, que tradicionalmente mantienen los países de la Cuenca del Mediterráneo y que se caracteriza por

un alto consumo de frutas, vegetales, legumbres, y carbohidratos complejos, moderado consumo de pescado, el uso de aceite de oliva como la principal grasa y un consumo moderado de vino durante las comidas; se ha asociado inversamente con el riesgo de desarrollar obesidad y ganancia de peso (2-6).

Los estudios realizados sobre hábitos dietéticos en niños y adolescentes españoles indican que la dieta mediterránea está siendo abandonada, que está disminuyendo el consumo de verduras, frutas y hortalizas y aumentando el consumo de golosinas (2, 7).

Definición de obesidad

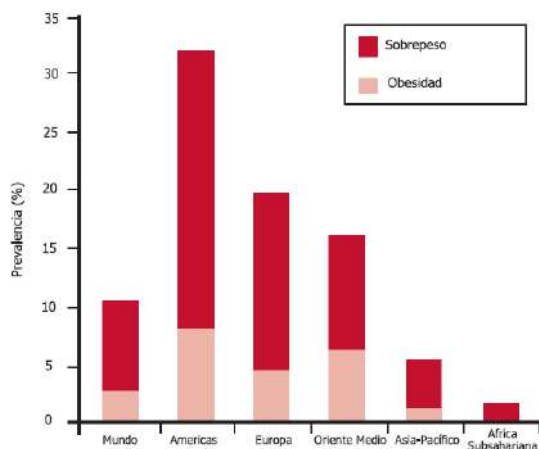
La obesidad consiste en el acumulo de tejido graso en el organismo en relación con otros componentes corporales y suele ser el resultado de un balance energético positivo, en que la entrada de energía excede al gasto (1).

Hay que mencionar que existen algunas situaciones en que este exceso de tejido es secundario a determinadas patologías como enfermedades genéticas, endocrinometabólicas, fármacos y otros, las cuales han de abordarse de forma específica (1).

Prevalencia de obesidad

La prevalencia de la obesidad en todas las edades se ha incrementado de forma alarmante en las últimas décadas en todo el mundo, hasta el punto de que la OMS utiliza la expresión “Epidemia Mundial” (1, 8).

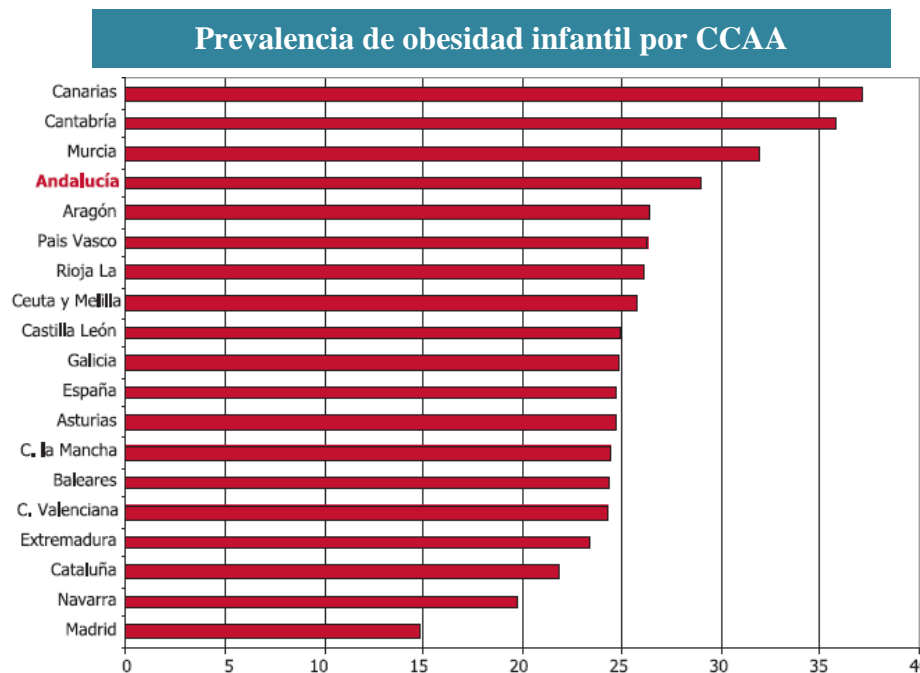
Prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños de 5-17 años en regiones del mundo



Fuente: *PIOI de Andalucía 2007-2012, datos del 2004*

En España la obesidad de la población infantil y adolescente se han triplicado en los últimos diez años. En 1984 y según el estudio PAIDOS, la prevalencia de obesidad infantil era del 4,9% para niños de ambos sexos entre los 6 y los 12 años (1, 9).

Un estudio más reciente, enKid muestra que el 13,9% de la población entre 2 y 24 años presenta obesidad y el 26,3% sobrepeso (10). A la cabeza y con mayor índice de prevalencia encontramos la comunidad de Canarias, Cantabria, Murcia y en cuarta posición Andalucía.



Fuente: PIOI de Andalucía 2007-2012, datos del 2003

Obesidad asociada a morbilidad

La obesidad infantil puede causar problemas sociales, psicológicos y de salud, y está vinculada a la obesidad más adelante en la vida y los pobres resultados de la salud como un adulto (11).

Las consecuencias para la salud de la obesidad infantil incluyen numerosos problemas médicos de tipo cardiovascular, endocrinológico, pulmonar, digestiva, musculoesqueléticas y neurológicas. También se asocia a consecuencias metabólicas y a factores de riesgo, como la resistencia a la insulina, los niveles elevados de presión sanguínea y de lípidos plasmáticos (12).

Obesidad y actividad física

La actividad física es importante durante la juventud no solo porque puede prevenir y reducir la obesidad, sino que también reduce el riesgo de enfermedad cardiovascular y diabetes tipo 2, mejorar la salud mental y el bienestar de los jóvenes (11).

Estudios realizados para valorar la actividad física, indican que la población infanto-juvenil española es la que menos ejercicio practica de Europa en horario extraescolar (2).

El entorno urbano a menudo no ofrece garantías de seguridad para desplazarse caminando, pasear, montar en bicicleta o jugar al aire libre; los padres y madres disponen de menos tiempo para jugar activamente con sus hijos e hijas y, además, se añade la gran oferta de entretenimientos de tipo sedentario como televisión, cine, juegos de ordenador y redes de comunicación que resultan muy atractivos para los grupos más jóvenes, quienes les dedican un número creciente de horas de su ocio (1, 13).

La escuela: lugar idóneo para promover estilos de vida saludable

La obesidad de origen genético representa un escaso porcentaje del total de casos que hoy se producen en nuestra sociedad, estando más relacionada con los hábitos de vida, los cuales son adquiridos principalmente durante la infancia. Por lo tanto, las estrategias de promoción han de ir encaminadas a la formación de hábitos ya desde edades tempranas (1).

Dentro del contexto educativo, la escuela constituye un buen escenario para realizar actividades saludables, donde niños y niñas están en un período de formación física, psíquica y social que poseen una gran capacidad para el aprendizaje y la asimilación de hábitos. Y es un lugar privilegiado para el trabajo entre iguales, una estrategia de efectividad demostrada para la promoción de la salud entre jóvenes y adolescentes (1).

Según la OMS, la promoción de la salud es un proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud (14). Es una herramienta básica para el cambio de conductas en la población. Enfermería tiene un papel fundamental como agente de cambio de conductas que son perjudiciales para la salud.

Mediante este trabajo, analizaremos la relación que tiene la alimentación con el riesgo de padecer sobrepeso/obesidad y fomentar las conductas y hábitos saludables en alimentación para prevenir la obesidad infantil.

Por todo ello y debido a la repercusión que supone la complicación de las enfermedades asociadas al sobrepeso y obesidad infantil, presentamos el “Taller de Alimentación Saludable” en un colegio de educación primaria.

Objetivos

El objetivo general de nuestro estudio es fomentar buenos hábitos alimentarios mediante el “Taller de Alimentación Saludable”, de una forma divertida a alumnos de tercer curso de primaria.

Como objetivos específicos, nos planteamos los siguientes:

- ✓ Conocer qué es la obesidad y sus consecuencias.
- ✓ Concienciar a los escolares la importancia de una alimentación equilibrada.
- ✓ Enseñar los elementos de la pirámide nutricional.
- ✓ Distinguir los diferentes grupos alimenticios: hidratos de carbono, grasas, proteínas, vitaminas y minerales.
- ✓ Elaborar una dieta equilibrada y saludable.
- ✓ Fomentar el consumo de frutas. Cambiar de su dieta un alimento poco sano (bollería) por otro más saludable (fruta).

Metodología

Por una parte y para la elaboración de este estudio realizamos una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Pubmed, Embase y Medline, para así poder recopilar información acerca de la definición, prevalencia y morbilidad asociada de la obesidad infantil, la adquisición de hábitos en edades tempranas y el espacio idóneo para fomentar hábitos de una manera saludable a la comunidad. Esta búsqueda, realizada durante dos meses, contempló los siguientes criterios de inclusión: pacientes infanto-juveniles en edad escolar; estudios de prevalencia de obesidad infantil realizados a nivel nacional, europeo e internacional; estudios de promoción de hábitos saludables, artículos a texto completo e idioma elegido inglés y castellano. Como descriptores usamos “obesidad infantil”, “prevalencia”, “hábitos”; “alimentos saludables”, “promoción de la salud” y “educación para la salud”. La búsqueda se dió por finalizada con la revisión del Plan Integral de Obesidad Infantil de Andalucía 2007-2012.

Por otra parte y durante los meses de abril y mayo de 2017, realizamos un estudio trasversal, descriptivo y no probabilístico sobre la promoción de buenos hábitos alimentarios mediante el “Taller de Alimentación Saludable”, de una forma divertida a alumnos de tercer curso de primaria. Utilizamos dos encuestas autoadministradas, un pretest y un postest, para conocer los conocimientos antes de los talleres y los conocimientos adquiridos tras los mismos. Una última encuesta evaluó la satisfacción de los alumnos sobre el “Taller de Alimentación Saludable”

La muestra fue compuesta por 22 alumnos, que asistieron a cinco sesiones programadas, con una periodicidad semanal y duración aproximada de una hora y media por sesión. El contenido didáctico de las sesiones fue el siguiente:

- ✓ Sesión 1: pirámide nutricional y los grupos de alimentos.
- ✓ Sesión 2: alimentos saludables y no saludables. Consecuencias por consumir alimentos pocos saludables.
- ✓ Sesión 3: la dieta mediterránea. Las cinco ingestas. Elaboración de una dieta equilibrada.
- ✓ Sesión 4: los productos de nuestra tierra. Conocer nuevos sabores de frutas y verduras.
- ✓ Sesión 5: Beneficios del ejercicio físico.

Resultados

La asistencia y participación del taller fue del 100%. Se resaltó el alto interés y participación de la mayoría de los niños y niñas durante el taller. Las sesiones con más debate y participación fueron la sesión 1 y 4, siendo en esta última, un tanto participativa en exponer los distintos alimentos que podemos encontrar en huertas de nuestro alrededor.

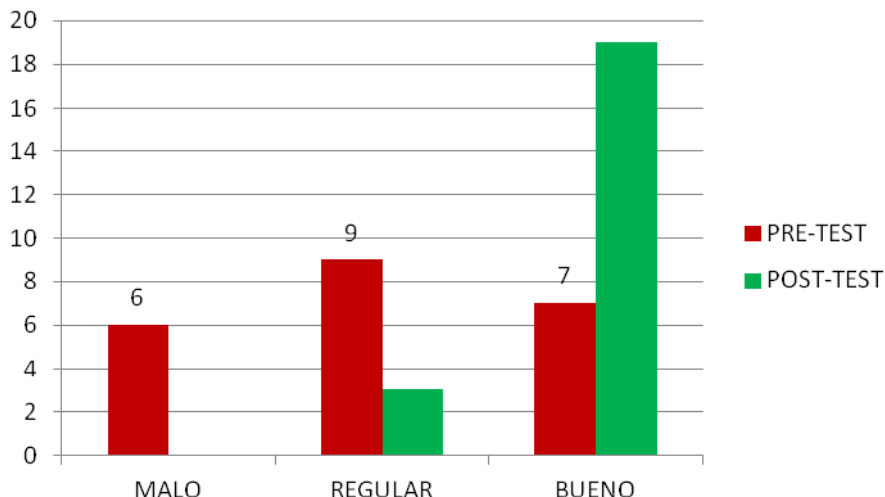
La muestra estaba compuesta por 13 niñas y 9 niños, de edades comprendidas entre 7-8 años, con una edad media escolar de 7,5 años.

Para poder evaluar los conocimientos aprendidos de los escolares sobre el Taller de alimentación Saludable, primero se realizó un cuestionario pre-test con 10 preguntas tipos test con dos opciones de respuesta posible. Y otro cuestionario pos-test con 10 preguntas tipo test con dos opciones de respuesta posibles, con aspectos relacionados con los contenidos impartidos en las sesiones.

Tras el análisis, se observó que antes de efectuar el Taller educativo de Alimentación Saludable, el 27% (n=6) presentaron un nivel de conocimientos MALO, el 41% (n=9) un nivel de conocimientos REGULAR y el 32% (n=7) un nivel de conocimientos BUENO.

Y después de aplicar el taller educativo observamos que el 86% (n=19) presentaron un nivel de conocimientos BUENO y el resto, 14% (n=3) REGULAR.

Nivel de conocimientos antes y después del “Taller de alimentación Saludable”



Para la evaluación del “Taller de Alimentación Saludable” se utilizó una escala enumerada del 1 al 10, donde 1 era insignificante y 10 muy interesante. El taller fue evaluado con 10 puntos por 18 niños, con 9 puntos por 3 niños y con 8 puntos por 1 niño.

Conclusión

Según resultados podemos concluir que el “Taller de Alimentación Saludable” fue efectivo en la mejora de conocimientos sobre una alimentación sana y la importancia de adquirir unos hábitos saludables. Para lograr cambios en los hábitos alimentarios que se perpetúen en el tiempo, son necesarias estrategias que generen autonomía a largo plazo.

Los niños en edad escolar, son los que más motivación tienen en adoptar conductas sanas sobre alimentación, por tanto si trabajamos con ellos sobre hábitos de vida saludable, habrá una alta probabilidad de integrar esos conocimientos, favoreciendo así conductas saludables y la disminución de la obesidad infantil.

La escuela es el mejor espacio para realizar intervenciones educativas sobre alimentación saludable. El problema radica en la incorporación a la familia. Para ello sería conveniente incorporar nuevas estrategias de actuación en conjunto con el alumno, familia y sanitario, para así poder reducir la elevada prevalencia de la obesidad infantil.

Referencias bibliográficas

- Martínez, A., Soto, A., Ramírez, A., Oliver, B., Lama, C., & Macarro, C. (2006). Plan integral de obesidad infantil de Andalucía 2007-2012. *Junta de Andalucía, Consejería de Salud*.
- Oliva Rodríguez, R., Tous Romero, M., Gil Barcenilla, B., Longo Abril, G., Pereira Cunill, J. L., & García Luna, P. P. (2013). Impacto de una intervención educativa breve a escolares sobre nutrición y hábitos saludables impartida por un profesional sanitario. *Nutrición Hospitalaria*, 28(5), 1567-1573.
- Panagiotakos, D. B., Chrysohoou, C., Pitsavos, C., & Stefanadis, C. (2006). Association between the prevalence of obesity and adherence to the Mediterranean diet: the ATTICA study. *Nutrition*, 22(5), 449-456.
- Schröder, H., Marrugat, J., Vila, J., Covas, M. I., & Elosua, R. (2004). Adherence to the traditional Mediterranean diet is inversely associated with body mass index and obesity in a Spanish population. *The Journal of nutrition*, 134(12), 3355-3361.
- Romaguera, D., Norat, T., Vergnaud, A. C., Mouw, T., May, A. M., Agudo, A., ... & Clavel-Chapelon, F. (2010). Mediterranean dietary patterns and prospective weight change in participants of the EPIC-PANACEA project. *The American journal of clinical nutrition*, 92(4), 912-921.
- Beunza, J. J., Toledo, E., Hu, F. B., Bes-Rastrollo, M., Serrano-Martínez, M., Sanchez-Villegas, A., ... & Martínez-González, M. A. (2010). Adherence to the Mediterranean diet, long-term weight change, and incident overweight or obesity: the Seguimiento Universidad de Navarra (SUN) cohort. *The American journal of clinical nutrition*, ajcn-29764.
- Aranceta, J., Pérez-Rodrigo, C., Serra-Majem, L., Bellido, D., de la Torre, M. L., Formiguera, X., & Moreno, B. (2007). Prevention of overweight and obesity: a Spanish approach. *Public health nutrition*, 10(10A), 1187-1193.
- WHO. Obesity: Preventing and managing the global epidemic. 894. 2000. Geneva. WHO Technica Report Series.
- Bueno Sánchez, M., Bueno Lozano, G., Moreno Aznar, L., Sarría Chueca, A., & Bueno Lozano, O. (2001). Epidemiología de la obesidad infantil en los países desarrollados. *Serra Majem L, Aranceta Bartrina J, eds. Obesidad Infantil y juvenil. Estudio EnKid*, 55-62.
- Serra Majem, L. L., Ribas, L., & Aranceta, J. (2001). Epidemiología de la obesidad en España. Resultados del estudio Enkid (1998-2000). *Obesidad Infantil y Juvenil. Estudio enkid. LL Serra, J Aranceta (eds.). Masson, Barcelona*, 81-108.

- Cochrane, C. (2002). Intervenciones para prevenir la obesidad en niños. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 4(14), 281-290.
- Whitlock, E. P., Williams, S. B., Gold, R., Smith, P. R., & Shipman, S. A. (2005). Screening and interventions for childhood overweight: a summary of evidence for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 116(1), e125-e144.
- National Institute for Health Care Management Foundation Forum. Childhood obesity. Advancing effective prevention and treatment: An overview for health professionals. 9-4-2003.
- de la Salud, P. (1998). Glosario. *OMS, Ginebra*.

CAPÍTULO N° 28

ESPASMO DEL SOLLOZO EN LA INFANCIA: ABORDAJE ENFERMERO

Raquel Domínguez Robles

Hospital Comarcal de la Axarquía

Ana Belén Sánchez Campos

Hospital Universitario Virgen de la Victoria

Introducción

Los espasmos del sollozo son cuadros recurrentes que se presentan ante situaciones que causan el llanto y éste está precedido de una espiración alargada con una apnea asociada, cianosis o palidez acompañante y, ocasionalmente, hipotonía o pérdida de conocimiento. Estos episodios dramáticos e involuntarios ocurren en niños sanos y son motivo muy frecuente de consulta pediátrica. Su presentación en el período neonatal inmediato es rara y ha sido escasamente descrita en la literatura médica.

Los espasmos del sollozo son una entidad frecuente en la infancia; algunos autores cifran en el 27% su prevalencia, y se estima el 0,1-4,7% de casos graves con hipotonía o pérdida de conocimiento asociada (1, 2). Se inician generalmente entre los 6 y los 12 meses de edad, y sólo el 15% empezarán antes del sexto mes.

Su presentación neonatal es rara (3-5), y no se ha encontrado en la literatura médica ningún caso de inicio en el primer día. Su evolución es benigna, con tendencia a la desaparición a los 3-4 años de edad, siendo excepcionales por encima de los 63. La asociación familiar no es infrecuente. Aproximadamente, un tercio de los niños afectados tienen antecedentes familiares positivos, y se especula un patrón de herencia autonómico dominante con penetrancia reducida (6).

La etiología de esta entidad es poco conocida. Se cree que alteraciones funcionales debido a inmadurez de las áreas involucradas en el control respiratorio o cardíaco podrían ser la causa de los espasmos (7-9). Otros autores han encontrado una relación entre la ferropenia y los espasmos,

que mejoran tras la administración de hierro en los niños con anemia ferropénica demostrada han relacionado la anemia ferropénica con la génesis del espasmo del sollozo y se ha descrito un valor de hemoglobina < 8 g/dl en 23.5% de niños con espasmos del sollozo, ya que el hierro participa en el metabolismo de las catecolaminas y la función de los neurotransmisores. Otra teoría ha sugerido un retraso madurativo de la mielinización del tallo cerebral, (medido a través de potenciales evocados), y que puede influir en el desarrollo del espasmo del sollozo.

Ante la rareza de su presentación en el período neonatal, es importante realizar un diagnóstico diferencial con otras patologías más prevalentes en esa edad (cardiopatías congénitas, obstrucciones de las vías aéreas, crisis convulsivas, etc.) dadas las obvias implicaciones pronósticas y de tratamiento.

Dado que el espasmo del sollozo es un proceso alarmante para los padres por su apnea brusca y posible pérdida de consciencia, nuestro trabajo va encaminado a proporcionar conocimientos sobre este tema tanto a profesionales sanitarios como a padres y/o cuidadores del niño que presenta estos cuadros recurrentes.

Objetivos

1. Proporcionar Educación Sanitaria tanto a los profesionales, a los padre y cuidadores en el manejo de las crisis.
2. Conocer las causas desencadenantes y características del espasmo del sollozo en la infancia.

Metodología

Para la elaboración del presente trabajo realizamos una búsqueda bibliográfica en las bases de datos de Cochrane, Scielo y Pubmed sobre artículos y estudios sobre el espasmo del sollozo en la infancia. Los descriptores que utilizamos fueron: “espasmo del sollozo”, “niño”, “prevalencia”, “etiología”, “tratamiento” y “padres”. Para la búsqueda contemplamos los siguientes criterios de inclusión: pacientes infantiles, artículos de prevalencia, de clasificación y de tratamiento sobre el espasmo del sollozo, artículos de revisiones sistémicas sobre el tema, artículos a texto completo y de los últimos 4 años.

Resultados

El espasmo del sollozo es un proceso benigno que no precisa tratamiento farmacológico. La educación en el conocimiento y manejo de estas situaciones es clave. Aunque el niño puede presentar una coloración azulada, palidez, llegando incluso a la perder el conocimiento y en muchos casos convulsionar. Los padres, cuidadores y profesionales en el cuidado de los niños debemos saber que son procesos benignos que no dejan secuelas neurológicas y se recuperan rápidamente.

Puesto que nos encontramos ante procesos benignos y alarmantes para las personas que los presencian debemos educarlos en contactar con el servicio de emergencias. Las causas desencadenantes, puesto que están el manejo de estas situaciones. Deben mantener la calma en todo momento, colocar al niño en posición lateral de seguridad y retirar cualquier objeto que pudiera tener en la boca para evitar posibles atragantamientos. En caso de no cesar deben relacionadas con situaciones que producen llanto (sorpresa, ira, dolor, frustración, etc.) los padres deben aprender a manejarlas y evitar en la medida de lo posible que sucedan educando a su hijo para que pueda asumirlas, y no sobreprotegerlo en exceso.

Según la edad de aparición y la clínica podemos diferenciar las crisis anóxicas, crisis píquicas, trastornos paroxísticos del sueño, trastornos motores paroxísticos y otros trastornos paroxísticos.

➤ Crisis psíquicas

Rabietas (3-6 años): conducta violenta en forma de crisis bruscas y repetidas ante la menor provocación de frustración o capricho (gritos, llanto, agitación motriz, sin respuesta a estímulos). En la postcrisis puede haber agotamiento o somnolencia e incluso amnesia.

Ataques de pánico (6-12 años): estado de ansiedad fóbica con sudoración, escalofríos, inestabilidad, temblores, cefalea, opresión precordial. A veces pérdida de conocimiento y relajación del esfínter urinario.

Crisis de hiperventilación psicógena (adolescencia): «sensación de falta de Episodios paroxísticos no epilépticos, dolor torácico, palpitations, mareos, cefalea y parestesias en las manos, hasta a veces un estado tetaniforme. Todo ello producido por una hiperventilación que en ocasiones está encubierta.

Pseudocrisis (mayores de 6 años): episodio que intenta imitar una crisis epiléptica, generalmente del tipo tónico-clónica generalizada con pérdida de conocimiento (desfallecimiento y movimientos simulados que generalmente son muy teatrales). • Síndrome de Munchausen por poderes (0-6 años): los niños son víctimas de enfermedades inventadas o inducida

➤ **Crisis anóxicas**

Espasmos del sollozo (cianótico o pálido) (0-3 años): tras comenzar a llorar, ya sea por riña o traumatismo, realiza una pausa de apnea con mirada fija, boca entreabierta, rigidez y caída con pérdida de conciencia. Posteriormente reanuda la respiración. No son habituales ni las sacudidas clónicas ni el sueño postcrítico. Puede acompañarse de cianosis, lo más frecuente, o palidez.

Síncope febril (0-3 años): crisis anóxicas reflejas en las que la fiebre actúa como factor precipitante de la pérdida brusca de conciencia y del tono muscular.

Síncope vasovagal (cualquier edad): breve pérdida de conciencia con pródromos (malestar, sensación de inestabilidad, frío, molestias epigástricas, visión borrosa, parestesias), acompañada de palidez, sudoración y bradicardia. En algunos casos: relajación de esfínteres y mordedura en la punta de la lengua. Generalmente desencadenado por factores psíquicos como el estrés emocional originado por un daño real o imaginario (dolor, extracción de sangre,...).

Síncope cardíaco (cualquier edad): manifestaciones neurológicas en pacientes con problemas cardíacos, como en casos de obstrucción del tracto de salida de los ventrículos, arritmias cardíacas o enfermedad mitocondrial, entre otras. Por sus padres que refieren crisis repetidas preexistentes o hasta provocadas por ellos mismos.

➤ **Trastornos paroxísticos del sueño**

Terrores nocturnos (18 meses-6 años): en las primeras horas del sueño REM, estado de agitación de inicio brusco con llanto, gritos desconsolados, imposibilidad de consuelo, cara de terror y sin reconocer a sus familiares. Dura varios minutos. Luego se duerme con normalidad. Amnesia al día siguiente.

Pesadillas (6-12 años): durante el sueño REM, son sueños que producen miedo y que despiertan al niño, con buen contacto con los familiares. Se recuerda al día siguiente.

Sonambulismo (6-12 años): durante el sueño no-REM, el niño se levanta de la cama y camina con los ojos abiertos de forma desorientada pudiendo emitir sonidos inteligibles. En unos minutos vuelve a la cama. Amnesia al día siguiente.

Movimientos anormales (0-6 años): el golpeteo rítmico de la cabeza se produce durante la somnolencia, sobre la almohada o sobre el cabezal. Duración menor de 15 minutos. El sobresalto del sueño consiste en un

despertar brusco con sacudida muscular generalizada, a veces asociada a una sensación de caída.

Narcolepsia (adolescencia): somnolencia diurna, cataplexia, parálisis del sueño y alucinaciones hipnagógicas. Generalmente consiste en somnolencia diurna en niños que no duermen por la noche, pudiendo asociar alucinaciones hipnagógicas (mientras se concilia el sueño), parálisis del sueño (incapacidad de llevar a cabo movimientos voluntarios al dormirse o al despertar) y cataplexia (pérdida súbita del tono postural sin pérdida de conciencia, precipitado por emociones intensas como la risa o el llanto).

Síndrome de apnea del sueño (mayores de 2 años): ronquido característico prolongado con ritmo respiratorio irregular produciéndose numerosas pausas de apnea. Somnolencia diurna con problemas de comportamiento. En el lactante se manifiesta con palidez o cianosis, respiración superficial, bradicardia e hipotonía. Las causas pueden ser múltiples.

➤ **Trastornos motores paroxísticos**

Tics (6-12 años): movimientos breves que aparecen de forma brusca e involuntaria, intermitentemente en el tiempo, en un contexto de normalidad motora. Generalmente aparecen en la cabeza y extremidades superiores. Pueden ser simples o complejos. Favorecidos por el estrés.

Mioclono benigno del lactante (0-3 meses): mioclonías durante el sueño en las primeras semanas de vida. Son bilaterales, repetitivas y localizadas en las partes distales de los miembros superiores.

Coreoatetosis paroxística familiar (6-12 años): episodios de movimientos involuntarios distónicos o coreoatetósicos uni o bilaterales, que afectan a las extremidades y a la cara. Duración variable entre minutos y horas. Periodicidad inconstante. Puede desencadenarse por la cafeína, alcohol, ansiedad y fatiga. Herencia autosómica dominante con incompleta penetrancia.

Mioclonías del velo del paladar (mayores de 6 años): la contracción rítmica e involuntaria de los músculos del velo del paladar provoca la emisión de un ruido de se transmite por la trompa de Eustaquio y se percibe como un tinnitus objetivo y subjetivo con percepción de un ruido metálico («crek-crek») en ambos oídos.

Discinesias paroxísticas yatrogénicas (cualquier edad): movimientos distónicos y de opistótonos o discinesias oculares o bucales provocadas por la acción de determinados fármacos sobre el SNC. Los más relacionados son: clorpromacina, metoclopramida, fenotiacinas, butirofenona, fenitoína. En el caso de neurolépticos como el haloperidol, se puede producir con la retirada del mismo.

Tortícolis paroxístico (0-3 años): inclinación lateral del cuello, que provoca dolor al intentar corregirla, de aparición brusca, generalmente por la mañana, que se mantiene durante varios días y cede espontáneamente. Puede acompañarse de palidez, vómitos, irritabilidad, ataxia, nistagmus y anomalías posturales de tronco.

Desviación ocular tónica paroxística (0-3 años): episodios de desviación tónica de la mirada hacia arriba con sacudidas verticales compensatorias, a veces acompañados de ataxia. Ceden con el sueño. Evolución favorable con el tiempo. Existe retraso en la deambulación y torpeza motora.

Hiperecplexia (0-3 años): episodio de respuesta exagerada a un estímulo auditivo, visual o de otro tipo. Puede asociar además crisis de hipertonía con caída al suelo sin que se realicen maniobras de protección durante la caída.

Estremecimientos (0-6 años): movimientos bilaterales y rápidos de cabeza, tronco y brazos –como un escalofrío–, entre 5 y 15 segundos de duración, que se repiten con frecuencia a lo largo del día; a veces con rigidez de extremidades superiores. Ceden espontáneamente con la edad.

Síndrome de Sandifer (4 meses-14 años): reflujo gastroesofágico, tortícolis y posturas distónicas paroxísticas, generalmente durante la comida. Puede haber cianosis facial, apnea y posición en opistótonos.

Mioclonus mentoniano (menores de 12 meses): tremulaciones mentonianas al estímulo, al desnudarlo o después del llanto.

➤ **Otros trastornos paroxísticos**

Masturbación (0-3 años): movimientos repetitivos de frotamiento de los genitales que finalizan con rigidez y aducción de miembros inferiores y temblor de los superiores. Puede haber mirada perdida, sudación y congestión facial.

Migrañas (mayores de 6 años): en la migraña clásica la cefalea se acompaña de aura, náuseas y vómitos, letargia, irritabilidad.

Hemiplejía alternante (mayores de 6 meses): episodios de hemiplejía alternante con alteración del estado general, síntomas neurovegetativos, trastornos oculomotores, crisis tónicas o tónico-clónicas. Frecuencia variable. Duración de horas a días. Evolución variable con déficit cognitivo.

Vértigo paroxístico (0-3 años): episodios bruscos de inestabilidad, por lo que se agarran a algo próximo, con facies de angustia, palidez y a veces vómitos. Duración alrededor de un minuto.

Diagnóstico

1. Antecedentes familiares y personales. 2. Anamnesis de los episodios (principal pilar para el diagnóstico): familiares y testigos, factores desencadenantes, síntomas previos, forma de presentación, síntomas posteriores, conducta adoptada. 3. Exploración: examen físico y neurológico completo incluyendo fondo de ojo. Valorar signos neurológicos «blandos», estigmas cutáneos, déficits neurológicos y desarrollo psicomotor. En algunos casos valoración neuropsicológica personal y familiar. 4. Exámenes complementarios (en caso de duda con trastornos epilépticos o para descartar distintas patologías responsables del trastorno paroxístico): ▪ECG, Eco-Doppler, ECG Holter. ▪EEG estándar (en los EPNE suele ser normal pero hasta el 3% de los escolares sin crisis presentan un patrón EEG considerado como epiléptico). ▪EEG de sueño, EEG durante 24 horas. ▪Video-EEG (máximo valor para el diagnóstico diferencial). ▪Neuroimagen. ▪Pruebas metabólicas.

Diagnóstico diferencia

Los EPNE pueden confundirse con trastornos paroxísticos epilépticos, siendo los motivos más frecuentes de este error los siguientes: 1. Anamnesis inadecuada, imposibilidad de que el niño pequeño relate sus síntomas. 2. Sobrevaloración de los antecedentes familiares de epilepsia o personales de crisis febriles. 3. Movimientos bruscos involuntarios y/o relajación de esfínteres durante el episodio. 4. Exámenes complementarios y exploración neurológica. 5. EEG no estrictamente normal. 6. Desconocimiento de muchos EPNE por parte de los profesionales.

Tratamiento

Con el tiempo los cuadros en general suelen desaparecer sin ningún problema, por lo que es importante armarse de paciencia y **sobre todo evitar sobreproteger al niño**, ya que es imposible predecir cuándo va a padecer un episodio o no.

En el caso de los leves lo normal es que no se pauten ninguna medicación o medida especial. De hecho, muchos textos recomiendan incluso “ignorarlos”, es decir, no darles excesiva importancia, para que el niño no los asocie a que atrae atención. En cualquier caso siempre deben ser comentados con el pediatra para evaluar el riesgo y la actitud.

En los cuadros que el pediatra cataloga como graves puede que el niño se beneficie de tratamientos farmacológicos, como por ejemplo ansiolíticos o incluso atropina en caso de que se produzca un cuadro

potencialmente severo, con pérdida de conocimiento y ausencia incluso de respiración que se prolongue más allá de unos segundos.

El problema es que estos fármacos tienen importantísimos efectos secundarios y su uso ha de hacerse bajo estricto control médico y sólo en casos potencialmente graves y severos.

Tras una evaluación completa y minuciosa, el tratamiento dependerá del EPNE diagnosticado. Es importante hacer un buen diagnóstico ya que así se evitan numerosos tratamientos con antiepilépticos en niños que no lo son, con la consabida angustia familiar y problemas relacionados. En la mayoría de los casos no existe tratamiento etiológico y sólo es necesario saber ante que nos encontramos, descartar un EPNE y tranquilizar a la familia.

Conclusiones

El espasmo del sollozo es un proceso benigno que no precisa tratamiento farmacológico. La educación en el conocimiento y manejo de estas situaciones es clave. Aunque el niño puede presentar una coloración azulada, palidez, llegando incluso a la perder el conocimiento y en muchos casos convulsionar, los padres, cuidadores y profesionales en el cuidado de los niños debemos saber que son procesos benignos que no dejan secuelas neurológicas y se recuperan rápidamente.

Ante el espasmo del sollozo debemos actuar: Manteniendo la calma y hablar con tono suave. Colocar al niño en posición de SISMS retirando los objetos que el niño pueda tener en la boca o con los objetos que se pueda golpear, aflojar la ropa, no detener el espasmo y dejándolo descansar una vez haya terminado el episodio,

Se deben evitar las maniobras de RCP, la introducción de objetos para mantener la boca abierta ya que pueden producirle lesiones en la mucosa, no confundirlo con otras enfermedades convulsivas y evitar en la medida de lo posible que haga una broncoaspiración

Algunos niños utilizan el espasmo como forma inapropiada de comunicación para llamar la atención de los padres o como herramienta para conseguir algo.

El pronóstico es bueno, no se asocia con desarrollo posterior de epilepsia o alteraciones cognitivas. En niños que se hayan producido movimientos de tipo convulsivos o que se haya iniciado antes de los 6 meses o posterior a los 6 años además de niños que sufran un episodio sin un factor desencadenante o que haya ocurrido durante el sueño, debe de realizárseles una reevaluación para asegurarnos de un diagnóstico certero, ya que ,no existe medicación específica; se recomienda información extensa a la familia y estrategias educativas para el control e inhibición de los espasmos del sollozo y en caso de anemia ferropénica confirmada con analítica se

recomienda controlar con dieta y sulfato ferroso. Algunos autores recomiendan el uso de piracetam en pacientes con espasmo del sollozo recurrente. Los pacientes presentan mayor frecuencia de problemas de atención y, en el caso de espasmos pálidos, pueden presentar con mayor frecuencia síncope. No se justifica el tratamiento con antiepilépticos.

Referencias bibliográficas

- Anil, B. G., Nedunchezian, K., Jayanthini, V., & Pathmanabhan, M. (2005). Breath holding spells: evaluation of autonomic nervous system function. *Indian pediatrics*, 42(9), 923.
- DiMario, F. J. (2001). Prospective study of children with cyanotic and pallid breath-holding spells. *Pediatrics*, 107(2), 265-269.
- Martínez, A. (2011). Capítulo 14: Trastornos paroxísticos no epilépticos en los primeros años. *Campistol J. Neurología para pediatras, enfoque y manejo práctico*. Barcelona: Editorial Médica Panamericana, 191-202.
- Campistol J. Diagnóstico diferencial de los trastornos paroxísticos no epilépticos en la infancia. En: Herranz JL, Armijo JA. Actualización de las epilepsias (III). Barcelona: Edide, 1993: 37-62.
- Fernández, J. H. (2011). Trastornos paroxísticos no epilépticos. *PediatríaIntegral*, 857.
- Fejerman N, Medina CS, Caraballo RN. Trastornos paroxístico y síntomas episódicos no epilépticos. En: Fejerman N, Fernández E, editores. Neurología pediátrica. 2ª ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1997: 584-599.
- Holmes, G. L., Sackellares, J. C., McKiernan, J., Ragland, M., & Dreifuss, F. E. (1980). Evaluation of childhood pseudoseizures using EEG telemetry and video tape monitoring. *The Journal of pediatrics*, 97(4), 554-558.
- Mulas, F. (1999). Morant A. Trastornos paroxísticos psicógenos en los niños. *Rev Neurol*, 28, 81-3.
- Mulas F, Morant A. Trastornos paroxísticos psicógenos en los niños. *Rev Neurol (Barc)* 1999; 28 (161): 81-83. 5.

CAPÍTULO Nº 29

LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR: UN ANÁLISIS NORMATIVO DE LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA (1996-2015)

Daniel Peres Díaz

Universidad de Granada

Introducción

El objetivo del presente artículo consiste en realizar un análisis normativo de la legislación española en materia de protección jurídica del menor (1996-2015), prestando especial atención al concepto de “interés superior del menor”. En este sentido, se analiza la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, enfatizando las recientes modificaciones introducidas por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, y por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Asimismo, se analizan las modificaciones procesales a la luz de las reformas introducidas por los cambios en la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil y por la Ley 15/2015, de 2 de julio, de Jurisdicción Voluntaria. En último lugar, se esbozan una serie de conclusiones con el ánimo de contribuir críticamente a una mejora del marco normativo expuesto. El texto, en todo caso, se estructura en dos grandes bloques. En primer lugar, se explora y disecciona el concepto jurídico indeterminado de “interés superior del menor”, toda vez que este actúa como núcleo focal del sistema jurídico de protección a la infancia en España. Y, en segundo lugar, se examinan los cambios más importantes introducidos en la legislación mencionada anteriormente.

El concepto de “interés superior del menor” como eje vertebrador de la protección jurídica de la infancia

El “interés superior del menor” aparece mencionado por primera vez -en el Ordenamiento jurídico español- en el art. 2 de la Ley Orgánica 1/1996,

de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LOPJM)³⁰. En concreto, se dice que “en la aplicación de la presente Ley primará el interés superior de los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir”. Como puede constatarse, se trata de un concepto jurídico indeterminado, es decir, de un concepto que requiere, para su efectiva aplicación, de una operación intelectual de concretización, ya sea en vía administrativa, ya fuere en vía judicial.

Por ello, más recientemente, el legislador español ha llevado a cabo una modificación sustancial del mentado artículo. Dicha modificación se materializó a través de la promulgación de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Con esta nueva Ley se instauran por primera vez los criterios generales que informan la interpretación *auténtica* del interés superior del menor y de su capacidad de obrar. Se trata de los siguientes cuatro principios (art. 2.2 LOPJM)³¹:

- a) La protección del derecho a la vida, supervivencia y desarrollo del menor y la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto materiales, físicas y educativas como emocionales y afectivas.

³⁰ El fundamento último de la Ley debemos ubicarlo en el art. 39.1 de la Constitución española, el cual consagra la protección social, económica y jurídica de las familias en tanto que mandato dirigido a todos los poderes públicos. Y, en conexión con ello, debemos citar también -como antecedente- todo el articulado de la Convención de los Derechos del Niño (1989), texto de carácter internacional que se proyecta sobre la totalidad de la niñez y la adolescencia y convierte a cada niño y niña en sujeto pleno de derechos, abandonando el concepto de la población infanto-juvenil como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad. Esta concepción -la que prima el interés superior del menor sobre cualquier otro- se basa en el reconocimiento expreso de ellos y ellas como sujetos de derechos que se desprende de su carácter de persona humana, en oposición a la idea de ser definidos a partir de su incapacidad jurídica (Morlachetti, s.f.).

³¹ En el párrafo segundo de la Ley Orgánica 8/2015 se justifica la necesidad de ampliar y detallar el concepto de “interés superior” del menor arguyendo que “los cambios introducidos en la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor desarrollan y refuerzan el derecho del menor a que su interés superior sea prioritario, principio fundamental en esta materia, pero concepto jurídico indeterminado que ha sido objeto, a lo largo de estos años, de diversas interpretaciones. Por ello, para dotar de contenido al concepto mencionado, se modifica el artículo 2 incorporando tanto la jurisprudencia del Tribunal Supremo de los últimos años como los criterios de la Observación general nº 14, de 29 de mayo de 2013, del Comité de Naciones Unidas de Derechos del Niño, sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial”.

- b) La consideración de los deseos, sentimientos y opiniones del menor, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior.
- c) La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia, priorizándose la permanencia en su familia de origen y se preservará el mantenimiento de sus relaciones familiares, siempre que sea posible y positivo para el menor. En caso de acordarse una medida de protección, se priorizará el acogimiento familiar frente al residencial. Cuando el menor hubiera sido separado de su núcleo familiar, se valorarán las posibilidades y conveniencia de su retorno, teniendo en cuenta la evolución de la familia desde que se adoptó la medida protectora y primando siempre el interés y las necesidades del menor sobre las de la familia.
- d) La preservación de la identidad, cultura, religión, convicciones, orientación e identidad sexual o idioma del menor, así como la no discriminación del mismo por éstas o cualesquiera otras condiciones, incluida la discapacidad, garantizando el desarrollo armónico de su personalidad.

Especialmente interesantes son las referencias a los sentimientos, deseos u opiniones del menor, así como la preservación de su orientación e identidad sexual. A este respecto, el Tribunal Supremo (TS) ha tenido ocasión de pronunciarse (Auto de la Sala de lo Civil de 10 de marzo de 2016) en relación al derecho de los menores a solicitar el cambio registral de nombre y sexo, con arreglo a lo dispuesto por el legislador en la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Así las cosas, y apoyándose en una abundante jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, así como en varias Resoluciones, Recomendaciones e Informes de distintos organismos internacionales (Parlamento Europeo, Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, etc.), argumenta el TS que los menores no son ajenos a la problemática de las personas transexuales, siendo así que en ellos, a los problemas que atañen a las personas transexuales en general, se añaden los que son inherentes a la etapa de la infancia y la adolescencia (FD 5º). Entonces, la cuestión fundamental consiste en determinar si el menor tiene legitimidad por sí solo o no para solicitar el cambio de mención registral del sexo, a lo que el Tribunal contesta afirmativamente, arguyendo que cualquier limitación en los derechos fundamentales de los menores debe ser proporcionada, de manera que -a juicio del TS- solo cabría la restricción de dicha legitimidad en casos

muy extremos de falta evidente de madurez o cuando protección del menor desaconsejara dicho cambio registral. Pero, como hemos visto, la protección del menor viene mediada por su interés superior, y dicho interés superior requiere de la participación del menor en los procesos que directamente le afectan, como, evidentemente, son los procesos afectivo-sexuales.

Por otra parte, las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2015 incluyen elementos novedosos a tener en cuenta para la modulación y ponderación de los criterios expuestos, como son la edad y madurez del menor, la necesidad de preservar su igualdad y la no discriminación, el transcurso del tiempo en cuanto a su desarrollo, la estabilidad de las soluciones y su efectiva integración social, entre otros (art. 2.3 LOPJM). También se preceptúa la preponderancia del interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo (art. 2.4 LOPJM) y se consolidan toda una serie de garantías procesales -a efectos de hacer efectivo el mentado principio- como, por ejemplo, el derecho de los menores a ser oídos e informados, o la participación de expertos cualificados (art. 2.5 LOPJM)³².

Cabe recordar, asimismo, que el interés superior del menor no es meramente un criterio de interpretación de los derechos del menor, ya que este se manifiesta en una triple dimensión, tal y como afirma el Comité de los Derechos del Niño (Sillero Crovetto, 2017, p. 15). Así, el interés superior del menor es:

- a) Un derecho sustantivo, es decir, un derecho de aplicabilidad inmediata y reclamable judicialmente.
- b) Un principio jurídico interpretativo fundamental.
- c) Una norma de procedimiento.

En última instancia, podemos definir el interés superior del menor como “la potenciación de los derechos a la integridad física y psíquica de cada uno de los niños y niñas, persiguiendo la evolución y desarrollo de su

³² En el preámbulo de la Ley orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia se nos recuerda que el derecho del menor a ser oído se desarrolla en el artículo 9 LOPJM siguiendo las directrices emanadas del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual. En este sentido, es especialmente relevante la sustitución del término “juicio” por el de “madurez”, por ser un término más ajustado al lenguaje jurídico y forense, el cual ya apareció en su momento en la Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción Internacional, y que es generalmente utilizado en los diversos convenios internacionales en la materia, tales como el Convenio de Naciones Unidas de Derechos del Niño (1989), el Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional (1993) o el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones de Nueva York (2011).

personalidad en un ambiente sano y agradable, que apremie como fin primordial el bienestar general del niño o niña” (López-Contreras, 2015, p. 55).

La jurisprudencia de la Sala Primera del Tribunal Supremo³³ ha venido reiterando del mismo modo la importancia de este interés superior del menor, enfatizando el derecho del menor a ser oído. Y es que nuestra jurisprudencia, partiendo -entre otros preceptos- de la base del artículo 92.2 del Código Civil (“el juez velará por el derecho de los menores a ser oídos”), norma que por lo demás es de carácter imperativo y de obligado cumplimiento, hace continua alusión, al resolver problemas concretos relativos a menores (guarda y custodia, visitas, adopciones), al principio del “favor filii”, al “beneficio o interés de los hijos como preponderante”, al “bien de los hijos que encarna el bien más estimable” y expresiones por el estilo (Ravetllat Ballesté, 2012, p. 97).

También la doctrina del Tribunal Constitucional ha planteado la importancia del interés superior del menor en la interpretación de los derechos y libertades constitucionales, marcando los límites de su ejercicio a favor de la autonomía del hijo (Rocha Espíndola, 2015, p. 58). Así, en la STC 141/2000, se afirma que el interés superior del menor prevalece sobre la libertad ideológica y de culto cuando ello pueda afectar a su desarrollo personal y afectivo.

En suma, la variedad de potenciales aplicadores del interés superior del menor ilustra la multifuncionalidad de este principio, tanto horizontal como vertical, en el sentido de que nos ubicamos en escenarios distintos debido al plano en el que haya de considerarse (Torrecuadra García-Lozano, 2016). Con ello, se comprenden mejor las modificaciones recientemente introducidas en la legislación española de protección de la infancia.

Modificaciones recientes en el sistema de protección jurídica del menor

Partiendo del interés superior del menor como eje vertebrador de la protección jurídica de la infancia, se pueden observar varios cambios normativos de entidad en relación a un amplio y heterogéneo abanico de cuestiones. Así, podemos mencionar, en primer lugar, la modificación operada por el legislador español en relación al contenido, personal y patrimonial, de la patria potestad. En este marco, los artículos 154 y siguientes del Código civil (Cc), los cuales se encargan de regular sus aspectos nucleares, se han visto modificados por las novedades introducidas

³³ Véanse SSTs de 2 de mayo de 1983, de 12 de febrero de 1992 y de 25 de junio de 1994.

como consecuencia de la promulgación de las tres leyes ya citadas: la Ley Orgánica 8/2015, la Ley 26/2015 y la Ley 15/2015.

Lo primero que puede decirse en relación al contenido de la patria potestad es la instauración de un riguroso control judicial. Así, el artículo 158 CC contempla una serie de medidas que el Juez, de oficio o a instancia del propio hijo, de cualquier pariente o del Ministerio Fiscal, puede adoptar de cara a hacer efectiva la protección jurídica del menor. En este contexto, la Ley 26/2015 modifica el punto cuarto al establecer la medida de prohibición a progenitores, tutores, parientes o terceras personas de acercarse al menor, a su domicilio o centro educativo, e introduce los puntos quinto y sexto.

El punto quinto del artículo 158 Cc recoge la medida de prohibición de comunicación verbal con el menor, avance que solo puede ser considerado como positivo, habida cuenta de las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para entrar en contacto con el menor a pesar de estar en curso una prohibición de acercamiento; mientras que el punto sexto contempla una cláusula de apertura que habilita la discrecionalidad del juez para tomar las medidas que considere oportunas, siempre bajo el paraguas del principio de proporcionalidad y teniendo el menor el derecho a ser oído para la salvaguarda de sus intereses.

También se ha visto modificada la institución de la representación recogida en el artículo 162 Cc. Se elimina la referencia a “las leyes” en relación a la facultad del hijo de ejercitar por sí mismo, de acuerdo con su madurez, los derechos de la personalidad que le son propios. No obstante, la reforma del año 2015 añade que los padres *deberán* intervenir, en estos casos, en virtud de sus deberes de cuidado y asistencia, lo que viene a consolidar una idea clave de responsabilidad parental en conexión con el interés superior del menor.

Asimismo, en relación a la acción de reclamación de filiación no matrimonial sin posesión de estado (artículo 133 Cc), cabe decir que se mantiene la acción correspondiente al hijo durante toda su vida, así como a sus herederos, siendo el plazo de cuatro años desde que se alcanza plena capacidad o de un año desde que se tiene constancia de las pruebas de filiación. Este artículo fue declarado inconstitucional (STC 273/2005) por negar la acción de reclamación a los progenitores, de modo que debe ser el legislador “el que regule con carácter general la legitimación de los progenitores para reclamar la filiación no matrimonial en los casos de falta de posesión de estado, con inclusión, en su caso, de los requisitos que se estimen pertinentes para impedir la utilización abusiva de dicha vía de determinación de la filiación, siempre dentro de límites que resulten respetuosos con el derecho a la tutela judicial efectiva” (FJ 6). No obstante, el Tribunal Constitucional no declaró la nulidad del artículo, ya que ello habría

ocasionado efectos negativos difíciles de revertir y que habrían repercutido en una mayor desprotección del menor.

Así las cosas, el legislador, mediante la Ley 26/2015, procede a positivizar las recomendaciones del Tribunal Constitucional, añadiendo un punto segundo que establece que “podrán ejercitar la presente acción de filiación los progenitores en el plazo de un año contado desde que hubieran tenido conocimiento de los hechos en que hayan de basar su reclamación”.

Otro cambio importante es el introducido en relación a la situación de desamparo del menor. Debemos hacer referencia en este marco al artículo 172.1 Cc y al artículo 18 LOPJM. Estos dos artículos son los que definen qué se entiende por situación de desamparo; ahora bien, el artículo 172.1 Cc se limita a dar una definición muy genérica, mientras que el artículo 18 LOPJM (modificado por la Ley Orgánica 8/2015) da supuestos específicos, esto es, concretos.

Es importante reseñar otro aspecto aquí. El artículo 173 *bis* Cc ha introducido, tras la reforma del sistema de modificación de infancia y adolescencia, una coletilla de vital importancia. Y es que, cuando habla de familia extensa (un tío, por ejemplo) o ajena, se introduce la expresión “pudiendo en este último caso ser especializado”; por tanto, la ley establece una clara preferencia en relación a la especialización.

Recordemos que existen dos modalidades o supuesto de acogimiento en familia ajena especializada. En primer lugar, se contempla la posibilidad de que uno de los miembros de la familia de acogida está profesionalmente cualificado, es decir, especialmente preparado para el acogimiento y tratamiento de menores; y ello sin necesidad de que el familiar mantenga una relación laboral o profesional con la Entidad Pública. Y, en un segundo caso, se contempla el supuesto en el que se da la cualificación profesional y, además, existe una vinculación con la Entidad Pública. Así las cosas, siempre que haya distintas opciones, se preferirá la opción especializada. Pero si el acogimiento se realiza en el círculo de la familia extensa, entonces prima el vínculo familiar por encima del criterio de la especialización.

En cuanto a los mecanismos que protegen a menores e incapaces, la reforma introducida con la Ley 15/2015, de 2 de julio, de la Jurisdicción Voluntaria informa al legislador para que modifique el Código Civil y sustituya la expresión “incapaz” por “capacidad de obrar modificada judicialmente”. En el caso de los menores, el cambio de expresión resulta de vital importancia en aras de preservar su dignidad e integridad personal. En todo caso, la transición es aún gradual, si bien es cierto que algunos artículos de la Ley 26/2015 ya recogen esta recomendación.

Desde el punto de vista procesal, se modifica la Ley 1/2000, de Enjuiciamiento Civil, en su artículo 749 en relación a la intervención del Ministerio Fiscal. Dice el artículo que en los procesos sobre la capacidad de

las personas, en los de nulidad matrimonial, en los de sustracción internacional de menores y en los de determinación e impugnación de la filiación será siempre parte el Ministerio Fiscal, aunque no haya sido promotor de los mismos ni deba, conforme a la Ley, asumir la defensa de alguna de las partes. Asimismo, establece que el Ministerio Fiscal velará durante todo el proceso por la salvaguarda del interés superior de la persona afectada, por lo que vemos, una vez más, como se repite el concepto nuclear de interés superior del menor. La modificación sustancial más importante es que este artículo añade la intervención del Ministerio Fiscal en la sustracción internacional de menores.

También se modifica el artículo 303 Cc. Dice el artículo, en su versión original, que, cautelarmente, mientras se mantenga la situación de guarda de hecho y hasta que se constituya la medida de protección adecuada, si procediera, se podrán otorgar judicialmente facultades tutelares a los guardadores. Pero tras la modificación operada por la Ley de Jurisdicción Voluntaria se añade que, igualmente, si fuera menor de edad, se podrá constituir un acogimiento temporal, siendo acogedores los guardadores.

Conclusiones

Se pueden extraer tres grandes conclusiones del presente trabajo. En primer lugar, se consolida en el Ordenamiento jurídico español el concepto de interés superior del menor y se concretizan una serie de supuestos que coadyuvan a su determinación jurídica. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, por fin se han introducido en nuestra normativa nacional, como afirma Martínez Calvo (2015), una lista con los criterios que deben valorarse en la interpretación y determinación del interés superior del menor. Sin embargo, los criterios previstos resultan demasiado generales, por lo que resultaría deseable la introducción en nuestro Código civil de criterios específicos para la determinación del interés superior del menor en supuestos concretos, como en la atribución del régimen de guarda y custodia o en el establecimiento de medidas de protección.

En segundo lugar, cabe decir que las modificaciones operadas por las reformas provenientes de diversas leyes tocan aspectos muy heterogéneos y diversos, pero siempre bajo la premisa nuclear de ampliar la protección del menor y su interés superior.

Y, en tercer lugar, solo cabe valorar como positivas las modificaciones en relación a la introducción de la Jurisdicción voluntaria, la ampliación del papel del Ministerio Fiscal en relación a la tutela de los derechos de los menores y la introducción de la especialización en relación a la institución del acogimiento.

Referencias bibliográficas

- López-Contreras, R.E. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 51-70.
- Martínez Calvo, J. (2015). La determinación del interés superior del menor tras la reforma introducida por la ley orgánica 8/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, IDIBE, 3, pp. 198-206.
- Morlachetti, A. (s.f.). La convención sobre los derechos del niño y la protección de la infancia en la normativa internacional del Derechos Humanos. Derechos humanos de los grupos vulnerables Recuperado de https://www.upf.edu/dhesalfa/materiales/res/dhgv_pdf/DHGV_Manual.21-42.pdf
- Ravetllat Ballesté, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), pp. 89-108.
- Rocha Espíndola, M. (2015). La persona del menor, su interés superior, su autonomía y el libre desarrollo de su personalidad. *Actualidad Jurídica Iberoamericana* IDIBE, 2, pp. 43-86.
- Sillero Crovetto, B. (2017). Interés superior del menor y responsabilidad parentales compartidas: criterios relevantes. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, IDIBE, 6, pp. 11-40.
- Torre Cuadra García-Lozano, S. (2016). El interés superior del niño. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, XVI, pp. 131-157.

Legislación

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 29 de diciembre de 1978.
- Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 25 de julio de 1889.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 17 de enero de 1996.
- Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 8 de enero de 2000.
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas

Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 29 de diciembre de 2007.

Ley 15/2015, de 2 de julio, de la Jurisdicción Voluntaria. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 3 de julio de 2015.

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 29 de julio de 2015.

Jurisprudencia

Auto de la Sala de lo Civil del TS de 10 de marzo de 2016.

STS de 2 de mayo de 1983.

STS de 12 de febrero de 1992.

STS de 25 de junio de 1994.

STC 141/2000.

STC 273/2005

CAPÍTULO N° 30

INSOMNIO EN LA INFANCIA

Cecilia Bailón García

Raquel Domínguez Robles

Hospital Comarcal de la Axarquía

Introducción

Actualmente la prevalencia de trastornos del sueño en niños y adolescentes se encuentra en aumento. Destacando el insomnio infantil como trastorno con mayor frecuencia de aparición.

Es necesario diferenciar cuándo el insomnio puede constituir un trastorno por sí mismo, cuyo origen suele ser conductual y ocasionado por una mala higiene del sueño; o si por el contrario, el insomnio está relacionado con otros trastornos médicos, neurológicos y/o psiquiátricos.

Para ello estableceremos los siguientes objetivos:

Objetivo principal: Explorar, a través de la literatura científica revisada, los principales factores que pueden originar insomnio en la infancia.

Objetivos específicos:

- Diferenciar entre insomnio conductual o primario e insomnio secundario a otras patologías.
- Identificar algunas de las reglas básicas de higiene del sueño.

Para nuestro estudio realizamos revisión bibliográfica en bases de datos de SciElo, Cuiden, el buscador Google Académico y revistas de Psicología clínica. Utilizamos como descriptores: “hábitos conductuales”; “infancia”; “insomnio”; “melatonina”; “trastornos del sueño”. Se revisaron artículos en su totalidad y sin restricción en el idioma.

Resultados

El insomnio o dificultad para mantener o conciliar el sueño, despertar precoz o sueño poco reparador es muy habitual en la edad pediátrica (2) y sus

causas pueden ser ambientales, psicológicas o médicas (6). Así diferenciaremos entre:

- Insomnio Primario
- Insomnio Secundario

Insomnio Primario

En el insomnio primario, conductual o Idiopático, la dificultad para mantener o conciliar el sueño, despertar precoz o sueño poco reparador, constituye un problema por sí mismo, no siendo originado por causas médicas.

1.- Etiología.

Entre los diversos factores que pueden originarlo destacaremos:

- Factores psicológicos o emocionales: a lo largo de su desarrollo los niños se enfrentan a diversas situaciones potencialmente estresantes y/o preocupaciones. Éstas pueden estar relacionadas con la separación familiar que el menor experimenta al comienzo del periodo escolar, dificultades en la relación con sus iguales, situaciones familiares difíciles o separación de los padres, tareas escolares y/o exámenes en el caso de niños mayores, etc.(1)
En estos casos el insomnio suele mejorar cuando mejora la situación que origina el estrés o preocupación en el menor.
- Higiene inadecuada del sueño: Diversos estudios refieren que en la mayoría de los casos, el insomnio idiopático en la infancia puede estar relacionado con una higiene inadecuada del sueño.
El insomnio suele originarse en niños que tienen pocas o ninguna pauta establecida en relación a los hábitos de sueño (4). Estos niños suelen presentar resistencia a la hora de irse a la cama, dificultad para dormir solos, despertares nocturnos frecuentes, etc. (2) Lo que constituye un trastorno de establecimiento de límites.
Son niños que suelen presentar exceso de actividad o sobre estimulación al final del día; en ocasiones originado por el horario laboral de los padres, que dificulta la posibilidad de reunión familiar en otro horario. En otros casos por el mal uso o abuso de televisión, teléfono móvil, tablet, redes sociales, etc. (1)
Unas condiciones inadecuadas de luz y ruido a la hora de dormir dificultará también la conciliación del sueño.

Cuando el insomnio es originado por malos hábitos, proponer y cumplir unas reglas básicas de higiene del sueño, adaptadas a las necesidades de cada niño y encaminadas a modificar el hábito, suele ser suficiente para lograr resolver el insomnio en la mayoría de los casos (3, 4, 5).

2.- Repercusiones diurnas:

El déficit de sueño que se origina al no respetar las necesidades de sueño nocturno en las diferentes etapas de la vida del niño, ocasiona una serie de repercusiones durante el día (2), entre las que cabe destacar:

- Fatiga y somnolencia diurna
- Disminución de la atención
- Dificultad en la concentración y la memoria
- Disminución de la energía
- Disminución del rendimiento escolar y la motivación
- Cambios en el estado de ánimo y en el comportamiento, en ocasiones el niño puede presentar agresividad e incluso hiperactividad, ya que aumenta la actividad motora para compensar la somnolencia.

3.- Reglas básicas de higiene del sueño:

Para facilitar el cambio de hábitos en el niño estableceremos algunas reglas básicas de higiene del sueño, adaptadas a la edad y las necesidades de cada niño; destacamos entre otras:

- Establecer una rutina de ejercicio-actividad al principio del día.
- Evitar siestas prolongadas
- Establecer un horario regular para acostarse y levantarse
- Evitar el exceso de actividad y la sobreexposición a estímulos al final del día.
- Establecer una rutina antes de ir a la cama
- Proporcionar al niño un ambiente apropiado libre de luz y ruido.

La bibliografía revisada evidencia que la mayoría de los insomnios infantiles tienen su origen en una inadecuada higiene del sueño; así, ante aquellos trastornos que no respondan al tratamiento conductual, cabe sospechar de la existencia de alguna patología.

Insomnio secundario

En éste, la dificultad para conciliar o mantener el sueño, despertar precoz o sueño poco reparador, suele ser síntoma o estar relacionado con otras patologías, otros trastornos del sueño, afecciones psiquiátricas e incluso por efecto de algún fármaco, en cuyo caso el insomnio desaparecería cuando se suspende el tratamiento. Este tipo de insomnio suele ser menos prevalente en la primera infancia, pero aumenta significativamente con la edad del niño relacionado con otros problemas entre los que podemos destacar:

1.- Insomnio relacionado con afecciones psiquiátricas.

Entre las afecciones psiquiátricas de mayor prevalencia en la edad pediátrica destacamos los trastornos de ansiedad y el síndrome por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

- Trastorno de ansiedad.

Considerado el de mayor prevalencia entre los trastornos psiquiátricos del niño (6), encontramos entre otros:

- trastornos de ansiedad generalizada
- ansiedad por separación de los padres
- ansiedad por fobias, miedos nocturnos y pesadillas
- ansiedad secundaria a una vivencia traumática, etc.

Estos niños suelen presentar rechazo y resistencia a la hora de ir a la cama, rechazan dormir solos y suelen despertarse durante la noche. En ocasiones la permisividad de los padres ante las exigencias del niño, lo convierte en un problema de conducta y establecimiento de límites, aumentando el colecho y reforzando de forma inconsciente la conducta del niño.

El tratamiento sería por tanto conductual y farmacológico si el niño lo precisase.

- TDAH.

En los niños con TDAH el insomnio suele estar relacionado con problemas de conciliación del sueño, presentándose un Síndrome de Retardo de Fase. Son niños que suelen presentar mayor nivel de actividad al final del día, lo que retrasa la conciliación del sueño. Algunos estudios hacen referencia a éstos como “niños búho” (1). El déficit de sueño que presentan y al igual que en otros trastornos,

origina somnolencia diurna en el niño; pudiendo aparecer a su vez problemas de comportamiento e incluso agresividad.

En numerosas ocasiones el insomnio secundario a otras patologías se combina e incluso se agrava por una inadecuada higiene del sueño, por lo que educar e informar a los padres para ayudarles a prevenir trastornos del sueño en sus hijos, repercutirá positivamente en la evolución del niño y por ende en los padres (7).

El tratamiento será tanto farmacológico como conductual. Diversos estudios demuestran la eficacia de la Melatonina en niños con insomnio secundario al TDAH para prevenir la aparición de otras comorbilidades psiquiátricas.

A su vez, la literatura demuestra la eficacia de la Melatonina combinada con terapia conductual en los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

2.- Insomnio relacionado con otros trastornos médicos.

Diversas patologías pueden originar insomnio en el niño; así, encontramos el insomnio relacionado con:

- Trastornos respiratorios como Asma, infecciones respiratorias, alergias ambientales, etc.
- Trastornos neurológicos como epilepsia
- Trastornos gastrointestinales como reflujo, alergias alimentarias, cólicos del lactante, etc.
- Trastornos endocrinos como la obesidad, que a su vez se relaciona con problemas respiratorios en el niño.
- Procesos neoplásicos, en cuyo caso el insomnio suele estar relacionado con los tiempos de hospitalización, tratamientos agresivos, efectos secundarios de los tratamientos oncológicos, miedos, trastorno de ansiedad y depresión etc.

En la mayoría de estos casos, el insomnio se resolverá cuando lo haga la patología que lo origina, por lo que el tratamiento será fundamentalmente farmacológico y propio de cada patología; aunque en ocasiones puede precisar un tratamiento conductual combinado para corregir hábitos inadecuados adquiridos

3.- Insomnio relacionado con otros trastornos del sueño.

En este apartado destacaremos principalmente las **Parasomnias** y entre ellas las de mayor prevalencia en niños.

En las Parasomnias se produce una interrupción del sueño por acción del sistema nervioso central y se caracteriza por fenómenos vegetativos y motores. Son episodios de corta duración sin aparente significación patológica, muy comunes en la edad pediátrica que tienden a desaparecer con el crecimiento y que no suelen tener repercusiones o consecuencias al despertar.

- **Etiología:** La principal causa de aparición de las Parasomnias en la infancia son el déficit de sueño y los trastornos respiratorios, sin bien, pueden estar relacionadas con otros factores como el crecimiento, estrés, migrañas, fiebre, síndrome de apnea – hipoapnea del sueño, etc.

De entre las Parasomnias, nombraremos las de mayor prevalencia en niños, como son:

1.- Terrores nocturnos y despertar confusional.

Ambos tienen lugar durante las primeras horas de inicio del sueño y son episodios de corta duración, de entre 5 y 15 minutos. El niño puede presentar llanto e irritabilidad difíciles de consolar, sobre todo en el caso de terrores nocturnos; el niño no es consciente de lo que está sucediendo ya que permanece dormido y se recomienda no despertarlo, sino únicamente acompañarlo y protegerlo en caso de peligro. No tiene consecuencias al despertar ya que el niño no suele recordar lo ocurrido al día siguiente. Estos episodios son muy comunes durante la infancia y no suelen precisar tratamiento farmacológico ya que tienden a desaparecer con la edad.

2.- Sonambulismo.

Tiene lugar también durante las primeras horas de inicio del sueño; igualmente suelen ser episodios de corta duración y durante los que el niño permanece dormido. En estos casos el niño puede ser capaz de realizar tareas complejas, como manipular objetos, puertas o ventanas, por lo que se debe prestar especial atención ante los posibles peligros a los que se exponga. De igual modo tampoco se recomienda despertar al niño, sino acompañarlo y protegerlo. Tras el episodio el niño no suele recordar lo ocurrido al despertar, por lo que no suele tener consecuencias ni precisar tratamiento farmacológico.

3.- Pesadillas.

Las pesadillas en la infancia son muy comunes y pueden estar relacionadas con las vivencias del niño durante el día. Son también episodios de corta duración que ocurren durante la segunda mitad de la noche. En estos casos el niño suele despertar con llanto y atemorizado y es capaz de recordar y relatar lo ocurrido. Generalmente tras la pesadilla, el niño presenta dificultad para volver a conciliar el sueño y suele rechazar volver a dormir o hacerlo solo. No precisan tratamiento y suelen desaparecer igualmente con la edad.

Como ya hemos mencionado anteriormente, las parasomnias son trastornos sin aparente significación patológica y no suelen precisar tratamiento farmacológico; sin embargo, puede ocurrir que se presenten con demasiada frecuencia o que no desaparezcan con la edad, lo que podría implicar la existencia de comorbilidades con otras patologías o trastornos psiquiátricos infantiles como trastornos de ansiedad y depresión o trastornos de personalidad.

Repercusiones familiares

Ya que muchas patologías pueden cursar con insomnio, se hace necesario diferenciar cuando éste es conductual o secundario a otras patologías para establecer un tratamiento adecuado. La bibliografía revisada evidencia cómo el déficit de sueño en la infancia puede mermar la calidad de vida del niño y de la unidad familiar (3,7). Con frecuencia los padres pueden desarrollar también un trastorno de “sueño insuficiente” inducido por el comportamiento y secundario a una privación del sueño voluntaria pero no buscada y que suele relacionarse con los trastornos del sueño del niño. Así, se encuentra en auge el uso, por parte de los padres, de sustancias que favorezcan el sueño en el niño como la Melatonina exógena. Se trata de una neurohormona comercializada como suplemento nutricional y utilizado cada vez más por los padres para tratar los trastornos del sueño en el niño sin que exista regulación sobre su uso (1)

La síntesis de la Melatonina³⁴ está regulada principalmente por la luz, incrementándose al anochecer y disminuyendo al amanecer. Pero la luz artificial también puede afectar a la síntesis de esta neurohormona y modificar el patrón de sueño.

³⁴ N-acetil-metoxitriptamina

La melatonina exógena no sólo influye atrasando o adelantando la fase del sueño, entre otros efectos, también produce a nivel cardiovascular vasoconstricción central y vasodilatación periférica y puede influir en la aparición de la pubertad por su efecto antigonadotrófico. Otros fármacos como benzodiazepinas, antihistamínicos o fenotiacida, también se emplean en el tratamiento del insomnio en el niño, sin que existan grandes estudios que concluyan su eficacia y su seguridad (6).

Conclusiones

El insomnio es una alteración del sueño de frecuente aparición en la edad pediátrica, con repercusiones negativas en la calidad de vida del menor y en su actividad diurna.

Las técnicas de terapia conductual y la aplicación de unas sencillas reglas de higiene del sueño en el niño, han demostrado alta eficacia, resolviendo en la mayoría de los casos los trastornos del sueño de origen no orgánico, sin que exista la necesidad del uso de tratamiento farmacológico. Para ello, es fundamental educar e informar a los padres, para ayudarles a prevenir trastornos del sueño en sus hijos, facilitando cambios hacia actitudes y comportamientos adecuados en relación a la higiene del sueño. No obstante, en aquellos casos en los que la terapia conductual no resuelva el trastorno del sueño debemos sospechar de la existencia de otra patología o trastorno psiquiátrico en el niño, que pueda precisar tanto terapia conductual como tratamiento farmacológico.

No existen estudios concluyentes que informen con seguridad sobre los hipnóticos que pueden emplearse en niños, las dosis de seguridad y la eficacia.

Referencias bibliográficas

- Andreu, M. M., & Vicario, M. H. (2010). Hipersomnia. Somnolencia diurna excesiva y alteraciones del ritmo circadiano en pediatría. *Pediatría Integral*, 720.
- Gállego Pérez-Larraya, J., Toledo, J. B., Urrestarazu, E., & Iriarte, J. (2007). Clasificación de los trastornos del sueño. In *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 30, pp. 19-36). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Antón, A. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual en un niño con ansiedad a la hora de dormir. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1).
- Márquez-Pérez, G. (2014). Reeducación de los hábitos de sueño de una niña mediante técnicas conductuales. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(2).
- Pin Arboledas, G., & Ugarte Libano, R. (2010). Lo que el pediatra de Atención Primaria debería saber sobre el sueño. *Pediatría Atención Primaria*, 12, s219-s230.
- Miano, S., & Peraita-Adrados, R. (2014). Insomnio pediátrico: clínica, diagnóstico y tratamiento. *Rev Neurol*, 58, 35-42.
- Mindell, J. A., Telofski, L. S., Wiegand, B., & Kurtz, E. S. (2009). A nightly bed-time routine: impact on sleep in young children and maternal mood. *SLEEP*, 32(5), 599-606.

CAPÍTULO N° 31

DERECHOS HUMANOS E INTERCULTURALIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Juan Rodolfo Romero Figuera

Universidad de Jaén

Introducción

El siguiente trabajo está enfocado en la Educación en y para los Derechos Humanos –EDH, el aprendizaje y las experiencias vinculadas con la diversidad cultural, y la educación inclusiva, integral, social, y holística, la cual da paso a la igualdad, la solidaridad y la inclusión entre el binomio docente – discente, en el aula de clase. Por lo que es importante mantener vigente en nuestro sistema educativo esta estrategia pedagógica.

Atendiendo a estas consideraciones, para mantener esta vinculación vigente tanto en la escuela como fuera de ella, es necesario motivar en el discente, a mantener una actitud crítica, reflexiva y solidaria con el entorno que le rodea, lo que conllevaría a corto plazo a la construcción de una ciudadanía más activa y crítica.

Dentro de este planteamiento, la ética debe acompañar al derecho, de lo contrario el derecho perdería su sentido en nuestra sociedad. Por todas estas razones, la Educación en Derechos Humanos debe ser un imperativo en nuestro sistema educativo actual, lo que conllevaría a una indudable cultura de los derechos humanos.

Partiendo de lo comentado, los derechos humanos están fuertemente vinculados al ser humano es decir, son inherentes a nuestra condición humana y sin ellos nuestra subsistencia no sería viable como seres humanos (Naciones Unidas, 2002).

En tal sentido, como establece Cobo (1993, p.144)

Un derecho humano es, pues, algo que el hombre determina a partir de aspectos y dimensiones de la realidad humana que valora especialmente y que considera propio del hombre y sólo de él, y por lo que se siente comprometido; sea a respetarlo, sea a ayudar a su realización... los derechos humanos son un veredicto del

hombre sobre el hombre, un veredicto transido de valoración positiva sobre sí mismo.

En la última década las sociedades contemporáneas son cada vez más conscientes de la importancia de la Educación en Derechos Humanos como parte del curriculum escolar dentro del sistema educativo actual, por su fuerte vinculación a la globalización, a la diversidad cultural y a las exigencias vinculadas a los principios democráticos tan denostado en la actualidad por algunos sectores de la sociedad. Por lo que no debemos olvidar, que la sustentación del Estado de Derecho en la cual se fundamenta la democracia, esta fuertemente relacionada con el respeto, la igualdad, la no discriminación, entre otros principios éticos y morales de sus ciudadanos.

La Educación en y para los Derechos Humanos desde la perspectiva de la diversidad cultural

Hemos iniciado esta investigación desde la perspectiva la Educación en y para los Derechos Humanos, dando a conocer aspectos que hemos considerado importante para el tema investigado.

Desde la perspectiva de la globalización, hemos podido constatar que dicha situación, ha desarrollado en nuestra sociedad ciertos acontecimientos injustos que se hacen evidente en nuestro entorno cotidiano, situación que nos lleva a la necesidad de más justicia, pero desde el empoderamiento de la Educación en los Derechos Humanos, para evitar la desigualdad, la exclusión y la discriminación en nuestra sociedad actual.

En virtud de lo comentado, es un hecho tangible que en nuestra sociedad contemporánea exige unos resultados más enfocados en las acciones de las instituciones educativas actuales, como de sus distintos actores vinculados con el ámbito académico.

Por lo tanto, cuando hablamos de la Educación en y para los Derechos Humanos, esta debe estar fundamentada en una educación incluyente, integral, social y holística donde el discente, a lo largo de su formación académica tenga la oportunidad de desarrollar otras competencias o habilidades diferentes a las vinculadas con su educación formal. En tal sentido, la globalización en nuestra sociedad contemporánea, esta fuertemente vinculada con la diversidad cultural, como un fenómeno que nos atañe a todos.

Atendiendo a lo expuesto, han sido trabajados los siguientes epígrafes:

- Retos de la Educación en y para los Derechos Humanos en nuestra sociedad actual

- El docente y los derechos humanos
- La Interculturalidad en los derechos humanos

Estos epígrafes son los que fundamentan y conforman el trabajo. A continuación comentamos, cada uno de ellos.

Retos de la Educación en y para los Derechos Humanos en nuestra sociedad actual

En relación con el tema investigado, pondremos en relieve la importancia de una Educación en y para los Derechos Humanos, como base de una educación más social e integral, donde los valores éticos son importantes, pero también lo son las habilidades y competencias básicas y las genéricas, que luego el discente podrá instrumentalizar a lo largo de su vida y en su entorno.

En tal sentido, cada docente o tutor de forma colegiada, le corresponde clarificar los valores que debe desarrollar y estimular en sus discentes, a la luz del horizonte antropológico y social de los derechos humanos en la educación.

Por lo cual, los valores se convierten en el motor del proceso enseñanza-aprendizaje, y en aquello que da coherencia y sentido dinamizador a los elementos que lo configuran. Si se cuenta con ideario fundamentado en el constructivismo, éste determina la línea axiológica que ha de caracterizar al sistema educativo. Cuando nos referimos a la escuela desde su creencia y doctrinas, estamos haciendo referencia a sus valores, los cuales se asientan en la convivencia, la igualdad de género, el respeto, la vida altruista y el compromiso con la sociedad. De cualquier modo, podemos indicar que los valores que desde la escuela se modelan, servirán para formar ciudadanos comprometidos con una sociedad, donde luego su interacción como futuro ciudadano se pueda traducir en una actitud crítica y reflexiva.

Otro punto a destacar entre los retos y los actores que conforman la Educación en y para los Derechos Humanos es el entorno sociopolítico del sujeto, el cual se ocupará de orientarle a una adecuada inserción de éste en la sociedad, estimulando el desarrollo de su vocación "humana". Por lo tanto, tendremos que situar en primer lugar a la familia, como la sociedad primigenia y más próxima en su primera etapa de aprendizaje, lo cual nos supone el planteamiento de valores como *la fidelidad, el amor, la generosidad o el respeto*, necesarios para avanzar hacia una fórmula más social y abierta, que nos sirva para superar el círculo familiar hacia una fórmula social cada vez más compleja y cambiante en nuestra sociedad contemporánea.

Por lo que es importante destacar la siguiente afirmación, la

indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos.

En virtud de lo expuesto en el párrafo anterior, en las distintas declaraciones de organismos internacionales pueden encontrarse referencias al enfoque holístico. Así, por ejemplo, en la Declaración Universal del Derecho al Desarrollo (1986), en la cual se establece, en su Art. 6.2. “Todos los derechos humanos y libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes; debe darse igual atención y urgente consideración a la aplicación, promoción y protección de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales”. Igualmente La Declaración y Programa de Acción de Viena en su Párrafo 5° establece que, “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí...” (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 1993).

En consecuencia, sí entendemos y consideramos la Educación en y para los Derechos Humanos y la interculturalidad como parte de un nuevo proceso de aprendizaje, el cual está basado en el desarrollo de nuevas competencias desde la perspectiva del constructivismo y el aprendizaje significativo, donde la educación es duradera y continua, lo que se traduce en un aprendizaje permanente a lo largo de la vida del discente, entonces la misma, “puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social” (Delors, 1996, p.59).

El docente y los derechos humanos

Es importante destacar que el docente en la actualidad tiene una responsabilidad ineludible en todo lo referente, a los temas vinculados a los valores y principios éticos, fundamentales en la interacción entre (docente y discente), por lo que no debemos olvidar que el docente es un modelo que puede facilitar o atrasar el desarrollo moral del discente.

En tal sentido, el docente debe ser consciente de la importancia del proceso formación del discente desde el enfoque de la EDH, para:

Educar para el “nunca más” exige mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dictaduras, autoritarismos, persecuciones políticas, torturas, desapariciones, exilios y muchas más violaciones de los derechos humanos. Implica saber releer la historia con otros instrumentos y miradas, capaces de despertar energías de coraje, justicia, verdad, esperanza y compromiso que impulsen la construcción y el ejercicio de la ciudadanía. (Candau et. al., 2013, p. 48)

Atendiendo a esta consideración, el desarrollo moral del discente debe estar reforzado, por un currículo escolar idóneo en derechos humanos, pero también en educar desde una perspectiva constructivista y el aprendizaje significativo, tan necesarios para potenciar la estructura individual y social del discente.

Algunos autores como Paulo Freire, pedagogo brasileño, defensor de la educación popular o Novak, dejan claro que “El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva del pensamiento, el sentimiento y la acción que conduce a la capacitación para el compromiso y la responsabilidad” (Novak, 1998, p. 35).

Por lo que se hace necesario desarrollar, incorporar y fomentar más contenidos humanistas en los currículos relacionados con la Educación en Derechos Humanos, donde los principios democráticos y los valores éticos forman parte de este proceso de aprendizaje, porque de lo contrario, se entenderá que éstos contenidos son incompletos, y pocos beneficiosos para los países que desarrollen ésta actividad pedagógica en derechos humanos, la cual puede ser considerada como insuficiente, en nuestra sociedad actual.

Cuando hablamos del concepto de derechos humanos uno de los puntos a destacar o considerar es que ésta se vincula a realidades particulares de cada país; por lo que no debemos olvidar que EDH parte, del conocimiento cognitivo, y transita por la realidad de nuestros países hasta materializarse en acción.

Otra tendencia que podemos observar en la Educación en Derechos Humanos, según el *V Informe sobre la EDH* es que ésta pueda ser incluida desde un enfoque más social, integral y holístico, y desde la transversalidad del tema, que ayudaría a fomentar ciertas actitudes y competencias relacionadas con la diversidad cultural, los principios democráticos y los valores éticos, lo que permitiría al discente practicar estas actitudes y conocimientos desde su entorno más cercano, desarrollando su autonomía y su visión crítica.

Otra prioridad, a resaltar dentro de la educación en derechos humanos, según los informes analizados, son las competencias y habilidades relacionados con los derechos humanos desde el enfoque docente y el currículo escolar, éstos deben de constar de ciertas competencias, objetivos, contenidos, normas metodológicas y de criterios de evaluación, que desde el punto de vista del docente facilite su labor pedagógica, y desde la perspectiva del discente fomente y motive a un aprendizaje cooperativo, que facilite su proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder conseguir los objetivos del currículo escolar.

En virtud de lo expuesto, sí deseamos alcanzar los objetivos dentro del currículo escolar en EDH será necesario:

- ✓ Motivar y fomentar actividades enfocadas a promover en la escuela, valores como el respeto, la tolerancia y diversidad, para disminuir o eliminar actitudes discriminatorias.
- ✓ Considerar la EDH es una pieza importante, y donde la sociedad actual entienda, que la tolerancia, el respeto y la igualdad son derechos fundamentales de las personas que integran y forman parte de está sociedad contemporánea.
- ✓ Aplicar enfoques y estrategias de metodologías, desde la perspectiva de los derechos humanos, la participación democrática y los valores éticos.
- ✓ Aceptar que la educación en derechos humanos favorece el desarrollo de la igualdad.

En consecuencia, cuando se habla de Educación en Derechos Humanos no se pueden exonerar la incorporación del abordaje de estudios de indicadores que podrán arrojar datos de incidencia de acciones educativas pertinentes a medir la efectividad del proceso de Educación en Derechos Humanos.

Ciertamente existen indicadores que muestran la aplicabilidad de formas medibles y cuantificables en materia de DDHH, cada indicador parte de la memoria y cuenta de organismos oficiales que son la base de medición sobre cualquier informe de funcionalidad y de pertinencia sobre cualquier estudio investigativo en materia de DDHH.

La Interculturalidad en los derechos humanos

La interculturalidad como concepto en nuestra sociedad es un hecho reciente, desde la perspectiva de su definición, de ahí su importancia para la Educación en Derechos Humanos y su vinculación con una sociedad más tolerante e incluyente.

Por lo que debemos ser conscientes, que la diversidad cultural o la multiculturalidad vista desde el modelo asimilacionista enfoca esta situación como un problema para nuestra sociedad, por lo que entiende, que tal situación es perfectible pero desde el enfoque de la homogeneidad cultural.

A este respecto Aguaded (2005) señala:

La política asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones,

separatismos y “balcanización”. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social. (p. 68)

En contraposición de lo comentado en el párrafo anterior, Sleeter (2004) señala que la interculturalidad reconoce el pluralismo cultural, respeta la identidad propia de cada cultura, y busca construir una sociedad plural, cohesionada y democrática. No se limita a reconocer la coexistencia de culturas distintas, sino propugna el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, y al mismo tiempo una reflexión y acción real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan la desigualdad y el racismo.

Por lo tanto, “si las personas diferentes deben vivir y convivir juntas, lo mejor será que se implemente un sistema educativo en el que se eduquen juntas” (Casanova, 2011, p.95).

Conclusiones

La docencia en la actualidad, se enfrenta a situaciones de incongruencias y ambigüedades causadas por factores endógenos como exógenos que afectan la dinámica del sistema educativo y su entorno. Por consiguiente, afectan a la educación y a los derechos humanos.

Atendiendo a las consideraciones expuestas, si deseamos que progresivamente el sistema educativo sea más eficiente, igualitario y evite la discriminación en el entorno educativo, y desde la perspectiva de los derechos humanos, es importante tener presente las siguientes acciones:

- ✓ La formación continua de los docentes, desde el desarrollo de competencias específicas y las habilidades sociales vinculadas con la educación integral, incluyente, social y holística.
- ✓ Desarrollar y fomentar en el discente, aptitudes para la sociedad del conocimiento fundamentada en la EDH.
- ✓ Facilitar el acceso de forma igualitaria a los sistemas de educación y formación
- ✓ Hacer que el aprendizaje sea significativo, crítico y reflexivo
- ✓ Promocionar en el ámbito educativo; la participación ciudadana y democrática, la igualdad de oportunidades y la cohesión social
- ✓ Reforzar la cooperación y la empatía en al ámbito educativo

En tal sentido, es importante que el docente asuma este nuevo enfoque basado en, “la competencia como producto de un aprendizaje (...) es poder actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y

combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (Perrenoud, 2014, p. 20). Situación que nos deja claro, que el rol del docente como facilitador del conocimiento, es orientar y reorientar los procesos de aprendizaje del discente, desde los; saberes declarativos (saber saber), procedimentales (saber hacer) y condicionales (saber ser y actuar).

A través de los cuales le ofrece al discente, una construcción duradera del conocimiento que le permite desarrollar, comprender y mejorar sus competencias básicas y sus habilidades sociales, desde el pensamiento crítico y reflexivo como fuente positiva de la convivencia escolar.

Considerando, que en el docente ha recaído el proceso de enseñanza-aprendizaje y que históricamente a intervenido en el desarrollo cultural y social de las sociedades, y que aún en la actualidad sigue siendo así. Consideramos necesario un cambio de estrategia, donde la EDH se vincule de forma directa en un proceso educativo más integral, holístico y social, por lo cual, la metodología didáctica más idónea para la EDH es la comunicación activa y participativa, el aprendizaje y la evaluación integrados en la teoría y la práctica cotidiana, prácticas fundamentales para convivir desde el respeto, la tolerancia, la libertad, la fraternidad, la solidaridad, entre otros principios y valores éticos tan necesarios en nuestra sociedad contemporánea.

Por ello se hace necesario, un sistema educativo que fomente y desarrolle una atención constante en el proceso de socialización como base fundamental para mejorar y mantener la cohesión social y un clima escolar eficaz, que promueva la integración, el respeto y la tolerancia en todas las etapas del sistema educativo, y en el cual se pueda evitar, la desigualdad, la injusticia, o cualquier otro tipo de discriminación en el aula clase que afecte directamente; es indiscutible y necesario un cambio de acción, que se fundamente en la condición humana y convivencia social, como valores fundamentales de ese cambio.

Al mismo tiempo, no solo basta con tomar conciencia de la acción transformadora desde el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el binomio (docente y discente), sino que también es necesario buscar la coherencia, en lo organizativo y lo estructural, como parte fundamental de la cohesión social y del clima escolar, en cual intervienen todos y cada uno de los actores educativos que conforman el sistema escolar.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de las multiculturales en educación obligatoria*. Granada: Universidad de Granada. (Tesis Doctoral, Formato PDF).
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1986). Adoptada el 4 de diciembre la Resolución 41/128
- Candau, V. M., Paulo, I., Andrade, M., Lucinda, M. C., Sacavino, S., & Amorin, V. (2013). *Educação em Direitos Humanos e Formação de professores*. São Paulo, Editora Cortez.
- Casanova, M. A. (2011). Educación intercultural: de la política al aula. En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 93-135). Madrid: La Muralla.
- Cobo, J. M.: *Educación ética para un mundo en cambio y hacia una sociedad plural*. Madrid, Endimión, 1993.
- Declaración y Programa de Acción de Viena. (1993). Aprobada en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 25 de junio. A/CONF. 157/24.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación siglo XXI. Madrid: Santillana/Unesco.
- IIDH (2007). VI Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil*. San José, Costa Rica.
- Naciones Unidas (2002). *Declaración universal de los derechos humanos*. Málaga, Arguval.
- Novak, J.N. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje*, Alianza, Madrid.
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón.
- Sleeter, C. (2004). Critical multicultural curriculum and the standards movement. *English Teaching: Practice and Critique* Vol. 3, (2), pp. 122-138.

CAPÍTULO N° 32

PLANEACIÓN Y PRESUPUESTO PARTICIPATIVO CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Diana María Sáenz Giraldo

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Marco jurídico para promover procesos de participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, ratificada por Colombia mediante Ley 12 de 1991, en su Artículo 12 afirmó radicalmente que los niños son ciudadanos con derechos. En ese sentido, considera de la mayor importancia que todos los niños, niñas y adolescentes tengan la oportunidad de participar en programas que afectan su vida directamente.

Constitución Política de Colombia de 1991: el Artículo 2 enuncia que el Estado debe facilitar la participación de todas las personas en las decisiones que los afectan en la vida económica, pública administrativa y cultural de la nación. Así mismo, el Artículo 44 definió como uno de los derechos fundamentales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la libre expresión de su opinión, asignando a la vez la obligación para el Estado, la sociedad, y la familia de concurrir para su garantía. En el Artículo 45, se estableció la obligación para estos actores, de garantizar la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo su protección, educación y progreso. En los artículos 103 y 104 se proponen mecanismos para ejercer la participación democrática a través de mecanismos formales como el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, la iniciativa legislativa y el cabildo abierto.

El Congreso de la República de Colombia regula las instituciones y mecanismos de participación ciudadana (Art. 152) y a los municipios les corresponde promover la participación comunitaria (Artículo 311).

La **Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia:** contempla dentro de los principios y fundamentos orientados a garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo, el derecho a la participación, tal como lo define el Artículo 31, donde se establece que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a

participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés.

El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa de las niñas, los niños y los adolescentes en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia, en articulación con las entidades responsables de la garantía de los derechos, la prevención de su vulneración, su protección y su restablecimiento, en los ámbitos nacional, departamental, distrital, municipal y resguardos o territorios indígenas.

La **Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación** establece los mecanismos de participación en el ámbito escolar a través de los personeros estudiantiles y de la participación estudiantil en el gobierno escolar, en el cual deben considerarse iniciativas de toda la comunidad educativa, incluyendo los estudiantes.

A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta los avances logrados en el país, se expidió en 2013 el **Decreto presidencial No. 936** que precisa la composición y las funciones del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) en los ámbitos nacional y territoriales, y entre éstas estipula la conformación y dinamización de las Mesas de Participación de Niños, Niñas y Adolescentes como un escenario propicio para el diálogo intergeneracional y la promoción y garantía de los derechos de participación de esta población en la gestión pública territorial.

Estatuto de Ciudadanía Juvenil o ley 1622 de 2013 determina que son jóvenes en Colombia todas las personas entre los 14 y 28 años de edad y establece dentro del Sistema Nacional de las Juventudes, el Subsistema de Participación de las Juventudes.

Ley 1474 de 2010 Estatuto contra la corrupción: Todas las entidades y organismos tienen la obligación de fortalecer la participación ciudadana.

La Ley 1757 de 2015 Ley de Promoción y protección del derecho a la participación democrática: establece 12 etapas que deben seguir los ciudadanos para hacer uso de los mecanismos de participación ciudadana de origen popular.

Con base en la normatividad señalada, uno de los grandes retos en Colombia para la garantía del derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes es transformar procesos de participación simbólica, decorativa y manipulada por los adultos en ejercicios de participación significativa e incidente a través de procesos de construcción social que requiere de estrategias de pedagogía política y social no solo para el mejoramiento de su calidad de vida, sino para el fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia en clave de diálogo intergeneracional.

En este contexto, desde hace varios años se impulsan en Colombia iniciativas exitosas de participación ciudadana que pretenden que la población se apropie de su propio desarrollo a través de decisiones sobre las apuestas prioritarias, utilizando entre otros mecanismos el “presupuesto participativo”.

1. ¿Qué es Presupuesto Participativo?

Recientemente Claudia María García³⁵ indicó que “desde sus inicios hace ya un poco más de una década en Porto Alegre, Brasil, los procesos de Presupuesto Participativo se vienen desarrollando en diversos lugares de América latina y el mundo, con diversas dinámicas y diversos matices. Aún con las diferencias propias de cada experiencia, se puede decir que en su versión formal el Presupuesto Participativo es básicamente un procedimiento para formular y ejecutar el presupuesto público, garantizando la participación directa y la veeduría de la ciudadanía quien decide, a través de plenarias y consultas, los programas y proyectos que se deben priorizar, los recursos que se les debe asignar, a quienes se debe beneficiar con las inversiones, etc...” Sin embargo, como ella misma afirma, “más allá de la lógica institucional, el Presupuesto Participativo puede ser comprendido como un proceso de formación política cuya esencia constitutiva está en la concepción misma de la democracia. Bajo esta concepción, llevar a cabo el proceso de Presupuesto Participativo no constituye de inmediato la garantía de un ejercicio democrático potente y cualificado, pues se trata de un aprendizaje que no se logra por decreto ni resulta de manera inmediata a su ejecución. Es la resultante de un proceso cultural lento, donde las leyes o los programas gubernamentales pueden ayudar a sugerir y fomentar prácticas políticas renovadas, pero no pueden garantizarlas. Es preciso que tanto el gobierno como los ciudadanos pierdan desconfianzas mutuas y preparen el terreno para poder trabajar juntos en la construcción de la gobernabilidad democrática y en el ejercicio de la planeación, todo ello dirigido a mejorar la calidad de vida de la comunidad”.

³⁵ GARCÍA MÚÑOZ, Claudia María. La experiencia del presupuesto participativo en Risaralda: un modelo de coordinación gubernamental entre el nivel intermedio y el nivel local y un instrumento de activación democrática. Consultado en: <http://siare.clad.org/fulltext/0060737.pdf>. Noviembre 26 de 2016.

2. La Experiencia del Departamento de Risaralda en Planeación y Presupuesto Participativo con adultos

La experiencia del Presupuesto Participativo desarrollada en el Departamento de Risaralda en Colombia ha incluido los catorce municipios que integran dicho Departamento y ha sido reconocida a nivel regional, nacional e internacional como un modelo exitoso de coordinación gubernamental entre el nivel intermedio y el nivel local y una experiencia potente de formación y fortalecimiento de la ciudadanía.

¿Cómo nace la implementación del proceso de presupuesto participativo en Risaralda? La base fundamental pedagógica y metodológica del proceso de Presupuesto Participativo de este departamento estuvo en “*fomentar la participación ciudadana con información-formación*”; lo cual implicó, la construcción de una pedagogía de la **Gestión Democrática** para posibilitar que los actores (sociedad civil y gobierno) adquirieran eficacia y potenciaran acciones en el ejercicio de la democracia y en la construcción de una nueva cultura cívica.

- Ordenanza departamental 029 de 2011 por medio de la cual se formaliza el presupuesto participativo en el Departamento de Risaralda. (Anexo No. 1)
- Ordenanza 016 de 2016 por la cual se modifica la ordenanza 029 de 2011 para incluir la participación de niños, niñas y adolescentes teniendo como línea técnica al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Anexo No.2)
- Más de 15 años de presupuestos participativos con adultos.
- 14 municipios. Todas las alcaldías han participado.
- 205.000 sufragantes han decidido \$25.732.000.000 COP- USD\$ 8 millones
- Más de 900.000 beneficiarios en proyectos decididos a través del presupuesto participativo.

3. La experiencia de Presupuestos Participativos con niños, niñas y adolescentes de la Gobernación Risaralda en articulación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

Para el año 2017, y con el fin de fortalecer el presupuesto participativo como una herramienta de gestión pública que fortalece la inclusión, equidad y cohesión social, se logran articular acciones y aunar esfuerzos entre la Gobernación de Risaralda y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para incluir niños, niñas y adolescentes en el proceso de presupuesto participativo ajustándolo de acuerdo con las

necesidades de esta población y desarrollando una metodología construida por los mismos niños, niñas y adolescentes.

El proceso se desarrolla bajo los principios de transparencia y buen gobierno, que promueven el control social a través del acceso a la información, la participación ciudadana, el diálogo de saberes y la rendición pública de cuentas.

- Eficiencia y eficacia en inversión de recursos, niños, niñas y adolescentes orientan la ejecución hacia sus más sentidas necesidades
- Ejercicio de Transparencia: Más participación= Menos Corrupción;
- Activación de redes, Control social, veedurías
- Empoderamiento de la ciudadanía.

Criterios básicos para la formulación del proyecto de presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes :

- Revisión de población participante
- Focalización de población con criterios de selección.
- Proceso de formación en participación.
- Proceso de formación en presupuestos participativos.
- Formación básica en elaboración de proyectos
- Fortalecimiento de las mesas de participación de los municipios
- Formación Institucional con los 14 Alcaldes de Risaralda con el fin de brindar asistencia técnica en presupuestos participativos para niños, niñas y adolescentes.

Propuesta Metodológica

1.Organización y Planeación
2.Diagnóstico y Fundamentación



3. Programación financiera
4. Encuentros por Municipio
5. Votación
6. Asamblea de entrega de recursos
7. y firma de compromisos
8. Ejecución
9. Seguimiento
10. Sistematización
11. Réplica

Componente de gestión y visibilidad pública territorial:

En Julio de 2017 se realiza el Primer Encuentro Internacional de Planeación y Presupuestos Participativos para niños, niñas y adolescentes, con el fin de fortalecer las capacidades institucionales de las Alcaldías y Gobernación de Risaralda para realizar presupuesto participativo con Niños, Niñas y Adolescentes y garantizar así su derecho a participar e incidir en la gestión del territorio. En este mismo escenario, un grupo de niños, niñas y adolescentes representantes de diferentes colectivos de participación del Departamento, diseñan durante dos días su propuesta metodológica de cómo hacer presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes y la presentan ante el Gobernador de Risaralda, Directora General del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, representantes de agentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar e invitados internacionales de Italia, Portugal y Uruguay que promueven la participación en sus Países.

En este mismo encuentro internacional se construyó por diferentes actores nacionales e internacionales la **Declaración de Pereira** para promover procesos de participación y presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes en todo el mundo. (Anexo No. 3).

A continuación se explica la metodología de la propuesta construida por los niños, niñas y adolescentes:



1. Convocatoria, identificación de necesidades y presentación de ideas

- Diferentes métodos para realizar las convocatorias dependiendo de gustos, edades y capacidades.

- Abordar la mayoría de escenarios posibles (Colegios – Barrios – Veredas).
- La convocatoria se realice por los Niños, Niñas y Adolescentes con respaldo de las entidades gubernamentales.
- La Mesa de participación se encargue de validar las diferentes estrategias de convocatoria y estén apoyadas por diferentes actores (Organizaciones No Gubernamentales, Juntas de Acción Comunal y Gobierno).
- Es un espacio amplio de participación, todos los Niños, Niñas y Adolescentes podemos decir nuestras preocupaciones e ideas.

2. Viabilidad

- Conformar un comité de Niños, Niñas y Adolescentes elegidos y profesionales expertos en el tema.
- Hacer publico todas las decisiones tomadas frente a la viabilidad para garantizar la transparencia. (Argumentos por los cuales se aprueba o no) Utilizar Herramientas tecnológicas.
- Articular con entes de control que nos ayuden a verificar que las decisiones sean técnicas y no por intereses personales.
- Que exista dialogo de doble vía donde nos escuchen y podamos expresar las necesidades y se nos retroalimente.
- Quiénes revisan las viabilidades de los proyectos sean personas elegidas democráticamente.

3. Movilización social y votación/Consenso

- Garantizar el acceso de la información necesaria para que pueda existir un voto consciente, presentando el proyecto en la forma mas clara y transparente.
- Utilizar el Internet como herramienta de divulgación masiva de los proyectos, sin dejar de lado otro tipo de estrategias que pueden ser utilizadas para llegar a la mayor parte de la población.
- A nivel barrial y colegios se utilizará consensos y de no existir acuerdo se realizará votación.
- A nivel Municipal o Departamental se deberán realizar por votación. (Apoyo de las entidades especializadas en el tema para garantizar un buen resultado y cero corrupción).

4. Ejecución, Seguimiento y evaluación

Ejecución

- Comités conformados por Niños, Niñas y Adolescentes y las entidades gubernamentales, que garantice la ejecución y el cumplimiento adecuado del proyecto y la información permanente.

Seguimiento y Evaluación

- Se pueda crear una plataforma (WEB) donde periódicamente se reporten los avances para todo el público.
- De igual manera en un sitio de acceso a toda la comunidad se publiquen estos mismos avances en carteles en la obra.
- Desde las diferentes instancias de participación de los Niños, Niñas y Adolescentes se le realice evaluación del proyecto.

El desarrollo del proyecto de Presupuestos participativos en sus etapas iniciales que se desarrolla actualmente con cinco mil niños, niñas y adolescentes en 3 Municipios de Risaralda, tendrá como prioridad para este proceso la formación en participación y en presupuestos participativos, así como en formulación básica de proyectos para que posteriormente la Gobernación de Risaralda implemente las siguientes etapas del proceso basadas en la metodología diseñada y presentada por los niños, niñas y adolescentes.

Conclusiones

- El Presupuesto Participativo debe entenderse como un proceso de formación política y de un aprendizaje continuo que no se logra por decreto ni resulta de manera inmediata a su ejecución.
- Para la formulación y ejecución del proceso de presupuesto participativo con niños, niñas y adolescentes se debe tener como pilar fundamental la promoción y garantía del derecho a la participación.
- El proyecto de Presupuesto Participativo genera mayor eficiencia en la aplicación de recursos y permite mayor transparencia y optimización de la inversión pública.
- El proceso permite el fortalecimiento de competencias municipales como entidad territorial ejecutora.
- Este proceso debe incluir inversión pública focalizada, y respuesta gubernamental orientada hacia las verdaderas necesidades y conocimiento ciudadano sobre la gestión de los recursos públicos.
- Este proceso No se trata de financiar ideas, ni distribuir presupuesto, su objetivo debe ser la transparencia en la ejecución de los recursos públicos.

Anexo 1: Ordenanza 029 de 2011 por el cual se formaliza el presupuesto participativo en el Departamento de Risaralda

Anexo 2: Ordenanza 016 de 2016 por la cual se modifica la ordenanza 029 de 2011 para incluir la participación de niños, niñas y adolescentes y al Instituto Colombiano de Bienestar Familia como órgano consultivo.

Anexo 3: Declaración de Pereira para promover procesos de participación y presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes en todo el mundo

CAPÍTULO Nº 33

RESILIENCIA SOCIOCOMUNITARIA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

Antonio Coronado-Hijón

Universidad de Sevilla

Introducción

En las décadas finales del siglo XX, surge en el ámbito de la Psicología y Ciencias Sociales, un creciente interés por las emociones positivas desde una visión proactiva (Seligman, 1990), alrededor de tres ámbitos interrelacionados: las experiencias subjetivas; los rasgos de personalidad; y, también el ámbito de las instituciones (familias, colegios y comunidades). Estos tres ámbitos que actúan como sistemas interrelacionados (Bronfenbrenner, 1979), pueden coadyuvar en el desarrollo de experiencias de emociones subjetivas positivas para construir rasgos de personalidad positivos (Oros, Manucci & Richaud de Minzi, 2011). Es en este área disciplinar donde se ubica el constructo de resiliencia.

La primera utilización de este término, dentro de una teoría fundamentada, la realiza Bolwby (1992), destacando la relevancia del *apego* en el desarrollo de la resiliencia, que define como "*resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir*".

El término *resiliencia* procede del latín y tiene su origen en el vocablo *resilio* que significa volver al estado anterior. Inicialmente ha sido una terminología circunscrita a disciplinas relacionadas con la ingeniería de materiales que La resiliencia es un término que surge de la física en relación con la resistencia y capacidad de recuperación, a su estado anterior, de algunos materiales después de haber sido sometidos a diferentes presiones y fuerzas. Posteriormente, este término fue adoptado por las ciencias sociales para describir la capacidad que presentan algunas personas para, a pesar de vivir en situaciones de vulnerabilidad y riesgo, desenvolverse de manera exitosa, recuperándose y sobreponiéndose a las adversidades.

Desde éste ámbito disciplinar, la primera generación de investigadores, centró sus estudios exploratorios en describir los factores de

riesgo y, en especial, los factores protectores que hacían que algunos sujetos superaran adversidades cuando la norma de su grupo era el fracaso.

Estas investigaciones tenían como destinatarios a niños y niñas y un hito de esta primera generación fue el estudio de Werner (1992) sobre una muestra de 500 niños en Hawai, que convivían con progenitores alcohólicos y sometidos a diversas situaciones de estrés. Estudiaron los factores protectores que más correlacionaban directamente en la superación de éstas condiciones y que estaban presentes en una tercera parte de estos niños y niñas.

Desde esta denominada *escuela anglosajona*, desarrollada en EEUU y Reino Unido, los primeros estudios se centran en la infancia en riesgo y en la identificación de los factores de protección y características de personalidad que hacen posible la recuperación ante una adversidad.

Una vez desarrollada esta etapa de investigaciones exploratorias, una segunda generación de estudios enfoca sus trabajos desde una perspectiva de procesos de interacción dinámica entre factores de riesgo y factores resilientes, así como el diseño de programas de intervención. Del interés primero en los *factores* protectores personales se transita hacia la comprensión de *mecanismos* de relación e interacción, dentro de una concepción de la resiliencia basada en la teoría ecológico sistémico de Bronfenbrenner (1981; 1986), donde se entiende al individuo inmerso en una ecología, determinada por diferentes sistemas que interactúan: el individual, el familiar, el comunitario y el cronológico. Desde este segundo enfoque procedente de la denominada *escuela europea*, la resiliencia se conceptualiza como un proceso diacrónico y proactivo de interrelación (situado en la intersección entre el sujeto y su contexto sociocultural) como resultado de la respuesta ante la adversidad (Coronado-Hijón, 2016). A rebufo de esta segunda generación de estudios, la denominada *escuela latinoamericana* se ha diferenciado por su interés en *la resiliencia comunitaria*, enfocando el interés investigador al terreno social del bienestar comunitario.

Resiliencia comunitaria

En el área sociocomunitaria de la intervención psicopedagógica, la promoción de la resiliencia pretende promover procesos que involucren al individuo a la participación en su ambiente social, para desarrollar la capacidad de superar adversidades, en aras de la consecución de una buena calidad de vida.

La Comunidad es una entidad social con tres características importantes: la dimensión espacial, relacionada con un territorio, relaciones y características compartidas por sus miembros, así como la participación y

relación de cooperación de los sujetos para superar una adversidad o necesidad compartida.

Melillo y Suárez Ojeda (2001), identifican como los pilares de la resiliencia comunitaria: la autoestima colectiva, la identidad cultural, la honestidad social o estatal, el humor social y la espiritualidad. Estos investigadores, definen a la resiliencia comunitaria, como: “*las condiciones colectivas de los grupos humanos o sociedades para enfrentar las adversidades y buscar en conjunto, el logro de su bienestar*”. (Suárez & Melillo, 2005, p. 41)

La resiliencia sociocomunitaria es la “*capacidad de fomentar, involucrarse y mantener relaciones positivas, resistiendo y recuperándose de los estresores vitales y del aislamiento social*” (Cacioppo, Reis & Zautra, 2011, p.44).

El estudio de la resiliencia comunitaria tiene como objetivo *identificar* la forma en que los grupos sociales responden a las adversidades que como colectivo les afectan en un espacio y tiempo compartido y *dimensionarla* a través de los recursos con los que cuenta el grupo social o comunidad.

Como nos resaltan Maguire & Cartwright (2008), esta dimensionalización incluye tanto los recursos *tangibles*, es decir, los recursos materiales, humanos y procedimentales que funcionan como factores resilientes, como los *intangibles*, que son aquellos que empoderan a los sujetos y comunidades en la superación de las adversidades y, en consecuencia, en una adaptación social inclusiva y participativa. En este proceso de participación y empoderamiento, son los recursos propios e inherentes de cada comunidad los prioritarios para su desarrollo, por delante en prioridad de los recursos externos que se pudieran añadir.

La resiliencia comunitaria, pues, está *basada en un enfoque de recursos y competencias* de las comunidades, en base a tres principios:

- aceptación de que el cambio es inevitable y, a veces, impredecible.
- interés por los recursos y capacidades de adaptación que una comunidad tiene disponible para coadyuvar en la superación de las adversidades, en vez de centrarse en las posibles debilidades.
- priorizar los recursos disponibles, en cada comunidad, para la superación de las dificultades, en vez de depender exclusivamente de recursos externos.

A nivel internacional, la Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico [UNESCAP], define la resiliencia comunitaria, propia de los sistemas socioecológicos, como “*la capacidad*

para absorber perturbaciones, cambiar y luego volver a organizarse y seguir teniendo la misma identidad (mantener la misma estructura básica y los mismos modos de funcionamiento). Incluye la capacidad de aprender de la perturbación"(UNESCAP, 2008).

La promoción de la resiliencia comunitaria es un contenido del denominado *desarrollo comunitario*, el cual es uno de los ámbitos de actuación mejor valorado dentro de la acción social y sociocomunitaria, al posibilitar una intervención en el propio contexto social de forma holística e integral mediante la participación y empoderamiento de las personas a las que va dirigida la intervención. Esa necesaria participación y acción conjunta hacia un objetivo común, requiere, como mecanismos resilientes coadyuvantes, una metodología que oriente la *planificación social* y un tejido social dinámico que facilite la *organización de la comunidad* (Marchioni, 2002). Desde el enfoque del *desarrollo comunitario*, la intervención no se hace para la comunidad sino con la comunidad.

Tal es la importancia que está protagonizando la promoción de la resiliencia comunitaria, que el Informe sobre Desarrollo Humano de 2014, elaborado por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), lleva por título: “Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia”. En él se argumenta que los ciudadanos deben desarrollar competencias para construir un futuro menos vulnerable y para ello es necesario promocionar la resiliencia intrínseca de las comunidades y los países (PNUD, 2014).

Orientación e intervención psicopedagógica sociocomunitaria

La intervención psicopedagógica inclusiva, de la *acción social*, aglutina la organización de los recursos, la participación y la coordinación ciudadana, no de manera puntual, sino desde una visión más amplia e inclusiva y de forma coordinada con los demás servicios (escolar, sanitaria, social, etc.), para desarrollar un adecuado grado de compromiso y fidelidad (*engagement*) en aras del empoderamiento (*empowerment*) de los sujetos, insertos en comunidad.

La orientación comunitaria es un marco completo de ayuda, que está fundamentado en competencia multicultural y orientada a la justicia social. Debido a que el comportamiento humano es poderosamente afectado por el contexto, los orientadores comunitarios usan estrategias que facilitan el sano desarrollo de ambos: sus clientes y las comunidades que los nutren. (Daniels, D’Andrea, Lewis y Lewis, 2011, p. 9)

La acción social referenciada a un contexto, se ubica en el ámbito de desarrollo de la educación no formal. Diferenciando entre acción educativa la

que se produce en los centros educativos mientras que acción social o, más específicamente, sociocomunitaria es la que se genera fuera de ellos. De tal manera que *educativo* hace equivalente a formal y social o *sociocomunitario* a no formal. La comunidad es el contexto no formal, donde situar las actuaciones, donde las familias son el núcleo fundamental y primer ámbito de socialización (Coronado-Hijón, 2010). En este espacio de actuación que estamos delimitando, la orientación y acción psicopedagógica en el contexto sociocomunitario se desarrolla mediante las actividades y programas realizados por la red de servicios sociales que, inmersas en la política social de una sociedad, vertebran las diversas comunidades que la integran.

La acción psicopedagógica sociocomunitaria, desde esta perspectiva, es:

- la que se realiza desde los servicios sociales.
- integrada en equipos multiprofesionales
- que desarrollan acciones técnicas dirigidas a determinadas comunidades de sujetos, enmarcadas dentro de las líneas que define una política social concreta

Si el sector público cobra un especial protagonismo en la acción social en el ámbito sociocomunitario, el tercer sector social, constituido por organizaciones de titularidad privada inscritas en un registro público con personalidad jurídica y que no tienen ánimo de lucro (reinvirtiendo sus beneficios en la propia actividad), se rigen por finalidades de promoción de la ciudadanía y para la inclusión de los colectivos vulnerables, y por ello están asumiendo un protagonismo incipiente en la acción social en los tiempos actuales (Coronado-Hijón, 2018). Así pues, uno de los agentes claves en la promoción de la resiliencia sociocomunitaria, es el tercer sector social.

Centrados en la promoción de la resiliencia sociocomunitaria, hemos de atenernos al carácter multidimensional de ésta, alrededor de tres grupos de capacidades y competencias de: afrontamiento, adaptativas y transformadoras (Keck & Sakdapolrak, 2013).

El ámbito sociocomunitario, por tanto, es un macrosistema que se caracteriza por constituir una estructura de interrelaciones entre organizaciones y grupos.

Estos componentes del macrosistema sociocomunitario se definen como:

- a) *infraestructura* o subsistema de elementos económicos, ecológicos y demográficos;
- b) *estructura* o subsistema político-social, que comprende las organizaciones políticas, servicios sociales, culturales, económicos; colectivos ciudadanos, etc...
- c) *supraestructura* o subsistema cultural en el que encontramos los elementos ideológicos, creencias y valores... de cada grupo o

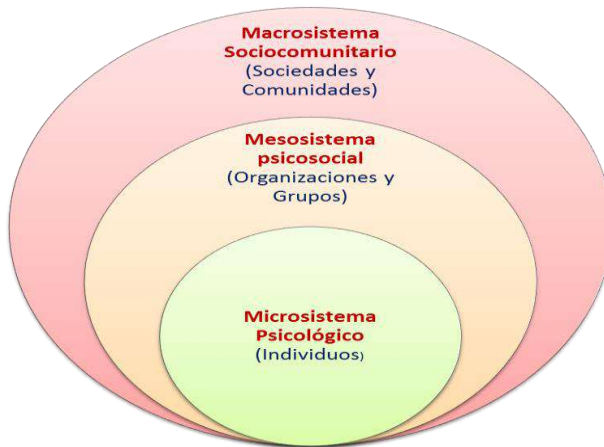
comunidad y que están inmersos también en un tiempo y época determinada.

La intervención psicopedagógica para la promoción de la resiliencia sociocomunitaria ha de considerar tres ámbitos (Fig. 1) básicos interrelacionados:

- **Ámbito psicológico** (individuos).
- **Ámbito psicosocial** (organizaciones y grupos); y
- **Ámbito sociocomunitario** (sociedades y comunidades).

Esta perspectiva de la resiliencia sociocomunitaria define un “modelo ecológico humano y social de la resiliencia” (Malaguti, 2005).

Figura 1: interrelación de subsistemas sociocomunitarios.



Para Vélaz de Medrano et al., (2003) las características más definitorias de la acción psicopedagógica sociocomunitaria son:

– El principal objetivo educativo consiste en *el trabajo con grupos para su organización en redes de colaboración y comunicación*, aumentando así sus recursos sociales e influencia social a nivel organizativo, incrementando su grado de compromiso (*engagement*) en aras del empoderamiento (*empowerment*) de los sujetos, insertos en comunidad.

– El proceso de asesoramiento *gira en torno a tres grandes dimensiones: el sentido de comunidad (creación de una identidad colectiva); la gestión, conservación y desarrollo de los recursos de la comunidad; y la capacitación de sus miembros para la participación democrática en la vida de la comunidad a la que pertenecen.*

– *Utiliza la promoción de la autoayuda o empoderamiento, el desarrollo y mantenimiento de los propios recursos y la aplicación de métodos de resolución de problemas de manera participativa y consensuada.*

El modelo del empowerment (Rappaport, 1981), identifica tres componentes básicos: conocimiento social, acción social y desarrollo de recursos. Del desarrollo holístico de estos factores se genera dos importantes competencias: la competencia del sujeto sobre su propia vida y la competencia de participación social comunitaria a través de estructuras sociales. Recientes perspectivas del empowerment lo consideran como un constructo multi-nivel de enfoques prácticos y aplicativos, procesos de acción social y resultados individuales y colectivos (Jennings, Parra-Medina, Hilfinger & McLoughlin, 2013)

La metodología que más se ajusta a la promoción de la resiliencia sociocomunitaria es la de la investigación y acción participativa (IAP).

La IAP, como método (Balcazar, 2003; Lewin, 1946; Martí, 2014), tiene como objetivo el desarrollo y fortalecimiento de la toma de conciencia de los problemas y adversidades, la capacidad reflexiva y participativa, la capacidad de trabajo colaborativo y el fortalecimiento del comportamiento político (Obando-Salazar, 2006). Dentro de las diversas técnicas de estudios de caso, el uso de modelos lógicos es un método de análisis recomendado (Yin, 2014) en casos de cambios y desarrollo comunitario, por su facilidad para encontrar coincidencias de patrones (*pattern matching*) y para analizar los datos a través de la generación de explicaciones (*explanation building*).

Esta metodología de IAP debe contextualizarse en un proceso que adaptamos del sugerido por Maguire y Cartwright (2008):

1. Definición de la cuestión: la comunidad deben trabajar conjuntamente para *identificar su identidad* colectiva: participantes, proceso de cambio aversivo ocurrido o que probablemente ocurrirá, valores y actitudes que tiene la comunidad hacia este proceso de cambio y cuáles recursos son susceptibles de ser afectados por el cambio.
2. Estructura interna de la comunidad: identificación de los subgrupos sociales clave que pueden verse afectados por el cambio, las intra e interrelaciones de éstos, los valores, las actitudes y las creencias sostenidas por diversos grupos en la comunidad sobre los recursos y respecto al cambio.
3. Historia de la comunidad: analizar cómo se ha respondido a este cambio o parecidos, en el pasado.
4. Vulnerabilidades de la comunidad: identificar factores no resilientes (*anti-pilares*) dentro de una comunidad, y los recursos y las capacidades de adaptación que permiten a la comunidad superar estas vulnerabilidades que han de ser consideradas de manera holística y sistémica.

Un informe realizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2011), definió la vulnerabilidad

como posible pérdida de bienestar a causa de la carencia de “*activos que son cruciales para fortalecer la resiliencia ante los riesgos*” y propuso un conjunto de indicadores para la evaluación de la vulnerabilidad social y comunitaria basándose en la facilidad de acceso a los diferentes tipos de capital: económico (pobreza), humano (educación) y social (redes de apoyo), así como los gestionados de forma colectiva.

5. Activos y recursos comunitarios resilientes. Estos activos y recursos tienen que ver con la inclusión social, los niveles de cualificación y educación y la calidad de vida.
6. Capacidades de adaptación: a través de la movilización de sus recursos para la adaptación y superación de la crisis con flexibilidad.

Conclusiones

La resiliencia es una necesidad de personas y comunidades en desventaja social. Su promoción es una obligación de los Servicios Sociales de las sociedades. Tal es así que el Informe sobre Desarrollo Humano 2014, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014), alerta de la necesidad de promoción de las oportunidades de vida de las personas así como de proteger los logros alcanzados en el desarrollo humano actual. El Informe fundamenta que las vulnerabilidades y riesgos, constituyen una amenaza para el desarrollo humano y, sin un abordaje sistemático, el progreso no será equitativo ni sostenible.

La resiliencia sociocomunitaria promovida desde la intervención psicopedagógica ecosistémica, se desarrolla desde los servicios sociales, de manera interdisciplinar en procesos colaborativos y participativos que tienen como objetivo el empoderamiento individual, a través de la inclusión social.

El Informe sobre Desarrollo Humano de 2016, (PNUD, 2016), sostiene que son necesarias estrategias políticas, para atender a las personas en desventaja social, estructuradas alrededor a cuatro ejes de actuación a escala nacional: la atención a los ciudadanos en desventaja mediante la promulgación de políticas universales, disponer de actuaciones y medidas dirigidas a los grupos con necesidades especiales, construir un desarrollo humano resiliente y empoderar a los excluidos.

Referencias bibliográficas

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22 (6): 723–742
- Bowlby, J. (1992). Continuité et discontinuité: vulnérabilité et résilience. *Devenir*, 4, 7-31
- Bowlby, J. (2011). Apego. En J. Bowlby: *Apego. El apego y la pérdida* (pp. 50-80). Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2015). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós Ibérica.
- Cacioppo, J., Reis, H., & Zautra, A. (2011). Social Resilience. The Value of Social Fitness with an Application to the Military. *American Psychologist*, 66 (1), 43-51.
- Coronado-Hijón, A. (2010). *Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque eco sistémico*. Sevilla: UNED.
- Coronado-Hijón, A. (2016). Educación de la Resiliencia Académica. En, Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Barragán, A.B., Martos, A. y Simón, M.M. *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar Vol II*. Almería: ASUNIVEP
- Coronado-Hijón, A. (2018, in press). Infancia: vulnerabilidad y resiliencia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 4, N° 1.
- Coronado-Hijón, A. y Paneque, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la orientación y la tutoría. En Jiménez, S. y Silva, C. (Coord.) *Trauma, contexto y exclusión: promocionando resiliencia*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Daniels, Judy A., D'Andrea, Michael J., Lewis, Judith A., y Lewis, Michael D. (2011). *Community Counseling. A multicultural-social justice perspective*. United States of America: Brooks/Cole.
- Jennings, L.B., Parra-Medina, D.M., Hilfinger, D.K, & McLoughlin, K. (2013). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-35. Doi: 10.1300/J125v14n01_03

- Keck, M. & Sakdapolrak, P. (2013). What is social resilience? Lessons learned and ways. *Erkunde*, 67 (1), 5-19.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- Maguire, B. & Cartwright, S. (2008): *Assesing a community `s capacity to manage change: A resilience approach to social assessment*. Australian Government. Bureau of Rural Sciences.
- Malaguti, E. (2005). Aplicabilidad, risorse e limiti della resilienza. In B. Cyrulnik & E. Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 103- 113). Trento: Edizioni Erickson.
- Marchioni, M. (2002). *Planificación social y organización de la comunidad: alternativas avanzadas a la crisis*. Popular.
- Martí, J. (2014). *La investigación-acción participativa: estructura y fases*. [Internet] Disponible en: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- Melillo, A. (2001). Resiliencia y educación En A. Melillo (comps.) y E. Suárez (comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123-144) Argentina: Paidós.
- Melillo, A. & Suárez, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Obando-Salazar, O. (2006). Participant Action Research in Political, Psychological and Gender Studies. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 7, 4
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos). (2011). "Growing Income Inequality in OECD Countries: What Drives It and How Can Policy Tackle It?" Foro de la OCDE sobre la lucha contra la desigualdad, 2 de mayo, París. www.oecd.org/social/soc/47723414.pdf.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], (2014). *Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Recuperado de: <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2014>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2016). *Desarrollo humano para todas las personas*
Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>

- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-21.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. London: Penguin Books.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Suárez, E. N. & Melillo, A. (2005). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCAP Environment and Development Division, (2008). *Sustainability, resilience and resource efficiency: Considerations for developing an analytical framework and questions for further development*; paper prepared without formal editing by for the UNESCAP Expert Group Meeting: Sustainability of economic growth, resource efficiency and resilience, UN Conference Centre, Bangkok, <http://www.unescap.org>
- Vanistendael, S. (1994). *Resilience: a few key issues*. Malta: International Catholic Child Bureau.
- Vélaz de Medrano, C., Alonso, C., Díez, M., Ferrandis, A., & García Segador, V. (2003). *Orientación Comunitaria: el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid, UNED
- Werner, E. (1992). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels & J. Shonkoff (eds.) *Handbook of early childhood intervention*, (pp. 115-133). New York: Cambridge University Press.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. (5a. Ed.). United States of America: SAGE Publications, Inc.

CAPITULO N° 34

MENSAJEROS DE LA PAZ

Andréa Pietra de Goes Torres

Colégio São Francisco de Assis

Este Proyecto considera la dimensión emocional y moral de los alumnos, discute valores y actitudes éticas, obteniendo cambios significativos en el comportamiento del chico.

La Paz

Registrar todo lo que queremos es una forma interesante de medir lo bueno y lo malo de las situaciones vividas, haciendo elecciones y cambios, basadas en el que realmente creemos y queremos. Podemos preparar un listín a fin de definir lo que es fundamental para aprovechar la vida con tranquilidad.

Tener una relación de sueños, aunque ellos sean a largo plazo, es una manera de ganar impulsos y seguir. Cuando estamos felices, estamos bien con todo y con todos, facilitando así nuestro camino por la vida.

Está comprobado que todo lo que es vivido intensamente es absorbido mucho más de lo que cuando simplemente asistimos o leemos.

¿Qué es la Paz?

Cuadro de la Paz

Érase una vez un rey que ofreció un premio al artista
Que pintase el mejor
cuadro que representase la PAZ.
Muchos artistas lo intentaron.
El rey miró todos los cuadros, pero solo le gustaron dos,
y tuvo que escoger entre ambos.
Un cuadro retrataba un lago tranquilo.
El lago era un espejo perfecto de las altas
y pacíficas montañas que estaban atrás, encima

un cielo azul con nubes blancas como algodón.
Todos los que vieron este cuadro encontraron que era un perfecto retrato de la Paz.
El otro cuadro también tenía montañas.
Eran escarpadas y blancas
Encima había un cielo amenazado del cual caía lluvia y saltaban relámpagos.
No parecía nada pacífica. Pero cuando el rey lo miró,
vio a un lado un pequeño arbusto creciendo en un pedazo de roca.
En el arbusto una madre pájaro había hecho su nido.
Ahí, en el medio de la turbulencia de agua feroz, se instaló la madre pájaro en su nido; en perfecta PAZ.
¿Qué pintura tú crees que ganó el premio?
El rey escogió la segunda.
¿Sabes por qué?
"Por qué", explicó el rey,
Paz no significa estar en un lugar donde no hay ruido, problemas o trabajo duro.
Paz significa estar en el medio de eso y además estar calmo en tu corazón.
Este es el significado real de la PAZ.

Cuantas veces

Cuantas veces pensamos en desistir, dejar de lado, nuestros ideales y nuestros sueños;
Cuantas veces nos vamos en retirada, con el corazón triste por la injusticia;
Cuantas veces sentimos el peso de la responsabilidad, sin tener con quien compartirla;
Cuantas veces sentimos soledad, aunque estemos rodeados de personas;
Cuantas veces hablamos, sin que nadie nos note;
Cuantas veces luchamos por una causa perdida;
Cuantas veces aquella lágrima, cae, justamente en la hora que necesitamos parecer fuertes;
Cuantas veces pedimos a Dios un poco de fuerza, un poco de luz;
Y la respuesta llega, sea ella como una flor, una sonrisa, una mirada cómplice, un menaje, un billete, un gesto de amor;
Y la gente insiste; Insiste en proseguir, en creer, en transformar, en compartir, en estar, en ser;
Y Dios insiste en bendecirnos, en mostrarnos el camino:
Aquel más difícil, más complicado, más bonito.
Y la gente insiste en seguir, porque tiene una misión...
¡Ser Feliz!

Sintonía en las clases

Con el propósito de buscar una sintonía entre los alumnos y, al mismo tiempo, despertar el interés por la lengua española, manteniendo un ambiente tranquilo desarrollé el Proyecto " Mensajeros de la Paz"

Mi objetivo:

- ✓ trabajar en equipo con creatividad e imaginación
- ✓ Desarrollar y profundar el conocimiento y el uso del español, favoreciendo un aprendizaje significativo;
- ✓ Concientizar sobre la importancia de la tranquilidad en el proceso vida.

En las clases de Español presentamos algunos textos, en este idioma, que permitían la reflexión sobre los valores importantes en nuestra vida: pequeñas conquistas, gestos de cariño, acontecimiento cada día, desapego, rencores y aborrecimientos.

La lectura de cada texto fue seguida de discusión sobre el tema, para subsidiar la elaboración de pequeños listines y de una cartilla que contenía, también crónicas y poemas sobre la Paz.

Entre las actividades realizadas, detallo algunas:

Iniciando un año más, espero que hayas aprovechado bien las vacaciones. Preparar un listín y registrar todo lo que usted quiere para este año es una manera interesante de definir lo que es fundamental para aprovechar la vida.

Eso ayuda a medir lo bueno y lo malo de las situaciones y hacer elecciones y cambios basados en que usted realmente corresponda a su verdadera ansiedad.

Escribe 5 momentos felices que vivió en el año que pasó.

Listar grandes y pequeñas conquistas, gestos de cariño y todo lo que hizo usted, renovar el sentimiento de que la vida vale la pena. Rever periódicamente las cosas buenas que ocurren que nos fortalecen. Nos apropiamos de esos momentos, alimentamos una perspectiva positiva y reforzamos nuestra capacidad de ser feliz.

Recordar los hechos agradables es una manera de recuperar el bienestar y la alegría para crear nuevas satisfacciones.

Escriba 5 hechos o actitudes que quiere dejar atrás

Abrir mano a sentimientos o cosas del pasado es una manera de atraer novedades para el corazón, la casa, la vida.

Cuando nos desapegamos de algo desde rencor hasta ropas que no sirven mas, abrimos espacio para buscar algo nuevo o mejor. Haga como si quisiera realizar una limpieza entero. Separe lo que ya no usa, lo que pesa, lo que usted no necesita, no quiere más, sean objetos, relaciones o situaciones.

Escriba 5 motivos para agradecer

Ser agradecido y reconocer todo lo que nos ocurre de bueno alegra nuestro corazón y el de quien está alrededor.

Escriba 5 cosas que pueden darte placer inmediato

Vea lo que más le gusta en su día y no deje los pequeños placeres. Ellos son revitalizantes. Es un ejercicio para apreciar el placer de las pequeñas cosas, los pequeños tesoros que nos hacen rápidamente quedar de bien con uno mismo y con el mundo.

A veces, no son sólo los grandes acontecimientos que nos traen sensaciones buenas, sino también los detalles cotidianos, como observar una flor, comprar un libro, cantar nueva canción.

El Español

El español es uno de los más importantes idiomas de la actualidad. Es la segunda lengua nativa más hablada del mundo por cerca de 332 millones de personas. En Estados Unidos y en Canadá, es el idioma extranjero más popular y por lo tanto el más enseñando en las universidades, en las escuelas primarias y secundarias. Sólo se pierde en número de hablantes nativos para el chino. Es la lengua oficial de muchos países, de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Haití, Honduras ,México, Nicaragua, Uruguay , Venezuela, Panamá, Paraguay, Perú, Filipinas a Puerto Rico.

La Posición que la lengua española ocupa en el mundo hoy es de tal importancia que quien decida ignorarla correrá el riesgo de perder muchas oportunidades porque es también el segundo idioma más usado en el comercio internacional. En el caso específico de Brasil, con el advenimiento del Mercosur, aprender español dejó de ser un lujo intelectual para tornarse prácticamente una emergencia. Además del Mercosur, tenemos un enorme mercado, tanto del punto de vista comercial como cultural, al largo de toda nuestra frontera.

La cuestión de integración de los conocimientos de diversas disciplinas favorece el área de la encuesta. La escuela deja de ser solamente

un mina de saberes y pasa ser de conocimiento e practica, donde los alumnos interactúan con la lengua extranjera.

Busco trabajar con lo lúdico y con actividades diversificadas. Determinadas habilidades en clase de aula facilitan el aprendizaje. Como siempre con la creación de proyectos, utilización de imágenes que atraen la atención del alumno, despertando el interés y activando el mismo tiempo la memoria. Estimular la creatividad es el punto fundamental para las clases tranquilas y con un buen resultado de la enseñanza.

El aprendizaje de una lengua siempre tiene que valorar la creatividad y la imaginación del alumno. Debido a los rápidos cambios que ocurren en el mercado, el profesor necesita innovar siempre. La creatividad es un factor diferencial positivo en la competitividad y siempre fue vista como esencial para el proceso de desarrollo, tanto desde la perspectiva psicólogo-humanista como cognitiva. La creatividad permea el proceso de enseñanza aprendizaje. Ella es accionada por el gusto, por estar involucrado, por el deseo.

Para incentivar la creatividad, sugerí a los alumnos un trabajo artístico como término del proyecto.- La confección de palomas y otros pájaros en biscuit, con frases sobre la paz. Compramos la masa lista en papelerías, usamos colores variados y modelamos los pájaros, poniéndolos en un palito de asado. Cada alumno llevó el suyo a su casa (la masa demora 24 horas para secar) trayéndolo de vuelta al día siguiente.

Toda la escuela fue ornamentada con estos pájaros. Ellos quedaron por toda parte, representando la tranquilidad, la serenidad, la paz. Al final, paz es estar bien consigo mismo. Somos mensajeros de la Paz.

Este proyecto dio un bueno resultado en las clases. Los vínculos afectivos y sociales fortalecieron, el ambiente se tornó más armónico, la organización espacial y temporal avanzó. Las clases estuvieron más unidas, afectivas, el respeto al prójimo y el cuidado con el colega son notorios, las conversaciones fluyen tranquilamente y lo más importante es notar el proceso personal de reflexión de los alumno en relación a las actitudes y conductas, en la medida en que ellos mismos verbalizan si están de acuerdo con las reglas discutida o no.

Así el proyecto tuvo papel significativo para los niños, posibilitando la construcción y la vivencia de valores éticos, en búsqueda de una sociedad mejor.

Entiendo que en la educación escolar es el momento pedagógico más propicio para la discusión de valores y actitudes éticas que no tendrá fin, pues el ser humano aprende hasta su último momento de vida.

¿Qué es la Paz?

Ausencia de guerra. Paz de espíritu. Los seres humanos son bastante complicados y muchos de ellos son egoístas a nivel personal y a nivel de naciones. Esto dificulta mucho la obtención de la paz. Sin duda el mundo tiene muchas cosas terribles y que asustan, pero nosotros podemos encontrar una paz personal, en cuanto el mundo entero no consigue. No creo que algún tipo de gobierno humano haga que el mundo tenga la paz que a nosotros nos gustaría. Entonces nuestra esperanza debe volver a alguna cosa o alguien que sea más de lo que los seres humanos, para obtenernos tal paz que anhelamos.

¿Cómo obtener la paz?

Creo yo que el mejor camino para encontrar la paz, primeramente es tener respeto con el prójimo, incluso aunque su creencia religiosa sea diferente. Perdonar también es importante para tener paz. Y también tratarnos todas las personas de forma igual, sean ellas ricas o pobres, porque todos somos iguales ante Dios.

Estamos tan profundamente ligados en nuestra cultura, en nuestras familias, en nuestro País, en nuestra religión, raza etnia, que no nos damos cuenta de cuanto esto está enraizado dentro de nosotros mismos.

Muchas veces sufrimos muchos preconceptos relacionados al origen de una persona, religión etc. que necesitamos margullar más profundamente dentro de nosotros mismos para descubrir el origen de una persona, religión, etc.

Pienso que la interacción con los compañeros de clase, con los familiares, con los vecinos, ayudaría para una vida mejor, una vida sana, una vida de plenitud y mucha paz.

Las razones de la guerra son siempre las mismas: celos, envidia, defender puntos de vista. Usted cree que su verdad es mejor que la verdad del otro. Eso empieza en su relación con el otro que está cerca de ti, por creer que la maldad solo existe en los corazones de los terroristas, de las personas de carácter dudoso. Esto es absolutamente ilusorio. La maldad está dentro de todo el corazón humano y nosotros somos creadores de absolutamente todo.

Y conforme vamos profundizando en el autoconocimiento, tenemos la comprensión que el miedo en nosotros crea la dificultad de creer en nuestra capacidad y eso genera sufrimiento, una guerra interna. Nosotros tenemos que crear Paz y tenemos que romper con la guerra.

Para romper con la guerra, primero tenemos que identificarla dentro de nosotros mismos y esto empieza en el día a día, con nuestra pequeña familia, en el trabajo, en la convivencia social y se va extendiendo a los vecinos de las fronteras de todo el mundo.

Tenemos que autoconocernos, tenemos que reflejar nuestros actos, una herramienta poderosa para la remoción de los conflictos internos es trabajar con nuestras dificultades, nuestros miedos, nuestras limitaciones. Tenemos que aceptar todo con nuestro verdadero amor incondicional.

- ✓ Si hubiera luz en el alma, habrá belleza en las personas.
- ✓ Si hubiera belleza en las personas, habrá armonía en la casa
- ✓ Si hubiera armonía en la casa, habrá orden en la nación
- ✓ Si hubiera orden en la nación, habrá paz en el mundo.

El amor es importante en toda la parte del planeta. Para tener éxito en cualquier área tenemos que estar tranquilos, tenemos que permitirnos. La base de todo es el amor, la comprensión la búsqueda constante del equilibrio, de entender el fracaso y el éxito de cada uno respetándonos siempre como seres humanos.

En los tiempos actuales necesitamos ser más comprensibles con los otros. Necesitamos permitir más, teniendo siempre en mente que somos falibles como personas humanas como sujetos capaces de acertar o no.

Nuestro fracaso tiene que formar parte de un crecimiento constante para hacernos sujetos más permisibles y con la seguridad que después de una tormenta habrá siempre una bonanza. Lo que pasa es que nunca estamos satisfechos y siempre estamos buscando más y más. Con esta gran insatisfacción trae para nosotros todo el tiempo, la competencia, la competencia, generando siempre mal humor, descontento, insatisfacción y con todas estas cosas, llega el desequilibrio, la perturbación y la falta de Paz.

PAZ AUSENCIA DE GUERRA, PRESENCIAS DE EQUILIBRIO, SERENIDAD, CONFORT, TRANQUILIDAD.

Felicidad

Ser feliz significa encontrarse en un estado mental de bienestar compuesto por emociones positivas, desde alegría hasta placer. El concepto de la felicidad es difuso y su significado puede variar para distintas personas y culturas. Términos relacionados son bienestar, calidad de vida, satisfacción y plenitud.

Un buen comienzo para definir la felicidad tal vez sea empezar por aquello que sabemos que no lo es. Para muchas personas la felicidad radica en pasarlo bien con los amigos en una fiesta o incluso en deleitarnos con una buena comida o acompañado de la persona a la que amamos.

¿Cuáles son nuestras necesidades esenciales para ser feliz?

Nuestras necesidades individuales varían en función de nuestra genética, la forma en que fuimos creados, y nuestras experiencias de vida. Esta combinación compleja es lo que hace que cada uno de nosotros sea único, tanto en nuestras necesidades exactas, como en todos los demás aspectos que forman la persona que al día de hoy somos.

Cada uno de nosotros podemos llegar a ser muy complejos, pero todos somos humanos y esto proporciona la base sobre la que podemos descubrir nuestras necesidades humanas esenciales. Tenemos varias necesidades esenciales que puede tener un ser humano para ser feliz.

- ✓ Tener bienestar. Entendido como las conexiones que se realizan entre el cuerpo y la mente y que afecta a nuestro estado de ánimo y viceversa.
- ✓ Vivir en un medio ambiente adecuado. Se refiere a los factores externos, como la seguridad, la disponibilidad de alimentos, la libertad, el clima, la belleza y su hogar. El ser humano necesita sentirse protegido para poder ser feliz.
- ✓ Placer. Todos los seres humanos tienen que vivir experiencias temporales como la alegría, el amor y la alimentación para sentirse bien.
- ✓ Tener relaciones sociales, dado que somos una especie social, las relaciones sociales que tengamos serán la base de la construcción de nuestra personalidad.
- ✓ Afán de superación. Necesitamos tener metas y la motivación necesaria para luchar por ellas y cumplirlas. Es decir, tenemos que vivir aventuras, elaborar planes y ser curiosos en el mundo que nos rodea.
- ✓ Éxito y logro. Toda persona necesita establecerse metas con las que perseguir sus sueños y además sentirse competente y autónomo. Gracias a ellas podemos seguir creciendo como personas e incluso de forma profesional. Para ello la confianza en uno mismo será muy importante.
- ✓ Estima. Como ya sabemos, también necesitamos que nos quieran y sentirnos queridos para tener una valoración positiva de nosotros mismos y de nuestra labor profesional. Si no conseguimos tenerla puede afectar a nuestra autoestima.
- ✓ Flexibilidad. También tenemos que tener la capacidad de adaptarnos a los cambios que la vida pone en nuestro camino y saber superarlos de forma positiva.

¿Se puede medir la felicidad?

La Felicidad es inmaterial, no se puede poner en un bolsillo y guardar para usarla cuando nos apetezca.

Un estudio de 2015 publicado en el ASIAN JOURNAL OF PSYCHITRY midió la felicidad de los estudiantes y el bienestar psicológico en una muestra de 403 de una escuela de educación secundaria.

Se evaluaron en los estudiantes el estado de salud general, la felicidad, auto eficacia, la percepción de estrés, la esperanza y la satisfacción con la vida que tenían a través de cuestionarios de forma escrita.

Se concluyó que había una relación significativa entre la felicidad y el bienestar psicológico. Según este estudio, "Aquellos estudiantes con buena relación y aquellos que habían informado que disfrutaban salud mental.

Vivir en paz es vivir en armonía con uno mismo, los demás y todos los seres a tu alrededor. Mientras buscas tus propios significados de existencia pacífica y manifestaciones externas de una vida pacífica según creencias y estilo de vida, hay algunos conceptos básicos importantes para vivir la vida en paz que no se pueden pasar por alto, como el no ser violento, ser tolerante, sostener puntos de vista moderados y celebrar lo maravillosa que es la vida.

La reflexión de tus pensamientos es importante. Muchas respuestas apresuradas han dado lugar a resultados trágicos ya que no se ha tomado el tiempo para pensar en todos los problemas y sus ángulos. Naturalmente, hay momentos en que la acción rápida es esencial para garantizar la seguridad, pero estas acciones no justifican las demás ocasiones en las que reaccionar con cuidado y consideración de como consecuencia mejores resultados para todos.

- Si alguien te hace daño física o mentalmente, no reacciones con ira o con violencia. Detente y piensa. Elige responder pacíficamente sobre las demás opciones.
- Pídele a la otra persona que se detenga a pensar y dile que la ira o la violencia no resolverán ningún problema. Simplemente dile: " Por favor, no lo hagas". Si se niega a detenerse, aléjate de la escena o situación.
- Simplemente detente a ti mismo. Cuando sientas la necesidad de responder a algo de una manera que refleje tu enojo, frustración o irritación, detente. Aléjate de la situación que te está causando la confusión y la incapacidad para reflexionar. Al darte el espacio, tendrás tiempo para superar tus sentimientos iniciales de ira y sustituirlos con soluciones bien pensadas, incluyendo el no responder.

- Practica la escucha reflexiva. El lenguaje hablado es impreciso y las personas bajo estrés, a menudo, dicen cosas que enmascaran lo que en realidad quieren decir."Cuando escuchamos de verdad, nuestro alcance va más allá de las palabras, vemos a través de ellas para encontrar a la persona que se está revelando.

Escuchar es buscar el tesoro de la verdadera persona según lo revelado verbal y no verbalmente." La importancia de la escucha reflexiva para vivir una vida pacífica es dejar de ver a las personas únicamente desde tu perspectiva y empezar a ver en profundo de sus palabras y significados. Esto puede dar lugar a intercambios de información efectivos en lugar de reaccionar según lo que piensas que escuchas cuando infieres y adivinas.

Elegir ver las maravillas del mundo es un antídoto contra la violencia. Es difícil estar motivado a ser violento contra las cosas que consideras hermosas, maravillosas, increíbles y alegres. De hecho, la mayor desesperanza que surge de las guerras proviene de la destrucción de la inocencia, la belleza y la alegría. La alegría trae paz a tu vida, ya que siempre te prepara para ver lo bueno en los demás y en el mundo. Asimismo, te hace sentir agradecido por los maravillosos aspectos de la vida.

No sabotees tu derecho a ser feliz. Sentirte indigno de la felicidad, preocuparte sobre cómo los demás perciben si eres feliz y preocuparte por lo terrible que se puede sentir cuando se termine la felicidad son patrones de pensamientos negativos que pueden socavar la búsqueda de alegría en tu vida.

Haz lo que amas. La vida es más que su trabajo. Si bien tu trabajo tiene que ser algo que asegure tu subsistencia, también necesitas cumplir con la visión de tu vida. "No inviertas en emprendimientos que priven a otros de su oportunidad por ti mismo cuán lejos quieres llevar el significado de esta orientación y busca un trabajo que te ayude a mantener una vida pacífica.

Conclusión

Siempre buscar la confirmación de tu valor por medio de otros no es una manera de vivir, es una manera de conformarse con sus deseos y vivir una vida inestable. En lugar de ello, acéptate como eres y vive la vida a lo grande con amor por ti mismo y los demás. Ser mensajero de la paz nos ayudará a ser más felices, recibiendo el doble de lo que damos.

El hecho de que algunas personas no cooperarán contigo es porque nunca cooperaron consigo mismas; Sé cortés, firme y amable con este tipo de gente. SÉ SIEMPRE MENSAJERO DE LA PAZ, valdrá la pena.

Este trabajo fue encantador pues con él los alumnos descubrieron el encanto por la vida y por las personas. Sé más tranquilo, para disfrutar de una vida sana y saludable.

Seamos siempre mensajeros de la Paz.

Referencias bibliográficas

<https://es.wikipedia.org/wiki/Paz>

www.nytimes.com/es/tag/proceso-de-paz/?mcubz

<https://es.oxforddictionaries.com/definicion/felicidad>

<https://es.wikipedia.org/wiki/Felicidad>

CAPÍTULO Nº 35

DINAMIZACIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

Marta Talavera

Dory Aviñó

Joan Paredes-Carbonell

Joan Nácher

Universitat de València; Fundació per al Foment de la Investigació Sanitària i Biomèdica de la Comunitat Valenciana; Direcció General de Salut Pública, València

La dinamización social y comunitaria

Las desigualdades sociales son diferencias injustas y evitables entre grupos de población, generadas por la clase social, el género, la etnia o cultura, el territorio, el nivel educativo, la edad, la diversidad funcional o la orientación sexual y que provocan un acceso desigual a todo tipo de recursos y servicios. Estas desigualdades repercuten especialmente en su salud y acceso a la educación. Una de las políticas más efectivas para evitar esto es la inversión en bienes sociales, como la educación, la participación de la sociedad civil y los programas comunitarios en zonas de nivel socioeconómico bajo.

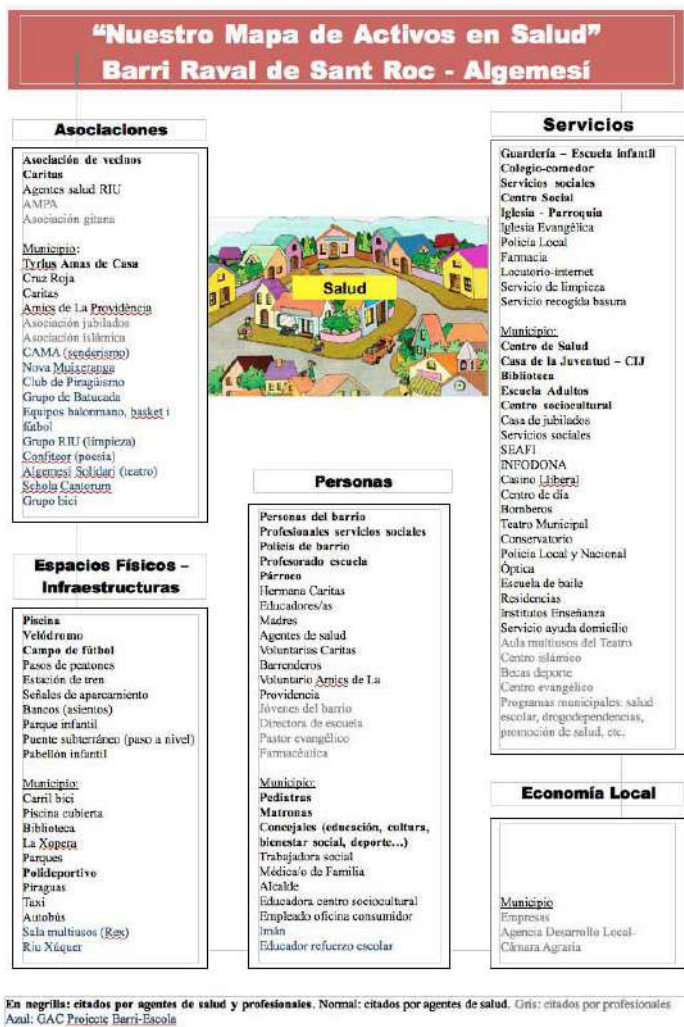
Como parte importante de esta inversión, es fundamental conseguir que los niños y niñas de barrios en situación de vulnerabilidad que inician la Educación Secundaria Obligatoria puedan finalizarla y que la educación, siendo la escuela el motor del desarrollo humano y de las herramientas de transformación de la realidad social, sea igualitaria para todos. Para conseguir esto surge el proyecto “Barri-Escola 2.0” (Barrio-Escuela), con el fin de potenciar la dinamización social y ciudadana a partir de las propias potencialidades de la sociedad.

Antecedentes al proyecto

Una de las formas de potenciar la participación ciudadana es a través de sus activos. Se entiende por activos los recursos a nivel personal, grupal y comunitario (incluyendo instituciones, servicios, espacios y estructuras) que generan salud en un determinado territorio y que pueden ser identificados de manera participativa, dinamizados y puestos en acción de manera coordinada para transformar la realidad (Cofiño, 2016). Para localizar estos activos se requiere un mapeo previo. El mapeo de activos se describe a su vez como una metodología que obtiene información sobre el patrimonio en salud de las personas y la comunidad, y sobre desarrollo comunitario basado en activos en el ámbito local. (Botello, 2013)

El proyecto Barri-Escola 2.0 tiene su origen en el proyecto Barri-Escola. Éste surge de la dinamización del mapa de activos para la salud. Este se basa en el proceso previo de elaboración de un mapa de activos para la salud realizado de manera conjunta por población y profesionales en un barrio en situación de elevada vulnerabilidad, El Raval de Algemés, en 2011 en el marco de un proyecto de salud comunitaria, Projecte RIU: “Un riu de cultures, un riu de salut” (Un río de culturas, un río de salud)

Figura 1. Mapa de activos del Barri del Raval, Algemesi (Valencia)



Por otro lado, en la dinamización del mapa de activos para la salud del barrio de El Raval, la población del barrio y el personal técnico de los servicios priorizaron como propuesta de acción el acompañamiento y refuerzo escolar de las y los adolescentes que estudian Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) para reducir el absentismo y el fracaso escolar. Estos adolescentes tienen que desplazarse a centros educativos situados fuera del barrio, con lo que se dificulta su asistencia, por tanto su rendimiento académico, provocando muchas veces su fracaso escolar.

A través del PBE inicial se pretendía establecer conexiones entre los activos identificados con la implicación directa de dos personas del barrio que, previamente se habían formado como agentes de salud y con otras tres personas que tenían tres “talentos” o capacidades que podían compartir, desarrollar y generar beneficios en su propia comunidad: tocar la guitarra flamenca, saber bailar y cuidar del medio ambiente y los espacios urbanos.

Según datos del colegio Salvador Andrés situado en el barrio, de 25 alumnos y alumnas que terminan la educación primaria, solo entre 2 y 4, finalizan la ESO, lo que repercute en un bajo nivel cultural del barrio.

Tabla 1. Nivel de estudios poblacional de El Raval, Algemesí (Valencia)

	Hombres	Mujeres	TOTAL	%
Població menor de 16 anys	221	190	411	27,86%
Analfabetos	16	32	48	3,25%
Inferior al graduat	404	344	748	50,71%
Graduat	104	79	183	12,41%
Batxiller, FP2	33	36	69	4,68%
Diplomats Universitaris	1	3	4	0,27%
Llicenciats, Arquitectes i Enginyers	9	3	12	0,81%
Doctors i Post Graus	0	0	0	0,00%
TOTAL	788	687	1.475	100,00%

Fuente: Ajuntamiento de Algemesí. Censo a fecha 01/01/2015

Por ello se presenta el diseño de una actuación a partir del mapa de activos para la salud del barrio elaborado en el Projecte-RIU (2010-11) y revisado en el proyecto Barri-Escola (2012-13), así como en el diseño del Plan Integral de Acción Comunitaria del Raval de Algemesí (Valencia) (2015-16). Los datos obtenidos de estas tres fuentes han permitido ajustar la dinamización comunitaria a la realidad sociocultural del barrio.

Contexto sociocultural en el que se desarrolla el proyecto

La población residente en el barrio El Raval es fundamentalmente española, de etnia gitana (alrededor del 70% del alumnado de 6 a 12 años del centro de educación primaria del barrio es de etnia gitana) y magrebí, en su mayoría de Marruecos. La tabla 1 muestra la población empadronada en el barrio y en el resto del municipio en 2008. La población de El Raval representa el 5,51% de la población del municipio. La población extranjera es del 30,55% de la población total del barrio mientras que en el resto del municipio es de sólo el 9,01% del total. Según sexo, los porcentajes de mujeres (49,40%) y de hombres (50,60%) españoles que residen en el barrio

son similares. En el caso de la población extranjera, hay más hombres (62,29%) que mujeres (37,71%) empadronados en el barrio. (Tabla 2)

Tabla 2. Población empadronada en El Raval y en el resto de Algemesí, según país de procedencia y sexo

Población	Algemesí (sin El Raval)			El Raval		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	26.964	13.372	13.592	1.571	851	720
Española	24.533	12.118	12.415	1.091	552	539
Extranjera	2.431	1.254	1.177	480	299	181
Marruecos	796	466	330	254	174	80
Argelia	148	91	57	35	24	11
Rumanía	280	135	145	97	53	44
Ecuador	204	90	114	11	5	6
Bolivia	165	62	103	3	0	3
Otros	838	410	428	80	43	37

Elaboración propia, Padrón Municipal, Ajuntament d'Algemesí, a 31 de diciembre de 2008.

En relación al entorno urbanístico, el parque inmobiliario del barrio se encuentra en mal estado general y se necesita rehabilitar las viviendas. Dos edificios de vivienda colectiva se encuentran en estado ruinoso y requerirían su demolición. Un tercero, de reciente construcción, está deteriorándose progresivamente. El vecindario demanda un mayor mantenimiento de los inmuebles por parte de las entidades bancarias y la administración autonómica anteriormente denominada Instituto Valenciano de la Vivienda (Actual Entidad de Infraestructuras de la Generalitat (EIGE)). Las infraestructuras públicas y el mobiliario urbano (bancos, alcantarillado, iluminación,...) requieren de mejoras sustanciales.

En cuanto al equipamiento público, dispone de dos campos de fútbol artificial y un velódromo (necesitado de mejoras) que sólo son utilizados por personas que no residen en el barrio. Cuenta con una piscina olímpica descubierta, que sí era muy utilizada por el vecindario, y que fue clausurada hace un año por falta de inversión para su mantenimiento. Dispone del antiguo pabellón de infantil del colegio, que es utilizado actualmente como centro de actividades, y que necesita ser acondicionado. En el barrio hay una

escuela infantil municipal y el centro de Educación Primaria. Finalmente, en lo que se refiere a servicios, dispone de una farmacia, un horno, un quiosco, un pequeño ultramarinos y varios bares. Actualmente, se está en proceso de construir una biblioteca tutorizada contigua al colegio y que ha sido resultado de los presupuestos participativos del 2006, impulsados por la administración local.

En cuanto al tercer sector, hay una asociación gitana en el barrio, Nuevo Amanecer Gitano, que organiza actividades puntuales formativas (clases de guitarra e informática) y de ocio. Cáritas realiza semanalmente actividades manuales con mujeres y atención individual. Nuevo Futuro ha realizado de manera discontinua en los dos últimos años, entre otras, actividades de refuerzo escolar, alfabetización a mujeres magrebíes y ayuda en trámites administrativos. Finalmente, comentar también la existencia de una iglesia evangélica a la que asiste al culto una parte de la población española gitana.

En este contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica descrito en la que se encuentra la mayoría del vecindario y el elevado número de familias que reciben ayudas y prestaciones sociales, resulta complicado el surgimiento de movimientos vecinales hacia la participación y el empoderamiento comunitario con una reivindicación clara de sus derechos como ciudadanía, que es lo que llevaría de manera natural a la creación de plataformas y asociaciones como ha ocurrido en otros barrios donde al menos sí existen asociaciones de vecinos y vecinas que facilitarían el desarrollo integral de los jóvenes y adolescentes. Esto dificulta un ambiente donde los jóvenes tengan apoyo social para continuar sus estudios una vez finalizada la escolarización primaria. Las familias tienen una gran falta de expectativas respecto de sus hijos e hijas, como mucho reproducen modelos que ellos mismos han vivido. Las chicas se quedan en casa para ayudar a cuidar hermanos y hermanas pequeños y realizar actividades del hogar, y los chicos pasan la mayor parte del día en los banquillos del barrio sin nada que hacer, a pesar de estar en edad de escolarización obligatoria.

Para transformar la realidad o cómo hacerlo posible

El objetivo del Proyecto Barri-Escuela 2.0 es aumentar el nivel educativo en jóvenes de 12 a 16 años de diversas culturas reduciendo desigualdades de género y problemas de salud asociados. Para ello se combinará atención individualizada del alumnado y familiares, con sesiones en formato taller y de sensibilización a grandes grupos, utilizando tanto técnicas grupales participativas como dinamización comunitaria a fin de mejorar el rendimiento académico y aumentando las competencias del alumnado y sus familiares.

Los objetivos específicos del proyecto serían:

- ✓ Aumentar la motivación hacia los estudios (y especialmente en la población femenina) entre padres y madres para que se motiven y motiven a sus hijas e hijos;
- ✓ Facilitar el tránsito entre el colegio y los institutos al estar éstos alejados del barrio;
- ✓ Promover el conocimiento y prácticas de oficios con alto rendimiento comunitario;
- ✓ Aumentar la valoración social del colegio y profesorado en la población del barrio, especialmente entre madres y padres del alumnado del último ciclo de Primaria y ESO;
- ✓ Implicar a madres y padres en la educación de sus hijas e hijos tanto a nivel de educación formal (relativa a la escuela) e informal (relacionada con el comportamiento en casa, en los espacios de ocio y tiempo libre, entre iguales, ...)
- ✓ Reducir la violencia de género a través de la sensibilización de la población y el empoderamiento de los jóvenes

Para conseguir estos objetivos, se diseñan una serie de actuaciones, conectando diferentes tipos de activos para la salud del mapa del barrio comentado anteriormente lo que implica un cambio de perspectiva en las intervenciones poniendo el foco en los talentos, las capacidades y los recursos que existen incluso en los barrios en situación de mayor vulnerabilidad. Esto permite identificar oportunidades y establecer conexiones y alianzas entre recursos, para que las personas desarrollen sus potencialidades y sean coproductoras de las acciones, junto con el personal técnico de los servicios.

Otro de los elementos que se incorpora de manera transversal tanto en la población diana como en las actuaciones, es la perspectiva de equidad, en particular el género, la etnia u origen cultural, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, el territorio, la identidad sexual y la diversidad funcional a fin de reducir al máximo las posibles desigualdades sociales que puedan estar presentes en la comunidad.

Así mismo, el trabajo intersectorial estará presente en el diseño y ejecución de las actividades manteniendo la coordinación con el profesorado de los centros educativos de primaria y secundaria y el personal técnico de salud pública, asistencia sanitaria, servicios sociales, los departamentos de medio ambiente y juventud y el tejido asociativo del municipio.

Para el desarrollo de esta metodología se contará con los recursos físicos existentes en el barrio.

Las actividades concretas que se proponen son:

- Creación del Grupo de Acción Comunitaria en Educación y Salud: una persona dinamizadora constituirá el Grupo de Acción Comunitaria que

estará formado por: profesorado-tutor de los institutos del municipio a los que asisten niños y niñas que residen en El Raval, la dirección del centro educativo Salvador Andrés del barrio, personal técnico de servicios sociales del programa de absentismo escolar, responsable del Projecte RIU de promoción de salud en el barrio, el personal del proyecto Barri-Escola y representantes de las familias y población joven que participan en él.

- Identificación de necesidades por parte del Grupo de Acción Comunitaria en Educación y Salud: Este grupo identificará necesidades, establecerá conexiones entre los activos para la salud (del barrio y resto del municipio) y propondrá posibles actividades grupales y comunitarias para dar respuesta a dichas necesidades. Las propuestas serán trasladadas a otros grupos de trabajo intersectorial que estén en funcionamiento. En este grupo, se realizará la evaluación continua del proceso y resultados del proyecto para introducir mejoras en su diseño.
- Admisión del alumnado y sus familiares: Se mantendrán reuniones iniciales de coordinación con la dirección y profesorado tutor del alumnado residente en el barrio que ha finalizado 6º curso de Educación Primaria en los diferentes centros educativos del municipio para la derivación del alumnado y sus familiares, aprovechando el Plan de Transición de los centros de Primaria. Se contactará e informará a las familias y sus hijos e hijas de la puesta en marcha del proyecto Barri-Escola, los objetivos y actividades que se desarrollan para ofrecerles la oportunidad de participar.
- Diagnóstico y diseño del plan de trabajo: Se realizará la evaluación inicial de necesidades psicosociales y educativas del alumnado participante en el proyecto a partir de entrevistas individuales, con los padres y madres y con el personal tutor del curso académico finalizado. Se diseñará el plan de trabajo individualizado con el alumnado y su familia a partir del diagnóstico realizado en la evaluación inicial.
- Creación y activación de los 2 Espacios Barri-Escola (EBEs):
 - EBE de apoyo educativo: En este EBE se realizará el trabajo extraescolar en el centro de actividades del barrio. Está orientado a alcanzar: mejora de las competencias curriculares y aumento del nivel educativo; adquisición de hábitos de estudio (espacios, horario, técnicas, etc); aumento de la motivación por los estudios; aumento de la autoconcepto y autoeficacia percibida; alternativas a la falta de apoyo familiar en los estudios.
 - EBE “Les Arts” para el desarrollo de habilidades para la vida, en el que se trabajará entre otros contenidos: desarrollo del autoconcepto y autoestima para el bienestar emocional, adquisición de habilidades sociales en las relaciones interpersonales con la familia.

- Creación y activación del EBE “Mini-escuela de madres y padres”: En este EBE se realizará el trabajo individual y grupal con las familias.

Además, se mantendrán tutorías con el profesorado para valorar y seguir al alumnado y mediar entre profesorado y familia ante posibles problemas. Se mantendrá la coordinación con los centros educativos y servicios sociales para gestionar las prestaciones necesarias por falta de recursos económicos para los materiales escolares y sensibilizar al profesorado en la atención a la diversidad y las desigualdades por género.

Conclusiones

Los barrios, incluso los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en los que existen múltiples carencias, poseen también activos para la salud que pueden ser conectados para la mejora del bienestar social del barrio.

Las personas, vecinos y vecinas del barrio y del resto del municipio, los grupos del tejido social (grupos no formales y asociaciones) y el personal técnico de los servicios (educación, servicios sociales, salud pública y otros de la administración local) se convierten en los principales agentes para la transformación del barrio. El centro de educación infantil y primaria de El Raval, el colegio Salvador Andrés, es valorado como el principal activo para la salud por su capacidad para generar ventanas de oportunidad en el barrio. Por ello es necesario diseñar propuestas de intervención comunitaria con enfoque de equidad adaptadas a los entornos más vulnerables con la participación de la ciudadanía al menos en el proceso de coproducción de las acciones conectando activos de diferentes tipos y localización territorial (barrio y resto del municipio) son elementos principales para el cambio. El aprendizaje significativo y la dinamización comunitaria son clave en los procesos de enseñanza y de empoderamiento comunitario. La inversión en educación en los entornos de mayor fragilidad debe ser una prioridad en la agenda política de la administración si realmente se desea acabar con las desigualdades sociales existentes en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- Aviñó, D., Paredes-Carbonell, J.J., Peiró-Pérez, R., La Parra, D. y Álvarez-Dardet, C. (2014). Projecte RIU: cambios percibidos por agentes de salud y profesionales tras una intervención en salud en un barrio en situación de vulnerabilidad. *Aten Primaria*, 46(10), 531-40.
- Botello, B., Palacio, S., García, M., Margolles, M., Fernández, F., Hernán, M., Nieto, J. y Cofiño, R. (2013). Metodología para el mapeo de activos de salud en una comunidad. *Gac Sanit*, 27(2), 180-3. doi: 10.1016/j.gaceta.2012.05.006
- Cofino, A., Aviñó, D., Benedé, C.B., Botello, B., Cubillo, J., Morgan, A., Paredes-Carbonell, J.J., y Hernán, M. (2016). Promoción de la salud basada en activos: ¿cómo trabajar con esta perspectiva en intervenciones locales? *Gac Sanit*. 30(S1), 93-98

CAPÍTULO Nº 36

EU POSSO, VOCÊ PODE, TODOS PODEMOS: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO CRIATIVO PARA A TECNOLOGIA ASSISTIVA

Daniele Tavares de Miranda Correia

Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Inovação - PCR

Introdução

Ao considerar a criatividade como processo inerente ao ser humano, não se restringindo à arte como área privilegiada, muitos estudos apontam que a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural, onde todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valores culturais se moldam os próprios valores de vida.

Segundo Ostrower (1977), no indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura social.

A realização desse potencial e a ideia de criar ao dar forma a algo utilizando materiais e recursos disponíveis no cotidiano escolar nos traz o conceito de criatividade com a funcionalidade social e pedagógica de tornar o estudante com deficiência protagonista de suas ações proporcionando acessibilidade para o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Historicamente, o direito à educação dos alunos com algum tipo de deficiência consignado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (United Nations, 1948), foi reiterado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990). Mais recentemente, com a Declaração Mundial de Salamanca (Unesco, 1994). No Brasil, para assegurar o direito à educação sem exclusão se deu com a promulgação da Lei 9394/96 – Nova Lei de Diretrizes e Bases. Todavia, ao tratar do termo “Inclusão Escolar” temos que não só garantir o acesso à educação, mas a permanência destes estudantes considerando suas especificidades e acessibilidade que vai desde a superação das barreiras arquitetônicas até o acesso ao currículo formal através das adaptações de recursos pedagógicos, amplamente considerados.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as

suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Diante do exposto, esta pesquisa objetivou analisar de que maneira a criatividade interfere na flexibilização curricular no que diz respeito à produção de recursos pedagógicos adaptados lançando mão da Tecnologia Assistiva como recurso para a prática pedagógica.

A Tecnologia Assistiva como facilitadora da Inclusão Escolar

Embora o Brasil disponha de uma legislação relativa aos direitos da pessoa com deficiência considerada avançada internacionalmente, e a sociedade atual venha se tornando mais permeável à diversidade, ao pluralismo de realidades, tudo isso ainda não tem se refletido em significativos avanços, em consideráveis iniciativas concretas, a ponto de diminuir de forma sensível as desigualdades nas oportunidades e no acesso aos benefícios sociais, para essas pessoas.

Segundo Scherer (2005), o uso da tecnologia assistiva na escola demanda não somente o recurso, mas também um serviço que ofereça estratégias para o seu uso. As estratégias devem ter início anteriormente a prescrição ou construção do recurso, ou seja, é necessário observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar e reconhecer suas necessidades.

A tecnologia assistiva vem conquistando um espaço importante na educação especial no Brasil e nos últimos anos pode-se observar o aumento significativo de estudos sobre esta temática. Estes estudos enfatizaram o uso de tecnologia assistiva na educação especial por meio de recursos, serviços e estratégias que colaboram com a acessibilidade, com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento das habilidades de alunos com deficiências (Barnes; Turner, 2001; Manzini; Santos, 2002; Bersch, 2006; Copley; Ziviani, 2004; Judge, 2006; Okolo; Bouck, 2007; Judge; Floyd; Jeffs, 2008; Pelosi 2008, 2009; Galvão Filho, 2009).

Por outro lado, numerosos estudos enfatizam a importância para o aprendizado e desenvolvimento humano dos espaços e instituições educacionais presentes na sociedade humana. Teóricos que dedicaram suas pesquisas ao desenvolvimento humano como Vigotsky (1997) e Bronfenbrenner (2002) concluíram que a escola depois da família, é o local mais propício para o desenvolvimento e socialização da criança.

É a escola que prepara, ou deveria preparar todos os estudantes como ou sem deficiência através de uma reflexão sistematizada, para uma

relação mais consciente com os fenômenos e realidade do seu mundo e com outras pessoas, numa progressiva tomada de posse da sua própria vida e em respeito as diferenças intrínsecas de cada indivíduo, sejam estas de caráter físico, emocional, cultural e etc.

Assim, é na apropriação dos recursos oferecidos pela sociedade, escola, tecnologias, etc., os quais influenciam determinadamente nos processos de aprendizagem da pessoa, que se propicia o exercício do potencial criativo e produtivo do ser humano, tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem e co-artífice na construção solidária de convivência e produtiva em detrimento aos seus pares.

Em relação à pessoa com deficiência, apropriar-se dos recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e uma forma de inseri-la nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura escolar amplamente considerada.

Criatividade e Tecnologia Assistiva como mediadora do conhecimento

O ato criador, que emerge da necessidade do contexto educacional atual, nos tras uma nova concepção das novas tecnologias nos dias de hoje e que também aponta para a autonomia e independência do ser humano. Atualmente, a tecnologia assistiva vem sendo utilizada como ferramenta de empoderamento de professores e estudantes com deficiência em salas de aula do ensino regular com o objetivo de fazer com que estes estudantes assumam a postura de protagonistas de sua aprendizagem, corroborando com um empoderamento, tanto da atividade autônoma quanto para a equiparação de oportunidades.

Conforme são percebidos os instrumentos de mediação pela concepção sóciohistórica do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky (1994), os recursos de acessibilidade, os recursos de Tecnologia Assistiva, podem ser situados como mediações instrumentais para a constituição da pessoa com deficiência, como sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo. Para Vygotsky, é a possibilidade de relacionar-se, de entender e ser entendido, de comunicar-se com os demais, o que impulsiona o desenvolvimento do homem.

Metódos

A metodologia adotada para a referida pesquisa fora de natureza qualitativa, lançando mão da entrevista semiestruturada.

Segundo André (1983) a análise qualitativa de dados, visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem

com o captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Optamos por tal metodologia e abordagem por atender de maneira eficaz ao objetivo da pesquisa permitindo uma cobertura mais profunda tanto dos aspectos conceituais abordados como no processo de criação dos recursos pedagógicos adaptados, além de possibilitar maior interação entre entrevistador e entrevistado.

Participantes

Participaram da pesquisa 50 professores regentes dos anos iniciais que possuem alunos inclusos de escolas públicas da cidade de Jabotão dos Guararapes durante um Minicurso realizado na Semana Municipal da Pessoa com Deficiência.

Coleta de dados

Para a realização das entrevistas, utilizamos o gravador de áudio como recurso a fim de captar as falas e posteriormente realizar as transcrições das mesmas.

As entrevistas foram realizadas, durante as oficinas no momento da confecção dos recursos pedagógicos adaptados diante da necessidade que emergira da vivência pedagógica do aluno incluso relatado pelo professor regente.

Para facilitar a compreensão dos participantes em relação ao termo Tecnologia Assistiva foi esclarecido, antes da entrevista, que o termo referia-se a qualquer tipo de adaptação ou modificação do material, da tarefa ou do mobiliário utilizados em sala de aula. Todos os 50 participantes responderam a todos os itens da entrevista.

Análise dos dados

As entrevistas e os áudios foram transcritos na íntegra, optando-se por fazer a categorização de acordo com os temas da entrevista utilizando a análise do discurso para o recorte e eleição dos temas chaves.

Resultados e discussão

Apresentam-se os resultados e discussões de parte dos principais achados do estudo sistematizados de acordo com os temas abordados na entrevista:

- a) Identificação dos recursos de Tecnologia Assistiva apontado pelos professores;
- b) A utilização dos recursos pedagógicos adaptados através da Tecnologia Assistiva para a realização das atividades pelos alunos inclusos;
- c) O processo de criação (criatividade) dos recursos pedagógicos adaptados por meio da Tecnologia Assistiva, através de sucata e /ou material disponibilizado;
- d) Materiais pedagógicos adaptados.

Identificação do recurso de tecnologia assistiva apontados pelos professores

Quanto aos primeiros elementos para uma análise criteriosa sobre a identificação do recurso de tecnologia assistiva apontado pelos professores, encontram-se nas “falas” destes profissionais dois fatores significativamente relacionados ao auxílio de vida diária e vida prática, a saber: 1. Mobiliário adaptado; 2. Materiais pedagógicos. De certa forma, este estudo proporciona a visão destes profissionais a cerca do tema.

Da análise dos discursos destes profissionais que, em última instância, são os suportes dessas práticas, vivenciados durante a oficina de criação dos materiais pedagógicos adaptados, pinçamos alguns trechos, preciosas referências ilustrativas nesse artigo, onde apresentamos falas que demonstram certo nível de conhecimento sobre o tema abordado:

- “Tem a cadeira que o aluno senta... a cadeira de rodas... o lápis que tem uma coisa branca”.
- “A adaptação que eu uso é a adaptação de xérox... num papel maior... quando tem o papel e quando a máquina não está quebrada”
- “A prancha”. Aquele material com inclinação que eles usam também na terapia que fazem fora da escola... como só tem uma... as vezes eles esquecem em casa”.
- “As letrinhas e a lupa... é... são muito importantes para mim”.

Considerando-se os relatos dos professores pesquisados, podemos perceber que eles descreveram como recursos de tecnologia assistiva o mobiliário adaptado, tarefas adaptadas e recursos pedagógicos. Também se percebe que embora tal conhecimento esteja presente, o mesmo não é aplicado na dinâmica escolar como potencializador para uma prática

pedagógica que oportuniza o protagonismo infantil, havendo assim, um descompasso entre o conhecimento e a demanda pedagógica dos alunos inclusos.

Neste contexto, a tecnologia assistiva é vista como recursos amplos, assim como o descrito pelo Comitê de Ajudas Técnicas, que a define como um campo amplo de serviços, estratégias, equipamentos e práticas que visam facilitar e ampliar melhorias para os problemas apresentados por indivíduos com deficiências.

A utilização dos recursos pedagógicos adaptados através da Tecnologia Assistiva para a realização das atividades pelos alunos inclusos;

Cerca de 90% dos professores entrevistados, acreditam que os recursos para o uso da tecnologia assistiva são extremamente dispendiosos e alguns deles totalmente inacessíveis para a escola num contexto geral. Como também, relatam que a maioria das escolas da região sofre de uma grande carência de materiais pedagógicos corriqueiros para os dia a dia como lápis, cadernos, tesouras etc. Os recursos pedagógicos adaptados que existem na escola, são os que se pode comprar no comércio pela equipe diretiva ou advindos do Governo Federal.

O processo de criação (criatividade) dos recursos pedagógicos adaptados por meio da Tecnologia Assistiva, através de sucata e /ou material disponibilizado.

Diante desse contexto, foram disponibilizado aos professores regentes vários materiais de sucata: garrafas pet, E.V.A, cola, canudos, fita crepe, latas vazias etc. O desafio proposto, era que eles criassem algum recurso pedagógico adaptado que possibilitasse o protagonismo do aluno com deficiência em sala de aula.

A princípio, todos os professores mostraram-se apreensivos e resistentes para criar algo a partir de materiais tão simples, demonstrando não acreditar que seria possível tal ação. Diante das discussões que emergiram durante o processo, os professores foram se sentindo confortáveis para usarem sua criatividade na composição dos recursos pedagógicos adaptados.

Materiais pedagógicos adaptados.

Cinquenta professores participaram do processo de criação de recursos pedagógicos adaptados com o objetivo de tornar os alunos com algum tipo de deficiência protagonistas de suas ações em sala de aula. No momento de construção, grupos foram criados naturalmente, mediante o

critério de terem casos parecidos ou semelhantes de alunos inclusos em suas escolas.

As discussões que emergiram durante esse processo, concebeu o processo criativo, numa partilha de ideias que resultaram na produção de diversos recursos pedagógicos adaptados: Quinze (15) professores produziram um molde para “engrossar” um lápis grafite utilizando E.V.A e fita crepe; Cinco (5) professores produziram um fantoche para amputados utilizando garrafas pet; Dez (10) professores adaptaram livros de histórias infantis utilizando pedacinhos de papelão como separador de páginas e um dedoche com velcro que serve para ajudar as crianças com dificuldades motoras a folhearem seus livros; Dez (10) professores produziram uma torre de encaixe utilizando carretéis de linha vazios; e dez (10) professores produziram um ábaco utilizando tampinhas de refrigerante e palitos de picolé.

Conclusão

As pessoas com deficiência ou com incapacidades, ainda vivenciam situações de segregação e de exclusão social. Desenhar a utopia da inclusão é antes de tudo analisar os processos de exclusão. As definições de Recursos Tecnológicos (Tecnologia Assistiva, de Assistência, de Apoio e de Ajudas) apontam, por diferentes caminhos para o paradigma da inclusão social da pessoa com deficiência. Essas abordagens inseridas em contextos diversos podem atingir ou não a meta proposta, ou seja, apenas o acesso aos equipamentos não garante a efetivação da finalidade proposta. Faz-se necessário problematizar a relação entre recursos tecnológicos, independência e autonomia e a dialética inclusão e exclusão social.

No processo de inclusão educacional, somos desafiados enquanto educadores, a possibilitar aos estudantes com algum tipo de deficiência diversas possibilidades de acesso e de permanência na dinâmica escolar e pedagógica como um todo. Para tal, o uso da tecnologia assistiva se faz presente no cotidiano tanto das crianças como dos professores.

No processo de criação dos recursos pedagógicos adaptados que ocorreu no âmbito do minicurso realizado durante a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência no município de Jabotão dos Guararapes, foi possível visualizarmos que a condição da criatividade como nata ao ser humano, neste contexto, só se concretiza em ação, quando nos dispomos a resolver uma situação-problema, aliando o pensamento crítico/reflexivo de um grupo de docentes a um propósito - um recurso pedagógico adaptado que utilize a tecnologia assistiva como propulsora do conhecimento e do protagonismo estudantil.

É bem verdade, que todo processo criativo, integra a experiência do indivíduo às decisões que surgem diante de uma situação problema que determinarão a criação propriamente dita. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma. Entretanto, mesmo que a sua elaboração permaneça em níveis subconscientes, os processos criativos teriam que referir-se à consciência dos homens, pois só assim poderiam ser indagados a respeito dos possíveis significados que existem no ato criador.

O grande desafio fora à quebra de paradigmas no que diz respeito a acreditar que os recursos advindos da tecnologia assistiva são dispendiosos e adquiridos apenas através da compra. Todavia, durante o processo de criação, através do acesso e manipulação dos diversos materiais de uso corriqueiro e do cotidiano, percebemos que quando os professores foram desafiados a criar mediante uma situação-problema surgiu um arcabouço de ideias inovadoras que impactam a dinâmica pedagógica, possibilitando, neste contexto, o protagonismo estudantil da pessoa com deficiência na sala de aula do ensino regular.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. British Journal of Special Education, 27 (2), 76-80.
- André, M. E. D. A. (1983). *Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos*. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.
- Barnes, K. J.; Turner, K. D. *Team collaborative practices between teachers and occupational therapist*. The American Journal of Occupational Therapy., United States, v.55, n.1, p.83-89, 2001.
- Bersch, R. *Tecnologia assistiva e educação inclusiva*. In: Ensaaios Pedagógicos. Brasília: SEESP/MEC, 2006, p. 89-94.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília: MEC Secretaria de Educação Especial, 2006.
- _____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos direitos da pessoa com deficiência -CORDE. *Comitê de ajudas técnicas, 2007*. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde>>.
- _____. Ministério da Educação e Cultura.
- Resumo técnico – Censo Escolar 2010*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>
- Copley, J.; Ziviani, J. *Barriers. To the use of assistive technology for children with multiple disabilities*. Occupational Therapy International. United States, v.11, n.4, p.229-243, 2004.
- Galvão Filho, T. A. *Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- Judge, S. *Constructing an assistive technology toolkit for young children: Views from the field*. Journal of Special Education Technology. United States v.21, n.4, p.17-21, 2006.
- Judge, S.; Floyd, K.; Jeffs T. *Using an Assistive Technology Toolkit to Promote Inclusion*. Early Childhood Educ J., United States, v.36, p.121-126, 2008.

- Manzini, E. J.; Santos, M. C. F. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados*. 1. ed. Brasília: MEC, 2002. v.1.
- Okolo, C. M.; Bouck, E. C. *Research about assistive technology: 2000-2006. What have we learned?* Journal of Special Education Technology. v.22, n.3, p.19-34, 2007.
- Ostrower, F. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- Pelosi, M. B. A. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. 2008. Volumes I e II, 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- _____. *Tecnologias em comunicação alternativa sob o enfoque da terapia ocupacional*. In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E. C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 163-173.
- Scherer, M. J. et al. Predictors of assistive technology use: The importance of personal and psychosocial factors. *Disability and Rehabilitation*, v.27, n. 21, p.1321-1331, 2005.

CAPÍTULO N° 37

VICTIMIZACIÓN INFANTOJUVENIL: LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN SU DETECCIÓN Y NOTIFICACIÓN

A. M. Greco

N. Pereda

Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente (GReVIA)

Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología, Universidad de Barcelona

Introducción

El presente capítulo aborda la problemática de la victimización infantil y adolescente. Se conceptualiza el fenómeno, las tipologías que lo componen, las consecuencias asociadas y el alcance epidemiológico del problema. También se hace hincapié en el deber legal, moral y social que tenemos todos los adultos de proteger a nuestros niños, niñas y adolescentes de cualquier tipo de violencia. Finalmente, se analiza la situación respecto del desafío que esto representa y se proponen acciones dirigidas a garantizar el bienestar de este colectivo particularmente vulnerable.

Victimización y Polivictimización Infantil y Adolescente

Finkelhor (2007) define la victimización como el daño causado a una persona por el comportamiento contrario a las normas sociales de otra persona o grupo de personas. Cuando esto afecta a uno o varios menores de edad, podemos hablar de victimización infantil y/o adolescente. En este sentido, observamos algunos componentes fundamentales del concepto: se trata de acciones u omisiones intencionales que perjudican o puedan perjudicar el bienestar y el óptimo desarrollo del menor, provocando consecuencias adversas en cualquier etapa de la vida.

Las niñas, niños y adolescentes constituyen un colectivo particularmente vulnerable, ya que además de presentar riesgos de sufrir cualquier tipo de violencia que también pueden padecer los adultos (por ejemplo, un robo, dentro de lo que se conoce como delitos comunes), quedan expuestos a victimizaciones específicas ligadas a su estatus único de individuo dependiente y en desarrollo (como por ejemplo, la negligencia, que se incluye dentro de la clasificación de victimización por cuidadores). Es decir, su escaso tamaño y fuerza física, su falta de experiencia, conocimiento y auto control, las normas respecto de su protección y la falta de posibilidad de asociarse y representarse a sí mismos como colectivo (Finkelhor, 2007, pp. 7-11) los exponen a un mayor número y tipo de victimizaciones.

Tipología

Dado que existen múltiples formas de victimización, diferentes autores han desarrollado diversas clasificaciones de las mismas (véase, por ejemplo, la clasificación entre maltrato activo y pasivo de De Paúl y Arruabarrena, 2001). Para poder abarcar el mayor espectro de victimización posible y siguiendo al autor referente de esta línea conceptual (Finkelhor, 2007), se presenta a continuación una elaboración de Pereda, Guilera y Abad (2012, pp. 31).

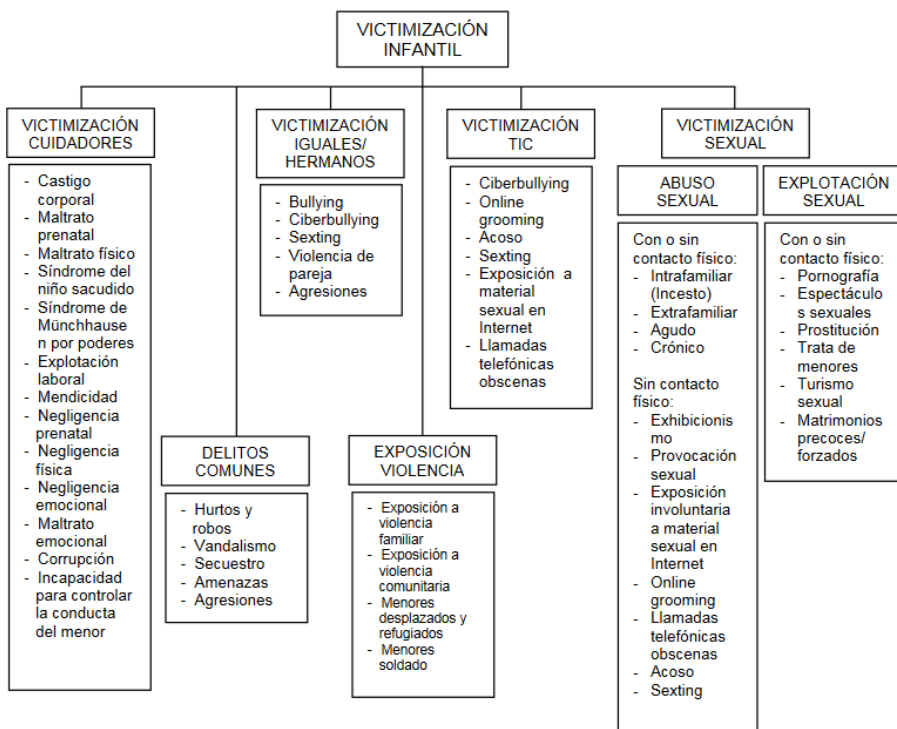


Figura 1. Clasificación de las formas de victimización infantil

Los estudios más recientes (Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007) evidencian que es muy infrecuente encontrar estos tipos de victimizaciones en forma aislada y que la mayoría de niños, niñas y adolescentes han de afrontar más de una forma de victimización a lo largo de su desarrollo, ya sea simultáneamente o en diferentes momentos de su vida. Así, la violencia pareciera ser una condición crónica, más que un incidente aislado en la vida de muchos niños, niñas y jóvenes (Fisher et al., 2015). De esta forma, un niño que ha sufrido maltrato en casa, por ejemplo, puede también padecer acoso en la escuela, posteriormente establecer un vínculo de pareja en el que le agredan o en el que se convierta él mismo en agresor y finalmente maltratar a su descendencia. Este ejemplo puede ilustrar la tendencia a la repetición de la violencia a lo largo de la vida de la víctima.

Para referirnos a víctimas que han padecido múltiples tipos de violencia, utilizamos el término polivictimización (Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007a). Si bien en el ámbito académico aún se discute el criterio con el cual clasificar metodológicamente a una polvíctima dado que es un concepto muy reciente y altamente complejo, se acepta que quienes hayan

vivido un tipo de victimización más que la cantidad de victimizaciones media durante el último año deberían incluirse dentro de esta categoría.

Consecuencias

Son numerosos los estudios (Finkelhor et al., 2005; Turner, Finkelhor, y Ormrod, 2006) que han alertado sobre los efectos adversos de este tipo de experiencias. Dado que ocurren durante una etapa en la que el individuo se encuentra en desarrollo, las consecuencias pueden aparecer a lo largo de toda la vida de la víctima, como muestran los estudios realizados con niños y niñas (Teisl y Chicchetti, 2008), adolescentes (Ford, Elhai, Connor y Frueh, 2010) y adultos (Pereda, Gallardo y Jiménez, 2011; Turner et al., 2006).

Las observaciones abarcan diferentes ámbitos, tales como:

- a. Psicológico: Se han establecido asociaciones entre las experiencias de victimización y síntomas de psicopatología internalizante (como la depresión o la ansiedad), externalizante (ira y agresividad) (Finkelhor, Ormrod, y Turner, 2009), e incluso trastornos mentales graves tales como la bipolaridad o la esquizofrenia (Alvarez et al., 2015).
- b. Biológico: Dificultades en el desarrollo neurológico, lo que puede alterar la cognición y la autorregulación de la conducta (Teicher et al., 2004). También se han evidenciado efectos en la salud física, tales como mayores riesgos de padecer enfermedades hepáticas o cardíacas (Dong et al., 2003; 2004).
- c. Social: Mayor posibilidad de involucrarse en actos delictivos (Lansford, et al., 2007) y mayor tendencia a aceptar la violencia como una forma de relacionarse (Finkelhor y Kendall-Tackett, 2008), así como una reducción del bienestar económico (Currie y Widom, 2008) y dificultades para establecer vínculos sanos de amistad (Bagwell y Shmidt, 2011).

Finalmente, es necesario considerar que haber sido victimizado también es un factor de riesgo ante nuevas victimizaciones en el futuro (Cuevas, Finkelhor, Ormrod y Turner, 2009). En este sentido, los estudios nacionales (por ejemplo, Segura, Pereda, Abad y Guilera, 2015) e internacionales (Finkelhor et al., 2007a) han demostrado que las polí victimas presentan un nivel de malestar y desajuste aún mayor que las víctimas de un solo tipo de victimización, aunque ésta sea aguda o crónica.

Epidemiología

En los estudios meta analíticos más recientes (Barth, Bermetz, Heim, Trelle y Tonia, 2013; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014; Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, Alink y van IJzendoorn, 2013; 2015) que incluyen sólo estudios realizados con muestras comunitarias y victimizaciones vividas antes de los 18 años, encontramos prevalencias globales alarmantes. Por ejemplo, Stoltenborgh et al. (2013) reportan una prevalencia total del 16,3% para la negligencia física y 18,4% para la negligencia emocional en un metanálisis de 13 y 16 estudios respectivamente. Al analizar el maltrato emocional en estudios con 46 muestras diferentes, esta prevalencia asciende a un 26,7% (Stoltenborgh et al, 2015). En cuanto al abuso sexual, el metanálisis más reciente (Barth et al, 2013) incluye 55 estudios con menores de entre 13 y 18 años, y reporta una prevalencia de entre el 8 y 31% para las chicas, y del 7 al 17% para los chicos. Considerando la victimización por pares, Modecki et al. (2014) analizaron el bullying tradicional y el ciberbullying en 80 estudios con muestras comunitarias de alumnos de entre 12 y 18 años, encontrando una prevalencia media del 15% para el ciberbullying y del 36% para el bullying tradicional.

Si analizamos, además, la cantidad de polívíctimas encontradas en muestras comunitarias, encontramos que las cifras oscilan entre el 9 y el 35%. Así, Finkelhor et al. (2007) en Estados Unidos han encontrado que un 22% de una muestra de 2.030 menores de entre 2 y 17 años podían clasificarse como polívíctimas. En Canadá, Cyr et al. (2013) reportaron un 8% de polívíctimas en una muestra de 2.801 menores del mismo rango de edad que en el estudio seminal anterior. Ellonen y Salmi (2011) identificaron a un 9% de polívíctimas durante el último año en una muestra total de 13459 adolescentes de entre 12 y 16 años en Finlandia. En Polonia, según Riley, Wright, Bokszczanin y Essau (2017), quienes analizaron 454 menores de entre 13 y 19 años, el porcentaje de polívíctimas en el último año asciende al 35%. Finalmente, en nuestro país, Pereda, Guilera y Abad (2014) han identificado un 19,3% de polívíctimas en una muestra de 1.107 menores de entre 12 y 17 años.

Considerando estas cifras, podemos afirmar que estamos antes un problema de salud mundial de corte epidemiológico. Es decir, la victimización y polivictimización infantil y adolescente son problemáticas muy frecuentes, lo cual afecta no solamente al individuo que lo vivencia, sino a su entorno y a la sociedad en su conjunto.

El rol de los adultos

Debemos tener presente que las cifras expuestas, en realidad, son niños, niñas y adolescentes. Por tanto, se hace imperativo actuar. Todos tenemos un rol en la protección de la infancia y adolescencia. Es una responsabilidad social que compartimos como adultos. Todos tenemos contacto directo o indirecto con menores de edad; somos sus familiares, conocidos, vecinos, maestros, médicos, psicólogos, amigos o quizás dirigentes políticos del lugar donde viven. Algunas víctimas expresan sentirse angustiados no sólo por la experiencia violenta sino por todo lo que permite que la victimización se perpetúe (por ejemplo, la complicidad, la evitación, las deficiencias de los profesionales). A modo ilustrativo destaca el trabajo de Ullman (2002) sobre las reacciones negativas del entorno que reciben las víctimas de abuso sexual infantil que revelan lo que vivieron.

La madre que negó, el amigo que no dio crédito, el maestro que evitó el tema, el médico que hizo un informe vago, el psicólogo que minimizó, el monitor que no estaba formado, el abogado que no supo preguntar, el policía que se rio, el vecino que calló y/o el gobernante que estaba ocupado con otro tema más relevante. Todos formamos parte del problema. Pero, del mismo modo, todos podemos contribuir si cuestionamos nuestra postura respecto del bienestar infantil y adolescente.

Una de las formas más efectivas de protección a la infancia y adolescencia frente a estos riesgos es la detección temprana. A pesar de los diversos acuerdos internacionales que existen, como la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1989), informes (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2013; Save the Children, 2015) y estudios que alertan sobre la necesidad de detectar y notificar tempranamente los posible casos de victimización infantil y adolescente (e.g., Finkelhor, Wolak y Berliner, 2008; Winkel, Wohlfarth, y Blaauw, 2003) este deber sigue constituyendo un desafío a nivel mundial.

Si consideramos la diferencia entre las cifras oficiales (véanse en España los estudios del Centro Reina Sofía, 2002; Inglés, 2000) y la prevalencia obtenida en los estudios que entrevistan directamente a las víctimas (Pereda et al., 2014), la cual supera el 80%, parece evidente que la mayoría de los posibles casos que se identifican no se notifican a las autoridades correspondientes. De hecho, la OMS (2013) estima que solamente un 10% de los casos de victimización infantil se conocen. Numerosos autores (Finkelhor, 2011; Wattam et al., 1999) han alertado sobre la necesidad de reducir esta gran grieta a través de la detección y notificación temprana. Incluso la legislación de diversos países intenta fomentar la notificación a través de la obligación legal de comunicar cualquier sospecha

ante el ente correspondiente, tal y como es el caso de España (art. 131, Ley Orgánica 1/96) y Catalunya (art. 100.3, Llei 14/2010).

Estudios previos (Cater, Andershed y Andershed, 2016; De Paúl y Arruabarrena, 2001; Finkelhor et al., 2008) han intentado dar respuesta a este problema analizando las variables que determinan el comportamiento de diferentes poblaciones a la hora de detectar posibles casos de victimización infantil y adolescente y que pueden influir en la decisión de notificar (o no) una sospecha. Entre las barreras más comunes se han encontrado la falta de conocimiento para identificar factores de riesgo y sobre el funcionamiento de los sistemas de protección infantil (Cater et al., 2016), el respeto a la privacidad de las familias o las diferencias culturales (Arruabarrena, 2009), así como las malas experiencias previas con las instituciones a las que se ha de notificar (Finkelhor et al., 2008).

La importancia del contexto educativo

En este marco, la escuela desempeña un rol fundamental, dado su acceso a la mayoría de la población en esta franja etaria, el tiempo cotidiano que los menores pasan bajo su tutela, las oportunidades de observación que esto provee y la posibilidad de conocer en profundidad no sólo a cada menor si no también a su entorno (Generalitat de Catalunya, 2012; Schols, de Ruitter y Ory, 2013). Estas razones la hacen una institución idónea para prevenir, pero también para detectar posibles situaciones de riesgo y notificarlas a los servicios pertinentes.

Lamentablemente, como ya señalaron Webster et al. (2005), la mayoría de los trabajadores del ámbito educativo tienden a no notificar posibles sospechas porque no cuentan con el conocimiento ni con la motivación necesarios para extender su tarea más allá de la enseñanza e incluir en ella la protección de la infancia y adolescencia (Crenshaw, Crenshaw y Litchenberg, 1995; Kenny, 2004). De hecho, Greco, Guilera y Pereda (2017) encontraron que más del 70% de los trabajadores escolares en contacto con menores de la zona nordeste de España, habían sospechado que al menos uno de los niños, niñas o adolescentes a su cargo podía estar sufriendo algún tipo de victimización. Sin embargo, solamente un 27% había notificado alguna vez esta preocupación a los Servicios Sociales, tal y como indica el protocolo establecido (Ajuntament de Barcelona, 2007; Generalitat de Catalunya, 2012; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006). Como podemos observar en la Figura 2, de los 33 trabajadores que habían realizado alguna notificación, la mayoría consideró que ésta había sido positiva para el bienestar del menor.

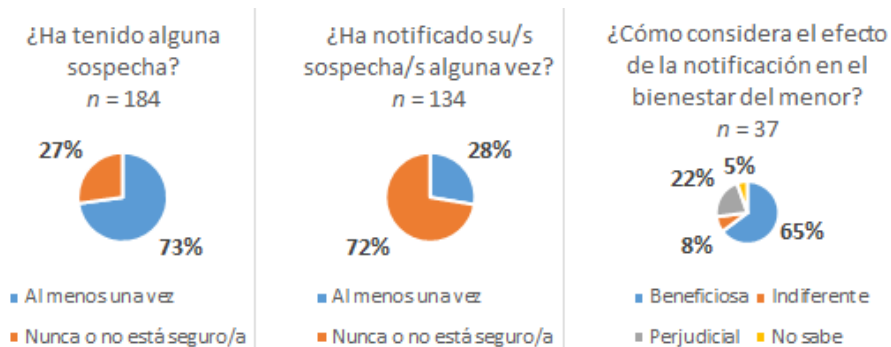


Figura 2. Cifras de detección, notificación y repercusión de la notificación en el bienestar del menor (Greco et al., 2017).

Considerando las particularidades del contexto educativo, algunos estudios focalizaron sus muestras en colectivos pertenecientes a la escuela (por ejemplo, maestros de educación infantil, de primaria, psicólogos escolares). Los obstáculos que, particularmente, parecen afectar al contexto educativo son las dificultades para reconocer los indicadores (Kenny, 2001), el miedo a interpretar de forma errónea las prácticas educativas de cada familia (Greco et al., 2017; Toros y Tiirik, 2014), la falta de conocimiento de los sistemas de protección a la infancia y la adolescencia, de los deberes y derechos legales (Dinehart y Kenny, 2015) y de los procedimientos para notificar (Cater et al., 2016; Greco et al., 2017; Kenny, 2004; Walsh et al., 2008), la falta de confianza en el sistema de protección (Greco et al., 2017; Schols et al., 2013) y el miedo o vergüenza ante las posibles represalias de una notificación falsa tanto a nivel individual (Alvarez, Kenny, Donohue y Carpin, 2004) como para la reputación de la institución (Finkelhor et al., 2008). Según Kenny (2001), las definiciones vagas sobre lo que constituye una situación de riesgo y el hecho de que la mayoría de las sospechas se comparten con los colegas o superiores dentro de la escuela, pero no con los servicios correspondientes fuera del contexto escolar, añade dificultades a este arduo desafío.

Resumiendo, la mayoría de los estudios realizados en este ámbito encuentran que la detección temprana de posibles casos de victimización y su comunicación a las autoridades competentes depende ampliamente de los conocimientos, actitudes y profesionalidad de los trabajadores. El haber recibido algún tipo de formación parece particularmente importante (Cerezo y Pons, 2004; Walsh, Bridgstock, Farrell, Rassafiani y Schwitzer, 2008). Estos datos resultan de capital importancia si consideramos la influencia que puede tener en la protección de los menores nuestra actitud y comportamiento respecto a identificar posibles casos y dar el paso que podría proveerles de la ayuda necesaria.

La aportación de nuestro equipo de investigación

El Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente continúa profundizando en el estudio sobre qué factores facilitan que detectemos y notifiquemos potenciales casos de victimización infantojuvenil y qué factores dificultan o imposibilitan esta tarea. Actualmente, considerando el incremento de casos detectados que supone capacitar a los profesionales (Cerezo y Pons, 2004), estamos analizando el nivel de conocimiento de una muestra de 184 trabajadores escolares de la ciudad de Barcelona (86% mujeres, $M = 43,1$; $DT = 10,8$) respecto de la victimización infantil y adolescente, su detección y su notificación.

Conclusiones

Aunque la comunidad científica en general, y la victimología del desarrollo en particular, ha estudiado y probado empíricamente los potenciales efectos adversos de vivir cualquier tipo de victimización durante la infancia y/o adolescencia y el alcance de esta problemática, pareciera que aún no somos conscientes de nuestra responsabilidad como adultos para prevenir, detectar e intervenir en este tipo de situaciones. Todos, y particularmente quienes mantenemos regularmente contacto directo con menores en el ámbito profesional, tenemos el deber de comprometernos con esta causa a fin de garantizar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

Dentro de este marco, la escuela constituye una herramienta fundamental para la detección temprana y la notificación de potenciales casos que podrían dar respuesta a muchas víctimas que actualmente permanecen ocultas. Es nuestro deber formarnos y sensibilizarnos al respecto para poder actuar en consecuencia.

Referencias bibliográficas

- Ajuntament de Barcelona. (2007). *El context escolar i els infants en risc de Maltractament*. Barcelona: Direcció d'Acció Social i Ciutadania, Ajuntament de Barcelona. Disponible en:
- Álvarez, M. J., Masramon, H., Peña, C., Pont, M., Gourdier, C., Roura-Poch, P. & Arrufat, F. (2015). Cumulative effects of childhood traumas: Polytraumatization, dissociation, and schizophrenia. *Community Mental Health Journal*, 51(1), 54-62.
- Alvarez, K., Kenny, M., Donohue, B., & Carpin, K. (2004). Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process? *Aggression and Violent Behavior*, 9, 563-578.
- Arruabarrena, M. I. (2009). Procedimiento y criterios para la evaluación y la intervención con familias y menores en el ámbito de la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 13-23.
- Bagwell, C. L., y Schmidt, M. E. (2011). The friendship quality of overtly and relationally victimized children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(May), 158–185.
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., y Tonia, T. (2013). The Current Prevalence of Child Sexual Abuse Worldwide: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Public Health*, 58, 469-483.
- Cater, A. K., Andershed, A. K., y Andershed, H. (2016). Victimized as a child or youth: To whom is victimization reported and from whom do victims receive professional support? *International Review of Victimology*, 22, 179-194.
- Centro Reina Sofia (2002). *Informe maltrato infantil en la familia, España (1997-1998)*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Cerezo, M. A., y Pons-Salvador, G. (2004). Improving child maltreatment detection systems: A large-scale case study involving health, social services, and school professionals. *Child Abuse and Neglect*, 28, 1153-1169.
- Crenshaw, W., Crenshaw, L., y Lichtenberg, J. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse & Neglect*, 19, 1095-1113.
- Cuevas, C. A., Finkelhor, D., Ormrod, R. K., y Turner, H. A. (2009). Psychiatric Diagnosis as a Risk Marker for Victimization in a National Sample of Children. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(4): 636-652.

- Currie, J., y Widom, C. S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child Maltreatment*, 15(2), 111–20.
- Cyr, K., Chamberland, C., Clément, M. E., Lessard, G., Wemmers, J. A., Colline-Vézina... Damant, D. (2013). Polyvictimization and victimization of children and youth: Results from a populational survey. *Child Abuse and Neglect*, 37, 814-820.
- De Paúl, J., & Arruabarrena, M. I. (2001) *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.
- Dinehart, L., y Kenny, M. (2015). Knowledge of child abuse and reporting practices among early care and education providers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 429-443.
- Dong, M., Dube, S. R., Felitti, V. J., Giles, H. P., y Anda, R. F. (2003). Adverse childhood experiences and self-reported liver disease: New insights into a causal pathway. *Archives of Internal Medicine*, 163, 1949-1956.
- Dong, M., Giles, W. H., Felitti, V. J., Dube, S. R., Williams, J. E., Chapman, D. P., y Anda, R. F. (2004). Insights into causal pathways for ischemic heart disease: Adverse childhood experiences study. *Circulation*, 110, 1761-1766.
- Ellonen, N. y Salmi, V. (2011). Poly-Victimization as a Life Condition: Correlates of Poly Victimization among Finnish Children. *Journal o Scandinavian Sudies in Criminology and Crime Prevention*, 12(1), 20-44.
- Finkelhor, D. (2007). *Childhood victimization*. New Hampshire, MA, USA: Oxford University Press.
- Finkelhor, D. (2011). Prevalence of child victimization, abuse, crime and violence exposure. In J. M. White, M. P. Koss, and A. E. Kazdin, (Eds.), *Violence against women and children: Mapping the terrain* (pp. 9-29). Washington DC: American Psychology Association.
- Finkelhor, D., y Kendall-Tackett, K. (2008). Developmental impact. In D. Finkelhor, *Childhood victimization*. New Hampshire, MA, USA: Oxford University Press
- Finkelhor, D., Ormrod, R., y Turner, H. (2007). Poly-victimization and trauma in a national longitudinal cohort. *Development and Psychopathology*, 9, 149-166.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., y Turner, H. (2007a). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse and Neglect*, 31, 7-26.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., y Turner, H. (2009). Lifetime assessment of poly-victimization in a national sample of children and youth. *Child Abuse and Neglect*, 33(7), 403-411.

- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R. y Hamby, S. (2005). Polyvictimization: Children's exposure to multiple types of violence, crime, and abuse. *Juvenile Justice Bulletin, NCJ 235504*.
- Finkelhor, D., Wolak, J., y Berliner, L. (2008). Getting help: what are the barriers? In D. Finkelhor (Ed.) *Childhood victimization* (pp. 102-121). New Hampshire, MA, USA: Oxford University Press.
- Fisher, H. L., Caspi, A., Moffitt, T. E., Wertz, J., Gray, R., Newbury, J., & Arseneault, L. (2015). Measuring adolescents' exposure to victimization: The Environmental Risk (E-Risk) Longitudinal Twin Study. *Development and Psychopathology, 27*, 1399–1416.
- Ford, J., Elhai, J., Connor, D. y Frueh, B. (2010). Poly-victimization and risk of posttraumatic, depressive, and substance use disorders and involvement in delinquency in a national sample of adolescents. *Journal of Adolescent Health, 46*(6), 545-52.
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Protocol d'actuació entre els Departaments de Benestar Social i Família i d'Ensenyament, de detecció, notificació, derivació i coordinació de les situacions de maltractament infantil i adolescent en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.
- Greco, A., Guilera, G. y Pereda, N. (2017). School Staff Members Experience and Knowledge in the Reporting of Potential Child and Youth Victimization. *Child Abuse and Neglect, 72C*, 22-31.
- Inglés, A. (2000). *El maltractament d'infants a Catalunya. Quants? Com? Per què?* Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Departament de Justícia (CEJFE), Generalitat de Catalunya.
- Kenny, M. (2001). Child abuse reporting: Teachers perceived deterrents. *Child Abuse and Neglect, 25*, 81-92.
- Kenny, M. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 28*, 1311-1319. 010
- Lansford, J. E., Miller-Johnson, S., Berlin, L. J., Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (2007). Early physical abuse and later violent delinquency: A prospective longitudinal study. *Child Maltreatment, 12*(3), 233–245.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2006). *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de Casos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N. y Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring

- cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), Asamblea General. 1989. *Convención Sobre los Derechos del Niño*.
- Organización Mundial de Salud. (2013). *European report on preventing child maltreatment*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Pereda, N., Abad, J., i Guilera, G. (2012). Victimologia del desenvolupament: incidència i repercussions de la victimització i la polivictimització en joves catalans. *Invesbreu*, 55, 2-5.
- Pereda, N., Gallardo-Pujol, D., y Jiménez Padilla, R.M. (2011). Trastornos de la personalidad en víctimas de abuso sexual infantil. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39(2), 131-139.
- Pereda, N., Guilera, G., y Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 38, 640-649.
- Riley, F., Wright, M., Bokszczanin, A. y Essau, C. (2017). Poly-Victimization in Polish Adolescents: Risk Factors and the Moderating Role of Coping. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-24.
- Save the children. (2015). *Violencia contra la infancia. Hacia una estrategia integral*. Madrid: Save the children.
- Schols, M., de Ruiter, C. y Ory, F. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC Public Health*, 13, 807.
- Segura, A., Pereda, N., Abad, J., y Guilera, G. (2015). Victimization and polyvictimization of Spanish youth attended by the welfare system. *Children and Youth Services Review*, 59, 105-112.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Van Ijzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: A meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(3), 345-355.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L., y van Ijzendoorn. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24, 37-50.
- Teicher, M. H., Dumont, N. L., Ito, Y., Vaituzis, C., Giedd, J. N., & Andersen, S. L. (2004). Childhood neglect is associated with reduced corpus callosum area. *Biological Psychology*, 56, 80-85.
- Teisl, M. y Chichetti, D. (2008). Physical Abuse, Cognitive and Emotional Processes, and Aggressive/Disruptive Behavior Problems. *Social Development*, 17(1), 1-23.

- Toros, K. y Tiirik, R. (2016). Preschool teachers' perceptions about and experience with child abuse and neglect. *Early Childhood Education Journal*, 44, 21-30.
- Turner, H., Finkelhor, D., y Ormrod, R. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science & Medicine*, 62, 13-27.
- Ullman, S. E. (2002). Social reactions to child sexual abuse disclosures: A critical review. *Journal of Child Sexual Abuse*, 12, 89-121.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M., y Schweitzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect*, 32, 983-993.
- Wattam, C., Bertotti, T., di Blasio, P., Cerezo, M. A., Gerard, M., Grevot, A., Lamers-Winkelman, F., McGrath, K., Thorpe, D., & Thyen, U. (1997). *An overview of child maltreatment prevention strategies in countries participating in the Concerted Action on the Prevention of Child Abuse in Europe (CAPCAE)*. Publications of the European Union. Science and Technology Series.
- Winkel, F. W., Wohlfarth, T., y Blaauw, E. (2003). Police-based early detection of persistent Type A trauma symptomatology in crime victims: The validity of rapid, objective risk assessment. *International Journal of Law and Psychiatry*, 26, 191-205.

CAPÍTULO N° 38

DESISTITUCIONALIZAR EL ARTE PARA FAVORECER A LA INFANCIA

M^a Jesús Benlloch Sanchis

Luis Ángel Castillo Sosa

Esther Navarro Lezcano

Universidad de Valencia

Introducción

Conocer la importancia del dibujo es entender que es un instrumento eficaz e importante en muchos casos. El dibujo es algo ventajoso, pero con el paso de las etapas escolares pierde valor e incluso se acaba coartando el denominado dibujo libre en el jardín de infancia. De hecho en muchas ocasiones se parte de un estereotipo negativo del dibujo en las etapas de primaria y secundaria. Sin embargo, esto parece contradecirse con la percepción de los profesionales quienes afirman que existe un desgaste del dibujo en las etapas escolares. A pesar de que los docentes lo valoran como instrumento, la institucionalización les ha llevado a relegarlo.

El arte en la infancia

El arte es algo que parte de unas cualidades personales pero que también puede ser aprendido. La primera infancia por tanto sería idónea para desplegar estas cualidades, especialmente la creatividad porque los niños/as son exploradores natos, que no se rigen aún por normas socialmente establecidas. Por lo general un niño es curioso, juguetón, espontáneo, le gusta opinar y hacerse entender, y por lo tanto comprende gran parte de las cualidades de “un buen artista”. El dibujo se convierte así en producto de su pensamiento y le ayuda a representar su objeto o idea, no hay unas técnicas definidas, aunque estas se van adquiriendo, puesto que para poder hablar de dibujo propiamente dicho es necesario dominar los trazos. Aún cuando los niños pueden ser los más transgresores en saltarse los métodos tradicionales del dibujo y buscar otras interpretaciones, es necesario que haya determinadas figuras que comprendan esa simbología y den lugar a la “obra”.

Tabla 1. Etapas del dibujo en la infancia

ETAPA	COMPOSICIÓN	EDAD
ESTUDIO PSICOMOTOR	La fase comprende las basas psicomotrices comunes, empiezan a diferenciarse los dos sistemas de signos: lenguaje y dibujo. El niño piensa en el dibujo como una forma de articular su pensamiento y de expresarse.	DE 18 MESES A 4 AÑOS
ETAPA DE EXPANSIÓN CINESTÉSICA NO CONTROLADA	El interés básico es motriz. La gráfica aplicada a lo artístico aún no está controlada. Aquí especialmente el interés radica en el contacto con los materiales y en la necesidad visible del niño de dejar algo que antes no estaba ahí.	DE 18 MESES A 4 AÑOS
ETAPA INICIAL DEL CONTROL VISO-MOTRIZ	El niño reconoce sus movimientos reflejados en el dibujo. Por tanto entiende que es capaz de incidir en el medio y modificarlo. Esto establece una serie de causalidades (Causa-efecto) que se relaciona con el control de la dirección, de la articulación a la hora de coger los instrumentos, del control de la velocidad en los trazos, de la fuerza y presión en los materiales...	DE 2 A 3 AÑOS
ETAPA CONSTRUCTIVA	El entrenamiento visual y la motricidad son cada vez más finas y se unen. Es posible ya empezar el trazo desde un punto escogido y conducirlo a voluntad en el papel. Aparecen nuevas simbologías: Para ello	DE 2 A 3 AÑOS

	echa mano de los contenedores (que son figuras como los óvalos que establecen relaciones de dentro y fuera), Mándalas (Que hagan posibles figuras abiertas y cerradas) y los soles.	
ESTADIO DEL REALISMO: CONCEPTUAL ETAPA EXPERIMENTAL	Fase de transición donde el niño entorna las formas gráficas con intencionalidad de que estas manifiesten seres y cosas. En este momento la creación ya es consciente y selectiva. Se alcanza un equilibrio es los icogramas primarios y aparecen por tanto los primero inicios de control, como por ejemplo en la organización espacial, en la distribución, en la simetría, en las formas pares e impartes, y conceptos que responden al arriba y abajo y a dentro y fuera.	DE LOS 4 A LOS 6 AÑOS
CONSOLIDACIÓN	Las iconografías asumen un carácter permanente y constante. Los conceptos adquiridos establecen relaciones y el niño es capaz de relacionar lo que dibuja con el mismo y su contexto. El orden simbólico se integra en el dibujo ya no resulta necesario describir el contenido emocional o los datos para entender puesto que la obra da a entender el pensamiento y el sentimiento.	DE 6 A 9 AÑOS

Fuente de elaboración propia a partir de Sáez y del Carmen (2002)

Por tanto y siendo concedores de los dominios de cada edad y desde la perspectiva pedagógica, el arte nos ayudara en una serie de campos: tanto como forma de contar y dar a entender la experiencia, como herramienta para la salud psicológica y bienestar y herramienta de inclusión social.

Arte como experiencia

El dibujo además nos permite ordenar el mundo tanto de forma objetiva como subjetiva expresando emociones, creencias inquietudes y expresiones (Kramer, 1982) A modo de puerta del subconsciente, dicho de otro modo las imágenes son los primeros depósitos de las experiencias humanas. La representación del contenido y el puente del lenguaje. Según Espinosa (2006), se indica que el arte nos permite la oportunidad de enlazar la experiencia personal o intrapersonal con las experiencias ajenas. Esto constituye la posibilidad de crear puentes entre vivencias o experiencias colectivas y grupales y porque no culturales, el arte es una historia abierta que nos permite comprendernos mejor a nosotros y a la alteridad. Ejemplo de ello en las grandes obras podemos encontrar el Guernica de Picasso o llevado al plano de la educación dibujar un fin de semana en familia.

Arte como bienestar psicológico

Berruezo (1995), indica que el dibujo tiene una vertiente terapéutica puesto que aparte de desarrollar posibilidades motrices, expresivas y creativas que se derivan del movimiento físico y que obviamente esto fomenta el aprendizaje y estimula el estado físico del sujeto, le permite plasmas los aspectos inconscientes (Alcaide, 2006).

De hecho tal es el potencial del arte como herramientas para la salud psicológica que por ello surge la arteterapia, siendo esta considerada un proceso creativo del arte aplicado a la mejora del bienestar emocional, mental y físico de los sujetos de todas las edades. Se basa en la creencia de que el la auto-expresión ayuda al educando a mejorar sus conflictos, desarrollar habilidades interpersonales, control conductual, reducción de estrés, aumento de autoestima y autoconciencia y mejora de la creatividad (Asociación Norteamericana de arteterapia, 2010). Para ser más exactos la OMS (Organización en Mundial de la salud) considera a la arteterapia como una intersección de las artes, la salud y la educación. Philippini (2004) indica que esta técnica ha sido aplicada en psicoterapia, educación, rehabilitación, prevención en salud mental, terapia ocupaciones y en clínicas medicas que

hacen apoyo a afectados por movimientos sociales (manifestaciones de varios días, grupos o asociaciones de afectados sin hogar...)

Aplicada concretamente a la educación infantil la arteterapia se trabaja desde una visión global. Según el Ministerio de educación del gobierno de España (2006) esta técnica debe perseguir metas educativas básicas como el desarrollo de la personalidad, la creatividad, la iniciativa personal y el desarrollo integral del menor.

Arte como bienestar sociológico

Alcaide (2006), probaba que la sociología del arte no existe como ciencia aunque si se dispone de determinadas teorías establecidas un conjunto de investigaciones que avalan dichas teorías. Dichas investigaciones se trasladan al estudio de tres problemas fundamentales: determinar el contexto en el que se relaciona el arte, el carácter de esa relación y las semejanzas y diferencias de los hechos artísticos con respecto de los demás hechos sociales. Es por ello que cabe repensar los espacios y contextos de la educación, puesto que tiene un poder inminente, así como la relación de toda la comunidad educativa y el entorno de la misma.

El arte para ello debe de propiciar competencias de interrelación social y en esa misma línea Bello (2003) indica que la metodología de la pintura espontánea es una herramienta potencial para la educación emocional y relacional. Sin embargo esta misma autora indica que el sistema educativo debería interesarse más por expandir el autoconocimiento y el potencial creativo de los estudiantes y actuar como puente entre el sistema emocional y la educación adulta, primaria o infantil. Las personas deberían ser más auténticas en términos de ser libres y tener capacidad de expresión en cambio el sistema les ha impuesto definir sus pensamientos para interrelacionarse como si esta fuera la única manera. Sin embargo esto hace que los educandos muchas veces a lo largo del sistema pierdan la capacidad de comunicar sus miedos y sus verdaderos sentimientos.

La institucionalización del arte

Heidegger (2005) indicaba que aunque el sujeto percibe una determinada normalidad en sus comportamientos, las estructuras sociales, especialmente las instituciones, creaban una serie de normas que el sujeto introducía en su psique y las hacía parte de sí mismo, sin reflexionarlas. Este concepto es conocido como institucionalización.

Frato Tonucci (2007), por su parte, identificaba este concepto con una especie de escuela que realmente era una máquina donde niños con diferentes características y talentos acababan siendo cortados por un mismo

patrón. Walkerdine (1988), indica que lo que hace al educando un sujeto de educación, son sus prácticas. Estas lo regulan y lo someten. Esto ha llevado a una determinada cartografía del sistema educativo donde el individuo progresa por etapas y donde la escolarización obligatoria nace para crear una mano de obra más complaciente y dócil, significa dejar de prestar atención a la educación artística en pro a asignaturas que son necesarias para el mercado laboral.

Metodología

Esta investigación parte de casos múltiples cuyo instrumento de recogida de información es una entrevista de tipo semiestructurado, con un total de 5 dimensiones. El análisis se realiza de forma individual y de forma holística analizando a toda la muestra. Consideramos que a pesar de que colaboraron en nuestro estudio un total de 12 docentes, encontramos un punto de saturación, de la cual sacamos las conclusiones. La media de edad es de 39.6 años, aunque el rango de edad es de 24 a 64 años. Solo se entrevistaron a dos varones, el resto eran mujeres. Unas 5 personas de las entrevistadas se vieron abocadas a estudiar magisterio pero no lo eligieron por vocación. La entrevista duraba una media de 9.58 min.

Resultados

Los resultados apuntan en un primer lugar a que la elección de magisterio infantil y primaria tiene diferencias, especialmente porque la elección de primaria suele ser vocacional, lo que no ha ocurrido siempre en infantil. A nivel de formación en las artes, los docentes de infantil destacan, quizás por la importancia del mismo en las etapas del desarrollo psicomotriz del menor, como lo hemos visto con anterioridad. Aún así ambos grupos indican que el arte no tiene la importancia que se merece pues se encuentra institucionalizado mediante el currículum y establecido bajo unas pautas que se consideran las normas y elegibles. Concuerdan por tanto las metodologías con la importancia otorgada al arte, es decir, siempre están cubiertas por la necesidad de llevar al menor al mundo adulto.

DIMENSIÓN	INFANTIL	PRIMARIA
Vocación, etapa y experiencias	<ul style="list-style-type: none"> • Variabilidad de resultados: vocación, obligación, falta de opciones u equivocación que finaliza con el beneplácito de la familia. • Experiencia en la enseñanza dentro de otros ámbitos, academias, asociaciones u otros organismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocacional • Poca experiencia anterior.
Formación relacionada con artes	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor preparación • Asistencia cursillos • Realización de talleres para fomentar el bienestar mediante el dibujo. 	<ul style="list-style-type: none"> • No es reseñable, la mayoría de docentes aceptan que no les preocupa.
Importancia de la educación artística	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor importancia del dibujo por el desarrollo psicomotriz del menor. • No tiene asignatura o área fija y se desarrolla siempre que es posible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esta focalizada en una Asignatura: Plástica. • Si los alumnos pintan o dibujan en clase, se considera falta de atención.
Metodologías del arte	<ul style="list-style-type: none"> • suelen utilizar el “dejar hacer” es decir una metodología libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Pautada e incluso en ocasiones con materiales y manuales

	<p>pero que realmente está condicionada por las normas sociales. (un elefante no es rosa es gris).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Improvisación para práctica los trazos. 	<p>preestablecidos. No da paso al ingenio o la creatividad.</p>
<p>Importancia del arte en el sistema educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los docentes coinciden en que no se le da la suficiente. • Dibujo solo se enfoca a cubrir contenidos y objetivos preestablecidos por currículum. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se le da importancia, es solo una asignatura más. De hecho está entre las consideradas como una “María”.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

A pesar de que todos los docentes nos indican que son conscientes de la institucionalización del arte en el sistema educativo, ninguno de ellos ha utilizado una metodología que no estuviera coartada a las normas sociales. Entra en contradicción por tanto la teoría de lo que se desea desde la educación: el desarrollo integral del sujeto y la creación de un buen ciudadano a futuro con las praxis de los lugares institucionalizados.

Foucault (1988) nos indica que el sujeto del aprendizaje está sometido al control y relegando el verdadero conocimiento al que le pueden proporcionar siempre que haya sido procesado por las formas del poder.

Sin embargo, el docente desde su capacidad de cátedra, podría incluir el arte desde metodologías como el Story board en tutorías, o simplemente fomentarlo la creatividad mediante la decoración del contexto escolar.

Referencias bibliográficas

- Alcaide, C. (2006). El desarrollo del arte infantil en la escuela: aportaciones de Viktor Lowenfeld. *MuPAI. Museo Pedagógico de Arte Infantil*.
- Bello, G. N. (2003). Una aproximación al paisaje como patrimonio cultural, identidad y constructo mental de una sociedad. Apuntes para la búsqueda de invariantes que determinen la patrimonialidad de un paisaje.
- Berruezo, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26.
- Espinosa, F. J. C. (2006). *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. EDITUM.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20
- Heidegger, M. (2005). *Ser Y Tiempo (rustica)*. Editorial universitaria.
- Kramer, S. (1982). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (Vol. 20). Achiamé.
- Philippini, A. (2004). Cartografias da coragem: rotas em arteterapia. *São Paulo: Ed. Pomar*.
- Sáez, M., & del Carmen, M. (2002). Imagen espacial proxémica de los niños de 5, 7, 10 y 13-15 años, según sus dibujos. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 14(1).
- Tonucci, F. (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño* (Vol. 12). Graó.
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality*. Taylor & Frances/Routledge.

CAPÍTULO N° 39

NUEVO NICHOS DE MERCADO: MEDIACIÓN FAMILIAR EN PAREJAS MIXTAS CON MENORES

M^a Jesús Benlloch Sanchis

Luis Ángel Castillo Sosa

Universidad de Valencia.

Introducción

La globalización ha venido acompañada de un aumento de las parejas mixtas. Sin embargo, no se tenía previsto la complejidad que entrañaban las mismas ni en lo referente a su formación, reglas de convivencia y su separación. La literatura científica en España sobre las parejas mixtas es escasa todavía a pesar del reciente interés sobre esta temática. Ahora bien a estos estudios debemos incluirles que si estas familias de por si entrañan la complejidad habitual de cualquier relación, debemos sumarles el complemento internacional. Diferentes lenguas, pautas culturales, traslados que hacen más difícil aún resolver cualquier conflicto y donde los conflictos pueden llegar a poner punto y final a las relaciones. Ante tal situación la justicia no siempre puede dar una respuesta satisfactoria a todos los componentes (padres y menores) y la mediación se presenta como una oportunidad, para gestionar el conflicto de una manera más conciliadora. Aún así y para estos casos no todos los profesionales pueden ejercer este tipo de mediación con las parejas mixtas. Es necesario tener conocimientos de los trasfondos jurídicos internacionales, tener conocimientos culturales y lingüísticos suficientes como para poder orientar y entender a ambas partes son competencias necesarias. Aclarando que el mediador no aportará soluciones pero debe ser conocedor de las dinámicas de las parejas mixtas y de cómo estas afectan a la familia, en concreto a los menores.

Marco teórico

La sociedad española se vió afectada y enriquecida por el flujo masivo de inmigrantes llegados de varios continentes durante los primeros años del S XXI. Esta llegada provocó cambios sociodemográficos, pero

también transformaciones en las formas de pensar, sentir y porque no de reflexionar y cambiar nuestras costumbres. Fue el encuentro y el contacto intercultural lo que llevó a que muchas parejas se crearan y fortalecieran, siendo uno de los miembros un extranjero. Lo cierto es que muchas parejas, a base de esfuerzo han logrado tener una relación sólida y han creado sus familias. Sin embargo, los datos apuntan a un creciente número de divorcios, si comparamos las parejas autóctonas con las parejas mixtas.

De hecho el crecimiento de los divorcios es un hecho estadístico. A fechas del 2015 encontramos que el número de divorcios mixtos registrados se sitúa en el 10.82% del total de divorcios.

Tabla 1. Evolución de los divorcios por continentes.

	TOTAL	EUROPA	ÁFRICA	AMÉRICA	ASIA	OCEANÍA
2015	95.685	87.678	2.283	5.203	501	20
2014	99.882	91.763	2.144	5.378	586	11
2013	94.885	87.116	1.985	5.242	528	14

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

No hay todavía a nivel español demasiados estudios que indiquen a que se deben estas rupturas. Algunos estudios simplemente comentan que a estas parejas les resulta más difícil entenderse (Jurado-Lara, 2016). Otros estudios nos indican que así como la población autóctona ha decidido cohabitar o hacerse pareja de hecho, es menos habitual pasar por el divorcio pero sin embargo la población extranjera sigue visualizando el matrimonio como la forma jurídica más segura y por tanto los divorcios se registran. En el momento actual, no tenemos una afirmación absoluta que indique que ocurre exactamente con esta realidad. Añadiremos que sin embargo tenemos las primeras aproximaciones a que las parejas mixtas necesitan llegar a un equilibrio de poderes.

Muchos estudios sostienen que las similitudes culturales harían posible superar las diferencias conyugales con mayor facilidad. Estudios como los de (Aleman y Lara, 2013), indican que los matrimonios mixtos entrevistados mostraban que sus conflictos en general eran considerados irrelevantes y mostraban mayor convicción por las similitudes. De hecho, los matrimonios pasaban por etapas de construcción intercultural (Rodríguez, 2009) reduciendo sus diferencias culturales en la medida que entraban en acercamiento al otro cónyuge.

Entre los conflictos más comunes de estas parejas y sobre los cuales se puede realizar mediación obtenemos:

Tabla 2. Tipos de conflictos aplicables a las parejas mixtas

TIPO DE CONFLICTO	CARACTERÍSTICAS
Conflictos Multiculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes modelos de educación y cultura. - Diferentes intereses en las familias (nuclear y extensa). - Construcción de la identidad de sus miembros. - Búsqueda del origen - Biográficas culturales diversas - Regresiones bibliográficas - Reubicaciones por divorcio
Conflictos procedentes de una segunda unión	<ul style="list-style-type: none"> - Readaptaciones - Necesidad de definir las nuevas figuras familiares. - Dificultades para negociar la nueva dinámica familiar. - Conflicto de lealtades - Conflictos entre los hijos de la anterior y la nueva unión.
Conflictos intergeneracionales	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en cuanto al ejercicio de la jefatura familiar. - Cambios en los modelos educativos y normas familiares - Distintas percepciones de los roles y valores familiares. - Conflictos entre familiares y cuidadores por la atención a personas dependientes.

Fuente de elaboración propia a partir de Rondón (2011).

Estas parejas mixtas necesariamente buscaban un equilibrio de poder que infiriese en las negociaciones que deben de llevar a cabo en su día a día, este equilibrio esta especialmente ligado a la creación de un espacio intercultural simétrico o no, en la relación de lo conyuges, cuyos resultados hacen que aumente su cohesión o disminuya con el tiempo. Esto es debido al parecer a que existen diversas variables que son estresantes y otras que

mejorarías la satisfacción marital. Dicho de otro modo los cónyuges pueden tener determinadas habilidades, aptitudes o actitudes de que faciliten la convivencia. El ecosistema familiar y el apoyo percibido juega un papel muy significativo en las relaciones. De hecho autores como (Juliano, 1994) determinan que los *intermarriage*, pueden verse afectados por factores de estrés o factores de protección.

Tras realizar una revisión bibliográfica podemos hacer un primer acercamiento sobre cuáles podrían ser los factores de estrés y protección de estas parejas.

En las primeras etapas de la creación de la pareja, no se suelen visualizar de forma tan inmediata las dificultades de convivencia. Sin embargo, existen y en cuanto la relación se va afianzando de nuevo aparecen. Factores personales y herramientas como las competencias interculturales se hacen presentes para conseguir equilibrar de nuevo la relación ante situaciones donde ambos cónyuge tenderán al conflicto, simplemente porque el bagaje cultural de cada uno de ellos es diferente.

La cuestión reside en que una lucha de poder, puede desencadenar en la ruptura de la pareja, pero una vez finalizada la misma, no podemos dar por cerrado nuestro sistema familiar, si existen menores.

Tabla 1. Factores de riesgo y protección en una pareja mixta.

FACTORES DE PROTECCIÓN	FACTORES DE RIESGO
<ul style="list-style-type: none"> - Competencias interculturales como: la flexibilidad, el respeto, la apertura, la comprensión, la conciencia crítica, el interés por el otro, el conocimiento de la cultura del cónyuge, las habilidades del lenguaje, reconocimiento, el afecto mutuo, la comunicación no verbal, la adaptabilidad... - Creación de un microsistema exento de los problemas del ecosistema donde se mueven ambos miembros de la pareja y sus hijos/as. - El cónyuge migrante tiene una tendencia a la asimilación. La simple 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo social. - Escasez de familias extensas (es decir de red de apoyo familiar más allá de la familia nuclear) - Discriminación - Diferentes costumbres alimenticias - Religión - Relaciones sexuales - Lejanía y melancolía del país de origen - idioma y estilo de comunicación - Educación de los hijos - Elección del lugar de residencia - Etnocentrismo - Prejuicios

<p>iniciativa mental y estructurar de asentarse por amor le empuja a ello.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones vividas como interculturales no como biculturales. - Mayor cohesión familiar y entendimiento. - Apoyo social por parte de la familia extensa y de la población en general. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazo del otro cónyuge por parte de la familia del otro miembro de la pareja.
--	---

Fuente de elaboración propia a partir de (Benito, Arnaiz y Derecha, 2006)

Metodología

Para poder analizar el nicho de mercado al que se estaba apuntando desde el marco teórico y con la pretensión de entender las repercusiones de estos casos, se estableció una metodología de grupo de discusión con un total de 8 participantes, 6 mujeres y 2 hombres. La media de edad es de 42.3 años. Todos los participantes tienen formación en derecho y especialización en mediación, 3 de ellos en familiar, 4 en intercultural y otro en comercial. Se les pregunto sobre si creen que la mediación familiar es un nuevo nicho de mercado y cómo afecta a los menores, lo que acabo dando paso a como se organizan las sesiones en mediación.

Resultados

Los resultados sostienen que la similitud cultura facilita la superación de las divergencias entre los cónyuges y que muchas parejas en su inicio no le dan relevancia a los pequeños conflictos diarios, que pueden acabar enquistándose. Realmente los problemas que se vislumbran son los que tendría cualquier pareja pero el hecho de que uno sea extranjero marca una gran diferencia en el punto de partida de una negociación. Los casos que más se están trabajando responden a que uno de los cónyuges quiere alejarse del otro y llevarse al menor consigo. En estos casos el mediador debe tener especial inquietud por el bienestar del menor. Llegar a esto es complicado debido al enfrentamiento y el desgaste de la relación. En las dinámicas de mediación la parte que decide tomar la decisión suele tener una reunión previa con el mediador para que este pueda entender el motivo de la decisión y ver si realmente esta persona a reflexionado sobre lo que está proponiendo.

El divorcio en si no deja de ser un conflicto de poder, donde los miembros de la pareja quieren llevarse al menor consigo pero en estos casos

una de las partes cree ser propietario del menor y tiene el sentimiento de que puede apropiarse del mismo como si se trata de un bien de consumo del que puede disponer y nos queda el caso de que el discurso de apropiación del menor este ligado realmente a dañar al cónyuge con un precio muy elevado, privarlo del niño/a.

En muchos casos y a pesar de que las familias que acuden a mediación, suelen partir de una “buena voluntad” los menores son quienes sufren el proceso y se aprecia en ellos síntomas de depresión y desvaloración.

En general en el grupo percibimos un sentimiento además de que la mediación se está utilizando como u arma de doble filo. Puesto que los mediadores se aprovechan de las situaciones negativas en el seno de la familia y añaden que no siempre todos los que trabajan estos casos mantiene las condiciones de imparcialidad o no proponer ellos mismos las soluciones.

Conclusión

A pesar de lo interesante que resultan estas aportaciones nos resulta difícil de entender que si las similitudes culturales juegan a favor como es posible que realmente en grupo de españoles- latinos tenga tal número de divorcios. Especialmente cuando autores como (Juliano, 1994) indican que son el grupo de mayor cercanía cultural.

Añadimos además, que la finalidad última de la mediación es ser una herramienta que facilitara los acuerdos y es más generalmente en el derecho de familia, se orienta a que se llegue a los mismos para beneficio de todos, sin embargo estos datos no quedan reflejados en Roma III que es un reglamento que permite elegir la normativa del país que se desea aplicar en caso de divorcio, lo que dificulta aún más las situaciones, puesto que no todos los países han entrado a formar parte del acuerdo.

Referencias bibliográficas

- Alemán Falcón, J., & Lana Biurrun, L. (2013). Las relaciones de poder en parejas multiculturales y sus efectos en el contexto familiar. *Intervencion psicoeducativa en la desadaptación social*. (6), 55-68.
- Bertino Menna, L., Arnaiz Adrián, V., & Pereda Sagredo, E. (2006). Factores de riesgo y protección en madres migrantes transnacionales. *Redes*, (17), 91-109.
- Juliano, D. (1994). La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. *Papers: revista de sociologia*, (43), 23-32
- Jurado-Lara, D. (2016). Estudio de la adaptación cultural y los factores que influyen en las parejas multiculturales. *Trabajo de final de Grado*. Universidad de Jaén.
- Rodríguez, L. C. (2009). *La " España inmigrante": marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Anthropos.
- Rondón García, L. M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: el tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. *I Congreso internacional de mediación y conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI*. UNIA, Universidad Internacional de Andalucía.

CAPÍTULO Nº 40

NUEVAS TECNOLOGÍAS E INFANCIA

M^a del Carmen Gil del Pino

Universidad de Córdoba

María Copé Gil

IES la Soledad. Villafranca (Córdoba)

Introducción

Los niños de hoy se hallan expuestos a una forma de vida mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC). Viven inmersos, en palabras de Ferrés (1994, en Pérez Gómez, A., 1998, p. 109), “en una especie de iconosfera, una tupida, compleja, sutil y fascinante red de imágenes y sonidos”. En el mismo sentido se pronuncia Garbarino (1995, en Rodrigo, M.J. y Palacios, J., 1998, p. 38-39), para quien los chicos están sumergidos en un *ambiente social tóxico*.

Y es que desde finales del siglo XX nos encontramos ante unas nuevas formas de relación y comunicación que se desarrollan en el espacio virtual y que modifican los patrones establecidos. Ello exige un cambio profundo en la forma de entender y abordar la enseñanza y una revisión exhaustiva del currículum que se desarrolla en los centros docentes.

Las investigaciones acerca de las TIC se interesan por las necesidades que satisfacen estas y las consecuencias que su empleo tiene sobre sus usuarios. Si se superan los límites de un uso moderado podríamos estar ante una invasión por parte de los medios y, por lo tanto, habría que tomar medidas al respecto.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: origen, desarrollo y situación actual

Si hace tres o cuatro décadas nos hubieran adelantado la presencia que las TIC iban a tener en la vida cotidiana probablemente nos hubiese costado trabajo creerlo. Sin embargo, el avance de estas ha sido tan

extraordinario en lo que va de milenio que el peso de estas en la sociedad actual es enorme, por lo que es preciso proporcionar al ciudadano una formación al respecto.

Díaz, Reche y Lucena (2005) realizan una reflexión sobre los aspectos positivos que aportan las tecnologías a la sociedad, aspectos tales como el acceso a la información desde cualquier contexto educativo mediante las aulas virtuales, que facilitan un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las características del alumnado actual.

De este modo, nuestra escuela ha ido adaptándose a las nuevas demandas sociales de una manera progresiva, introduciendo mejoras tecnológicas en relación a los métodos de enseñanza a través del uso de plataformas de aprendizaje, como es el caso de las pizarras digitales u otros dispositivos.

Dentro de esta avalancha digital encontramos, sin embargo, que no todas las personas tienen el mismo acceso a los medios ni la misma formación, haciendo muchas de ellas un uso inadecuado tanto de la información como de los dispositivos que tienen a su alcance, todo ello por diversos factores como pueden ser la edad, la posición social, etcétera. Martín & Tyner (2012) manifiestan al respecto de esta problemática que la escuela debe impregnar a los estudiantes de una serie de valores y destrezas indispensables para un buen uso de las TIC y para llegar a ser usuarios sanos y felices.

El analfabetismo y la brecha digital constituyen otros dos centros de interés dentro del tema que nos ocupa. Hasta finales del siglo XX, una persona analfabeta era la que no sabía leer o escribir. Sin embargo, actualmente este calificativo se aplica a quien no sabe desenvolverse con soltura en el mundo tecnológico. Bolívar (2007), en su libro *Alfabetización digital en los procesos de inclusión social*, hace hincapié en que mediante la formación adecuada respecto a las TIC se puede lograr una disminución de las situaciones de exclusión social a través de la toma de conciencia por parte de la sociedad.

Martín & Tyner (2012) se pronuncian respecto a estas “nuevas alfabetizaciones” afirmando que no son más que un complemento de la alfabetización rudimentaria pero absolutamente necesario debido a que en los tiempos en que vivimos la mayoría de la información consumida llega a través de las mismas. Es por ello que los profesionales de la enseñanza deben sumergirse en un continuo proceso de formación para poder cubrir las nuevas demandas de la sociedad.

Cabero (2008), en su artículo *TIC para la igualdad*, habla de las utilidades de las Nuevas Tecnologías en la compensación educativa y la atención a la diversidad dentro de las escuelas, señalando su importante papel en el logro de una educación para todos. Son cada vez más los docentes que

hacen uso de los nuevos medios para ofrecer una educación adaptada a las necesidades de cada individuo y ampliar, de esta forma, el acceso a la cultura.

Ahora bien, las TIC también pueden tener efectos negativos. Según Pérez Gómez (1998), su enorme potencia ha producido un influjo sobre las personas que puede calificarse de alienante. No decimos que los medios electrónicos sean en sí malos. El problema está, a juicio del referido autor, en la combinación entre ellos y las exigencias de la sociedad, o sea, en la utilización que se haga de los mismos.

Así, admitimos que los niños están hoy en día expuestos desde bien pequeños a una forma de vida mediada por estos aparatos y sumergidos en una especie de iconosfera, una tupida red de imágenes y sonidos que ha terminado por normalizarse e integrarse como algo habitual y rutinario en sus vidas. Ciertamente, los chicos interactúan con todo tipo de aparatos digitales, tanto en sus hogares como en la escuela, y constantemente se encuentran conectados a la red, que se está apoderando de su tiempo y de su espacio, cambiando la manera de comunicarse, ofreciéndoles una forma distinta de divertirse, de interactuar y de participar en su medio e imposibilitándoles diferenciar el mundo real del imaginario.

La escuela y la familia se hallan ante el gran reto de intentar enfrentarse a tal situación, pues ambas son las encargadas de actuar y guiar convenientemente a los más pequeños.

En este sentido, la presente investigación pretende calibrar la mencionada invasión del mundo infantil por los medios tecnológicos. Nuestro interés surge porque consideramos que es este un tema candente y de actualidad sobre el que ha llegado la hora de actuar, pues la velocidad a la que avanza el fenómeno es vertiginosa. Así, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿realmente los medios han invadido el mundo infantil?; ¿alteran el rendimiento y las relaciones sociales de los más pequeños?; ¿qué medidas globales caben tomar para evitarlo?

Objetivos

El presente trabajo está guiado por un objetivo general que es conocer la realidad a la que nos enfrentamos en la sociedad actual en relación con las nuevas tecnologías para comprender hasta qué punto estas se han instaurado en la vida diaria de los escolares y para proponer transformar los malos hábitos y actitudes de los usuarios si los hubiere.

Los objetivos específicos u operativos de la investigación podrían concretarse en los siguientes:

- Determinar de qué forma se están incorporando las TIC a la vida cotidiana de los más jóvenes

- Establecer el tipo de conocimiento del que disponen los alumnos en relación a las TIC así como el uso que hacen de ellas
- Determinar el nivel de conocimiento y control de los padres en relación al uso de las TIC por parte de sus hijos

Hipótesis

En relación con los objetivos planteados formulamos la hipótesis de la inclusión masiva de las TIC en el ámbito familiar. La concretamos de la siguiente manera: los escolares hacen un uso excesivo de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana.

Muestra

La muestra se constituye en su totalidad por 100 padres de alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria de un centro educativo de la provincia de Córdoba - *CEIP Romualdo Aguayo* de La Rambla-, alumnos que tienen entre 8 y 12 años, con una media de edad de 10. En referencia al género, existe prácticamente el mismo número de chicos (47%) que de chicas (53%).

En referencia a los padres encuestados, hemos obtenido una media de edad de 41 años. Su nivel de estudios se distribuye de la siguiente manera: un 67% de ellos posee Estudios Básicos o Primarios, un 20% Formación Profesional y un 13% Estudios Universitarios. De igual modo cabe destacar que el 70% se encuentra empleado y el 30% en paro. En referencia a los trabajos u oficios que desempeñan, señalamos que el 56% del conjunto de activos trabaja en el Sector Secundario, realizando sobre todo trabajos relacionados con la industria alfarera, el 35% se ubica en el Sector Primario, desempeñando en la mayoría de los casos trabajos agrícolas, y un porcentaje más pequeño, concretamente el 9%, se dedica al Sector Servicios o Terciario.

Instrumento

Para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio y recoger la información precisa hemos construido un cuestionario con el fin de conocer primero las características de la muestra y obtener seguidamente información sobre la realidad de la familia y sobre los propios niños.

Este cuestionario contiene un total de 20 ítems que pueden agruparse en tres apartados, aunque no están definidos como tales. El primero hace referencia a los datos sociofamiliares de los sujetos (edad de los alumnos y de los padres, sexo, nivel de estudios, profesiones...). El segundo alude al uso que hacen los hijos de los diferentes dispositivos informáticos y consta de preguntas cerradas con respuestas de alternativa múltiple. Finalmente, el

tercer bloque mide las cuestiones referidas a las relaciones de amistad de los chicos y el empleo de su tiempo libre. Este instrumento trata, pues, de recoger todas las pautas y elementos que necesitamos para aceptar o rechazar la hipótesis planteada en nuestro estudio.

Procedimiento

El proceso empírico de la investigación contempla diferentes fases en cuanto a la aplicación del instrumento se refiere.

En primer lugar, se delimitó la muestra y, tras estudiar la literatura científica referente al tema y hacer un pequeño sondeo de preguntas a priori con algunos padres de niños de entre 8 y 12 años, elaboramos el instrumento acorde a las características de la muestra con la que trabajaríamos y al problema que nos interesaba.

Seguidamente nos dirigimos al centro público elegido para aplicar el instrumento y a las clases correspondientes de 4º, 5º y 6º de Primaria y repartimos nuestros cuestionarios a los alumnos para que los entregaran en casa y nos los devolvieran cumplimentados por sus padres.

Finalmente obtuvimos los datos, si bien de los 100 sujetos iniciales solo participaron 80, lo que significa que tuvimos una mortalidad experimental del 20%.

Seguidamente procedimos al análisis de los datos cuyos resultados exponemos en el siguiente epígrafe.

Resultados

Tras el análisis de los datos hallamos que un 92% de los alumnos posee ordenador u otros dispositivos informáticos de los cuales un 82% tiene conexión a internet.

Queríamos saber también cuál era el uso que hacían de dicho dispositivo y descubrimos que un 32% de los chicos utilizaba el ordenador para jugar, un 30% para hacer tareas, un 14% para navegar por la red, un 11% para descargar música, un 8% para utilizar las redes sociales (8%) y un 5% para dibujar.

Por lo que atañe al teléfono móvil, hallamos que un 60% de los escolares analizados disponía del mismo.

También contabilizamos las horas al día que los niños pasaban utilizando diversos dispositivos tales como el ordenador, el móvil, la televisión o las consolas y videojuegos. Para ello hicimos distinción entre el uso que hacían los días con clase, es decir, de lunes a viernes, y el que hacían los días sin clase, o sea, fines de semana, festivos y vacaciones.

Hallamos una diferencia notoria con respecto a la televisión, pues los niños pasaban el doble de horas utilizando este dispositivo (2,5 horas) frente a los otros expuestos, en los cuales obtuvimos una misma cantidad de horas diarias dedicadas a cada uno de ellos (1,2). Es preciso destacar que las opciones en este apartado no eran excluyentes, por lo que el alumnado pudo señalar varias alternativas en función de las actividades que más practicaba en su tiempo libre.

Analizando las respuestas relativas a los días sin clase observamos que los escolares también hacían un consumo mayor de la televisión (3,5 horas) que del ordenador, móvil o consolas (1,7). Además, el uso de todos los dispositivos en general aumentaba en estos días, lo que significa que gran parte del tiempo libre era empleado en el uso de las TIC.

Respecto a la importancia que los padres dan al hecho de tener conocimiento del uso de las tecnologías por parte de sus hijos encontramos que el 87% de la muestra consideró que este es fundamental y el 80% declaró además que en su caso concreto conocía y regulaba los hábitos de sus vástagos en relación con el empleo de los medios electrónicos.

También quisimos saber si los progenitores consideraban que la utilización de las TIC influía en el proceso de aprendizaje de los niños. Pues bien, el 65% respondió afirmativamente.

Situándonos ahora en el asunto de las relaciones, quisimos saber en qué medida los padres tenían conocimiento de quiénes eran los amigos de sus hijos. Un 97% de estos declara conocerlos al completo frente a un porcentaje muy pequeño que admite no conocerlos a todos.

También nos interesó averiguar el tiempo estimado que cada niño pasaba con sus amigos. Encontramos que un 35% pasaba entre una y tres horas diarias y otro 35% más de tres, lo que significa que un alto porcentaje de los niños (70%) pasaba como mínimo una hora al día en compañía de otros niños y, por ende, se relacionaba con ellos de manera considerable.

Y, además de conocer si los niños pasaban horas al día con sus amigos y cuántas, también nos interesamos actividades realizaban con ellos. Obtuvimos que el 80% de los chicos realizaba juegos al aire libre, el 50% hacía deporte y un 25% pasaba el tiempo con los videojuegos, el ordenador o la televisión. Es preciso destacar aquí que las opciones de respuesta no eran excluyentes, por lo que los sujetos pudieron señalar varias alternativas en función de las actividades que más practicaban sus hijos.

Además de lo anterior, quisimos saber si los escolares de nuestro estudio participaban en actividades culturales. Así, hallamos que el 75% leía habitualmente, el 22% asistía al cine, el 10% al teatro y el 8% a actividades musicales. También en este caso las respuestas no eran excluyentes, por lo que los sujetos podían señalar más de una opción.

Conclusiones

A partir de los datos obtenidos hemos podido saber que la mayoría de los escolares por los que nos hemos interesado tiene ordenador y otros dispositivos informáticos como móvil con conexión a Internet, y hemos detectado además un gran número de horas de uso de estos a lo largo de la semana y que dicho uso, en gran parte, tiene un carácter lúdico, con actividades como navegar libremente por la red, descargar música o frecuentar distintas redes sociales, aunque también se emplean las TIC para la realización de tareas académicas aunque en menor medida.

Por lo que atañe a las relaciones entre iguales, no puede concluirse que estas sean escasas en los niños analizados y que, por tanto, pudieran verse afectadas por la utilización abundante que estos hacen de las TIC.

Ciertamente, los escolares de nuestra muestra emplean mucho tiempo en estar con los amigos, con los que no solo realizan juegos virtuales sino también al aire libre y deportes. Además, en su gran mayoría, participan en diversas actividades formativas tales como la lectura, el cine o el teatro.

De los datos obtenidos también se desprende que los padres, en la mayor parte de los casos, están al corriente del uso que sus hijos hacen de los diferentes dispositivos.

Resumiendo, tras esta investigación se puede concluir que hemos identificado un alto grado de utilización de las TIC en los niños de entre ocho y doce años de edad, y, aunque los padres declaran ser conocedores de ello y mantener el control de dicho uso, y aunque además no parecen verse afectadas aún las interacciones de los niños con sus iguales ni su participación en actividades educativas, desde la escuela habrá que estar alerta porque los medios electrónicos, tal y como se desprende de la literatura científica revisada, juegan un papel muy importante en la vida infantil, pudiendo derivar, antes o después, en una merma de las relaciones directas y auténticas y en un empobrecimiento cultural y académico.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. J. (2007). *Alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. (89). Barcelona: Ed. UOC.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, (8), 15-43.
- Díaz, I. A., Reche, M. P. C., y Lucena, F. J. H. (2005). El impacto de las TICS en la sociedad del milenio: nuevas exigencias de los sistemas educativos ante la alfabetización tecnológica. *Publicación en línea*, 2(4). Recuperado de http://www.cursosdred.es/php/cursos/sc_formador_formadores/modulo3/unida1/ampliar/ELIMPACTO_delas_tic.pdf
- Martín, A. G., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Madrid: Morata S.L.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

CAPÍTULO Nº 41

DESARROLLO COMPETENCIAL A TRAVÉS DE LAS TIC EN UN CENTRO DE REEDUCACIÓN DE MENORES

Pedro J. Coronado Albalate

María Macario Serrano

Sección IES Federica Montseny (Burjassot)

Centro de Reeducción

Introducción

El proyecto que presentamos se desarrolla en los cuatro centros de reeducación de menores en los que impartimos docencia diariamente en los períodos lectivos escolares. Todo el alumnado al que atiende nuestra Sección está compuesto por menores que están cumpliendo una medida judicial de internamiento, o bien se encuentran internados en régimen cautelar (en espera de juicio). En la mayoría de los casos presentan una problemática de sustancias tóxicas (consumo, tráfico de estupefacientes, alcoholemia) y muchos son consumidores habituales, de modo que su medida judicial va acompañada del seguimiento de un programa específico de deshabituación controlado por la Unidad de Conductas Adictivas (UCA).

Gran parte del alumnado presenta una escolarización irregular, debido principalmente a los altos niveles de absentismo escolar, así como a las repeticiones de curso. Suelen precisar de ACI o ACIS en varias materias para atender sus necesidades educativas especiales. Por otra parte, el alumnado que ingresa en los centros por delitos de violencia doméstica (filio-parental) generalmente suele presentar una escolarización más normalizada.

Otra peculiaridad del alumnado de la Sección es la alta movilidad. Debido a que los alumnos están sujetos a su medida judicial, la matrícula del centro está abierta a lo largo de todo el curso académico y se producen constantes altas y bajas, aspecto sin duda que repercute en el ejercicio de la docencia.

La mayoría del alumnado que atendemos en la sección presenta las características propias de su etapa evolutiva (la adolescencia), combinadas con otras determinadas por el contexto social y familiar del que proceden: desfase del nivel académico, absentismo, falta de hábitos de estudio, falta de autocontrol, relación con ambientes marginales, falta de habilidades sociales, baja autoestima, poca motivación, etc. Muchos de estos aspectos, debido al trabajo educativo y terapéutico que desarrollamos, se van modificando a lo largo del tiempo que permanecen en los centros de reeducación. En concreto, la atención individualizada que reciben en las clases les permite darse cuenta de que son más capaces de lo que creían, que pueden aprender y tener la posibilidad de obtener un título académico. Estos pequeños logros cotidianos les ayudan a mejorar su autoestima, a sentirse valorados y reconocidos y a fijarse algunos objetivos académicos realistas a corto y medio plazo.

La relación con las familias ha ido aumentando a lo largo de los últimos años. A día de hoy, se puede afirmar que los docentes que ejercen la labor tutorial sí mantienen comunicación con aquellas familias que lo solicitan. No obstante, el trabajo docente se realiza en coordinación con los educadores y equipos técnicos de los centros de menores, que ejercen en muchos casos, la tutoría legal de los menores.

Una vez detallada la singularidad y particularidad de nuestro centro, el claustro en su totalidad, estamos convencidos de que es necesario fomentar y utilizar cada vez más las tecnologías de la información y la comunicación para la construcción de conocimiento compartido desde las diferentes áreas con el objetivo de que, mediante el aprendizaje cooperativo, el diseño de unidades didácticas integradas (UDIS), la utilización de diferentes instrumentos de evaluación, etc., el alumnado sea capaz de adquirir cada vez más conocimiento que le permita al mismo tiempo maximizar su desarrollo competencial. Es por ello que la utilización de los IPAD serán un instrumento motivador para nuestro alumnado, al utilizarlos de manera compartida y poder elaborar diferentes tareas que incluyan práctica social relevante en diferentes contextos.

Marco Teórico

El marco teórico sobre el que se cimenta nuestro proyecto recoge, por un lado, la normativa educativa vigente en materia de desarrollo competencial y, por otro lado, los estudios, investigaciones y aportaciones realizadas por diferentes teóricos de la pedagogía, la sociología y la psicología, y que están reconocidas por la Comunidad Científica Internacional.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en la que se describen las

relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato indica que las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Además, esta misma normativa indica que la competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible, resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial se debe abordar desde todas las áreas de conocimiento, como así hemos tratado de hacer en nuestro proyecto. Su carácter dinámico se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

Además, este aprendizaje deriva en una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Es aquí y en nuestro centro donde lo que acabamos de expresar adquiere más sentido si cabe, ya que uno de los principales objetivos en la Sección de Secundaria IES Federica Montseny es trabajar para que las probabilidades de inserción con éxito en la sociedad sean mejores para ellos, tal y como contempla la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Un enfoque metodológico basado en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar que requieren la estrecha colaboración entre los docentes, así como cambios en las prácticas de trabajo, en las organizaciones del aula y en los métodos de enseñanza. Es por ello que hemos considerado que la utilización de las tabletas digitales en el aula, utilizadas cooperativamente, favorecen las competencias clave en su conjunto. Además, las interacciones

que se producen en el alumnado contribuyen al conocimiento dialógico, a la construcción de productos compartidos, al fomento de habilidades sociales y al respeto por la diversidad entre otros. Todo ello supone un cambio en la concepción de las TIC entendiéndolas, según indica Dolors Reig, como TAC (Tecnología para el Aprendizaje y Construcción de Conocimiento compartido).

Otro de los ejes principales de nuestro proyecto de innovación es utilizar la metodología del aprendizaje cooperativo en las unidades didácticas diseñadas por las diferentes áreas. Johnson and Johnson y Holubec (1999) señalan que aprender es algo que el alumnado hace y que requiere la participación activa y directa de los estudiantes. Desde esta premisa pretendemos ir caminando en esta dirección para poder incluir, cada vez con más frecuencia en nuestras programaciones, tareas que se desarrollen mediante metodologías activas y que sitúen al alumnado en el centro del aprendizaje. Con el aprendizaje cooperativo conseguimos cada vez más que nuestro alumnado trabaje conjuntamente para alcanzar objetivos comunes y que, además de mejorar su aprendizaje instrumental, y por lo tanto sus conocimientos, desarrolle al mismo tiempo habilidades sociales que le permita construir aprendizaje mediante interacciones adecuadas, respetuosas e igualitarias.

Sin duda, las últimas investigaciones avaladas por la Comunidad Científica Internacional en materia de sociología y educación relacionan las bases del aprendizaje dialógico con las capacidades universales de las personas (Chomsky, Habermas, Cummins) y la interacción, el diálogo y la intersubjetividad (Vigotsky, Mead, Bruner, Freire, CREA...). Por lo tanto, este tipo de aprendizaje se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones donde se reconoce la inteligencia cultural de todas las personas y que están orientados a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todo el alumnado.

No obstante, y por el objeto de la implementación de nuestro proyecto, nos hemos centrado en el principio del Aprendizaje Instrumental, ya que muchos de los adolescentes que escolarizamos han sido habitualmente condenados “al currículo de la felicidad” (*con un poquito vale, con que venga a clase es suficiente...*). Esto, ligado a contextos familiares desestructurados, escasa motivación por el estudio, absentismo, fracaso escolar continuado, bajas expectativas sobre ellos, etc., ha provocado en nuestro alumnado, con carácter general, rechazo hacia la educación formal. Es por ello que con este proyecto en nuestra Sección, trabajamos para aumentar los aprendizajes instrumentales en los adolescentes de manera que aumenten sus posibilidades de una adecuada reinserción social e ir transformando contextos (idea clave en la teoría del constructivismo social de Vigotsky).

Hemos elaborado una representación en la que pretendemos recoger de manera visual el diseño de nuestro proyecto de innovación educativa junto a las teorías que lo sustentan y su integración en nuestro centro educativo.



Finalmente, nos gustaría cerrar este apartado teniendo presente que innovación no siempre significa mejora (Aubert A., Flecha A., García C., Flecha R. y Racionero S. (2008, p.21), y que solo se produce mejora en el alumnado cuando aumentan los rendimientos de todo el alumnado y se mejora la convivencia en el centro educativo.

Concreción de la metodología aplicada al proyecto

Con nuestro proyecto de trabajo hemos querido fomentar y favorecer el aprendizaje autónomo y grupal de los alumnos, aumentando así la confianza en sus propias capacidades para aprender.

Nuestro pilar metodológico es proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para adquirir nuevos conocimientos desde la motivación. Se trata de despertar su curiosidad, el motor que nos lleva a hacernos cada vez más preguntas y llegar más lejos en el aprendizaje. Así, las bases metodológicas de este proyecto educativo están orientadas hacia un aprendizaje activo y el desarrollo de las competencias a partir de las siguientes teorías:

a) El aprendizaje dialógico

Aubert A., Flecha A., García C., Flecha R. y Racionero S. (2008) indican que el aprendizaje dialógico es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras

personas. En el momento en que nos comunicamos y entablamos un diálogo con otras personas, damos significado a nuestra realidad: así que construimos el conocimiento primeramente desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio, intrasubjetivo.

Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que éstas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así la inteligencia cultural en todas las personas.

Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. De manera que *“El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la **creación de sentido personal y social**, están guiadas por principios **solidarios** y en las que la **igualdad** y la **diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”*.

Con la puesta en práctica de esta concepción del aprendizaje, es necesario el planteamiento de una serie de cambios en la organización del centro y de las aulas. La utilización de las “tablets” en el aula nos ayuda en este proceso de cambio y favorece el aprendizaje dialógico, dado que su uso se hace siempre de manera grupal. Con este proyecto pretendemos mejorar las habilidades comunicativas de nuestros alumnos y alumnas, no solo en el ámbito académico, también en otros entornos como el familiar, laboral o el de la propia comunidad.

b) Aprendizaje cooperativo

Según la RAE, cooperar es obrar conjuntamente con otro u otros para la consecución de un fin común. De este modo, el aprendizaje cooperativo parte del trabajo conjunto de los alumnos. Procuramos trabajar cada día para que nuestros alumnos y alumnas sean los actores principales de su propio proceso interactivo de enseñanza y de aprendizaje.

Johnson & Johnson (1991) definen que cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos, y afirman que en las actividades cooperativas los estudiantes buscan los resultados beneficiosos para ellos mismos y para los otros miembros del grupo.

El diseño de nuestro proyecto de innovación ha partido de una metodología cooperativa que plantea situaciones de aprendizaje basadas en la acción, intentando promover que los alumnos construyan sus propios conocimientos a partir de la investigación y el descubrimiento compartidos.

El aprendizaje cooperativo y por tareas propone la realización de una tarea grupal conectada curricularmente con los criterios de evaluación programados para cada uno de los cursos. Esta tarea planteada, pretende la adquisición de los contenidos, la contribución al desarrollo competencial y una práctica social relevante que conecta el aprendizaje con situaciones reales de nuestro alumnado.

Este tipo de metodología es fundamental para un centro como el nuestro, donde contamos con grupos muy heterogéneos. La variedad de niveles curriculares en una misma aula pasa de ser un inconveniente a una ventaja y oportunidad. De esta manera, el docente es el encargado de agrupar los diferentes equipos de trabajo y garantizar la máxima heterogeneidad posible. Esta modalidad de agrupamiento está avalada por toda la Comunidad Científica Internacional.

Nuestro proyecto de innovación no plantea que los alumnos hagan de vez en cuando un trabajo en grupo, sino que las clases estén organizadas en equipos de trabajo para aprender juntos durante el mayor tiempo posible. La utilización de “tablets” facilita esta difícil tarea, al dotar a nuestros estudiantes de una puerta a la información, al mejorar su competencia digital y la búsqueda de información. Además, los recursos tecnológicos favorecen la realización del aprendizaje cooperativo y añaden a las clases un componente motivacional.

A modo de ejemplo, vamos a exponer a continuación una de las tareas que tenemos diseñadas dentro del proyecto de innovación que hemos explicado en este artículo. Con la aplicación “Thinglink” (<https://www.thinglink.com/>) han tenido que diseñar, por equipos de tres miembros, un producto con el que realizarán una exposición oral al resto del aula sobre los diferentes autores y sus estilos literarios del curso de 4º de ESO del área de Lengua Castellana y Literatura. Al inicio de la tarea, se les explican y enseñan los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para medir la consecución de los indicadores de logro establecidos en la programación de la unidad. En concreto, una rúbrica para la exposición oral del producto diseñado y una escala de observación para el desempeño individual y grupal del trabajo cooperativo. Completará los instrumentos de evaluación una prueba objetiva de contenidos del libro de texto, relacionado con los indicadores, en el que se incluirán algunos ítems de alternativa simple o compuesta de las exposiciones orales de los miembros de la clase.

Para la construcción del producto se les ofrecen unas consignas mínimas que todos los trabajos deben incluir. En concreto en esta tarea son dos enlaces a vídeos, dos enlaces a textos y dos a páginas web, uno de ellos con actividades interactivas que se puedan realizar online entre todo el alumnado durante la exposición oral.

Sin duda, esta propuesta resultó atractiva y motivante. El alumnado

trabajó con intensidad por equipos en un producto al que, la mayoría de ellos, le vieron la utilidad y la conexión con la vida real. En definitiva, se consiguió aquello que la innovación de verdad pretende, que exista el máximo aprendizaje para todas y todos y que se mejore la convivencia entre todas las personas que formamos la comunidad educativa del centro.

Además, hemos utilizado en este curso escolar, siempre en trabajo cooperativo y conectado con el currículo de cada uno de los cursos, otras aplicaciones para los IPAD, entre las que se incluyen: “Videoscribe” (<http://www.videoscribe.co/>), Touchcast (<https://www.touchcast.com/>), ShowMe (<http://www.showme.com/>), Spreaker (<https://www.spreaker.com/>) o Ivideo (<https://itunes.apple.com/es/app/ivideo/id525718595?mt=8>).

En definitiva, se trata de llevar a cabo una metodología activa basada en evidencias científicas que coloca al alumnado en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Nuestros alumnos y alumnas aprenden haciendo, compartiendo, mostrando sentimientos y emociones que mejoran nuestra relación, y en diálogo igualitario; todo un desafío para el profesorado de un centro de reeducación de menores, cuyo perfil de alumnado presenta graves problemas académicos, personales y sociales, pero sin ninguna duda, grandes posibilidades de desarrollo personal e inclusión en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- Cole M., Scribner S. (1997). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Comunidades de aprendizaje. Página oficial. Recuperado el 31 de agosto de 2017 de <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. BOE núm. 11. España 13 de enero de 2000.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm 25. España 29 de enero de 2015.
- Proyecto INCLUD-ED página oficial. Recuperado el 20 de agosto de 2017. <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- Racionero, S.; Ortega, S.; García, R.; Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial. ISBN: 978-84-938226-3-7.
- Vigotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO N° 42

JUGAR A DESCUBRIR EMOCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Mónica López iglesias

Isabel M. Gallardo Fernández

Héctor Saiz Fernández

Noelia Ynat López

Universitat de Valencia

Introducción

Nuestra aportación analiza la importancia que tiene el juego y el desarrollo de las emociones en la vida de las personas y especialmente en niños del segundo ciclo de Educación Infantil. Esta experiencia se inscribe en un enfoque holístico e integral que tiene como eje el diálogo y *el aprender en relación*. Aprovechamos las rutinas diarias de la asamblea para conversar con los niños y que tengan la posibilidad de expresar y compartir sus emociones. Planteamos preguntas y debatimos sobre lo que sentimos y como nos sentimos. El trabajo de las emociones desde la música y el juego favorece y potencia que en Infantil los niños alcancen objetivos cognitivos, afectivos y psicomotrices. En el trabajo de campo hemos optado por una metodología cualitativa (Angrosino, 2014). Destacamos como herramientas de investigación las observaciones de aula, el diario de campo, la grabación del desarrollo del Proyecto, análisis de dibujos y producciones de los niños, de fotografías, entre otras.

Proyecto l'emocionart

Dada la importancia de la *Asamblea* en la planificación de nuestra enseñanza, ésta se convierte en el foro donde se ha ido forjando este

Proyecto. Es un dialogo continuo y un aprendizaje que se va construyendo con el saber, sentir, crear, hacer de los demás.

Para trabajar las emociones a través de la expresión artística decidimos plantear el Proyecto de “L’Emocionart” que es una propuesta dirigida a niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil (Decreto 38/2008). Presentamos la experiencia vivida durante el desarrollo del proyecto. Hemos realizado tres actividades de aula y además, planteamos una cuarta propuesta destinada a trabajar la resolución de conflictos a través de un trabajo independiente y autónomo.

En lo que se refiere a la construcción conjunta del conocimiento, el *trabajo por Proyectos* posibilita situaciones de interacción apoyadas en el diálogo así como el valor que tienen la comprensión y las preguntas como estrategia para ahondar en la comunicación. Se trata de convertir el aula de Infantil en un espacio de comprensión común, entre el maestro y el alumnado, desde un proceso abierto de diálogo y comunicación entre todos (Mercer, 1997). Esto exige que valoremos de los niños y niñas sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; para llegar a implicarles en un proceso que les permita expresar de forma abierta su visión de la realidad (Gallardo, 2015).

Actividad “la técnica mágica”

“La técnica mágica” es la primera actividad propuesta y se caracteriza por su componente emocional. Con ella, se pretende que aprendan a reconocer e identificar sus propias emociones y la de sus compañeros así como a respetarlas; que aprendan a expresar a través de la pintura su propio estado de ánimo, miedos y características propias que los definen; que valoren la producción artística y la música como un medio de expresión y por último, se persigue que fomenten la escucha y el turno de palabra a través de la lectura del cuento.

Para el desarrollo de la actividad, necesitaremos música para crear ambiente. La música es un imprescindible, puesto que se convierte en un medio a través del cual el niño encuentra su lugar en el mundo, ya que encuentran en ella un medio de expresión y de comunicación ideal, además contiene un inestimable potencial para el desarrollo de los niños (Vaillancourt, 2009; Vecchi, 2013). Además de la música, necesitaremos también mesas, papel continuo, ceras blandas blancas, pinceles, témpera, agua y ordenador con conexión a la red para reproducir la música. Todo ello, lo distribuiremos de forma equitativa en varias mesas por el aula, dejándoles espacio a los niños para el desarrollo de la actividad.

El desarrollo de la actividad consiste en la lectura de una narración por parte de la maestra (Anexo 1). En esta narración los niños irán

encontrando respuesta a cuestiones que deberán responder, dibujando en un papel en blanco con cera blanda blanca (Figuras 1 y 2). Sus propios dibujos serán el resultado de una reflexión que les permitirá profundizar en el conocimiento de sí mismos. El hecho de utilizar ambos materiales de color blanco tiene como objetivo mantener el factor sorpresa hasta finalizar la narración, y así mantener su atención y fomentar el interés.

Una vez terminada la narración y con ella la producción artística, utilizamos témperas diluidas con agua. Con ayuda de un pincel, las extendemos sobre el dibujo dejando al descubierto la producción artística (Figura 3) y con ella, la sorpresa final de ver su dibujo aparecer con la pintura por arte de magia (Figura 4). Si extendiéramos demasiada pintura dificultaría la aparición del dibujo, por eso es recomendable eliminar los restos de pinturas con papel.



Figura 1. Dibujamos con ceras blancas



Figura 2. Escuchamos el cuento y dibujamos



Figura 3. Pintamos para descubrir



Figura 4. Descubrimos dibujos dibujos

A través de la observación directa podemos apreciar en sus producciones como los niños han sido capaces de concentrarse favorecidos por la preparación del ambiente con la música, la distribución del espacio en pequeños grupo, etc. Esto lo percibimos por las producciones finales de los niños en los que se puede apreciar cómo llegaron a identificar sus propias

emociones con aquello que se les decía en la narración y cómo fueron capaces de expresarlo a través de la producción artística. A la vez, el factor sorpresa de la témpera hizo que mantuvieran el interés hasta que finalizó la actividad y de esta forma lograron mantener la atención y el respeto a sus compañeros con el silencio. Por último, a través de sus dibujos se puede trabajar con ellos el respeto hacia lo diferente y hacia el otro, reflexionando en asamblea como el resultado obtenido de unos y otros es diferente pero todos ellos tienen su belleza porque es resultado de lo que cada uno ha sentido y ha expresado.

Actividad el monstruo de colores

La siguiente actividad se titula “Ordenando las emociones con El Monstruo de Colores” con ella se pretende aproximar la lectura a los niños al mismo tiempo que trabajamos las emociones.

“Leer literatura en la infancia permite al niño lector explorar mundos de ficción en los que se representan distintas realidades caracterizadas por una serie de interacciones sociales y, por ende, por procesos emocionales” (Riquelme & Munita, 2011). De esta manera, la literatura permite en una edad temprana un desarrollo emocional y social de los niños. En este proceso, tratándose de edades muy tempranas, generalmente nos referimos con “primeros lectores” a niños hasta los seis años de edad incluyendo incluso a los que no saben leer. Es fundamental el papel del adulto como mediador de esa primera experiencia lectora (Cañamares & Cerrillo, 2007).

Partiendo de esta idea planteamos la siguiente actividad con la que pretendemos aproximar la lectura a los niños de forma positiva y despertar su interés por ella y enseñarles a identificar las emociones y relacionarlas con los momentos en los que se suelen experimentar.

Para ello necesitaremos, el cuento “El Monstruo de Colores”, una maleta, seis tarros de cristal del mismo tamaño, papeles de colores para forrar los tarros importante que sean de los mismos colores que los monstruos del cuento, un dibujo de cada uno de los monstruos para pegarlo en los tarros, celo, cinta y papeles con las situaciones de las emociones.

Es importante que el lugar en el que vayamos a realizar el desarrollo de la actividad sea un ambiente preparado, cómodo, tranquilo, cálido, que invite a la relajación, que sea atractivo y que estimule la curiosidad de los niños. Teniendo en cuenta todo ello el desarrollo de nuestra actividad comienza con una maleta misteriosa. Organizamos una asamblea cuidando mucho el ambiente de aula y la organización del espacio. Todos los niños sentados en círculo con sillas y en medio dejamos una maleta cerrada (Figura 5). En la maleta estará el cuento del Monstruo de Colores y seis tarros, cada uno de un color y el sexto de varios colores. Cinco estarán vacíos y en uno de

ellos habrá muchos papeles, que serán los de las situaciones escritas (Figura 6).



Figura 5. Preparación del espacio



Figura 6. Organizamos materiales

Contamos el cuento a los niños y observamos los botes. Los maestros como mediadores debemos inducir a los niños que deduzcan qué se tiene que hacer con ellos. Abrimos el bote de muchos colores y cogemos un papel, leemos lo que pone, es una situación en la que sentimos una de las emociones del cuento. Pensamos de cuál se trata y la metemos en el bote del color de la emoción que es. Repetimos el proceso hasta terminar los papeles (ver todas las emociones en Anexo 2).

A través de la observación directa podemos apreciar si los niños son capaces de identificar las emociones o si muestran dificultad por seguir la secuencia narrativa del cuento. Valoraremos además si se muestran participativos o si muestran interés con la actividad propuesta. Para ello valoraremos si piden un papel para colocarlo en su bote correspondiente o si ayudan a sus compañeros a hacerlo. Además, evaluaremos el respeto hacia sus compañeros, si se mantienen atentos, si están en silencio y valoran la lectura como un momento positivo mientras el adulto lee (Fernández & Gallardo, 2016). Extrayendo todas estas conclusiones podremos hacer un balance de la actividad si ha sido positiva o como poderla mejorar.

Actividad land art

El desarrollo emocional es de vital importancia para un desarrollo evolutivo óptimo del niño, tal es la importancia que algunos autores lo vinculan incluso con la supervivencia. Durante la etapa de Infantil es el momento de desarrollar las emociones y los sentimientos. Los niños comienzan a trabajar cómo se sienten y a ponerle nombre a los diferentes estados que van vivenciando. A estas edades, en ocasiones resulta complicado expresar verbalmente las emociones, es por ello por lo que el arte se convierte en una alternativa para poder expresar aquello a lo que todavía los infantes no saben ponerle nombre. Con esta actividad pretendemos expresar a través de una composición plástica natural las propias emociones y

apreciar e interactuar con el medio valorando y apreciando el espacio natural como un recurso de gran valor.

La actividad consiste en que los niños creen un Mándala al aire libre a partir de elementos naturales que podemos encontrar en el bosque. Para ello, previamente les habremos explicado qué es un Mándala y les habremos enseñado ejemplos (ver Figura 7 y 8). El Mándala será el resultado de una expresión artística libre en la que se reflejará el estado de ánimo y emociones que el niño siente de forma interna pero que a través del medio natural y del arte consigue plasmar de forma visual (Hernández, 2002).



Figura 7. Muestrario de Mándalas

Figura 8. Muestrario de Mándalas



su Mándala.

Figura 9. Búsqueda elementos

Para la realización de la actividad, deberíamos contar con algún espacio verde (Figura 9) o bien en el propio centro o próximo a él, o proporcionar una variedad suficiente de elementos naturales a los niños como para que puedan elegir libremente los que configurarían

La forma de evaluar la actividad es de nuevo a través de la observación directa, en ella evaluaremos la capacidad de reproducir un Mándala, la capacidad de expresar emociones a través de elementos naturales. Para ello podemos preguntarles qué han querido expresar con su producción o simplemente observar si sigue una secuencia, si han utilizado una gran variedad de elementos o por el contrario, han sido más austeros.



Figura 10. Construyendo Mándalas Figura 11. Construyendo Mándalas



Figura 12. Mándala construida

La mesa de la paz

Al comienzo de este capítulo defendíamos que nuestra propuesta estaba basada en un enfoque holístico donde tanto lo biológico, físico, emocional, intelectual como espiritual retoman el mismo peso para dar como resultado un ser humano completo. Desde este punto de vista, María Montessori plantea su Método, otorgándole la misma importancia a cada una de las necesidades que surgen de los cinco planos que componen el ser humano (Wernicke, 1994). Centrándonos especialmente en el plano emocional, la mesa de la paz es un ejemplo de cómo llevar al aula su filosofía.

La *mesa de la Paz* ocupa un espacio fijo en el aula y el objetivo es fomentar el diálogo, trabajar las emociones especialmente a través de la expresión oral, trabajar la escucha y la empatía, además de perseguir un clima de aula positivo basado en la resolución positiva y autónoma de conflictos desde la etapa de infantil.



Figura 13. Rincón Mesa

Cuando existe un conflicto, ambas partes acuden a este rincón (Figura 13) para tratar de llegar a un acuerdo y solucionar el conflicto en beneficio de cada una de las partes implicadas teniendo en cuenta sus necesidades. Para que esto ocurra, existe un ritual a seguir apoyado por un soporte

visual que los guía a través de unos pasos para que puedan llegar a resolver de forma autónoma el conflicto. Si no fuera posible, la maestra debe actuar mediando hasta llegar a una solución que beneficie a ambas partes.

Los pasos a seguir comienzan por un tiempo de relajación gracias a la respiración que nos tranquiliza y nos prepara para poder dialogar acerca del conflicto (Figura 14). Una vez relajados, a través de unos pictogramas nos ayudamos y expresamos cómo nos sentimos (Figura 15). Después, expresamos cuál ha sido el problema que ha ocasionado el conflicto (Figura 16) y por último, se propone una solución que beneficie a las dos partes (Figura 17). Cuando se ha llegado a una solución el ritual termina con el movimiento de la campana que indica el final.



Figura 14. Início del ritual



Figura 15. 2º paso del ritual



Figura 16. 3º paso del ritual



Figura 17. 4º paso del ritual

En este caso, *la mesa de la Paz* está orientada hacia la resolución de conflictos externos, pero puede utilizarse con alguna modificación para la resolución de conflictos internos proporcionando elementos que permitan al niño o a la niña fijar su atención y relajarse al mismo tiempo que identifica qué es lo que le pasa o cómo se siente (Figura 2). Una vez ha logrado tranquilizarse puede hacer sonar la campana si le apetece compartir que se encuentra mejor.

A modo de conclusiones

Desde el desarrollo de este Proyecto hemos pretendido *generar un espacio donde los niños y niñas se encuentren seguros, respetados y valorados, para que así aprendan a respetar a los demás, en una sana convivencia grupal*. La convivencia escolar es un valor social que debe enseñarse, promoverse y conquistarse y ello es una responsabilidad compartida.

Como docentes hemos de dotar de significado todo lo que vivimos en las escuelas y para ello hemos de partir de la cultura experiencial de nuestros alumnos y asumir la complejidad de la realidad que vivimos. Concebimos la tarea educativa desde la indagación y la comprensión de las necesidades concretas del alumnado. El trabajo de las emociones desde la música y el juego favorece y potencia que en Infantil los niños alcancen objetivos cognitivos, afectivos y psicomotrices tal como hemos mostrado en el proceso de implementación de este Proyecto.

Además, el desarrollo del Proyecto L'EMOCIONART incide en diferentes capacidades del alumnado: desarrollo sensorial, estímulo de la imaginación; organización de la percepción, intercambios verbales; estrategia de ensayo-error; anticipación de procedimientos, encontrar formas de colaboración; asimilación de roles, coordinación de la propia actuación con la de los demás, etc. Cada alumno adopta, sugiere, actúa, expresa y pone a disposición de los otros lo que conoce y lo que sabe hacer; así, las actitudes de unos van a incidir en las actitudes de otros.

Intentamos crear en el aula un espacio compartido por todos los que ella estamos, donde se permita y sea posible, un contexto cultural de aprendizajes de todo tipo: de toma de decisiones, de desarrollo de la autonomía, de sentimientos, de valores, de cariño, de respeto, y de organización. El trabajo realizado en un proyecto no lo consideramos como un camino de llegada sino como un punto de partida para realizar nuevos aprendizajes, planteando nuevos problemas en los que se pongan en juego las dudas, las hipótesis de los niños, buscando nueva información,...etc.

Las situaciones de interacción y diálogo creadas en las aulas de Infantil han facilitado que los niños verbalicen sus ideas y experiencias previas y las sometan a contraste y reelaboración a partir de las interacciones con los demás. En este proceso han aprendido a interesarse por diferentes temas de debate y a valorar y respetar las aportaciones y los puntos de vista de otras personas. Éste es un trabajo iniciado, abierto y en proceso de revisión.

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2014). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Colección: Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Cañamares, C., & Cerrillo, P. (2007). El concepto de “primeros lectores”. *Cerrillo, P. & Yubero, S. La Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura*, 65-71.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 3 de abril de 2008, núm. 5734, p. 55018-55048.
- Fernández, P. y Gallardo, I. M. (2016). “El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en Educación Infantil” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2016), 111-132.
- Gallardo, I. M. (2015). Curriculum e intercambio de saberes en Educación Infantil: Érase una vez... Una historia de brujas (Capítulo 1, págs. 17-24). En Jiménez Hernández, A. S., (Coord.). *Infancia, adolescencia y juventud*. Colección Infancia, Cultura y Educación. Granada: editorial GEU.
- Hernández, F. (2002). "Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277.
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil* (Vol. 182). Madrid: Narcea Ediciones.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata
- Wernicke, C. G. (1994). Educación holística y pedagogía Montessori. *Educación Hoy*, (10), 1-11.

ANEXOS

ANEXO 1. Narración de la Técnica Mágica

Había una vez un monstruo que no recordaba su nombre, ¿vosotros recordáis el vuestro? Como no recordaba su nombre el monstruo estaba muy triste ¿Tú estás triste? Dibuja una carita triste o feliz para que lo sepa el monstruo. Alaaaa! Pero... ¿sabéis qué? Se acordó en ese instante de que tenía una hermanita y un papá, ¿y vosotros? Dibujad a vuestra familia. Además, también recordó que le gustaba mucho los helados, a ti ¿qué te gusta? Dibújalo. Uy! De repente, recordó que le daban mucho miedo las arañas, a ti ¿qué te da miedo? ¿Lo dibujas? Y así, también recordó que ir al campo a pasear bajo el sol le tranquilizaba mucho, ¿a vosotros os pasa lo mismo? ¿El sol os gusta o preferís las nubes? Dibuja lo que más te guste. De tanto recordar y recordar... se acordó de su nombre, se llamaba el monstruo Gago. Él os agradece mucho que le hayáis ayudado a recordar pero ¿podéis ver lo que habéis dibujado? Probad a echar pintura con un pincel la esparcís, la pintura será vuestra ayuda para recordar lo que habéis hecho. ¡Ahora a pintar!

ANEXO 2. Situaciones propuestas para clasificar en la actividad del Monstruo de Colores

QUE NOS HAGAN UNA FIESTA SORPRESA
QUE NOS VAYAMOS DE VACACIONES
QUE NOS HAGAN UN REGALO
UN DÍA DE SOL JUGANDO CON LOS AMIGOS
CUANDO ECHAMOS DE MENOS A ALGUIEN
CUANDO PIERDES ALGO
CUANDO ESTÁS SOLITA O SOLITO
CUANDO TIENES UN PROBLEMA
CUANDO TE QUITAN ALGO QUE ES TUYO
CUANDO NO CONSEGUIMOS ALGO QUE QUEREMOS HACER
CUANDO NO NOS SALE BIEN HACER UNA COSA
LA OSCURIDAD
LOS MONSTRUOS
PESADILLAS
EXTRAÑOS
ESCUCHAR MÚSICA RELAJANTE
HACER YOGA
TUMBARSE Y MIRAR LAS NUBES Y LOS PÁJAROS

FAMILIAS ACTIVAS Y SALUDABLES

Francisco Cañizares Aguirre

Fundación Cruz De Los Angeles

Introducción

El Programa “Familias activas y saludables”, llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Cantabria, destinado a padres y madres de niños y niñas y dirigido a la prevención y promoción de las competencias parentales, así como al fomento de hábitos saludables en la infancia. Para ello se apoya en una metodología de formación psicoeducativa de carácter grupal.

El Programa “Familias activas y saludables” es una de las actuaciones derivadas del PAIF (Programa de Apoyo Integral a las Familias) (PAIF, Hidalgo, Oliva, Jiménez, Antolín-Suárez, Menéndez y Lorence, 2012). El PAIF, tiene su origen en el marco de la Recomendación 19 (2006), del Comité de Ministros del Consejo de Europa, sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, dónde se postula que los estados y administraciones públicas deben dar prioridad al establecimiento y puesta en marcha de medidas y recursos sociales que garanticen el apoyo a padres y madres en la crianza y desarrollo de sus hijos e hijas.

El PAIF es un proyecto del Gobierno de Cantabria que tiene como finalidad fundamental la promoción de la parentalidad positiva y el fortalecimiento de las competencias parentales de las familias, con el objetivo último de optimizar la dinámica familiar y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes de Cantabria. Comienza en enero del 2017 impulsado por la Dirección General de Política Social, y con la colaboración de las Consejerías de Sanidad y de Educación, Cultura y Deporte, del Servicio Cántabro de Salud y del Instituto Cántabro de Servicios Sociales, y en esta primera fase de los ayuntamientos de Santoña y Los Corrales de Buena y las mancomunidades de Altamira-Los Valles y Costa Occidental. En concreto, este proyecto se materializa en la puesta en marcha de actuaciones dirigidas a la promoción de la Parentalidad positiva y el Desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes, dando prioridad a un enfoque integral de trabajo en red de todos los profesionales que garantice un buen ajuste entre los recursos sociales y las necesidades de las familias.

Intervención social: del modelo del déficit al modelo del desarrollo positivo

De acuerdo con el enfoque centrado en el déficit que ha imperado durante décadas, la investigación e intervención en el contexto social se dirige a reducir la incidencia de los riesgos para el desarrollo y las conductas poco saludables, ya que se entiende que un desarrollo favorable está caracterizado por la ausencia de conductas negativas o problemáticas. De esta forma, se pone el foco en las conductas-problema, en la detección de los factores de riesgo relacionados con ellas y en la puesta en marcha de programas de intervención para reducir esos factores de riesgo. Esto supone, por una parte, desatender los comportamientos positivos, así como aquellos rasgos que fomentan un desarrollo favorable. Por otro lado, reducir los factores de riesgo no garantiza la promoción del desarrollo y la competencia personal.

En cambio, el modelo del desarrollo positivo establece una visión más completa, que implica que, para poder hablar de un desarrollo favorable, no se necesita sólo de la ausencia de ciertos elementos o problemas, sino también de la presencia de ciertas condiciones saludables. Esta transición es similar a la ocurrida en el contexto sanitario, desde la concepción de la medicina más tradicional que vinculaba la salud a la ausencia de enfermedad, hasta la concepción actual que habla de un concepto más complejo que implica bienestar físico, mental y social.

Debido a ello, la intervención familiar ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. De una intervención de marcado carácter clínico y/o asistencial, basada en la teoría del déficit y dirigida casi exclusivamente a contextos familiares que suponían una grave amenaza para la seguridad y el bienestar de los menores, se ha evolucionado a formas de atención y actuación menos restrictivas, de carácter preventivo y encaminadas a la promoción de la parentalidad positiva. Esta evolución se ha visto impulsada, en gran medida, por el reconocimiento de la necesidad de apoyar a las familias que ha ido impregnando las políticas sociales de los países más desarrollados. Esta nueva forma de concebir la intervención familiar queda reflejada en la Recomendación de 2006 del Consejo de Europa (p.3) sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. En concreto, esta Recomendación establece como objetivo para los Estados Miembros “la creación de las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad, garantizando que todas aquellas personas que han de educar niños tengan acceso a los recursos adecuados (materiales, psicológicos, sociales y culturales) y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de las familias con hijos y a las necesidades de padres y madres” (Rec, 2006,16). Asimismo, este

documento establece la necesidad de que los gobiernos adopten políticas activas que permitan generalizar la participación de los ciudadanos en programas para padres y madres, prestando especial atención y apoyo a las familias con necesidades específicas y en situación de riesgo psicosocial.

El énfasis en la promoción de la parentalidad positiva como eje vertebral de esta nueva concepción de la intervención familiar es actualmente viable gracias a la evolución que ha experimentado el sistema de protección de menores en nuestro país. En sus primeras etapas, como en otros países, los Servicios Sociales se caracterizaron por adoptar un enfoque asistencialista y negativo del sistema de protección de menores. Como señala De Paúl (2009), el cambio más relevante en las políticas de protección a la infancia en nuestro país tuvo lugar a mediados de los noventa, cuando la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (Ley 1/1996, Boletín Oficial del Estado núm. 15) introdujo el concepto de riesgo y estableció que la mejor forma de asegurar la protección de la infancia es promover la satisfacción de las necesidades de los menores en sus contextos de desarrollo. Según esta óptica más amplia y positiva de la protección a la infancia, el objetivo en la intervención con los menores debe ampliarse desde la protección (librarles del maltrato) hacia el bienestar (promover el buen trato). Como consecuencia de ello, la intervención familiar debe tener como objetivo el apoyo a las familias para que puedan cumplir sus funciones básicas con el fin último de promover y garantizar, siempre que sea posible, las necesidades de los menores dentro de sus familias de origen (Chaffin, Bonner y Hill, 2001; Mondragón y Trigueros, 2004).

El enfoque de la preservación familiar, muy bien fundamentado en nuestro país por Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), recoge esta visión positiva de la intervención familiar, que se caracteriza por ampliar el ámbito de intervención de sectores específicos de la población (situaciones de maltrato o desventaja socio-económica) a todas las familias, puesto que se constata que, en mayor o menor medida, todas las familias tienen necesidades de apoyo para promover las competencias y satisfacer las necesidades de todos sus miembros. Como señala Jiménez (2009), este enfoque mantiene una visión de la familia centrada en sus fortalezas, encaminando la intervención a promover las competencias parentales, favorecer el desarrollo personal y social de los progenitores y potenciar sus fuentes y recursos de apoyo. Destacando e insistiendo en el valor de la prevención, esta nueva filosofía de la intervención familiar asume un enfoque comunitario y de corresponsabilidad en el que la sensibilidad comunitaria, la cooperación con las familias, la coordinación interinstitucional y la potenciación de los recursos naturales y activos de la comunidad adquieren un papel fundamental.

Los Programas Psicoeducativos como recurso para mejorar la competencia parental y social

El PAIF, apoya sus actuaciones fundamentalmente en acciones grupales con padres, madres, niños, niñas y adolescentes, mediante programas psicoeducativos ajustados al contexto evolutivo concreto. Estos programas psicoeducativos, recogen el testigo de las antiguas “escuelas de padres” que pretendían también dar apoyo y cobertura a las familias, pero estableciendo una fórmula de trabajo distinta que, abalada por la evaluación de sus resultados, se configura como la alternativa más eficaz en lo que se refiere a programas de formación de padres y madres.

Frente a otras modalidades de intervención familiar, lo más destacable de este tipo de programas es, en primer lugar, su carácter formativo y educativo. Se trata de ofrecer a los padres oportunidades de aprendizaje y desarrollo; suponen una acción formativa que pretende optimizar el desempeño parental mediante el fortalecimiento de competencias y no desde planteamientos más tradicionales de superación de deficiencias (Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2005). Acorde con estos planteamientos, este tipo de programas abandona la idea de un modelo ideal de padre/madre al que todos los hombres y mujeres deben aspirar. Aceptando la pluralidad que existe en la configuración de los contextos familiares y en el desempeño del rol parental, los programas de formación de madres y padres deben apoyar a mujeres y a hombres para fomentar y promover sus habilidades parentales desde el reconocimiento de las diferencias individuales y de la diversidad de familias y contextos socio-culturales. Cada mujer y cada hombre, cada familia, tiene que configurar su propio escenario familiar, único e irreplicable por un lado, pero similar en un aspecto con todos los demás: en todos los casos hay que asegurar que los progenitores sean capaces de construir un escenario familiar adecuado para el desarrollo infantil y adolescente, en el que se garantice el bienestar de los menores.

En segundo lugar, el enfoque psicoeducativo de intervención familiar se caracteriza por tratar de dar respuesta a las necesidades que los estudios empíricos han desvelado como las más importantes para el desempeño de la maternidad y la paternidad (Azar y Cote, 2002; White, 2005). Estos estudios han puesto de manifiesto que para asumir de forma competente la tarea de ser padre o madre se requieren tanto habilidades específicamente educativas (reconocimiento de logros evolutivos, saber promover y apoyar el aprendizaje, utilizar estrategias adecuadas de control y supervisión, etcétera) como otras más generales de índole socio-personal (buena autoestima y percepción de competencia, lugar de control interno; satisfacción con el rol parental, etcétera). Por ello, estos programas tratan, por un lado, de proporcionar a los padres y las madres los conocimientos y las estrategias

necesarias para la adquisición de habilidades educativas pero, al mismo tiempo, tratan de promover en estos progenitores la seguridad y la satisfacción con el rol parental necesarias para desarrollar las habilidades más relacionadas con su desarrollo adulto y lo que se ha denominado la agencia personal (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Vallacher y Wegner, 1989). En esta línea, los programas más actuales de formación de madres y padres integran entre sus contenidos los más tradicionales de carácter educativo (características del desarrollo infantil, estilos educativos, etcétera), con otros de carácter más personal (promoción de la autoestima, estrategias de afrontamiento, etcétera).

Los objetivos relacionados con el fortalecimiento de las redes de apoyo y el fomento de la utilización de los recursos comunitarios se ven claramente facilitados en los programas psicoeducativos al adoptar habitualmente el formato de trabajo en grupo. Utilizar una metodología de trabajo en grupo tiene importantes beneficios en la intervención familiar. En primer lugar, potencia el intercambio de experiencias entre personas que están en situaciones similares y, con ello, el fomento de las redes de apoyo social informal, tan necesarias siempre para el desempeño de la maternidad y la paternidad y especialmente en situaciones de dificultad. En segundo lugar, proporciona un escenario sociocultural de construcción del conocimiento en el que se potencia el respeto ante la diversidad de puntos de vista y el aprendizaje de comportamientos alternativos. En tercer lugar, la intervención grupal con padres y madres permite economizar tiempo y esfuerzo a los profesionales responsables de la atención a las familias.

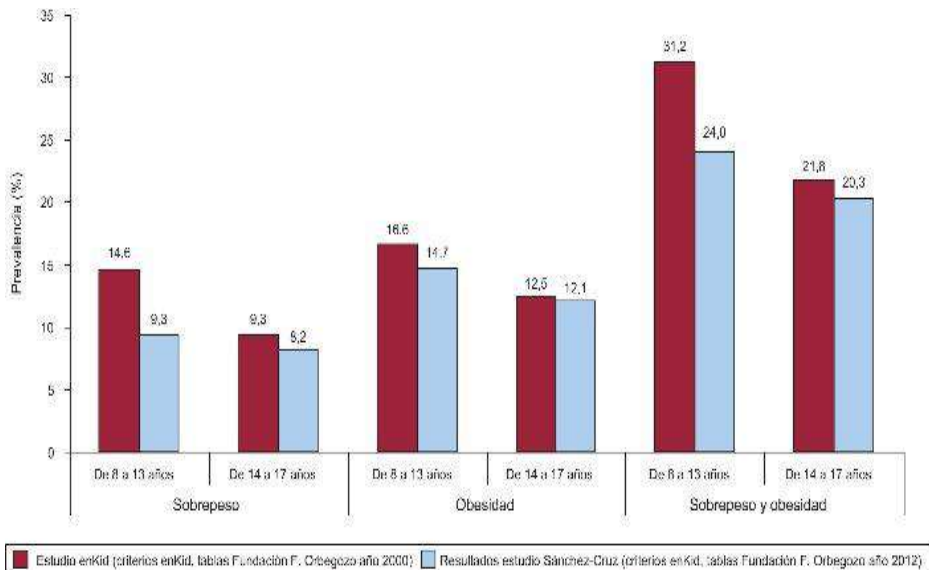
También en relación con las cuestiones metodológicas, hay que señalar que la mayoría de los programas psicoeducativos actuales para madres y padres han superado el modelo academicista típico de las tradicionales “Escuelas de Padres” y, en general, utilizan una metodología experiencial. Tal y como describen Máiquez y sus colaboradores (2000), los programas basados en el modelo experiencial consisten en la reconstrucción del conocimiento en un contexto de aprendizaje sociocultural. La formación de padres y madres con metodología experiencial implica el trabajo grupal sobre situaciones cotidianas familiares en la que los participantes, a partir de sus teorías implícitas y mediante estrategias inductivas, logran conjuntamente reconstruir esas situaciones cotidianas de la vida familiar. Para que esta metodología sea efectiva, es fundamental fomentar la participación activa de todos los miembros del grupo (lo que promueve además el sentimiento de pertenencia a una pequeña comunidad) y contar con un coordinador o coordinadora que funcione como guía o mediador. Así, en estos programas, la figura del profesional no es la de un experto que transmite conocimientos, sino la de un mediador que facilita a los miembros del grupo la construcción de esos conocimientos.

Finalmente, debemos describir este tipo de intervención familiar por su carácter preventivo. En general, estos programas no están pensados para tratar a familias en situaciones de crisis graves o con problemáticas ya muy enraizadas en la dinámica familiar, sino para capacitar a los padres y que no lleguen a cristalizarse dichas situaciones problemáticas. Como señalan Rodrigo y sus colaboradores (2008), se trata de una intervención guiada por la prevención y la promoción como directrices de la acción. Ese carácter preventivo hace que este tipo de programas sean especialmente adecuados para llevarse a cabo desde que se afronta el proceso de transición a la maternidad y la paternidad, momento en el que mujeres y hombres están especialmente motivados ante la nueva tarea que se les avecina, o en otros momentos de transición en el ciclo familiar en los que se agudizan las necesidades de apoyo, como es la llegada de los hijos a la adolescencia.

Programa “Familias Activas y Saludables”

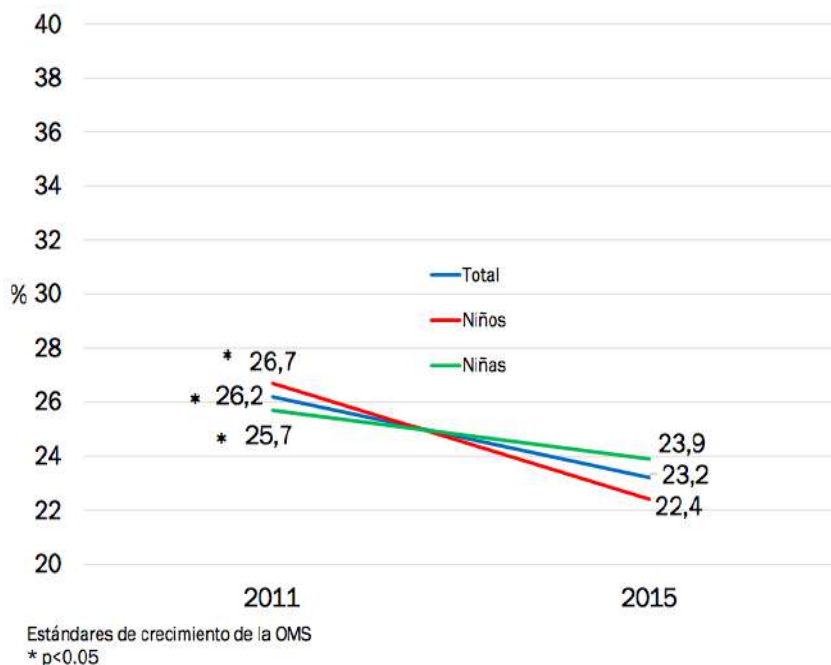
El Programa “Familias activas y saludables” se enmarca en el Proyecto de Apoyo Integral a las Familias (PAIF, Hidalgo, Oliva, Jiménez, Antolín-Suárez, Menéndez y Lorence, 2012), concretamente, en la Línea 5 titulada “Parentalidad positiva. Actuaciones para padres y madres de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito sanitario”. Como se describe en el PAIF, el análisis de necesidades realizado puso de manifiesto algunas necesidades relacionadas tanto con competencias parentales como con el desarrollo saludable de niños y niñas susceptibles de una intervención de carácter eminentemente preventivo desde el ámbito sanitario. En este sentido, resulta relevante todo lo concerniente a los estudios que constatan la problemática que existe en la actualidad en cuánto a la obesidad infantil en nuestro país.

Según el estudio *Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012* (Sánchez-Cruz, Jiménez-Moleón, Fernández-Quesada, y Sánchez, 2013), la población española entre 8-17 años en 2012 tenía una prevalencia de sobrepeso del 26 % y obesidad del 12,6 %, lo que supondría 4 de cada 10 jóvenes en este margen de edad. Siendo mayor la prevalencia en niños que en niñas, y muy superior en el rango de edad 8-13 años.



(Tabla recogida de Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012)

En base a los datos que se suscitan en *Estudio ALADINO 2015: Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2015* (Ortega, López-Sobaler, Aparicio, González, Navia, y Perea, 2016) desde que se realizó el *Estudio ALADINO 2011*, en niños y niñas de 6 a 9 años, la tendencia de la prevalencia de obesidad se ha estabilizado, y la de sobrepeso ha sufrido una disminución. La prevalencia de sobrepeso (sin incluir obesidad) calculada mediante los estándares de crecimiento de la OMS disminuye significativamente del 26,7 % al 22,4 % en niños y del 25,7 % al 23,9 % en niñas. En cuanto a la prevalencia de sobrepeso y obesidad conjuntamente (exceso de peso) también se observa disminución tanto en niños (del 47,6 % al 42,8 %) como en niñas (del 41,2 % al 39,7 %). Según estos datos, parece haberse consolidado ese cambio en la tendencia de sobrepeso y obesidad infantil, y en el caso del sobrepeso, haberse iniciado una inversión de la tendencia.



(Tabla recogida de Estudio ALADINO 2015: Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2015)

Lo que se puede concluir según todos estos resultados, es que el problema parece haberse estabilizado en los últimos años, incluso, en el caso del sobrepeso y en base a los datos, se observa una tendencia de inversión. De cualquier forma, los índices obtenidos se mantienen en valores mucho más elevados de lo deseable.

Así, por un lado, se observó la necesidad de promover hábitos saludables desde la infancia particularmente en relación con la alimentación, aunque también en cuanto a la actividad física y el disfrute del ocio y tiempo libre. Por otro lado, se observaron algunas carencias en la dinámica familiar, especialmente las relativas a la organización y establecimiento de hábitos, rutinas y normas.

A continuación se describen los objetivos, contenidos y metodología del Programa “Familias activas y saludables”.

Objetivos

- Promover competencias parentales en los progenitores adecuadas para la crianza y educación de sus hijos e hijas.

- Proporcionar la información y el apoyo necesarios a los progenitores para que promuevan hábitos saludables durante la infancia de sus hijos e hijas.
- Prevenir la obesidad infantil.
- Fomentar sentimientos de seguridad, confianza y satisfacción de los adultos con su desempeño como progenitores, fortaleciendo su percepción de competencia y eficacia como padres y madres.
- Facilitar la creación de redes de apoyo informales entre las familias.

Contenidos

- Importancia de la familia y papel fundamental de los progenitores en la promoción del desarrollo.
- Estilos de vida saludables: alimentación, ocio y tiempo libre.
- Organización de la vida cotidiana: establecimiento de hábitos y rutinas.
- Prácticas educativas: afecto y establecimiento de normas.

Metodología

Como ya se ha indicado, una de las vías más apropiadas para cubrir objetivos que impliquen promover competencias parentales es la utilización de programas psicoeducativos de formación de madres y padres de naturaleza grupal y con metodología activa, participativa y experiencial. Se trata de intervenciones con una eficacia contrastada en el ámbito de la promoción de la parentalidad positiva cuya finalidad fundamental es ofrecer a los padres y a las madres oportunidades para la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo, con objeto de optimizar su desempeño parental. Se trata de programas de intervención que ofrecen un conjunto de actividades diseñadas y descritas de manera minuciosa, en las que se explicitan los objetivos y contenidos a abordar. Las actividades suelen ser de naturaleza muy diversa pero, en conjunto, son dinámicas grupales que tratan de facilitar la reflexión de los participantes sobre los diversos contenidos a partir de sus propias creencias y experiencia, contrastándolas con otras posibilidades, y posibilitando la incorporación de nuevos conocimientos y estrategias educativas útiles y eficaces.

Trabajo de campo

El programa “Familias activas y saludables”, se ha llevado a cabo en colaboración con la Gerencia de Atención Primaria (GAP), y en esta primera edición de Junio de 2017, se ha puesto en marcha en los Centro de Salud de

Saja, Centro de Salud de Dobra, Centro de Salud de Altamira y Centro de Salud de Santoña. La ejecución del programa ha sido compartida en cada centro de salud por un técnico del PAIF y una enfermera pediátrica y la población diana fueron padres y madres de niños y niñas entre 3 y 6 años de edad.

Ha estado formado por 6 sesiones en las cuales podíamos encontrar un total de 11 actividades. Dichas actividades son una selección y, en algunos casos, adaptación, de actividades de otros programas psicoeducativos de eficacia contrastada. Concretamente, se han seleccionado y/o adaptado actividades del Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) (Hidalgo, Menéndez, López, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2011), el Proyecto Apego (Palacios et al., 2014) y el Programa de Promoción de Parentalidad Positiva en Polígono Sur (5P's) (Moreno et al., en prensa). Son actividades con distintos formatos, ya sea rol-playing, debate, dinámicas grupales, que buscan siempre generar inquietudes frente a aspectos sensibles en cuánto a la crianza, así como favorecer el debate y la reflexión entre las distintas posturas de los participantes.

La distribución de las sesiones ha sido semanal, con una duración aproximada de 2 horas dónde se ha dispuesto también de un tiempo para un espacio más informal a modo de pausa o café para facilitar la interrelación de las y los participantes.

En lo concerniente a las características de los grupos de trabajo, el tamaño ha variado de unas zonas a otras, si bien el tamaño óptimo para este formato oscila entre 10-15 participantes. Los perfiles de los participantes en los grupos obedecen a cierta heterogeneidad en lo que se refiere al grado de competencia parental, así como al rol familiar (padres, madres, abuelas, etc.), la formación académica o el desempeño laboral lo que ha garantizado la presencia de modelos educativos muy dispares favoreciendo así la dinámica y reflexión grupal.

Conclusiones

En términos generales la valoración del resultado de esta primera edición ha sido positiva teniendo en cuenta el feedback que han venido transmitiendo los participantes de los grupos, y según lo concerniente a los cuestionarios derivados del proceso de evaluación, si bien es cierto que, este aún no ha concluido, lo que impide, a día de hoy, un análisis más pormenorizado de los resultados de la acción y del impacto de esta primera edición.

A partir del mes de Octubre se pondrá en marcha la segunda edición del Programa “Familias Activas y Saludables” en la que colaborarán cinco nuevos Centros de Salud, que unidos a los cuatro que ya participaron en la

primera edición hace un total de nueve Centros de Salud de nuestra Comunidad.

Referencias bibliográficas

- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2011). *Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Hidalgo, V., Oliva, A., Jiménez, L., Antolín-Suárez, L., Menéndez, S., y Lorence, B. (2012). *Proyecto de Apoyo Integral a las Familias (PAIF)*. Sevilla: Universidad de Sevilla y Gobierno de Cantabria.
- Sánchez-Cruz, J. J., Jiménez-Moleón, J. J., Fernández-Quesada, F., y Sánchez, M. J. (2013). *Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012*. Escuela Andaluza de Salud Pública, Granada, España. Departamento Medicina Preventiva y Salud Pública, Universidad de Granada, Granada, España. CIBER de Epidemiología y Salud Pública (CIBERESP), España. Servicio de Angiología y Cirugía Vasculat, Hospital Universitario San Cecilio, Granada, España.
- Ortega, R. M., López-Sobaler, A. M., Aparicio, A., González, L., Navia, B., y Perea, J. M. (2016). *Estudio ALADINO 2015: Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2015*. Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

CAPÍTULO N° 44

INFLUENCIA DEL PESO EN EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ DE NIÑOS DE TERCER CURSO DE EDUCACION INFANTIL

Sonia Romero Martínez

Universidad a Distancia de Madrid

Pedro Gil Madrona

Nieves Sáez Gallego

Universidad de Castilla la Mancha

Introducción

El desarrollo psicomotriz de los niños de segundo ciclo de educación infantil es un proceso compuesto por múltiples dimensiones entre las que cuentan la adquisición progresiva de autonomía, conocimiento y valoración del cuerpo, el control progresivo de las actividades físicas, de las emociones y de las relaciones sociales y la adquisición de rutinas y hábitos tanto en el ámbito familiar como en el escolar (Macías, Gordillo y Camacho, 2012).

Es por este motivo que la educación en este periodo debe estar centrada en que los niños adquieran un mayor conocimiento de su propio cuerpo, entiendan los límites del mismo y adquieran una noción de autonomía e independencia. La educación física es una de las asignaturas en la que se adquieren de forma más efectiva dichos aprendizajes, especialmente si la asignatura está correctamente estructurada (Gil-Madrona, 2004; Ponce de León, 2009; Ponce de León y Alonso, 2010).

Por otra parte, el fortalecimiento del desarrollo psicomotriz de los niños en esta etapa educativa está relacionado con una mejoría en la expresión emocional, en la personalidad y en el comportamiento de los menores (Gil-Madrona, Contreras, González y Gómez-Barreto, 2008).

Ahora bien, el trabajo continuado en aspectos perceptivo-motores, en el esquema corporal y en la adquisición de correctos hábitos posturales y alimenticios influye también en la creatividad, las habilidades sociales y los

procesos cognitivos mediante una mejora en la atención (Cardeal, Pereira, Silva y França, 2013; Chaddock-Heyman et al., 2013).

Existen múltiples factores que pueden afectar el desarrollo psicomotriz de los niños de esta edad, algunos de ellos son el nivel socio-económico (Schonhaut, Rojas y Kaempffer, 2005), el nivel de estudios de su familia, especialmente de sus padres (Garibotti, Comar, Vasconi, Giannini y Pittau, 2013), y las condiciones nutricionales (Handal, Lozoff, Breilh y Harlow, 2007); Méndez, Estay, Calzadilla, Duran, y Díaz-Narváez, 2015); es en éste último aspecto en el que se basa la presente investigación pues el objetivo del presente estudio es profundizar en cómo afectan las condiciones nutricionales de los niños en diferentes aspectos de su desarrollo psicomotriz.

Para responder a este objetivo se ha planteado la hipótesis de que existirán diferencias en la ejecución de psicomotriz de los niños de 5 años en función de su estatus nutricional medido a través de su IMC.

Método

Participantes

Se ha obtenido información de 694 niños de 5 años, escolarizados en segundo ciclo de educación infantil. Se ha recogido información facilitada por los docentes de 32 grupos de tercer curso de educación infantil, de las poblaciones de Almansa, La Roda, Albacete, Chinchilla, Aguas Nuevas, Alcázar de San Juan, Villarobledo, Casas Ibáñez, Riópar, Munera y Quintanar del Rey. La muestra ha sido de carácter no probabilístico, se ha utilizado la técnica de bola de nieve. La muestra está compuesta por un 46.7% de niñas y un 53.3% de niños.

Instrumentos

Se ha utilizado un instrumento de valoración en el cual los docentes debían evaluar las acciones de los niños en una escala entre 1 y 5, dicho instrumento se compone de 12 variables divididas de la siguiente manera: el factor de aspectos **físico-motores** se evaluó mediante los ítems de lateralidad (LAT – 7 acciones), coordinación dinámica (CD – 6 acciones), equilibrio (EQU – 5 acciones), ejecución motriz (EM – 3 acciones) y control tónico postural (CTP - 3 acciones). El factor de aspectos **perceptivo-motores** se midió mediante los ítems de control respiratorio (CR – 3 acciones), esquema e imagen corporal (EIC - 4 acciones), disociación motriz (DM – 3 acciones), coordinación viso-motriz (CVM – 6 acciones), y orientación espacial (OE – 2 acciones). Finalmente el factor **afectivo-relacional** se midió a través de los ítems control emocional (CE – 6 acciones) y relaciones sociales (RS – 5

acciones). Cada uno de los ítems están conformadas por la suma de las valoraciones de las diversas acciones que la componen, por este motivo se asumen como variables continuas.

Procedimiento, diseño y análisis de datos

En primer lugar se realizó una clasificación de los niños de acuerdo a su IMC utilizando las tablas propuestas por la Organización Mundial de la Salud para España (OMS, 2007). La Tabla 1 presenta los rangos de clasificación y el número de niños y niñas que hay en cada grupo. En total la muestra se compone de 307 niñas, 355 niños y 32 casos en los que faltan datos para calcular el IMC.

Tabla 1. Rangos de clasificación y número de niños/niñas en cada grupo.

Edad (años:mese s)	Desnutrici ón < -3 (IMC)	Desnutrición severa SD to (IMC)	Desnutrición moderada < -2 (IMC)	Normal ≥ -3 SD (IMC)	Sobrepeso ≥ -2 to ≤ +1 SD (IMC)	Obesid ad > +2 SD (IMC)
Niños	5:1	menos de 12.1	de 12.1–12.9	13.0– 16.6	16.7–18.3	18.4 o más
	5:6	menos de 12.1	de 12.1–12.9	13.0– 16.7	16.8–18.4	18.5 o más
	N muestra	36	19	210	47	43
Niñas	5:1	menos de 11.8	de 11.8–12.6	12.7– 16.9	17–18.9	19 o más
	5:6	menos de 11.7	de 11.7–12.6	12.7– 16.9	17–19	19.1 o más
	N muestra	23	22	200	45	17

Nota: Rangos de clasificación tomados de FANTAI (OMS, 2007). Tablas de IMC y tablas de IMC para la edad, de niños(as) y adolescentes de 5 a 18 años de edad y tablas de IMC para adultos(as) no embarazadas, no lactantes ≥ 19 años de edad

En segundo lugar se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, descriptivo y explicativo, de tipo transversal. También se le conoce como diseño ex-post facto prospectivo simple (León y Montero, 2003, 2005). Los análisis de datos incluyen el análisis de las diferencias entre grupos que se ha llevado a cabo mediante las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Se ha decidido utilizar la estadística no paramétrica porque la comprobación previa de supuestos para la adecuada

utilización de la estadística paramétrica nos ha indicado la ausencia de normalidad para los grupos de contraste (ver epígrafe de resultados). Se procedió a realizar transformaciones de los datos y eliminación de casos atípicos, procedimientos que no nos condujeron a la verificación del supuesto.

Resultados

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para las variables físico-motoras se presentan en la siguiente tabla.

Tabla2. Prueba de Kruskal-Wallis y estadísticos descriptivos según el índice de masa corporal para los aspectos físico-motores

Kruskal-Wallis Test				Valoración del IMC (OMS)	Estadísticos descriptivos					
H	df	p-value			Media (DT)	Rango	Me	G1	G2	
LT	33.606	4	0.000	(1)	Desnutrición severa	25.72 (4.62)	300.57	23	0.458	0.465
					Desnutrición moderada	14.60 (4.59)	237.36	23	0.672	-0.638
					Normal	26.75 (5.00)	329.72	25	0.360	-1.190
					Sobrepeso	28.18 (4.93)	387.00	30	0.305	1.055
					Obesidad	29.44 (4.00)	455.16	29.5	0.341	0.307
CD	11.273	4	0.024	(1)	Desnutrición severa	25.90 (3.78)	275.49	26	-0.848	0.253
					Desnutrición moderada	26.94 (3.25)	327.24	27	-1.158	1.246
					Normal	27.35 (3.12)	351.48	29	-1.260	-1.201
					Sobrepeso	26.66 (3.54)	314.88	28	-1.158	1.034
					Obesidad	27.17 (2.68)	344.43	28	-0.739	-0.572
EM	9.597	4	0.048	(1)	Desnutrición severa	13.79 (2.11)	369.96	15	-2.016	3.547
					Desnutrición moderada	13.89 (1.51)	343.61	15	-1.425	1.735
					Normal	13.83 (1.60)	343.35	15	-1.705	3.301
					Sobrepeso	13.40 (1.54)	293.42	14	-1.271	1.840
					Obesidad	13.58 (1.20)	302.08	14	-0.251	1.112
CTP	17.300	4	0.002	(1)	Desnutrición severa	13.07 (2.46)	362.41	14	-1.655	2.737
					Desnutrición moderada	13.77 (1.71)	418.17	15	1.585	2.601
					Normal	12.99 (4.58)	340.16	14	-0.998	0.756
					Sobrepeso	12.32 (2.12)	276.16	13	-0.567	-0.115
					Obesidad	12.75 (1.61)	323.76	13	-0.046	-1.134
EQU	14.455	4	0.006	(1)	Desnutrición severa	21.76 (4.19)	362.41	24	-1.256	0.793
					Desnutrición moderada	21.86 (3.48)	418.17	23	-0.645	-0.875
					Normal	21.61 (3.52)	340.16	22	-0.901	0.565
					Sobrepeso	20.48 (3.10)	276.16	20	-0.191	-0.796
					Obesidad	21.14 (2.78)	323.76	21	-0.876	0.768
SUM	5.315	4	0.256		Desnutrición severa	100.24 (12.17)	309.74	102	-1.389	2.709

Desnutrición moderada	101.06 (9.53)	305.21	103	-1.346	3.150
Normal	102.53 (10.81)	343.52	104	-0.773	1.002
Sobrepeso	101.13 (10.89)	320.33	103	-1.265	2.910
Obesidad	104.08 (8.83)	378.65	102.5	0.098	-0.244

En la tabla 2 se puede observar que existen diferencias significativas en todos los componentes físico-motores de acuerdo al índice de masa corporal, pero no para la suma de dichos componentes. El análisis post-hoc con U Mann-Whitney y corrección Bonferroni indican que dichas diferencias ocurren en la lateralidad entre los niños con desnutrición severa y sobrepeso [$U=2251.5$; $Z=-3.124$; $p=.002$; $r=.123$]; desnutrición severa y obesidad [$U=689.5$; $Z=-4.481$; $p=.000$; $r=.176$], desnutrición moderada y peso normal [$U=5549$; $Z=-2.748$; $p=.006$; $r=.108$], desnutrición moderada y sobrepeso [$U=898.5$; $Z=-3.738$; $p=.000$; $r=.147$] y desnutrición moderada y obesidad [$U=266.5$; $Z=-4.625$; $p=.000$; $r=.182$] las diferencias indican una mayor puntuación en lateralidad en los niños con sobrepeso, obesidad y peso normal que en niños con bajo peso (desnutrición severa y moderada). También existen diferencias significativas en lateralidad entre los niños de peso normal y sobrepeso [$U=16444$; $Z=-2.498$; $p=.012$; $r=.115$] y los de peso normal y obesidad [$U=5518$; $Z=-3.910$; $p=.000$; $r=.154$] indicando una lateralidad más desarrollada en los niños con sobrepeso.

En la coordinación dinámica las diferencias ocurren entre los niños con desnutrición severa y peso normal [$U=118886.5$; $Z=-3.101$; $p=.002$; $r=.122$] teniendo una mayor coordinación los menores con peso normal.

Respecto a la ejecución motriz las diferencias ocurren entre los niños con desnutrición severa y sobrepeso [$U= 2455$; $Z=-2.545$ $p=.011$; $r=.100$] y entre los niños de peso normal y sobrepeso [$U= 16762$; $Z=-2.392$ $p=.017$; $r=.094$]. Teniendo un rango medio mas bajo en ejecución motriz los niños con sobrepeso en los dos casos.

En relación con el control tónico postural, existen diferencias significativas entre los niños con desnutrición severa y sobrepeso [$U= 2357.5$; $Z=-2.780$; $p=0.005$; $r=0.109$]; entre los niños con desnutrición moderada y peso normal [$U=5896.5$; $Z=-2.344$; $p=0.019$; $r=0.092$]; entre los niños con desnutrición moderada y sobrepeso [$U=909.5$; $Z=-3.731$; $p=.000$; $r=.147$]; entre los niños con desnutrición moderada y obesidad [$U= 487$; $Z=-2.352$; $p=.019$; $r=.092$] y entre los niños con peso normal y sobrepeso [$U= 15978$; $Z=-2.898$; $p=.004$; $r=.114$]. Los rangos promedio evidencian un mejor control tónico-postural en los menores con peso bajo o normal frente a los niños del grupo con sobrepeso y obesidad.

En cuanto al equilibrio, las diferencias significativas ocurren entre los niños con desnutrición severa y sobrepeso [$U=2230$; $Z=-3.201$; $p=.001$; $r=.126$]; entre los niños con desnutrición moderada y sobrepeso [$U=1152.5$;

$Z=-2.341$; $p=.019$; $r=.092$] y entre los niños con peso normal y sobrepeso [$U=15382.5$; $Z=-3.345$; $p=.001$; $r=.131$]. La media de los rangos indica que los niños con peso bajo o normal tienen un mejor equilibrio que los niños del grupo con sobrepeso.

En la Tabla 3 se presenta los resultados para los aspectos perceptivo-motores, pudiéndose observar que existen diferencias significativas en todos los componentes perceptivo-motores de acuerdo al índice de masa corporal incluyendo la suma de dichos componentes, el único componente en el que no existen diferencias significativas es el esquema e imagen corporal.

Tabla 3. Prueba de Kruskal-Wallis y estadísticos descriptivos según el índice de masa corporal para los aspectos perceptivo-motores

	Kruskal-Wallis Test		Valoración del IMC (OMS)	Estadísticos descriptivos					
	H	df p-value		Media (DT)	Rango	Me	G1	G2	
CR	27.471	4	0.000 (1)	Desnutrición severa	13.48 (2.40)	380.63	15	-1.364	2.374
				Desnutrición moderada	13.23 (2.51)	360.84	15	1.185	-1.364
				Normal	13.29 (2.24)	348.25	14	-1.401	-1.497
				Sobrepeso	12.15 (2.36)	248.02	12	-0.575	-0.612
				Obesidad	12.83 (2.06)	316.84	13	-0.838	-0.066
EIC	5.268	4	0.261	Desnutrición severa	18.67 (3.06)	349.37	20	-3.000	9.203
				Desnutrición moderada	18.74 (2.48)	340.51	20	-2.224	4.629
				Normal	19.08 (2.22)	342.72	20	-1.498	15.62
				Sobrepeso	18.64 (1.63)	301.96	20	-2.271	5.733
				Obesidad	18.94 (2.19)	328.51	20	-1.559	1.674
DM	11.854	4	0.018 (1)	Desnutrición severa	13.48 (2.48)	359.71	15	-1.845	2.655
				Desnutrición moderada	13.63 (1.95)	347.94	14	-1.791	3.179
				Normal	13.65 (1.84)	344.93	14	-1.881	4.788
				Sobrepeso	13.06 (1.87)	276.35	13	-1.022	0.989
				Obesidad	13.72 (1.42)	337.28	14	-1.041	0.573
CVM	17.300	4	0.000 (1)	Desnutrición severa	24.73 (3.74)	254.11	25	-0.465	-0.508
				Desnutrición moderada	24.53 (4.27)	335.30	27	-1.325	1.561
				Normal	26.62 (3.70)	352.43	28	-1.183	4.712
				Sobrepeso	25.85 (3.37)	302.76	27	-1.151	1.828
				Obesidad	27.19 (2.38)	391.59	28	-0.603	-0.779
OE	11.357	4	0.023 (1)	Desnutrición severa	8.93 (1.39)	285.76	9	-1.895	4.470
				Desnutrición moderada	8.97 (1.80)	325.03	10	-2.526	6.903
				Normal	9.36 (1.35)	346.96	10	3.352	5.014
				Sobrepeso	9.08 (1.49)	315.31	9	-3.131	11.94
				Obesidad	9.58 (0.64)	376.91	10	-1.981	5.622
SUM	19.525	4	0.001 (1)	Desnutrición severa	79.28 (10.35)	296.95	81	-2.007	4.328
				Desnutrición moderada	80.57 (11.08)	341.71	83	-2.018	4.184

Normal	82.00 (9.25)	355.76	85	-1.464	5.778
Sobrepeso	78.78 (8.73)	266.22	80	-1.683	3.753
Obesidad	82,28 (5.87)	356.84	83	-0.352	-0.794

El análisis post-hoc indica que dichas diferencias ocurren en el control respiratorio entre los niños con desnutrición severa y sobrepeso [$U=1790$; $Z=-4.200$; $p=0.000$; $r=0.165$]; entre los niños con desnutrición moderada y sobrepeso [$U=1092$; $Z=-2.712$; $p=0.007$; $r=0.106$] y entre los niños con peso normal y sobrepeso [$U=13774.5$; $Z=-4.708$; $p=0.000$; $r=0.185$], presentando un menor control respiratorio los niños con sobrepeso.

Respecto a la disociación motriz se encuentran diferencias entre los niños con desnutrición severa y sobrepeso [$U=2411.5$; $Z=-2.647$; $p=.008$; $r=.105$] y entre los niños con peso normal y sobrepeso [$U=15683.5$; $Z=-3.227$; $p=.001$; $r=0.127$]. Teniendo puntuaciones inferiores en rango los niños con sobrepeso. En relación con la coordinación viso-motriz hay diferencias significativas entre los niños con desnutrición severa y peso normal [$U=10910.5$; $Z=-3.909$; $p=0.000$; $r=0.154$]; entre los niños con desnutrición severa y obesidad [$U=822$; $Z=-3.615$; $p=.000$; $r=.142$] y entre los niños con peso normal y sobrepeso [$U=16716.5$; $Z=-2.291$; $p=.022$; $r=.090$]. Dichas diferencias indican una menor coordinación viso-motriz en los niños con sobrepeso y obesidad.

Respecto a la orientación espacial las diferencias significativas ocurren entre los niños con desnutrición severa y peso normal [$U=12567$; $Z=-2.744$; $p=.006$; $r=.107$] y entre los niños con desnutrición severa y obesidad [$U=999$; $Z=-2.736$; $p=.006$; $r=.107$] siendo mayor la puntuación de los niños con bajo peso frente a los niños con peso normal y obesidad.

En la suma de aspectos perceptivo-motrices se dan diferencias significativas entre los niños con desnutrición severa y peso normal [$U=12601$; $Z=-2.401$; $p=.016$; $r=.094$] y entre los niños con peso normal y sobrepeso [$U=14508.5$; $Z=-3.958$; $p=.000$; $r=.155$] teniendo mayores rangos promedio los niños con menor peso.

Para terminar, en la tabla 4 se presentan los resultados para los aspectos afectivos relacionales.

Tabla 4. Prueba de Kruskal-Wallis y estadísticos descriptivos según el índice de masa corporal para los aspectos afectivo-relacionales

Kruskal-Wallis Test			Valoración del IMC (OMS)	Estadísticos descriptivos					
H	df	p-value		Media (DT)	Rango	Me	G1	G2	
CE	4.614	4	0.329	Desnutrición severa	25.78 (2.31)	298.48	26	-1.134	2.324
				Desnutrición moderada	26.69 (2.31)	350.83	28	-2.040	5.638
				Normal	26.29 (3.95)	343.44	27	-1.180	3.766
				Sobrepeso	25.82 (3.84)	320.63	27	-1.358	1.984
				Obesidad	26.86 (2.72)	358.59	27	-0.955	1.416
RS	6.113	4	0.191	Desnutrición severa	20.10 (2.91)	311.85	20	-0.948	1.667
				Desnutrición moderada	20.71 (2.84)	348.79	21	-1.612	4.964
				Normal	20.74 (2.87)	348.47	21	-0.179	6.285
				Sobrepeso	19.93 (3.09)	301.37	20	-1.338	4.795
				Obesidad	20.75 (2.11)	325.28	21	-0.233	0.629
SUM	5.639	4	0.228	Desnutrición severa	45.88 (5.81)	302.24	46	-1.197	2.464
				Desnutrición moderada	47.40 (5.83)	358.26	47	-2.162	7.142
				Normal	47.03 (6.23)	346.16	48	-0.595	5.501
				Sobrepeso	45.75 (6.09)	308.47	46	-1.281	2.311
				Obesidad	47.61 (4.01)	343.13	47	-0.537	0.527

En la tabla 4 se puede ver que no existen diferencias significativas de acuerdo al IMC en ninguno de estos aspectos ni en la suma de los mismos.

Conclusiones

El principal objetivo del estudio era analizar el desempeño de los niños con diferente IMC (desnutrición severa, desnutrición moderada, peso normal, sobrepeso y obesidad) en diferentes pruebas relacionadas con los aspectos físico-motores, perceptivo motores y afectivo-relacionales.

Respecto a los aspectos físico-motores se ha encontrado que existen diferencias significativas de acuerdo al IMC en todos los componentes, estas diferencias indican que los niños con peso normal o bajo tienen un mejor desempeño en el caso del equilibrio, control tónico postural, ejecución motriz y coordinación. En contraste, en las pruebas de lateralidad han obtenido mejores resultados los participantes obesos y con sobrepeso. Una posible razón de la obtención de tales resultados puede deberse a la menor destreza motriz de los grupos con mayor IMC (Cano, Oyarzún, Leyton y Sepúlveda, 2014), que requieren de una mejor lateralización para adaptarse a las características de la situación en la interacción con el medio. Por otra parte, esta superioridad de los participantes obesos y con sobrepeso en lateralidad ocurre tanto en el caso de las niñas como de los niños, lo que parece indicar que no existen diferencias en la lateralidad en función del sexo, aspecto destacado en otras investigaciones (Fernández et al, 2015; Mayolas y Reverter, 2015).

En relación a los aspectos perceptivo motores se han encontrado diferencias significativas en todos los componentes, excepto en la imagen corporal. Los resultados indican puntuaciones más bajas en coordinación viso-motriz, control respiratorio, disociación motriz y orientación espacial en los niños con sobrepeso y obesidad.

Por medio de estas conclusiones y una vez identificadas las áreas que se ven influidas por un determinado estado nutricional, se posibilita el diseño de intervenciones al educador y al psicólogo, tanto preventivas como correctivas, para contribuir al desarrollo integral y armónico del niño.

Referencias bibliográficas

- Cano, M., Oyarzún, T., Leyton, F. y Sepúlveda, C. (2014). Relación entre estado nutricional, nivel de actividad física y desarrollo psicomotor en preescolares. *Nutrición Hospitalaria*, 30(6), 1313-1318.
- Cardeal, C. M., Pereira, L. A., Silva, P. F. y França, N. M. (2013). Effect of school-based motor stimulation intervention on executive function and attention performance in children. *Motricidade*, 9(3), 44-56.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Voss, M. W., Knecht, A. M., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Hillman, C. H., y Kramer, A. F. (2013). The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: A randomized controlled intervention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(72), 1-13.
- Fernández, M., Fernández, R., Zurita, F., Jiménez, C., Almagià, A., Yuing, T. y Curilem, C. (2015). Relación Entre Escoliosis, Sexo y Lateralidad. Manual en una Muestra de Escolares. *International Journal Morphology*, 33(1), 24-30.
- Food and Nutrition Technical Assistant (FANTA III). Tablas de IMC y tablas de IMC para la edad, de niños(as) y adolescentes de 5 a 18 años de edad y tablas de IMC para adultos(as) no embarazadas, no lactantes \geq 19 años de edad Revisado en enero de 2013. Recuperado de: <https://www.fantaproject.org/publications>
- Garibotti, G., Comar, H., Vasconi, C., Giannini, G. y Pittau, C. (2013). Child psychomotor development and its relationship with socio-demographic and family stimulation factors in children from Bariloche, Argentina. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 111(5), 384-390.
- Gil-Madróna, P. (2004). Metodología de la Educación Física en la Educación Infantil. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- Handal A. J., Lozoff, B., Breilh, J. y Harlow, S. D. (2007). Sociodemographic and nutritional correlates of neurobehavioral development: a study of young children in a rural region of Ecuador. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 21(5), 292-300.
- Mayolas, M. C. y Reverter, J. (2015). Influencia de la edad y el género en los fenotipos y coeficientes de lateralidad en niños de 6 a 15 años. *Apunts. Educación Física y Deportes* 120(2), 11-18. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/2\).120.02](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/2).120.02)
- Macías, A. I., Gordillo, L. G. y Camacho, E. G. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Revista Chilena de nutrición*, 39(3), 40-43. DOI: 10.4067/S0717-75182012000300006

- Méndez, M., Estay, J., Calzadilla, A., Duran, S. y Díaz-Narváez, V. P. (2015). Comparación del desarrollo psicomotor en preescolares chilenos con normopeso versus sobrepeso/obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 32(1), 151-155.
- Organización Mundial de Salud (OMS). (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic*. Suiza: Geneva
- Ponce de León, A. (Coord.). (2009). *La educación motriz para niños de 0 a 6 años*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ponce de León, A. y Alonso, R. A. (Coord.). (2010). *La motricidad en educación infantil. Propuestas prácticas para el aula*. Madrid: CCS.
- Schonhaut, L., Rojas, P. y Kaempffer, A. M. (2005). Factores de riesgo asociados a déficit del desarrollo psicomotor en preescolares de nivel socioeconómico bajo. Comuna urbano rural, Región Metropolitana, 2003. *Revista Chilena de Pediatría*, 76(6), 589-598.

CAPÍTULO Nº 45

ABUSO SEXUAL INFANTIL

Margarita García Marqués

Aspasi y el Buen Trato a la Infancia

Introducción

Datos generales

- El sociólogo estadounidense David Finkelhor, tras realizar un estudio en 21 estados, concluyó que **España es, junto con Estados Unidos, el país con el porcentaje más elevado de casos.**
- El 85% de los casos se producen dentro del ámbito intrafamiliar (padres, abuelos, hermanos, tíos, etc.), y uno de cada cuatro es una penetración vaginal, anal o bucal. Consejo de Europa (2015).
- De los casos que llegan a Aspasi, alrededor de un 70% son cometidos por el padre o figura parental.
- El 20% de las personas abusadas no tratadas, abusa a su vez de otros menores a partir de la adolescencia.
- El secreto y el silencio que lo rodean, lo agravan, pueden ser incluso más dañinos que el abuso en sí y facilitan que se siga produciendo.
- En el 20% de los casos los agresores son menores de edad (Finkelhor).
- Se da en todas las clases sociales y estratos.

Se define el Abuso Sexual en la Infancia (ASI) como “contactos e interacciones entre un niño y un adulto, cuando el adulto (agresor) usa al niño para estimularse sexualmente a él mismo, al niño o a otra persona. El abuso sexual puede ser también cometido por una persona menor de 18 años cuando ésta es significativamente mayor que el niño (víctima) o cuando el agresor está en una posición de poder o control sobre otro”.

National Center of Child Abuse and Neglect, 1978.

En España, una de cada 4 niñas (22,7%) y uno de cada 6/7 niños (15,2%) son abusados sexualmente antes de la mayoría de edad.

Estudio de Amaia del Campo Sánchez y Félix López sobre abusos sexuales a niños y niñas en España. Universidad de Salamanca (1996).

En Europa, la media es de 1 de cada 5 menores.

Consejo de Europa.

Según Save The Children en su manual Abuso Sexual Infantil:

“Los datos de los que se dispone son sólo una pequeña parte de los casos que realmente ocurren y ello es así por las características propias del abuso:

- Muchos casos se producen dentro de la familia.
- Es una cuestión referente a la sexualidad del individuo, sobre la que se mantiene el secreto, el miedo y las falsas creencias.
- Los niños pequeños no tienen autonomía para denunciarlo.
- Existe miedo en muchos profesionales y ciudadanos a las implicaciones que puede originar la denuncia.
- Hay un gran desconocimiento del tema, de sus diferentes manifestaciones, así como de las situaciones de riesgo que pueden favorecer los abusos sexuales....

En una revisión de 15 estudios de los últimos 25 años sobre la prevalencia de abuso sexual infantil (Gorey y Leslie, 1997) los datos ofrecidos son similares. Se estima que un 22,3 por cien de las mujeres y un 8,5 por cien de los hombres han sufrido abusos sexuales. Aún no se ha podido concluir si este porcentaje inferior en los hombres corresponde a que efectivamente las mujeres sufren más abusos sexuales o si hay un mayor ocultamiento por parte de los varones del hecho de haber sido víctima de abusos.”

Incidencia

Los abusos sexuales infantiles representan un problema mucho más amplio de lo que se cree ya que, según el estudio de la Universidad de Salamanca, una de cada 4 niñas y uno de cada 7 niños sufre este tipo de maltrato antes de cumplir los 17 años de edad. El estudio del Consejo de Europa coincide, situando la media en 1 de cada 5 niños y niñas.

El abuso sucede en todos los niveles sociales y culturales y se estima que alrededor del 85 por ciento de los casos los cometen familiares y allegados de forma repetida.

Según estas cifras, son pocos los casos que se conocen, ya que tanto víctimas como entorno tienden a silenciarlo. Los motivos de este silencio son muchos, entre ellos la falta de información y de soluciones visibles, la vergüenza, el miedo a la estigmatización o al rechazo, la relación de cercanía con los agresores, etc.

Los abusadores suelen ser varones aparentemente normales, integrados socialmente, que desarrollan a menudo habilidades interpersonales importantes y mantienen una vida sexual normal. Se estima que alrededor del 13% de los abusos son cometidos por mujeres.

Síntomas y secuelas

Los síntomas inmediatos pueden ser físicos, emocionales y conductuales: pesadillas, conducta sexualizada, conocimientos sexuales superiores a su edad, cambios de hábitos de comida, miedo, agresividad, ansiedad, tristeza, aislamiento, rechazo hacia una persona o situación, etc. Cualquier cambio de actitud o comportamiento en un menor debe ser observado e indagado para saber su causa y ofrecerle la ayuda adecuada.

A largo plazo, algunas de las secuelas más comunes son: baja autoestima, miedos, sentimiento de suciedad, vergüenza, culpabilidad, hipersexualización o miedo al sexo, anorexia, depresión, psicosis, prostitución, dificultades para relacionarse, dependencia, drogadicción, autolesiones, tentativa de suicidio, etc.

Prevención

La educación y la información son imprescindibles para prevenirlo. Los adultos podemos aprender a detectarlo y conocer los recursos disponibles, así como las pautas para una primera acogida.

Podemos también enseñar a niños y niñas a protegerse de situaciones no deseadas dándoles herramientas para reconocerlos y saber decir NO a tiempo. Si el maltrato ya se ha producido, sabrán que pueden contarle cuanto

antes a una persona de su confianza para que les ayude a buscar solución al problema, reduciendo al mínimo las secuelas.

¿Qué sucede cuando un menor es abusado?

Al no conocer la sexualidad como los adultos, los niños no tienen una idea clara de lo que les sucede o de si está bien o mal. Se sienten pequeños, piensan que nadie les va a creer y no se atreven a contarlo por miedo a ser tildados de mentirosos.

El abuso es una manipulación en la que el adulto seduce al menor mediante juegos y recompensas para ganarse su complicidad y sus favores sexuales. Eso genera un sentimiento de culpabilidad y vergüenza que les impide contarlo.

Al producirse de forma suave y paulatina, se sienten responsables y, si además tienen un lazo afectivo con el abusador, no quieren ser responsables de causarle un problema.

Aún así, dan indicios y muestras de lo que les está pasando y es responsabilidad de los adultos aprender a detectar los síntomas y actuar.

El abuso sexual infantil (ASI) genera:

- Secuelas: fracaso escolar, ansiedad, angustia, autolesiones, dificultades para relacionarse, baja autoestima, drogadicción, depresión, anorexia, borderline, paranoia, esquizofrenia, delincuencia, prostitución, suicidio, etc.
- Ideas destructivas como “soy malo, no valgo la pena, soy un objeto sexual, no puedo confiar en nadie”... etc.
- Actitudes malsanas: culpabilidad, soledad, aislamiento o vergüenza que pueden afectarles durante toda su vida y aumentan el riesgo de ser objeto de abusos físicos, psicológicos o sexuales con posterioridad.

Sin embargo, mediante la detección temprana y un tratamiento especializado, se reducen notablemente las consecuencias del abuso e incluso se sanan completamente.

Recomendaciones

Si queremos prevenir un alto porcentaje de abusos o frenarlos lo antes posible en caso de que sucedan, debemos superar nuestros propios miedos o bloqueos y hablar con nuestros niños sin asustarles. Les explicamos que esto puede suceder, igual que les explicamos que les puede atropellar un coche si cruzan en rojo. Si lo hablamos con ellos, a pesar de los miedos y la

vergüenza, sabrán que no es culpa suya y que les escucharemos, así que podrán contarnos inmediatamente lo que suceda y nosotros podremos protegerles.

Si tu hijo/hija (alumno, sobrino, paciente, etc) te cuenta hechos compatibles con abusos sexuales:

- contén tu reacción en frente de él o ella. Eres el pilar en el que se apoya y debe sentir que puede contarte cualquier cosa.
- cree lo que te cuenta y evita las preguntas que le hagan sentir mal o culpable (¿por qué no le dijiste que no, o te fuiste de allí?, ¿por qué no me lo has contado antes?, etc). Si tienes dudas, muéstrale tu apoyo y llévale a un profesional que indague en los hechos.
- pregúntale cómo se siente y cómo puedes ayudarlo.
- dile que ha hecho muy bien en contártelo porque así podrás buscar soluciones adecuadas, como cambiarle de profesor, decirle a esa persona que esas cosas no se hacen con niños o buscar ayuda de un especialista.
- no le prometas que no le va a volver a suceder si no estás absolutamente seguro/a de poder protegerle. Sí le puedes prometer que harás todo lo posible por ayudarlo.
- adapta tu lenguaje a su edad y ofrécele soluciones que le ayuden a fortalecerse: aprender sobre la intimidad, los límites, cómo ponerlos, ha sido el adulto el que ha hecho algo que no debe, explorar en sus emociones y compartirlas, etc.

Recomendamos hablar con ellos en un tono desenfadado y adaptando el lenguaje a su nivel de comprensión. Si te hacen preguntas, intenta contestar en el mismo tono natural y, si no sabes cómo contestar, diles que ahora mismo no conoces la respuesta pero que lo vas a consultar con alguien que sepa más sobre este tema.

Si necesitas ayuda, no dudes en acudir a profesionales especializados. Es un tema desconocido pero, siguiendo las pautas adecuadas, podemos ayudar a los niños a elaborar los hechos de la forma más sana posible y sobreponerse adecuadamente.

¿Cómo repercute a la sociedad?

En nuestro país hay miles de niños y adultos afectados por ASI. Un porcentaje alto se siente incapacitado para construir una vida “normal”: integrarse en la sociedad, ser autosuficiente, crear una familia o mantener un trabajo. En cualquiera de los casos, funcionan por debajo de sus posibilidades

y potencialidades, y cuando no son autosuficientes, generan una relación de dependencia con su familia o con el estado.

¿Qué papel tienen los profesionales?

Cuando el abuso es cometido por una persona que no pertenece al núcleo familiar es posible proteger rápidamente a los menores, al poder apartarlos del abusador. Cuando es cometido por el padre, madre o figura parental se pone en marcha un proceso judicial que en muchas ocasiones se centra en la relación de los progenitores y sus problemas, o en buscar la culpabilidad o la inocencia de los denunciados, más que en proteger al menor.

Los profesionales son piezas claves como primer apoyo a los menores y como testigos imparciales que aportan veracidad y solidez a su relato, ya sea informando de la situación, elaborando un informe médico o psicológico o testificando en los juicios.

Como muestran muchos estudios, las víctimas de ASI son más propensas a presentar síntomas psicósomáticos como consecuencia del trauma y a desarrollar enfermedades físicas o psíquicas en la adolescencia o edad adulta.

Un sistema preparado para detectar los síntomas, tanto en menores como en adultos, consigue una sociedad más sana, y un sistema sanitario y económico menos saturado.

Medidas preventivas y paliativas

Para prevenir y reducir los casos de abuso:

- Formar en detección e intervención a los profesionales que trabajan con niños y adultos.
- Facilitar pautas de intervención en centros de salud, colegios, etc.
- Ofrecer información asequible y medidas útiles a la sociedad.
- Facilitar que las víctimas y sus tutores puedan contarlo, pedir ayuda y denunciar.
- Aumentar el apoyo psicológico a las víctimas, permitiendo un espacio donde puedan ser atendidas de forma especializada.
- Generar un espacio de apoyo a los profesionales que denuncian casos de ASI.

Para reducir las secuelas:

- Protección del menor desde las instituciones.
- Prontitud de un tratamiento especializado.
- Preparar a los profesionales para la intervención y la comunicación con las víctimas.

¿Qué conseguimos al abordar esta problemática?

- Proteger a los niños y sus derechos y tener adultos psicológica y emocionalmente más funcionales, productivos y sanos en el futuro.
- Reducir paulatinamente la incidencia del abuso y el número de futuros abusadores.
- Incrementar la seguridad en el entorno de los menores.
- Reducir el número de adultos con dependencias y secuelas traumáticas.
- Reducir el gasto público derivado de las enfermedades y dependencias generadas a partir del trauma.
- Agilizar trámites médicos formando a profesionales con conocimientos específicos.

Charlas especializadas de Aspasi para profesionales y centros educativos

El abuso sexual infantil (ASI) es muy frecuente y lo vemos a diario en los medios de comunicación, pero aún es escasa la formación especializada que ayude a los profesionales y a la sociedad a intervenir cuando detectan un caso o indicios razonables.

El abuso daña a un nivel muy profundo y deja múltiples secuelas. El problema está claro pero podemos centrarnos en las soluciones: ¿qué pasa cuando estamos preparados para verlo y actuar?

- podemos ver que, detrás de un comportamiento problemático o inusual, o de ciertas lesiones físicas, puede haber una situación de maltrato sexual
- detectamos los casos con rapidez y podemos buscar ayuda
- les ayudamos a contarlo y NO GUARDAR el secreto
- al empezar a protegerles, reducimos la incidencia
- favorecemos que los menores crezcan en un entorno seguro y tengan una infancia digna
- interviniendo adecuadamente, les enseñamos a tener relaciones de respeto e igualdad
- les ayudamos a convertirse en adultos más capaces en una sociedad más sana
- reducimos o evitamos las secuelas, evitando que afecten a su vida adulta

Objetivos:

- Dar a conocer el alcance de los abusos sexuales a menores y sus repercusiones en la edad adulta
- Ofrecer pautas útiles y accesibles
- Contribuir a mejorar el bienestar y la salud de las víctimas

Contenido:

- El abuso sexual a menores. Incidencia
- Síntomas

Estudios

- Wolfe, Sas y Wekerle (1994). El 49% de las víctimas de abusos sexuales de 6 a 16 años cumplía los criterios para ser diagnosticados con desorden de estrés post traumático, especialmente los mayores de 12 años.

- Boney-McCoy y Finkelhor (1995). El haber sido objeto de abusos sexuales anteriormente constituía un factor de riesgo de abuso sexual infantil posterior y además incrementaba los síntomas relacionados con el desorden y el estrés postraumático. Esta relación se mantenía también cuando los niños habían sufrido otros tipos de maltrato o una victimización indirecta (ser testigo de los abusos a otro miembro de la familia).

- Diversos estudios afirman que el apoyo está directamente relacionado con una menor ansiedad y depresión y con unos niveles superiores de competencia social. Cuanto menos apoyo tienen los niños/as y más utilizan las estrategias de afrontamiento por distracción, mayor es su puntuación en problemas sociales y afectivos.

- Koverola y Foy (1993). Las víctimas niegan que haya tenido lugar el abuso o se retractan de sus alegaciones primeras debido a que no pueden afrontar la ansiedad que despiertan los recuerdos traumáticos.

- Burgess, Hartman y McCormack (1987) encontraron una presencia significativamente superior de consumo de drogas, masturbación compulsiva, prostitución, enfrentamientos físicos con los amigos y los padres y conductas delictivas/criminales en los adolescentes objeto de abusos.

- Goldston, Turnquist y Knutson (1989) encontraron que las chicas que habían sufrido abusos sexuales durante la infancia mostraban más conductas sexuales (masturbación pública y privada, precocidad sexual y conductas seductoras con los hombres).

- Bruck y Ceci (1999) afirman que la fiabilidad de los informes de los niños pequeños tiene más que ver con las habilidades del entrevistador que con cualquier limitación natural de su memoria.

- Un total de 3.364 menores de edad fueron víctimas de delitos contra la libertad sexual en España entre 2013 y 2015. Jornadas nacionales 'Del daño a la recuperación en los menores víctimas de violencia sexual y sus familias', El Puerto de Santa María (Cádiz), por la Fundación Márgenes y Vínculos.

- Alexitimia. Experimentar abusos sexuales en la infancia puede determinar la capacidad para reconocer y expresar las propias emociones en la vida adulta. Bob Bermond (Universidad de Amsterdam), Peter Moormann (Universidad de Leiden), Francine Albach (Centro Pionero de

Psicoterapeutica de Amsterdam) y Annemieke van Dijke (Hospital Psiquiátrico Delta de Poortugal). 2008.

- Alteraciones genéticas. Un grupo de investigadores observó cambios claros en los cerebros de personas que habían sido abusadas cuando eran pequeñas y que se habían suicidado, ayudando a respaldar las teorías que señalan que el abuso infantil puede alterar los genes y causar daños durante toda la existencia.

El equipo observó cambios en los genes relacionados con el denominado eje hipotálamo-pituitaria-adrenal (HPA), el cual cuando se altera puede perturbar la gestión del estrés en la edad adulta y provocar el desarrollo de psicopatologías. Meaney (Universidad McGill de Montreal, Canadá), 2009.

- Envejecimiento precoz. El abuso físico o emocional durante la infancia podría ocasionar que las células de los jóvenes envejecan más rápidamente, según una investigación efectuada en Estados Unidos, que sugiere que quienes han sufrido un trauma psicológico experimentan un cambio en su estructura cromosómica que los vuelve más vulnerables a enfermedades relacionadas con el aumento de la edad. Universidad de Brown, BU 2009.

- Cardiopatías. Las mujeres abusadas sexualmente cuando eran niñas corren un 62 por ciento más de riesgo de tener problemas cardíacos en la adultez.

El estudio analizó datos de más de 67.000 enfermeras. El 9 por ciento de ellas habían reportado abuso físico grave y el 11 por ciento reportó haber sido violada en su niñez o adolescencia. Aquellas que sufrieron episodios reiterados de sexo forzado en la infancia o adolescencia mostraron una elevación muy importante de sus posibilidades de sufrir un infarto cardíaco o un ataque cerebral más adelante. Janet Rich-Edwards, del Hospital 'Brigham and Women's' de Boston, Asociación Americana del Corazón, 2011.

- Depresión. Las personas que han sufrido maltrato en la niñez son dos veces más propensas a desarrollar episodios de depresión múltiples y de larga duración.

Análisis combinado de 26 estudios que incluían a más de 23.000 personas, concluyendo que un antecedente de abuso infantil tiene gran impacto en su enfermedad y capacidad de recuperación. Quienes han vivido infancias estresantes o con abusos son menos propensas a que la medicación o la psicoterapia les hagan efecto. Andrea Danese del King's College de Londres (Reino Unido). 'American Journal of Psychiatry', 2011.

- Mayor incidencia en niñas preescolares. Los maltratos infantiles son más frecuentes en las edades preescolares y, dentro de estos, el abuso sexual

afecta con mayor frecuencia a las niñas. Estudio del servicio de urgencias del Hospital Sant Joan de Deu Barcelona (España).

Según este trabajo, de los 516.092 niños atendidos de urgencia en trece hospitales de España entre septiembre de 2011 y septiembre de 2012, 471 niños habían sido víctimas de posibles maltratos (el 37% de estos 471 por abusos sexuales).

- Riesgo de psicosis. Los niños que han sufrido alguna situación traumática grave antes de los 16 años son tres veces más propensos a desarrollar trastornos psicóticos en la edad adulta y hay una relación directa entre la severidad de la experiencia y la probabilidad de desarrollar la enfermedad. Jornada “Esquizofrenia y Ciclo Vital”, Complejo Hospitalario San Luis de Palencia. Doctor Imaz Roncero, Unidad de Psiquiatría Infanto-juvenil del Hospital Clínico Universitario de Valladolid.

- Vulnerabilidad al alcohol. Un estudio coordinado por el catedrático de Farmacología de la Universidad Miguel Hernández (UMH) de Elche, Jorge Manzanares, demuestra que el maltrato en la infancia, sea cual sea su forma, produce cambios funcionales en el cerebro que aumentan la vulnerabilidad a la hora de consumir alcohol cuando se llega a la adolescencia.

La otra parte del estudio la desarrolla el psiquiatra Gabriel Rubio de la Universidad Complutense (UCM) de Madrid.

Según este trabajo, de 660 jóvenes entrevistados de 16 a 18 años, 330 consumen alcohol y, de éstos, el 60% han sido maltratados de alguna forma en la infancia.

El psiquiatra ha señalado que el consumo debe ser una alerta para que el médico pueda detectar estos abusos y administrar un tratamiento preventivo.

- Alteraciones en la materia gris. Las personas expuestas a maltrato infantil tienen un volumen significativamente menor de sustancia gris en varias zonas del cerebro, cuya disfunción podría explicar el déficit afectivo y cognitivo que pueden sufrir la gente maltratada en la niñez.

“El maltrato durante la infancia actúa como un estresor grave y produce una cascada de cambios fisiológicos y neurobiológicos que podrían provocar alteraciones permanentes de la estructura cerebral”. Joaquim Radua, investigador de la FIDMAG y el centro británico. Investigación efectuada por expertos del King’s College de Londres (Reino Unido) y de las Hermanas Hospitalarias (España).

- Dolor abdominal. “Entre un tercio y la mitad de los pacientes adultos que acuden a consulta de gastroenterología tiene una historia de abusos”. Según la doctora Tilburg hay “una conexión cerebro-intestino por la

que el dolor influye en el estrés y éste causa dolor, y los malos tratos son muy estresantes”.

Sus datos revelan que “los niños que han sufrido abusos tienen un elevado riesgo de sufrir síntomas gastrointestinales comparados con los que no fueron abusados” y que “el abuso sexual y los dolores de vientre son más comunes en las niñas”. Miranda van Tilburg, Universidad de Carolina del Norte (EE.UU.), 2010.

• Esquizofrenia. Dos tercios de las personas diagnosticadas de esquizofrenia han padecido abusos físicos o sexuales durante su infancia o en la edad adulta, lo que convierte a este tipo de trauma en uno de los principales factores causantes de esa dolencia, según resultados de más de 50 estudios previos sobre pacientes psicóticos.

Durante el XV Congreso Internacional para la Psicoterapia de la Esquizofrenia y otras Psicosis, celebrado en Madrid, en 2006, los investigadores Paul Hammersley, de la Universidad de Manchester, TUOM, (Reino Unido) y, John Read, de la Asociación Psicológica de Nueva Zelanda, explicaron que numerosos estudios no dejan dudas de que el abuso infantil puede producir esquizofrenia.

Otros informes sobre el ASI en Europa (fuente FAPMI):

- Kevin Lalor y Rosaleen McElvaney, “Overview of the nature and extent of child sexual abuse in Europe” in Protecting children from sexual violence – A comprehensive approach. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa, 2010.
- Corinne May-Chahal y María Herczog, Child sexual abuse in Europe, Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa: 2003.

Fuentes: “Malos tratos y abuso sexual infantil”, “Guía para la evaluación del abuso sexual infantil”, “Abuso/violencia infantil y Derecho a la Imagen en el contexto europeo y español”, Save The Children, FAPMI, Consejo de Europa.

Aspasi y el Buen Trato a la Infancia
(Asociación para la Sanación y Prevención de los Abusos Sexuales en la Infancia)
info@aspasi.org - 913112376
www.aspasi.org

CAPÍTULO Nº 46

NUESTRA EXPERIENCIA EN EL AULA POR UNA ESCUELA INCLUSIVA

Elisa Agramunt Berciano

Isabel Cherp Venzal

Sonia Peinado de Miguel

CEIP Miguel de Cervantes (Paterna), Valencia

Introducción

Con este capítulo pretendemos reflejar nuestra experiencia personal, llevada a cabo durante estos últimos años en relación a la escuela inclusiva y a las experiencias vividas de primera mano.

Desde nuestros inicios, como maestras, la escuela, los alumnos, las estructuras familiares, la sociedad y las pedagogías han cambiado. Por ello nuestro planteamiento como maestras debe cambiar y adaptarse. Nuestras experiencias han tenido como eje de referencia la creación de aulas inclusivas. Una característica de nuestra labor es la necesidad de trabajar de forma colaborativa, partiendo de los propios intereses de los niños y niñas, teniendo la manipulación, la experiencia y la observación como punto de partida de las actividades. De este modo, todos participan, todos aprenden y todos aportan su granito para la sociedad que queremos construir.



Foto alumnas de 3 y 5 años en un taller internivel

Importancia de la educación inclusiva en Infantil

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: *“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas”*.

Las actuales leyes educativas en vigor reconocen nuestro sistema educativo como inclusivo, tal como se especifica en el Capítulo I, Principios y Fines de la educación:

“b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.” (LOMCE, 2013, BOE 295, página 97867; modificación de LOE 2006)

La diversidad es un rasgo del ser humano y por tanto, también de nuestras aulas y de nuestra realidad, lo que hace más compleja, pero al mismo tiempo atractiva, nuestra práctica docente. Esta complejidad adquiere una mayor importancia en Educación Infantil. Por tratarse de una etapa que atiende a niños y niñas en plena expansión de su desarrollo y por la incorporación progresiva en distintas edades.

La diversidad no solo está presente en el alumnado, sino que se hace extensivo a todos los miembros de la comunidad educativa:

- ✓ Familia: estructura, pautas, estilos de crianza, expectativas, cultura, idioma, procedencia...
- ✓ Docentes: experiencia personal y docente, formación, estilos docentes, áreas de especialización...
- ✓ Alumnado: desarrollo, capacidades, intereses, lengua materna, historia previa...

Es difícil por tanto imaginar una oferta educativa que no proponga un enfoque inclusivo y una acogida de la diversidad en las aulas. No solamente se benefician los alumnos y alumnas en sus necesidades académicas sino también en las socioemocionales.

No cabe duda, que esto es un proceso de cambio marcado por la investigación y por la concienciación de que todos podemos aprender de todos. Es en esta dirección en la que debe caminar nuestra práctica educativa.

Contextualización de nuestra experiencia

En nuestro colegio observamos cómo se ha ido produciendo un cambio y un aumento progresivo respecto a la heterogeneidad del alumnado, respecto a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje y culturas diversas.

El centro acoge población que pertenece a un barrio con un nivel socio-económico bajo y con escasos recursos (etnia gitana, inmigrantes, familias desestructuradas...)

Respecto a la multiculturalidad, actualmente, en el centro conviven alumnos de 23 nacionalidades de las 100 nacionalidades que hay en Paterna.

Por todas estas características, el centro fue designado centro CAES (Centro de Acción Educativa Singular) desde el curso 2015-16.

Debido a la diversidad existente en nuestras aulas, desde hace unos años, las maestras de infantil reflexionamos acerca de la inclusión en el aula, como una nueva forma de organizar el aprendizaje, donde se agrupa al alumnado de forma heterogénea, se preparan diferentes aprendizajes por donde todos pasan, permitiendo mantener la atención y la motivación, y en las que el aprendizaje se da en interacción por medio del trabajo colaborativo y de diálogo. La creación de grupos pequeños, y de diferentes edades, permite asegurar la participación de todos y que los compañeros aprendan unos de otros.

Premisas de los talleres internivel

- ✓ Elaboración de grupos: Los talleres internivel se fundamentan en la creación y selección de diferentes grupos donde se tiene que asegurar la heterogeneidad de los mismos y un número reducido. De modo que cualquier alumno, sin excepción, pueda participar y aprender. La composición de los grupos puede cambiar cuando se considere necesario.
- ✓ Actividades: las actividades tienen que ser diversas (que aseguren la expresión del conocimiento a través de distintos modos) y motivadoras (que partan de los centros de interés de los niños). Los alumnos deben aprender a pedir ayuda a sus compañeros y éstos a brindar la ayuda a quien lo necesita (deben permitir a todo el alumnado expresarse partiendo de sus habilidades y capacidades).

Trabajando de forma cooperativa. Así que las actividades deben propiciar estos encuentros.

- ✓ Estrategias de aprendizaje: la planificación de estrategias debe atender a las necesidades de cada uno de los alumnos. Es necesario programar las actividades y secuenciarlas. Han de ser, realizables de forma exitosa por el alumno y generar una imagen positiva de sí mismo. Y deben fomentar el trabajo en equipo.
- ✓ Estrategias educativas: basadas en la evaluación y en la identificación de barreras de aprendizaje a través de los datos de la misma.
- ✓ Colaboración de las familias: la participación de las familias en estos talleres internivel enriquecen la experiencia tanto para el alumnado como para las familias.

Nuestros talleres internivel

Todos los talleres que vamos a explicar a continuación parten de las festividades que se celebran a lo largo del curso escolar (Halloween, Navidad, Semana Cultural, Pascua...) dado que todas las aulas de infantil las incluyen en su programación de aula y son temas de interés para todo el alumnado.

En la etapa de Educación Infantil, nuestro centro tiene 3 unidades (3, 4 y 5 años). Para la realización de los talleres dividimos la etapa de infantil en 4 grupos, de manera que haya un número similar de 3, 4 y 5 años en cada grupo (atendiendo a las premisas que se comentaba en el apartado anterior). Después de varias experiencias, se ha llevado a cabo también junto con alumnos de 1er ciclo de Primaria.



Foto taller internivel con alumnos de Infantil y 1er ciclo de Primaria

Hay que decir que, en nuestro caso, las responsables del taller son las tutoras de cada aula: temporalizar, organizar, preparar el material necesario, dividir los grupos, actividades,... Para ello tiene en cuenta que los grupos sean heterogéneos, es decir, mezclando alumnado con distinto idioma, sexo, capacidad, actitud, edad,...

A la hora de elegir la sesión adecuada para llevar a cabo el taller internivel, tenemos en cuenta, la disponibilidad horaria de las familias y de otros maestros del centro, que imparten en esta etapa. Puesto que necesitamos 8 adultos en total.

Un ejemplo: Taller internivel Semana Cultural

Partiendo de la temática de la semana cultural, las tutoras de infantil decidimos realizar 2 actividades internivel, en días diferentes.

La temática para todo el centro durante el curso ha sido “La Educación Emocional”, por tanto, las 2 actividades giran en torno a ella:

- a) La cara expresiva.
- b) El grito

a) La cara expresiva:

Es una actividad que engloba diferentes áreas del currículum de infantil:

1. Identidad y Autonomía personal: partes de la cara, autonomía y expresión de sentimientos,...
2. Descubrimiento del medio físico, social, natural y cultural: colores, formas, cumplimiento de normas,...
3. Lenguajes: Comunicación y representación. utilización de diferentes técnicas plásticas, expresión corporal, expresión verbal,...



Foto de dos alumnas de 4 y años ayudándose en el taller

A través de esta manualidad los niños pueden jugar a expresar sus sentimientos (tristeza, enfado o alegría), moviendo la boca, los ojos y las cejas la cara cambia de expresión.

Es una actividad plástica que requiere de destrezas como, cortar, pegar, punzar y conocimientos del esquema corporal.

El material que necesitamos es: cartulinas con diferentes estampados y colores, encuadernadores, tijeras, punzones y pegamentos.

La duración de la actividad es de 1 hora aproximadamente. Aunque hay que tener en cuenta el tiempo que necesitamos para distribuir los alumnos-as en grupos.

Para la explicación de la actividad, siempre tendremos una muestra ya elaborada por el maestro-a.



Foto de un grupo internivel (niños de 3, 4 y 5 años) imitando el gesto enfadado de la cara expresiva.

b) El grito:

Es una actividad que engloba diferentes áreas del currículum de infantil:

4. Identidad y Autonomía personal: autonomía y expresión de sentimientos, ...
5. Descubrimiento del medio físico, social, natural y cultural: arte, cultura, colores, formas, cumplimiento de normas, ...
6. Lenguajes: Comunicación y representación. utilización de diferentes técnicas plásticas, expresión corporal, expresión verbal, ...

Esta actividad parte de la inquietud de mostrarle al niño la emoción del miedo por medio de una muestra de arte (“*Grito*”, de Gustav Klimt).

Primero, la tutora explica la obra de una forma adaptada para que los alumnos la puedan entender. Y a continuación se les explica la realización la actividad.

Pasos de la actividad:

2. hacer fotos individuales de cada alumno con el mismo gesto del protagonista de la obra de “*Grito*”.
3. Los maestros-as imprimen y recortan las fotos de los alumnos-as.
4. Puesta en marcha del taller: pintar con acuarela el cuadro del “*Grito*”, pegar la foto del gesto de cada cada alumno, pegar este dibujo sobre una cartulina de color y escribir el título y el autor.
5. Hacer una exposición de los trabajos.



Fotos de dos alumnos de 4 y años ayudándose en un taller internivel.

Es una actividad plástica que requiere de destrezas como, cortar, pegar, pintar con acuarelas y escribir.

El material que necesitamos es: cartulinas de colores, tijeras, pegamentos, fotos de los niños, acuarelas y pinceles, botes para agua y rotuladores.

La duración de la actividad es de 1 hora aproximadamente. Aunque hay que tener en cuenta el tiempo que necesitamos para distribuir los alumnos-as en grupos.

Para la explicación de la actividad, siempre tendremos una muestra ya elaborada por el maestro-a.

Recordamos que como en los grupos hay alumnos-as con diferentes edades y capacidades, el maestro-a responsable deberá adaptar la actividad y

orientar para que se ayuden entre ellos. Intentando intervenir lo menos posible, para propiciar situaciones de intercambio (pedir ayuda, dar ayuda).



Foto de un grupo taller internivel (alumnos de 3, 4 y 5 años)

Conclusiones

Las tres somos maestras de infantil con muchos años de experiencia, pero con caminos diferentes. Con una trayectoria y manera de trabajar muy distinta. Pero con los talleres internivel hemos encontrado un punto de encuentro.

Estos talleres nos ofrecen la posibilidad de trabajar de una manera conjunta, implicando a toda la comunidad educativa; en la que todos y todas nos sentimos bien; porque todos podemos aportar algo. Y sino sucede así, es que algo no estamos haciendo bien.

A nosotras tanto nos gustan, que cada vez utilizamos más los talleres internivel. Y para este próximo curso, queremos establecer una sesión semanal fija para trabajar el proyecto anual; que tratará de los alimentos.... Ya os iremos contando. Tiene "buena pinta".

Os animamos a todos y todas a que pongáis en práctica estos talleres. Seguro que repetís.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas Inclusivas: Aprender de la Diferencia. Cuadernos de Pedagogía, 307.
- Booth (2006). Manteniendo el Futuro con Vida; Convirtiendo los valores de la Inclusión en Acciones.
- Booth, T. Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). Index para la Inclusión: Desarrollo del Juego, el Aprendizaje y la Participación en Educación Infantil. UK: CSIE.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. Revista Iberoamericana de Educación.
- Gilbert Moliner, R. (2012). ¡Quiérellos tal cómo son!. Revista Aula de Infantil, 65.
- Zugazaga, A., Uribe, A., Rodríguez, A. y Arostegui, I. (2013). Grupos Interactivos al Final de la Etapa. Revista Aula de Infantil, 70.

CAPÍTULO Nº 47

ANIMAÇÃO STOP MOTION: COMUNICAÇÃO, PROTAGONISMO E LUDICIDADE

Marta Russo Friedericks

ABPEDUCOM- Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

Introdução

O presente texto tem como objetivo propor o uso da técnica de animação stop motion como ferramenta pedagógica que pode auxiliar o professor do ensino formal e informal a desenvolver suas práticas educativas promovendo assim a maior participação do aluno na produção dos seus próprios conhecimentos, tornando-o protagonista das suas produções.

Diante das mudanças que as novas tecnologias trouxeram a sociedade a educação está diante de um duelo de forças com o mundo da comunicação, que impõe através de um contínuo fluxo de informação e imagens, uma outra forma de produção e apropriação do conhecimento.

Somente quando a comunicação passa a ser entendida no processo educativo como relação entre sujeitos é possível que a escola cumpra com o seu papel formador de indivíduos autônomos, conscientes e cidadãos.

Abordamos também a importância do lúdico como metodologia de aprendizado, pois através do brincar é possível resgatar a alegria e o prazer de aprender.

A importância dos meios de comunicação

O educador Paulo Freire dizia que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, talvez hoje pudéssemos acrescentar a essa frase que a leitura do mundo está se dando através da leitura da imagem.

A imagem tem valor de representação do real, valor simbólico quando associadas a coisas abstratas e valor de signo quando substitui o objeto real representando-o.

Essas funções ganharam maior importância a partir do momento em que os meios de comunicação, como o cinema, a televisão e agora a internet passaram a ter uma forte influência sobre as pessoas.

O mundo teve que se adaptar às mudanças causadas pelos avanços tecnológicos que sacudiram as estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas. Entramos na era da informação onde tudo se modifica rapidamente e a comunicação ganha grande importância na sociedade contemporânea.

Toda a sociedade sofreu esse impacto, inclusive as crianças.

Antes de serem alfabetizadas as crianças já estão familiarizadas com a linguagem visual, pois desde pequenas são colocadas na frente das telas com jogos, desenhos e programas infantis com o objetivo de diverti-las e entreter-las.

Os meios de comunicação constituem um campo decisivo de socialização, um sistema de identificação, de normas de comportamentos, estilos de vida e padrões .

A escola por ser uma das agências importantes de socialização da criança precisa estar atenta a todas essas transformações.

Para tanto a escola necessita rever relações entre aluno e professor, práticas e estratégias didático-pedagógico compreendendo as mudanças que ocorreram na sociedade moderna, as novas formas de ensino e aprendizagem que estão sendo requeridas pela presença massiva dos meios comunicação e das novas tecnologias, a valorização do audiovisual configuram novos modos de se “ver” o mundo.

A escola para ter significado para seus alunos precisa ser um espaço de criatividade, de prazer, que capacite crianças e adolescentes a se desenvolverem de forma autônoma e crítica. Só assim se mostrará empenhada na construção da cidadania.

Somente a linguagem escrita não consegue atender essa demanda é necessário pensar em uma educação múltipla onde servindo se dos meios o aluno possa elaborar sua comunicação nas diversas formas e linguagens.

Ao invés de concorrer com os meios de comunicação a escola pode se apoderar deles para ajudar seus alunos a desenvolverem uma leitura crítica da sua realidade, ensinando os a aprenderem a olhar e lerem as imagens e assim potencializar a sua capacidade comunicacional.

Paulo Freire compreendia que o aprendizado está diretamente ligado com a comunicação e assim formulou uma nova pedagogia baseado na autonomia, no diálogo e na afetividade.

Freire afirma em seu livro *Extensão ou Comunicação?* (1979, p. 69) que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, sendo assim, Freire coloca que a comunicação no processo educativo deve ser entendida como relação.

A utilização das novas tecnologias e dos meios de comunicação somente como função essencialmente instrumental, sem nenhum projeto

pedagógico, não resulta em nenhum benefício para os alunos se não existirem propostas educativas que tenham significado para ele

Por isso é imprescindível o estreitamento de relações entre os campos da educação e da comunicação, de modo que objetivo final seja o desenvolvimento de uma competência comunicativa do aluno. Sendo assim, o novo modelo de educação deve prever em suas práticas a participação ativa dos alunos para que eles sejam atuantes no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Dentro dessa perspectiva o uso da animação stop motion se mostra extremamente recomendada como prática educativa tanto para o ensino formal como informal, pois incentiva o protagonismo das crianças e jovens quando estes participam de todas as etapas da produção de uma animação tendo como resultado final a realização um filme.

A animação em *stop motion* consiste em fotografar (quadro a quadro) várias posições de um objeto inanimado e através da edição das imagens conseguimos dar vida “anima” a esses objetos que podem ser brinquedos, sementes, folhas, areia, massa de modelar e outros.

A técnica de animação *stop motion* se mostra viável, pois requer como aparato tecnológico uma câmera fotográfica digital ou simplesmente o celular, um computador e programas específicos de edição de imagem e som que podem ser baixados gratuitamente pela internet.

A realização de um filme de animação é uma atividade que deve ser estimulada para ser desenvolvida em grupo. Estar em grupo proporciona as crianças o aprendizado de regras de formas de realização e faz com que ela experimente dentro de uma ação coletiva a observação atenta das demais crianças.

A integração de professores e alunos através de um ambiente comunicativo aberto e criativo levam a todos os envolvidos a prática da cidadania onde podemos encontrar uma maior participação da comunidade, redução de bullying, um maior protagonismo infanto-juvenil e também o resgate da autoestima dos participantes.

Relato de oficinas de animação de Stop Motion.

Desde 2014 trabalho realizando oficinas de animação stop motion no Pontos MIS - Programa de Cultura do Estado de São Paulo (Brasil) em parceria com o Museu da Imagem e do Som.

Esse Programa tem por objetivo democratizar o acesso ao cinema, a fim de contribuir para a formação de platéias, a difusão de filmes e à produção local em cidades onde a população tem pouquíssimo ou nenhum acesso à cultura.

Foram mais de 120 municípios no interior do estado de São Paulo e em bairros da periferia da cidade de São Paulo ensinando crianças e adolescentes a técnica de animação em stop motion.

Nesses locais é muito comum encontrar crianças e jovens que nunca foram ao cinema, ao teatro que nunca assistiram a um espetáculo de dança ou circo e que não se aventuram em páginas de livros, pois não possuem o hábito de frequentar bibliotecas e tem poucos acesso a aquisição de livros.

Com sistemas de ensino precários onde ainda se privilegia a *cultura* educacional fundamentada no método de aprendizagem e transmissão dos conhecimentos feito através dos livros didáticos, onde a hegemonia da escrita reforça os valores da racionalidade e consequentemente rejeita qualquer outra forma de aquisição do conhecimento.

O aluno continua sendo avaliado pela sua capacidade de acumular conhecimento, conhecimentos estes que muitas vezes não têm nenhum significado para ele e com isso perde se o prazer em ir a escola. Estudam simplesmente para ter um diploma.

Em consequência disso observo um triste fato: “adolescentes sem sonhos” acostumados com sua realidade de estudar, namorar e ver TV. alguns que possuem celulares passam horas do seu dia nas redes sociais.

É dentro deste contexto que eu chego carregando minha mala com vários brinquedos ópticos, filmes de desenho animado, câmera fotográfica, iluminação de cinema, massa de modelar, papéis coloridos e muita animação.

As oficinas acontecem geralmente nas escolas ou em bibliotecas. Durante o processo de elaboração de um filme de animação com essas crianças e adolescentes é possível perceber que ocorre uma mudança de comportamento de alguns alunos referente ao resgate da autoestima e um despertar para uma nova forma de aprendizado.

Geralmente no início da oficina os alunos se mostram muito tímidos e pouco participativos. Pequenas atividades que lhes são solicitadas como recortar um papel, fazer um desenho, ou apenas dar algumas opiniões sobre os temas que estavam sendo discutidos, são recusadas de serem feitas sob a alegação de não serem capazes de realizá-las.

Passo a lhes apresentar os brinquedos ópticos (*flip book*, taumatrópio, praxinoscópio) para demonstrar os princípios da animação a reação é sempre de risos e encantamento.

Partimos para a segunda etapa do curso que é a elaboração dos roteiros, as crianças e adolescentes sentem muita dificuldade para realizar essa atividade o que demonstra falta de repertório para a construção de uma história. Tem poucas referências para auxiliá-los a desenvolverem uma ideia, a grande maioria desses alunos não possuem o hábito da leitura.

Propomos como tema a ser desenvolvido nos filmes a sustentabilidade. Ao serem questionadas sobre o assunto, começam a falar sobre o lixo e o desmatamento, questões que sempre aparecem nas conversas.

Mais uma vez, fez-se necessária a nossa mediação para que eles possam reconhecer em outros discursos, sem ser o escolar, como o tema do meio ambiente é tratado, nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos desenhos, ou mesmo em situação do cotidiano deles, nas falas de amigos e da família.

Nesse momento estabelecemos então um ambiente de comunicação entre os alunos onde todos passam a expressar suas opiniões e experiências. A partir desse diálogo foi proposto a criação de uma história.

Trabalhamos assim a imaginação, infelizmente pouco valorizada no espaço escolar onde percebe-se que ao longo do processo de desenvolvimento da criança a imaginação passa a ser substituída pela razão.

A linguagem da animação permite o livre uso da imaginação, pois tudo é possível na animação. Animais podem falar, ursos polares podem viver em ilhas tropicais, seres de outros planetas podem interagir com humanos, o planeta pode ser destruído e reconstruído novamente, enfim não há limites para o uso da imaginação tanto na elaboração da história como na confecção de cidades imaginárias, personagens estranhos, estilos de desenhos e outros.

Passamos a seguir à confecção dos cenários e personagens. Começando a pintar, desenhar e modelar as massinhas percebemos a grande necessidade que a criança tem de expressar esteticamente, e como muitas vezes essa necessidade é negligenciada pela escola, que não reconhece o desenvolvimento de outras linguagens senão a racional.

Entre tintas, pincel, arame, papel, todos trabalham euforicamente na construção de suas produções.

A realização da animação é uma atividade estimulada para ser desenvolvida em grupo. Podemos delegar funções a cada participante, tais como: quem irá fotografar, ou manipular as personagens ou quem irá editar o som e as imagens, mas o importante é que todos tenham espaço para fazer seus comentários e críticas e que o resultado final seja a construção de uma produção coletiva.

Ressaltamos novamente a importância do grupo, o caráter coletivo da produção infantil faz a criança redefinir seus próprios códigos de regras e normas.

Quando passamos para a etapa de captar as imagens, aqueles mesmos alunos que diziam não saber recortar uma folha de papel, já estavam mais seguros e faziam os exercícios de enquadramento manejando a câmera fotográfica digital com total habilidade.

Nessa etapa é preciso que as crianças fiquem concentradas, pois todos têm que estar atentos à iluminação, à câmera, à manipulação dos objetos e personagens.

Depois de tudo pronto e editado, chega a hora da exibição. Os pequenos produtores sempre se mostram ansiosos para assistirem o resultado do seu trabalho e depois demonstram muita satisfação por terem realizado um filme.

Não podemos afirmar cientificamente que a oficina foi responsável pelo resgate da autoestima dos alunos, mas nossa observação quanto à participação da criança em todo o processo da construção de um filme demonstra que há uma mudança significativa na postura das crianças.

Essas são algumas das falas das crianças e jovens ao término da oficina: Hoje foi o dia mais feliz da minha vida! Vamos ter aula de animação todos os dias? Quando crescer quero fazer filmes! Será que eu posso me tornar um animador profissional?

Para mim essas frases me permitem imaginar que consegui “plantar” no interior de cada criança e adolescente um pouco de sonho, que nos momentos em que estivemos realizando a oficina conseguimos tirá-los da sua realidade, muitas vezes dura, (dou oficinas para crianças extremamente carentes e crianças que moram na zona rural) e mostrar lhes que vale a pena acreditar no potencial de cada um.

A importância do brincar

Enquanto estão manuseando as massas de modelar para construir os personagens das histórias uma outra observação que posso fazer é a importância do brincar para a criança

Infelizmente o espaço para ao jogo e as brincadeiras ficam cada vez mais reduzidos a medida que as crianças vão crescendo.

O brincar é o processo pelo qual a criança vai elaborar e reconstruir a realidade, por isso o brincar é fundamental para o seu desenvolvimento. Atividade inerente ao ser humano, a ludicidade da criança estará sujeita às mudanças de caráter histórico social.

Os brinquedos e brincadeiras infantis são produtos da expressão do meio cultural e da história de cada sociedade em que estão inseridos, portanto representam as práticas sociais que determinam os valores e comportamentos que devem ser seguidos.

No aspecto psicológico, o brincar tem também a função catártica, onde é possível a liberação e a projeção de vivências e emoções. Brincando a criança consegue simular situações de conflitos e assim ao encenarem seus medos, angustias e agressividade passam a elaborar esses seus sentimentos.

O jogo, a brincadeira, tornam-se extramente importantes para a criança por ajudá-la a lidar com as frustrações que se apresentam quando a criança deseja realizar algo na qual ela ainda não está capacitada, esse aprendizado em lidar com as frustrações é essencial para o desenvolvimento da sua personalidade e de seu equilíbrio emocional.

A realização da oficina de stop motion é uma atividade essencialmente lúdica que também contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências das crianças como: concentração, criatividade, planejamento, síntese, abstração.

Aprender brincando resgata no aluno a alegria e o prazer, estimula o convívio social.

Conclusão

O significado de *animar* do latim é dar vida, de onde surge o termo animação.

O stop motion além de ser uma técnica de animação que permite dar movimento a objetos inanimados é também uma ferramenta que pode ser usada por professores em suas práticas educativas.

Nossa experiência ministrando aulas de animação para crianças e jovens revelaram o poder transformador que essa atividade exerce sobre o desenvolvimento integral do aluno, levando-o a desenvolver suas habilidades criativas e de expressão.

Acreditamos que ao produzir um filme de animação, proporcionamos às crianças meios para que possam se expressar dentro de um ambiente onde sejam privilegiados o diálogo, a cooperação e a prática da cidadania.

Com a invasão das novas tecnologias e linguagens, o som e a imagem passam efetivamente a fazer parte do cotidiano das pessoas proporcionando um novo espaço de lazer e aprendizado.

Acreditamos que a escola deva rever sua atitude defensiva diante das novas linguagens que chegam até ela através dos seus alunos e se preparar para entender a criança e as suas relações com os meios de comunicação.

Uma forma para resgatar a alegria, o entusiasmo e a disposição ao aprendizado pode ser encontrado através de atividades lúdicas. Destacamos então que o stop motion é uma atividade muito animada!!!

Referências bibliográficas

- BACCEGA, M.A. *Comunicação/educação e a construção de variável histórica*. In: CITELLI, A.O.; COSTA, M.C. (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BUCKINGHAM, D.. *Crescer na Era dos Meios Eletrônicos*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARBOSA, J.A.L.. *Arte da Animação: técnica e estética através da história*. 2.ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In ADORNO, T. et al. *Teoria da Cultura de Massa*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, R.L.(org). *Crianças e jovens na construção da cultura*. 1.ed. Rio de Janeiro: NAU editora: FAPERJ, 2001.
- CITTELI, A. (coord.) *Educação e mudanças: novos modos de conhecer*. In: *Outras Linguagens na escola: publicidade cinema e TV, rádio, jogos, informática/ coordenador Adilson Citelli*, São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *A linguagem em movimento*. 3.ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.
- CITELLI, A.O; COSTA, M.C. (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOUVEA, M. C. S. *Infantia: entre a anterioridade e a alteridade*. In: SOUTO, K.C.N. et. al. (orgs). *Belo Horizonte: Autêntica Editora*, 2009.
- KAPLÚN, M. *Processos educativos e canais de comunicação*. In: JACOBY, S. (org). *A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Heredando el Futuro*. *Pensar la Educación desde la Comunicación*, in *Nómadas*, Bogotá, n. 5, p. 10-22. septiembre de 1996. Tradução José Manuel Moran.
- _____. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva/ Jesús Martin-Barbero, Germán Rey; Tradução de Jacob Gorender*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

- MOGADOURO, C.A. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*; Orientador Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, 2011. 428 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.
- OROZCO-GOMES, G. *Professores e meios de comunicação: desafios estereótipos*. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo: Moderna, n.10, p. 57 a 68 set./dez., 1997.
- _____. *Uma pedagogia para os meios de comunicação*. In CITELLI, A.O.; COSTA, M.C. (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- PRENSKY, M. “*Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo*”: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar!. São Paulo: Phorte, 2010.
- SETTON, M. G. *Mídias e educação*, São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA, S. *Desenho animado e educação*. In: CITTELI, Adilson. (coord.) *Outras Linguagens na escola: publicidade cinema e TV, rádio, jogos, informática*, São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, I. O. (coord.). *Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos*. In: *Cadernos de educomunicação: Caminhos da educomunicação*. São Paulo: Salesiana, 2001.
- _____. *Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação*, Texto para aula do concurso de titular, ECA-USP, 2009.
- _____. *Educomunicação: um campo de mediações*, In: CITELLI, A.O.; COSTA, M.C. (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- _____. *Educomunicação- o conceito, profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SOUSA, M.W. et al. *Mediações sociais e práticas escolares*. In *Novos Olhares*, número 12, 2º sem. de 2003, pg.20 -33. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/viewFile/8473/7806>.> Acesso 17 abr 2013.
- VITÓRIA, M..C. *O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais*. In: JACOBY, S. (org). *A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexos

Fotos ilustrativas do arquivo pessoal da autora.



Foto 1 - Criança elaborando o roteiro (storyboard)



Foto 2 -Crianças confeccionando bonecos em massa de modelar



Foto 3 - Crianças brincando com brinquedos ópticos (praxinoscópio)



Foto 4 - Captação de imagens



Foto 5 -Edição de imagens

CAPÍTULO N°48

EDUCACIÓN Y CONSCIENCIA DESDE LAS EMOCIONES

Inmaculada López Jiménez

Introducción

En los últimos años estamos comprobando el auge de la Inteligencia Emocional en todos los ámbitos sociales, empresariales y económicos, de tal manera que ya forma parte sustancial en la formación de los cuadros dirigentes de grandes empresas cuyo objetivo es aumentar la productividad y rentabilidad en todo su personal laboral a través de factores, entre otros, como la mejora del bienestar personal y de las relaciones interpersonales.

Desde que *Salovey y Mayer* dieran a conocer su modelo de Inteligencia Emocional, hemos avanzado mucho en la investigación y cada vez son más demostrables los beneficios del desarrollo de la Inteligencia Emocional tanto en las personas como en las organizaciones. Aquí, hemos de citar la enorme repercusión que significó y siguen en auge los trabajos de *Daniel Goleman* sobre temas tan vigentes como el poder de la atención para el aprendizaje y la conformación de un liderazgo eficaz en la vida personal y social para obtener el éxito.

La nueva corriente de la Psicología Positiva, en su búsqueda de la *felicidad*, auspiciada por *Martín Seligman*, y cada día con más investigadores y seguidores, también incide sobre la necesaria premisa de tener en cuenta y favorecer las emociones positivas en cualquier área de desarrollo del ser humano y en cómo conseguir los “ estados de flujo de conciencia” tanto en la vida académica como en la vida profesional, las relaciones y las actividades de ocio.

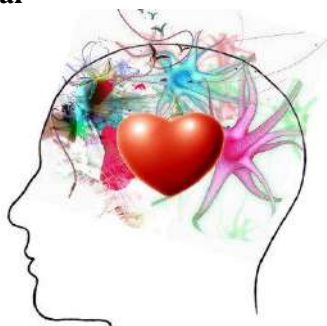
Y actualmente los grandes avances en Neurociencia y Neuroeducación nos ponen de manifiesto la importancia de las emociones en el desarrollo del cerebro durante todo el ciclo vital de las personas. El nuevo concepto de “Neuroplasticidad” viene a demostrar científicamente que el aprendizaje permanece mientras estamos vivos y que puede modificar estructuras cerebrales mediante la práctica de nuevos aprendizajes y conductas. *Francisco Mora*, en su libro “ Neuroeducación, sólo se puede aprender aquello que se ama”, expone la importancia de emociones como la

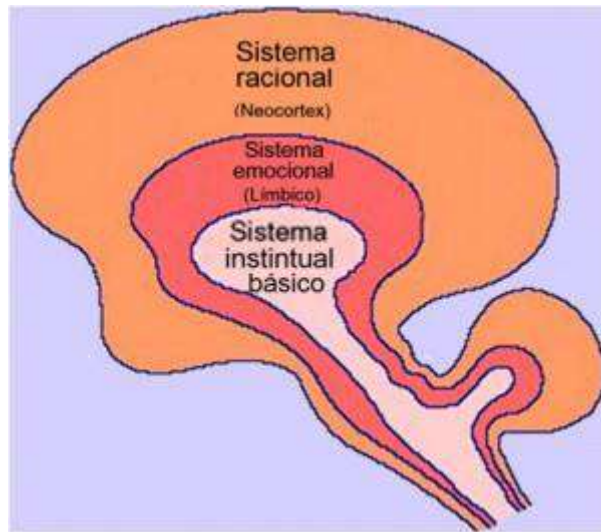
alegría, la sorpresa, la empatía para conseguir aprendizajes en los niños y niñas, así como las cualidades y habilidades que deben desarrollar los educadores y educadoras, incluida la familia por supuesto. Él dice con mucho criterio, que es esencial conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza; porque la emoción es un ingrediente básico del proceso cognitivo, del razonamiento. Del mismo modo, expone la importancia del JUEGO y el movimiento para conseguir que los niños y niñas aprendan; y todo ello, paradójicamente en un mundo donde cada vez hay más sedentarismo con las pantallas y las nuevas tecnologías; y en un sistema educativo donde se obliga a los niños y niñas a permanecer, cuando menos, cuatro horas diarias sentados en sus pupitres.

Ante todo este nuevo paradigma científico, la educación formal e informal no puede cerrar los ojos, no puede obviar los cambios que se hacen imprescindibles. Las familias, la escuela, la universidad, la educación permanente, deben replantearse un nuevo modelo educativo en el que la Inteligencia Emocional sea un pilar básico y transversal a todo el proceso de educación integral de las personas.

La emoción es la energía que mueve el mundo y que nos hace sobrevivir.

Cerebro emocional





El cerebro humano está formado por tres áreas que han ido evolucionado a través del tiempo.

I.- En la base se encuentra el cerebro instintivo o reptiliano que responde a los instintos. Existe toda una *Teoría de los Instintos* que dan lugar a determinadas conductas no sólo en los humanos sino también en los mamíferos. Podemos explicar determinados comportamientos desde la primera infancia y que repercuten en la vida de cualquier persona según se hayan respetado los instintos primarios, o bien se hayan reprimido o disociado de la persona por efecto de la cultura en la que viva.

Por ejemplo, a numerosas ocasiones observamos conductas anómalas y disfuncionales en niños y niñas que no tienen un hogar ni un vínculo de apego saludable porque no se ha desarrollado conforme al instinto de *guarida*, crucial en los primeros meses de vida, e incluso antes del nacimiento. Así mismo todos tenemos el instinto *gregario*, el instinto de pertenencia a la tribu. Cuando un niño o niña crece aislado, sin apegos y relaciones con otras personas, puede incluso desarrollar una enfermedad mental, que lo limitará en el transcurso de su vida. Y no es necesario mencionar instintos tan elementales como el de *alimentos, frío o calor, el instinto sexual, el de huida*, etc. Cuantas niñas y niños no ven satisfechos sus instintos tanto en el mundo pobre como en los países subdesarrollados y ni muchas familias ni la sociedad son conscientes de su importancia en el crecimiento de la más tierna infancia. A lo largo de mi larga trayectoria profesional como docente, he encontrado muchas situaciones muy deficitarias en niños y niñas, que han presentado trastornos de conducta provenientes de

la disociación o la represión de estos instintos, así como severas carencias en la regulación de sus instintos porque tampoco se enseña habitualmente.

II.- Sobre el cerebro reptiliano se conforma el cerebro emocional o área límbica, cuyo centro es un órgano llamado *amígdala*, que recibe impulsos nerviosos provocados por el medio y que generan respuestas emocionales físicas y psíquicas. Muy cerca se encuentra la zona del hipocampo, encargada de almacenar los recuerdos, el área de la memoria, que por tanto está íntimamente relacionada con las emociones. De ahí que sólo recordemos las informaciones que van unidas a una emoción.

III.- El cerebro racional formado por el área frontal y prefrontal, encargado de regular las emociones y de las funciones cognitivas y metacognitivas. Según la Neurociencia este cerebro no acaba de conformarse hasta pasados los veinte años, por lo cual a veces exigimos control inmediato y eficaz de los impulsos a nuestros niños y niñas cuando aún no están totalmente preparados. Ello no quiere decir que no debemos trabajar la autorregulación emocional en la infancia, sino que es muy importante enseñar desde la familia, la escuela y cualquier institución relacionada con la infancia estrategias de regulación emocional y de resiliencia, pero con la suficiente empatía para entender que el cerebro orgánicamente tiene aún que madurar. Las personas adultas tenemos la obligación de propiciar estos aprendizajes desde la comprensión, la paciencia, el amor y con modelos positivos en nuestra conducta y actitud.

¿ Qué es la emoción y cómo nos afecta?

Las emociones son pura energía que nos mueven, nos motivan y nos conducen a la acción. Aseguran la supervivencia y la adaptación a un medio, a veces, hostil, sobre todo para muchos niños y niñas de este mundo.

EMOCIONES BÁSICAS	
Tristeza	Pérdida
Alegría	Ganancia
Miedo	Amenaza
Ira	Transgresión de libertad
Sorpresa	Curiosidad
Asco	Rechazo

Las emociones básicas primarias son saludables porque nos informan de cosas que nos están pasando y entonces las expresamos para dar una respuesta con nuestro organismo.

Las emociones secundarias ya nos son tan adaptativas y se manifiestan con frecuencia en los niños y niñas y también en los adultos. Expresan de manera enmascarada una emoción primaria que no hemos

sabido regular. Cuantas veces observamos a un niño o niña que está expresando agresividad de manera frecuente y desadaptada y cuando lo escuchamos y observamos activamente o bien indagamos en su historia personal, nos damos cuenta que está viviendo en esa etapa un duelo, una pérdida y en lugar de expresarlo con tristeza, lo hace con violencia; también hay niños que están pasando por una situación que les causa miedo e inseguridad, y por poca cosa reaccionan con un llanto inconsolable o con estados de ansiedad. Vemos como la emoción primaria es otra y están atravesando una época de dolor y hasta de sufrimiento. Es muy importante que sepamos descubrir en realidad lo que pasa para que podamos intervenir adecuadamente y ayudarlos a regular su dolor o sus miedos.

Secuestro emocional o secuestro de la amígdala.

Esta situación obedece a un proceso bioquímico del cerebro que produce muchos trastornos en la conducta y conflictos interrelacionales. Lo observamos muy a menudo en las aulas, en las familias, y, en general, en las relaciones humanas. Es preciso tomar consciencia de este proceso en cuanto comienza y es clave en la resolución de conflictos.

Cuando se produce una descarga sobre la amígdala que da una respuesta de enfado, si se sigue retroalimentando con conductas nerviosas o agresivas de la otra persona, se produce una nueva descarga en la amígdala, lo que pone en marcha la producción de hormonas llamadas catecolaminas, aumentando el nivel de enfado hasta llegar a perder el control y ya se rompe definitivamente la comunicación entre las dos personas, pudiendo llegar a conductas violentas, lesiones y autolesiones.

Por ello, cuando notemos que un niño o adolescente comienza a entrar en la situación de cólera, lo mejor es tomar consciencia de lo que está pasando, permanecer en calma y usar estrategias para sacar al chico o chica de la situación, bien con el “tiempo fuera”, “irse del lugar”, cambiar rápidamente de actividad a una más motivadora, escuchar música, bailar, jugar, en definitiva, romper el círculo y cambiar el pensamiento. Porque el enfado se construye sobre el enfado. Y la emoción del enfado si no se regula con rapidez es muy peligrosa ya que libera mucha energía que, generalmente, se vuelca sobre otra persona; o sobre sí misma, ocasionando, entonces, enfermedades y dolor.

Como vemos en todo este planteamiento se requiere de un proceso de autoconocimiento con buena dosis de trabajo personal que no siempre es fácil, necesita reflexión, tiempo, formación, compartir vivencias y experiencias y sobre todo, salir de la zona de confort para buscar nuevos aprendizajes y nuevos retos que nos conducen, sin duda alguna, a mejorar nuestra salud emocional y nuestra relación con las demás personas.

La inteligencia emocional es una magnífica herramienta para transitar por la vida.



Educación emocional: competencias

La educación emocional, en definición de *Rafael Bisquerra* “ es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar social y personal”.

Competencias

Intrapersonales:

- Conciencia de uno mismo
- Autorregulación
- Motivación
- Autonomía
- Resiliencia
- Fluir
- Felicidad

Interpersonales:

- Empatía
- Habilidades sociales y de comunicación. Asertividad.

Agentes de la educación emocional

Son muchas las personas y agentes que pueden contribuir a la puesta en práctica de la educación emocional.

- ❖ Las familias: escuelas de familia, talleres, charlas. En esta apartado, me gustaría expresar que tengo varias experiencias de trabajo como dinamizadora voluntaria en talleres de padres y madres con una receptividad muy grata y donde he podido comprobar que cada vez hay más familias con una actitud muy positiva hacia la educación emocional de sus hijas e hijos y que expresan con total sinceridad que el trabajo debe empezar en primer lugar por ellos y ellas mismas porque nuestra educación tradicional y nuestra cultura sólo se ha preocupado de la razón y muy poco de conocer las emociones y sentimientos que nos influyen poderosamente. Tratar temas como la felicidad, la empatía, el altruismo, el perdón, la autoestima, la asertividad y como las manejamos en nuestro día a día, es una necesidad que muy pocas veces han abordado y que nos es altamente provechoso.

Y quiero expresar concretamente las satisfacción personal y grupal que hemos sentido en una escuela de familia, propiciada por el Ayuntamiento y Servicios Sociales de Baza, en la que durante tres años consecutivos, hemos compartido madres y padres, algunas abuelas y distintos profesionales, las tardes de los miércoles, tantas vivencias y aprendizajes que allí sí que se ha producido el cambio. Como facilitadora de esta escuela donde hemos profundizado en casi todos los recursos de la inteligencia emocional y su aplicación en la vida de la familia, quiero decir, con la seguridad del magnífico aprendizaje que he tenido y compartido, que **otra educación más humana e integradora es posible.**

La familia, por tanto, es el eje fundamental.

- ❖ El profesorado. Necesaria la formación en centros y en grupos de trabajo.
- ❖ Universidades, Centros del profesorado, Colegios Profesionales, Asociaciones, Voluntariado, Fundaciones Centros de Servicios Sociales.
- ❖ Ayuntamientos
- ❖ La Administración Educativa

Metodología en un programa de educación emocional

Debe ser eminentemente práctica y basada en dinámicas vivenciales tanto individuales, como en pareja y en equipos interactivos. Conviene que las experiencias propuestas tengan casi siempre un ejercicio de modelado positivo y compartido para poder resolver dudas, si bien luego entrará en juego la creatividad de la persona y/o del grupo. Después de cada dinámica realizada, también conviene dejar un tiempo de compartir de todo el grupo

para expresar emociones vividas, aclarar dudas y poder integrar las vivencias. Si el programa tiene una duración mayor a una sesión, es muy interesante realizar al final lo que denominamos “relato de vivencias”, donde cada persona participante expresa libremente su sentir durante la intervención del programa y lo puede dejar manifiesto por escrito, con un dibujo, una muestra plástica, o con cualquier medio de expresión.

En las dinámicas se pueden utilizar tantas formas de expresión y recursos como se quiera: música, danzas, pinturas, dramatizaciones, muñecos de guiñol, caracterizaciones, maquillajes, disfraces, realizaciones de cortos, vídeos, películas, cortometrajes, etc...

Por supuesto, siempre respetando el proceso de cada persona y su grado de implicación en cada momento, porque, y lo expreso después de muchas experiencias en educación emocional, hay muchas heridas emocionales sin curar que afloran; por lo que resulta imprescindible para el/la facilitadora tener un alto grado de sensibilidad, observación y escucha empática. Es un acto de apoyo personal y social que requiere comprensión y amor, sin etiquetar ni juzgar lo que está ocurriendo y las creencias, muchas veces limitantes, que se ponen de manifiesto.

Por ello, el perfil del educador o educadora requiere las características de un **liderazgo proactivo, comunicador, comprometido, transformador y con capacidad de ser empático.** Estas son habilidades que se aprenden cuando hay actitud de cambio hacia el empoderamiento emocional y ganas de formarse.



Pilares de la inteligencia emocional

Autoestima empatía asertividad

Trabajar estos tres pilares desde la más tierna infancia en todos los ámbitos de la vida, nos llevará, sin duda, a disfrutar de personas felices, autónomas, responsables de su devenir, efectivas, capaces de crear sinergias y comprometerse con la comunidad. Seremos capaces, entonces, de transformar nuestro entorno en un lugar más saludable, pacífico, alegre y en connivencia con la diversidad que nos enriquece.

✚ **AUTOESTIMA** es el sistema inmunológico de la mente, del alma. Es dinámica; nunca se tiene demasiada autoestima como no decimos que tenemos demasiada salud; es preciso que la cuidemos cada día y que cuando bajemos un peldaño o varios por nuestros pensamientos limitantes o por acciones de los que nos rodean, es bueno que pronto tomemos consciencia para buscar los recursos que todos y todas poseemos para restaurar la herida y sentir y apreciar todos los valores y fortalezas que poseemos y que, en muchas ocasiones, no reconocemos; es bueno reconocer y celebrar los logros, en nosotras mismas y en los niños y niñas con los que interactuamos. Elogiar lo que hacen bien es mucho más efectivo que el castigo. Motivar a cambiar la conducta sin atacar a la persona, sin juzgarla, así como expresar nuestro malestar desde el “yo me siento” en lugar de “tú tienes la culpa, tú haces...” son acciones que fortalecen la autoestima. Escuchar sin juzgar, sin aconsejar, sin hablar, sube la autoestima del niño, de la niña, porque entonces se siente reconocido, respetado; se siente querido.

✚ **EMPATÍA**, la capacidad de ponerse los zapatos del otro, quitándose los tuyos. Es ponerse entre paréntesis para entender plenamente a la otra persona, sin juicios, sin etiquetas. Por un tiempo, olvidamos nuestra historia personal para escuchar la del otro. La mejor práctica que yo he experimentado es la **escucha empática**, la escucha con el corazón, porque además de conseguir calma mental, estar en el aquí y en el ahora, evitar juzgar, practicar el silencio; permite comprender a la otra persona, no sólo con sus palabras, sino en su lenguaje no verbal, con los gestos, la entonación, los cambios posturales, la expresión de la cara, de los ojos; todo ello nos habla de sus emociones, de sus sentimientos y podemos entender y hacer que el otro se exprese, busque en su interior, y busque también sus propios recursos. Es un ACTO DE AMOR.

La empatía es una habilidad que se adquiere con la práctica y que queremos enseñar a los niños y niñas porque además favorece la

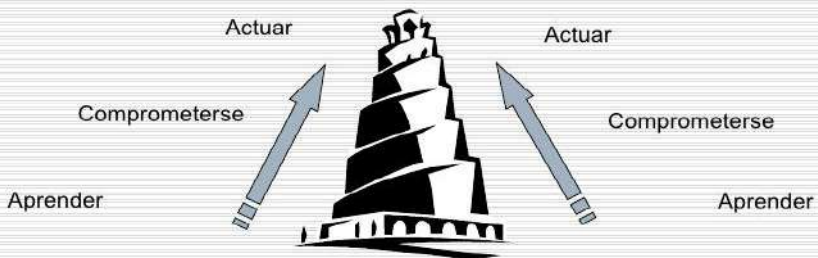
convivencia, ayuda a resolver los conflictos. Las personas que escuchan activamente son mediadoras.

- ✚ **ASERTIVIDAD** es la expresión de una sana autoestima. Habilidad que permite comunicarnos eficazmente, que preserva nuestros derechos y nos lleva a la acción sin conflictos internos y externos. Hoy más que nunca, en una sociedad cada vez más abierta al mundo, pero muy exigente y a veces, reactiva, victimista y culpabilizadora, queremos desarrollar en los niños y niñas, en los adolescentes y en las personas adultas la comunicación respetuosa, responsable, positiva y creativa, es decir, la comunicación asertiva. Los niños y niñas deben conocer y practicar sus derechos asertivos, y también sus deberes asertivos, porque a cada derecho se une un deber. Hay ejercicios y dinámicas muy motivadoras para trabajar este tema con los chicos y chicas, tanto en la escuela, como en la familia, o en otras instituciones relacionadas con la infancia.

La Espiral Ascendente



La renovación es el principio y el proceso que nos permite ascender en un espiral de crecimiento



Fuente: Covey, Stephen R. “ Los siete hábitos de la gente altamente efectiva”.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2010) “La educación emocional en la práctica”. Barcelona. España. Cuadernos de educación 60. ICE.
- Bou, J.F.(2013) “Coaching educativo”. Madrid. España. LID Editorial empresarial.
- Covey, S.R. (1990) “Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva”. Barcelona. España. Espasa Libros S.L.U. Paidós.
- Chourches R.- Terry R. (2010) “PNL para profesores. Cómo ser un profesor altamente eficaz”. Sevilla. España. Desclée de Brouwer.
- Mora F. (2013) “ Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama”. Madrid. España. Alianza Editorial.
- Sousa A. D. (2014) “Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación”. Madrid. España. Narcea S.A. De Ediciones.

CAPÍTULO Nº49

CONEXÃO PARA O PROTAGONISMO JUVENIL

Maria Luiza Fernandes

CIPI BR

Introdução

Para proteger a infância e a adolescência temos como princípio a participação e o protagonismo do próprio público alvo. Ao contrário do que algumas pessoas dizem, o jovem não é o futuro da nação, e sim o presente. Por isso, o nosso trabalho constrói maneiras de fortalecer a esperança da juventude, desconstruindo o preconceito existente entre as gerações.

Na cidade de Mogi das Cruzes, da qual, eu Maria Luiza Fernandes, Presidente do CIPI Juvenil BR, resido, há uma característica muito notável: a energia do jovem de se fazer presente nas discussões da cidade. Obviamente que essa característica não é generalista em todos os sentidos. Há uma parcela da juventude que ainda não foi inspirada a sair da zona de conforto e a lutar pelos seus sonhos. Portanto, analisamos isso como um problema social, que deve ser solucionado a partir da conexão dos projetos que já existem no local.

Em Mogi das Cruzes, assim como em outras cidades brasileiras, há um distanciamento da escola pública com a escola privada, o que contribui para a desigualdade das relações sociais. Entendemos que a escola pública tem a função de preparar o aluno para a cidadania. Por isso, descreveremos a seguir como tem sido o trabalho no ambiente escolar e o progresso para inspirar os alunos a visualizarem o seu papel na escola e fora dela, se conectando aos alunos das escolas particulares. Se trata de um trabalho contínuo com perspectivas de alcançar outras cidades.

Programa de Gestão Democrática

Em 2016, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo iniciou um programa para aperfeiçoar a Gestão Democrática das escolas públicas. Neste contexto, todas as escolas foram envolvidas, porém, a escola E.E. Dr. Deodato Wertheimer de Mogi das Cruzes, teve um diferencial, por ser a mais mobilizadora no estado de São Paulo.

O grêmio desta escola, Rede D.W, da qual eu, conselheira juvenil do CIPI, era integrante, visualizou que o principal problema para que a escola E.E. Dr. Deodato Wertheimer cumprisse seu papel na vida dos alunos, era a falta de participação dos entes envolvidos nos órgãos de democratização. Faltava-se o diálogo, a empatia e a transparência dos fatos ocorridos neste ambiente. Dessa forma, nós do Grêmio Estudantil, iniciamos um forte trabalho com o propósito de solucionar estes problemas, a partir da conscientização dos alunos e da construção de uma relação descentralizada na escola. As atividades aconteceram com as seguintes etapas:

1. Etapa: Preparação.
2. Etapa: Pesquisa de campo.
3. Etapa: Palestra expositiva sobre o tema abordado e roda de conversa

1ª Etapa: Preparação do material

Para fundamentar o objetivo do trabalho, nos baseamos na pesquisas já realizadas nas escolas públicas do estado de São Paulo, como por exemplo, a pesquisa “Nossa Escola em (re)construção” do Instituto Porvir, que buscaram, em 2016, mobilizar os jovens brasileiros.

Ademais, para aprofundar a ideia de que a função da escola pública é preparar o aluno para a cidadania, utilizamos a seguinte frase impactar as outras etapas de nosso trabalho:

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Anísio Teixeira, 1997).

Com essa frase, fica evidente que a democracia política nacional está interligada diretamente com a escola pública, por isso, é fundamental que esta realize seus objetivos na sociedade com excelência.

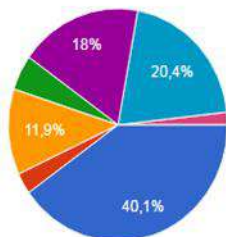
2ª Etapa: Pesquisa

Como pontapé, fizemos uma pesquisa para entender o conceito dos 1000 alunos do ensino médio da escola E.E. Dr. Deodato Wertheimer sobre democracia e cidadania.

Vídeo: <https://www.facebook.com/gremio.dw/videos/1639182943042316/>

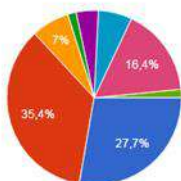
Estes gráficos demonstram o resultado desta etapa:

O que é democracia para você?



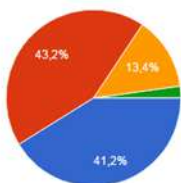
- Voz ao povo
- Votar nas eleições de dois em dois anos
- Cumprir as Leis
- Liberdade
- Decisões tomadas a partir do consenso
- Direitos em benefícios à população
- Outros

Que foco/objetivo principal da escola te faria APRENDER MAIS? (apenas uma resposta)



- Preparar para mercado de trabalho
- Preparar para ENEM e vestibular
- Preparar para relações humanas e sociais
- Preparar para lidar com minhas emoções
- Desenvolver habilidades artísticas...
- Preparar para cidadania
- Desenvolver conhecimentos em di...
- Outros

Na sua opinião, deveria ter aula de cidadania na escola?



- Com certeza
- Só para quem gosta do tema
- Não tem necessidade
- Outros

3ª Etapa: Palestra expositiva e roda de conversa

Neste momento, nós do grêmio Rede D.W, realizamos palestras para todas as turmas do ensino médio, para informá-los sobre os órgãos de democratização da escola (Grêmio, APM, Conselho Escolar e Conselho de Classe), mostrando à eles que ocupar estes espaços é um direito do aluno e que, portanto, devem ter a responsabilidade de efetivarem a democracia dentro da escola.

Após a informação, abrimos para o diálogo, do qual os alunos demonstraram suas dúvidas referentes aos processos que legitimam a participação. Apresentamos à eles os problemas que ocorrem nos “bastidores” da escola, que necessitam da colaboração e do engajamento de todos. O objetivo principal foi conscientizar os alunos sobre a sua responsabilidade diante do contexto social do Brasil, que deve ser de protagonizar nos ambientes que estão presentes.

Além disso, conversamos também com os funcionários da escola, bem como os professores e a gestão escolar. Fizemos uma ponte de ouvidoria para que o sentimento de empatia fosse gerado na escola, possibilitando o uso da voz.

Vídeo:

<https://www.facebook.com/gremio.dw/videos/1640635082897102/>



O resultado

- Os alunos tiveram como aprendizado que a partir do momento que estes têm o conhecimento sobre algum problema, automaticamente têm também uma responsabilidade sobre ele, alguns a acatam e outros não.
- Tivemos também o resultado de uma conversa limpa e franca entre a gestão e os alunos (o que não ocorria anteriormente). É fato que os trabalhos realizados na nossa escola não são perfeitos, porém, a partir de um diálogo conjunto, temos uma maior probabilidade de aperfeiçoá-los, e isso ficou evidente.
- Houve a formação de uma nova equipe de grêmios estudantis para 2017, visto que a nossa chapa “Rede D.W.” encerrou seu mandato em 2016. Esta nova equipe teve a motivação de continuar os trabalhos realizados pelo nosso grupo.

Processo seletivo do Programa Jovem Prefeito

Simultaneamente, quando o grêmios estudantis “Rede D.W.” estava realizando seu trabalho, a Prefeitura de Mogi das Cruzes iniciou um programa, em parceria com a Diretoria de Ensino, para que dois alunos fossem selecionados para terem a experiência de aprender sobre a gestão municipal, na presença do Prefeito e secretários, em 2017.

Essa seleção tinha como requisito que os grêmios estudantis das escolas públicas de Mogi das Cruzes realizassem um projeto de Responsabilidade Social. Por isso, o nosso grêmios, Rede D.W., a partir deste trabalho sobre Gestão Democrática, foi premiado e me elegeu como Vice Jovem Prefeita para este programa.



CONVERSA COM O PREFEITO MARCUS MELO E COM A DIRIGENTE DE ENSINO, ROSANIA MORRONI.

Conexão ao Simula Mogi

Ainda em 2016, eu, Maria Luiza Fernandes e meu amigo da escola, Itânio Mariano Filho, fomos chamados para participar do evento “Simula ONU Mogi”, que tem por objetivo fazer com que os alunos do colégio Aruã e São Marcos, de Mogi das Cruzes, se unam e representem uma reunião da Organização das Nações Unidas. O convite a nós foi o início de uma conexão entre a escola pública e a escola privada, que nunca havia acontecido antes. Essa simulação da ONU só acontecia entre escolas privadas.

A partir de então, em parceria com Professor organizador deste evento, José Henrique Porto, firmar um acordo de dar continuidade a essa conexão, da qual, alunos da rede pública seriam participantes dos eventos e jogos de educação por ele organizada, junto a alunos da rede privada.

O Simula Mogi é uma experiência que permite que os alunos usem de sua criatividade e desenvoltura comunicativa para aprofundar os conhecimentos sobre a geopolítica, política municipal e sobre os debates que permeiam a sociedade contemporânea.

Essa conexão possibilita que os alunos da rede pública multipliquem este projeto em suas respectivas escolas, ampliando as formas de fazer com que a escola pública cumpra seu papel no Brasil.



Inspirar para engajar

Em 2017, após terminar o ensino médio, continuei com a temática de gestão democrática, visitando escolas e conectando pessoas que tem os mesmos princípios de reconstrução de uma sociedade responsável.

- Realizamos palestras e reuniões com os estudantes das escolas públicas de Mogi das Cruzes a fim de inspirá-los a terem ânimo com a escola, para que entendam a função de liderança que devem ter em suas vidas, vislumbrando um futuro em que a educação brasileira tenha mudanças através de suas atuações.



PALESTRA SOBRE LIDERANÇA COM ALUNOS GREMISTAS, REALIZADA PELO DENIS SATURO, JOVEM COACH



RODA DE CONVERSA SOBRE A FUNÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL COM ALUNOS DE OITO ESCOLAS

- Além disso, atuamos na política municipal, como por exemplo, no Conselho Municipal da Juventude, um órgão de interação da sociedade civil com o poder público. Inspiramos jovens a serem fiscalizadores de seus representantes.
- Apoiamos projetos que visa à educação política dos jovens, como no caso dos Jogos de Poder, uma parceria entre o CIPI – Juvenil, o Movimento Política no Brasil e a Gameficação do Professor José Henrique Porto, para ensinar conceitos básicos da estrutura do Estado e da cidadania.



JOGOS DE EDUCAÇÃO POLÍTICA COM O VEREREADOR, RENATINHO RAMOS, DE FERRÁZ DE VASCONCELOS.

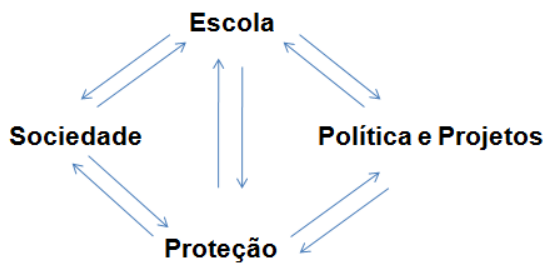
Conclusão

Acreditamos que a transformação da sociedade inicia-se na escola. Este é um ambiente que ilustra a real democracia, o ensinamento do convívio social, do respeito e do amor à pátria.

No Brasil, infelizmente, algumas escolas estaduais apresentam problemas, como a evasão, o crime, o uso de drogas e da violência. Mas a partir do momento em que o aluno é inspirado a acreditar em si mesmo e no seu potencial de impacto, a realidade começa a mudar. Por isso, esse conjunto de ações que foram realizadas e que ainda estão em andamento pelo CIPI juvenil BR, tem como objetivo conectar o jovem aos problemas ao seu redor, não somente como um espectador, mas como protagonista de mudanças.

As conexões ampliam o campo de visão do jovem sobre os espaços de engajamento que podem fazer parte, dentro da escola e fora dela. É

essencial para a proteção da infância, que se trata de um processo de construção de legado, de relações entre pessoas que inspiram umas às outras pela sua história, das quais motivam um comportamento esperançoso.



Referências Bibliográficas

- Instituto Porvir (2016). Nossa escola em (re)construção. Disponível em: <http://porvir.org/nossaescola/>
- Rede D.W (2016). Democracia. Disponível em: https://scontent-gru2-1.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/14907114_1639787616315182_8155280696403956188_n.png?oh=bbd76dab52e62fab67087b829bfa10b2&oe=5A5D633C
- https://scontent-gru2-1.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/14915669_1639787636315180_7051669531707601866_n.png?oh=4d9ee8655404aef1d73f1b963174bda4&oe=5A5AEB47
- https://scontent-gru2-1.xx.fbcdn.net/v/t1.0-9/14938122_1639787666315177_2965761941523820677_n.png?oh=c141ffad559c727e3d5312c21e805cbc&oe=5A5F6372
- Secretaria Estadual de Educação (2016). Gestão Democrática. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>
- TEIXEIRA, Anísio. (1997) *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, UFRJ.

CAPÍTULO N° 50

I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI IN ITALIA

Nadio A. La Gamba

Responsabile di comunità di accoglienza di Roma

Introduzione

Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia non può essere considerato un'emergenza ma piuttosto una realtà consolidata, alla luce dei numeri piuttosto alti che ogni anno i vari Comuni devono gestire in autonomia, stante la difficoltà di potenziare il sistema di accoglienza nazionale.

Il viaggio di Sambatu

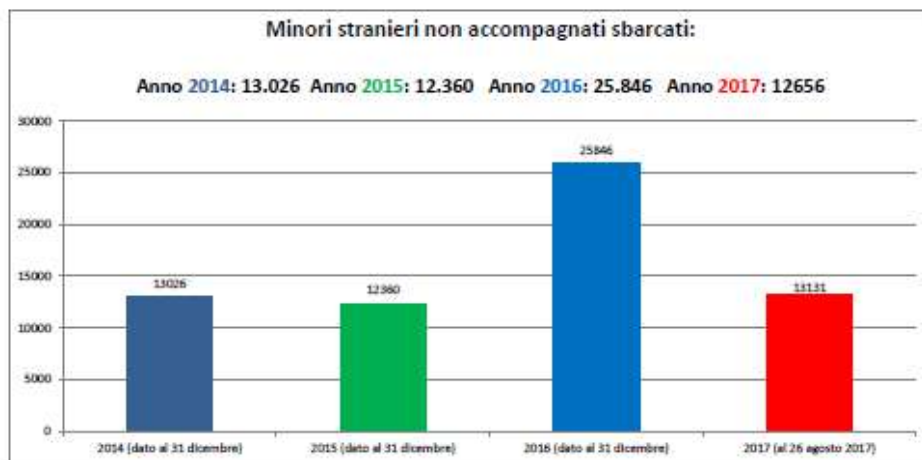
Sambatu, per sottrarsi all'arruolamento forzato nell'esercito, ha deciso di fuggire dal proprio Paese, l'Eritrea. Dopo ore di cammino è giunto a piedi in Etiopia. Rintracciato dalla polizia, è stato accompagnato in un campo profughi etiope, dove è rimasto per circa 3 settimane. Successivamente, con l'aiuto di trafficanti, ai quali ha pagato la somma di 1.500 dollari, è riuscito ad arrivare in Sudan. Vi è rimasto per circa un anno, facendo piccoli lavori (operaio in una fabbrica, lavori domestici) e vivendo con altri connazionali in un appartamento affollato.

Sambatu ha dovuto attendere che il padre e il fratello mettessero da parte altri soldi per continuare il viaggio. Infatti con altri 1.600 dollari gli è stato possibile giungere in Libia, dopo aver attraversato il deserto del Sahara. In Libia è stato tenuto rinchiuso in una sorta di magazzino dove è rimasto per circa due mesi. La permanenza è stata terribile in quanto i migranti non ricevano tanto cibo e spesso venivano malmenati. E' arrivato finalmente il momento di partire per alcuni di loro e il gruppo è salito a bordo di due auto per raggiungere il porto di partenza. Una delle due si è ribaltata, provocando la morte di quattro persone. Durante il viaggio si sono verificati dei violenti combattimenti per i quali sono stati costretti a fermarsi. Sono stati rinchiusi in un'altra struttura, per circa due mesi. Anche qui la permanenza è stata dura in quanto il cibo era scarso. I trafficanti hanno provato a fare imbarcare il gruppo ma anche questa volta, per via degli scontri, sono stati fermati. I

migranti sono stati rinchiusi in un'altra struttura dove sono rimasti per circa tre mesi. Dopo questa lunga attesa, i trafficanti hanno avuto difficoltà a farli partire e quindi la traversata è stata rinviata di circa un mese, rimanendo rinchiusi in una costruzione nei pressi di Tripoli. Dopo che i trafficanti hanno ricevuto la somma di 2.500 dollari, inviati sempre dai parenti, lo hanno fatto imbarcare, insieme ad altri migranti, su di un natante. Dopo 5 ore di viaggio, sono stati fermati dalla polizia libica che, dopo l'intervento del trafficante che ha dato loro dei soldi, ha permesso il proseguimento del viaggio. I migranti sono stati soccorsi da una nave italiana che li ha condotti in un porto italiano di cui non ricorda il nome. Dopo un periodo di permanenza in un centro di accoglienza (dove è stato comunque fotosegnalato), si è allontanato senza autorizzazione. In treno ma senza biglietto e dopo un viaggio a tappe di cinque giorni, è giunto a Roma insieme ad un suo connazionale. Il suo progetto era quello di proseguire il viaggio per raggiungere la Germania o l'Olanda ma una volta arrivato a Roma e appreso sia da connazionali che poteva essere inserito in un programma di Relocation, il ragazzo ha deciso di aderire al programma.

Chi sono i minori stranieri non accompagnati

Per minore straniero non accompagnato si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ministero dell'Interno e UNHCR. Agosto 2017

Ogni anno giungono in Italia migliaia di ragazzi e ragazze senza figure adulte di riferimento, provenienti da vari Paesi extraeuropei.

Presentano delle caratteristiche comuni. Hanno un'età media di 16,5 anni; entrano in Italia clandestinamente; provengono da diverse nazioni; sono spesso invitati ad emigrare dagli stessi genitori che “investono” su di loro indebitandosi per pagare il viaggio. L'aspettativa è quella che il proprio figlio lavori e invii loro delle rimesse in quanto la situazione economica in generale è piuttosto precaria. Hanno in genere 8 anni di scolarità, ma numerosi sono i casi di analfabetismo. Chiedono di potersi regolarizzare, ottenere quindi il permesso di soggiorno e lavorare.

Molti di loro sono interessati a frequentare dei corsi di alfabetizzazione di lingua italiana e di studiare fino alle scuole superiori. Rifiutano l'idea di rimpatriare: hanno dovuto sostenere dei costi elevatissimi per giungere in Italia, affrontando dei viaggi anche pericolosi. Non possono deludere le aspettative dei propri genitori, fare rientro nel proprio Paese senza aver raggiunto nessun risultato, soprattutto economico. Fanno delle scelte adulte quando ancora non hanno raggiunto una adeguata maturità.

Assistiamo a numerose crisi psico-somatiche, a veri e propri attacchi di panico; molti presentano un quadro clinico con tratti depressivi. In alcuni ragazzi sono presenti dei comportamenti più problematici con passaggi all'atto. Accanto ai migranti economici, ci sono tanti ragazzi che fuggono dai loro Paesi per sottrarsi a persecuzioni personali.

Flussi dei Paesi di provenienza

Negli anni abbiamo assistito a significativi cambiamenti dei flussi di provenienza sulla base dei problemi socio-politici dei Paesi: ecco una sintesi dell'evoluzione degli arrivi.

- I minori albanesi.

Nel 1995 ci siamo preoccupati del massiccio numero di minori provenienti dall'Albania per poi registrarne, dopo circa quattro anni, la quasi scomparsa nelle strutture di accoglienza. Gli accordi bilaterali tra il governo italiano e quello albanese che prevedevano contributi economici e non solo, ha comportato il blocco delle coste e il controllo delle partenze. Negli ultimi due anni (2015-

		30 aprile 2015	30 aprile 2016	30 aprile 2017
GAMBIA	N	847	1.369	2.200
	%	10,3	11,8	13,8
EGITTO	N	1.933	2.436	2.187
	%	23,4	20,9	13,7
ALBANIA	N	1.265	1.453	1.686
	%	15,3	12,5	10,6
NIGERIA	N	339	710	1.339
	%	4,1	6,1	8,4
GUINEA	N	72	400	1.238
	%	0,9	3,4	7,8
COSTA D'AVORIO	N	106	412	1.003
	%	1,3	3,5	6,3
BANGLADESH	N	491	541	917
	%	5,9	4,6	5,8
ERITREA	N	459	832	907
	%	5,6	7,1	5,7
SENEGAL	N	390	552	792
	%	4,7	4,7	5,0
MALI	N	328	436	750
	%	4,0	3,7	4,7
SOMALIA	N	594	638	624
	%	7,2	5,5	3,9
Totale	N	6824	9779	13643
	%	82,6	84,0	85,6

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
Direzione Generale dell'Immigrazione e delle
Politiche di Integrazione. Aprile 2017

2016) abbiamo registrato un aumento nel numero di arrivi di minori albanesi, facilitati dalla cancellazione del visto di ingresso.

- I minori afgiani.

Dal 2003 al 2011 abbiamo assistito all'arrivo di decine di ragazzi provenienti dall'Afghanistan, tutti richiedenti protezione internazionale. Si trattava di adolescenti, la cui età media era di 17 anni, con situazioni socio-familiari molto simili: appartenevano all'etnia hazara, di religione musulmana sciita, orfani di uno o entrambi i genitori rimasti vittime di violenza da parte di altre etnie; in molti casi i bambini sono stati allontanati dai propri genitori per non incorrere nella stessa tragica fine. Con pochi soldi hanno intrapreso il viaggio per sfuggire a persecuzioni personali e familiari. Dopo anni di viaggio, che li ha visti attraversare vari Paesi dove si sono anche fermati per lavorare e proseguire la fuga, sono giunti in Italia, attraversando le fredde montagne della Turchia per poi superare l'ostacolo del mare che li separava dalla Grecia a bordo di affollatissimi gommoni. Infine sono giunti in Italia, nascosti nei tir o in altri mezzi di trasporto.

- I minori marocchini.

Dal 1992 al 1995 il numero dei ragazzi provenienti dal Marocco è stato novetole. Negli anni successivi il flusso si è regolarizzato, con presenze numericamente contenute. Occorre evidenziare come sia stato elevato il numero di minori che dichiaravano la presenza sul territorio dei propri genitori o in molti casi di parenti entro il quarto grado. I genitori o parenti erano lavoratori stagionali ed effettuavano una sorta di pendolarismo con il Marocco, preferendo la collocazione dei propri figli presso strutture educative.

- I minori moldavi.

Dal 1997 al 2008 abbiamo registriamo gli arrivi di numerosi ragazzi moldavi. I ragazzi riferivano di pagare fino a 3.000 euro per un passaggio clandestino in Italia. Si trattava spesso di somme di denaro prese in prestito da usurai. In molti casi i ragazzi giungevano con un visto turistico valido per tre mesi ma con l'intenzione di rimanere in Italia. I ragazzi si mostravano interessati a percorrere le tappe per una piena integrazione nel contesto italiano: prima con la frequenza di corsi scolastici e/o professionali e poi con l'inserimento lavorativo.

Molte ragazze moldave si prostituivano. Condotte al centro dalle forze dell'ordine, spaventate, se ne allontanavano subito.

- I minori rumeni.

Dal 1997 ha avuto inizio l'incremento di arrivi dei ragazzi rumeni per raggiungere il picco nel 2005. Dal 2007, l'anno in cui la Romania è entrata nella U.E., abbiamo assistito ad una progressiva diminuzione.

Numerose le ragazze sfruttate sessualmente; riferivano, nei pochi minuti che si intrattengono nei centri di accoglienza, che erano venute in Italia con l'idea

di prostituirsi, guadagnare dei soldi e poi fare rientro nel loro paese di origine. Probabilmente la scelta non era stata “libera” e dietro queste ragazze si nascondevano persone senza scrupoli che sfruttavano il bisogno economico delle minori e delle loro famiglie. I ragazzi e le ragazze sembravano attratti dai *facili guadagni*. Prostituzione, furti, spaccio, costituivano una “scelta” preferibile a percorsi di inserimento scolastico o contratti di apprendistato con stipendi contenuti.

- I minor egiziani.

Dal 2007 abbiamo registrato un crescente numero di ragazzi egiziani, esclusivamente di sesso maschile. Giungevano a frotte, anche piccoli di età (13 anni) e quasi tutti da Gharbeya. Nella maggioranza dei casi hanno concluso la scuola dell’obbligo e provenivano da famiglie che non avevano sempre problemi economici. Il viaggio, condiviso e organizzato dai familiari, rappresentava un investimento per il ragazzo e per l’intera famiglia. Quasi un rito di iniziazione verso l’età adulta anche se la maggiore età in Egitto si raggiunge con il compimento dei 21 anni.

Molti dei ragazzi avevano dei parenti presenti sul territorio romano da anni, occupati come lavoratori in frutterie (taluni anche divenuti affittuari dei negozi stessi o addirittura titolari), ristoranti, vivai. Le voci tra i ragazzi correvano veloci e così Roma diventava la meta di viaggi avventurosi e soprattutto pericolosi. Ma la realtà era ben diversa dalle aspettative. La legge italiana impone l’obbligo scolastico e formativo e questo si scontrava contro il loro desiderio di lavorare subito.

Molti dei ragazzi egiziani non avevano voglia di “perdere tempo” per frequentare corsi di alfabetizzazione della lingua italiana o conseguire la licenza media. L’obiettivo è unico: il permesso di soggiorno e poi lavorare, anche in nero...

Dal 2015 inizia la progressiva diminuzione del numero di arrivi fino. Il flusso si arresta alla fine del 2016.

- I minor bengalesi.

I bengalesi sono comparsi, in copiosa rappresentanza, dal 2008, fino a raggiungere numeri elevatissimi nel 2012. Roma Capitale, meta preferita dai giovani bengalesi, ha istituito una commissione per l’accertamento dell’età per fronteggiare il fenomeno, composto effettivamente di giovani che, per aggirare la legge sull’immigrazione e ottenere un permesso di soggiorno come minori, dichiaravano un’età inferiore ai 18 anni.

- I minor eritrei.

Il 2017 è caratterizzato dalla presenza di tante ragazze e ragazzi provenienti dall’Eritrea. I viaggi che raccontano, come nel caso di Sabantu, sono lunghi e pericolosi. Vittime di soprusi e violenze, i ragazzi e le ragazze giungono in Italia portandosi dietro tanta sofferenza. I sintomi del disturbo post traumatico da stress sono evidenti. Sono tutti interessati al programma di

Relocation e della possibilità del ricongiungimento familiare per poter raggiungere altri Paesi europei e i familiari che già si sono sistemati nell'Europa del Nord.

Il programma di relocation per i MSNA

Il programma di "Relocation" è una delle iniziative promosse dall'Unione Europea nell'ambito dell'Agenda Europea sulla Migrazione e adottata con due Decisioni (2015/1523 e 2015/1601) del Consiglio dell'Unione Europea. Queste hanno disposto misure temporanee nel settore della protezione internazionale a beneficio dell'Italia e della Grecia, Stati membri maggiormente soggetti alla pressione di un fenomeno migratorio di proporzioni crescenti.

In tale quadro, la procedura di ricollocazione delle persone bisognose di protezione internazionale (cd. "Relocation"), prevede che, in parziale deroga al Regolamento "Dublino III" (1.604/2013), "i richiedenti protezione internazionale appartenenti a nazionalità, o apolidi, per le quali il tasso di riconoscimento della protezione internazionale è pari o superiore al 75% - sulla base dei dati Eurostat dell'ultimo quadrimestre- dopo la loro identificazione ed il foto-segnalamento in Italia o Grecia, formalizzino la richiesta di protezione internazionale in uno di questi due paesi e siano poi rilocati in uno Stato Membro - secondo le quote messe a disposizione dai Paesi che hanno aderito al programma di ricollocamento - nel quale sarà esaminata la loro domanda.

La normativa di riferimento in Italia sui MSNA

La normativa sui MSNA in Italia è stata sempre piuttosto favorevole e ha permesso di fatto ad ogni minore straniero giunto in Italia di regolarizzarsi e di entrare nel contesto sociale, per quanto difficile sia il percorso di integrazione. Nell'aprile del 2017 è stata emanata una nuova legge (47/2017) specifica per i MSNA che costituisce una sorta di testo unico dal titolo esplicito "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati". Ecco qui di seguito i principali elementi.

Un aspetto innovativo è costituito dalle norme che disciplinano le procedure di accertamento dell'età e di identificazione, prevedendo la presenza di mediatori culturali durante l'intero iter.

Viene regolato il sistema di accoglienza integrato tra strutture di prima accoglienza, all'interno delle quali i minori possono risiedere non più di 30 giorni, e sistema di protezione per richiedenti asilo e minori non accompagnati, con strutture diffuse su tutto il territorio nazionale, che la legge estende ai minori stranieri non accompagnati.

E' poi attivata una banca dati nazionale dove confluisce la "cartella sociale" del minore, che lo accompagnerà durante il suo percorso.

E' prevista per tutti la necessità di svolgere indagini familiari da parte delle Autorità competenti nel superiore interesse del minore e vengono disciplinate le modalità di comunicazione degli esiti delle indagini sia al minore che al tutore.

La competenza sul rimpatrio assistito passa da un organo amministrativo, la Direzione Generale dell'immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, al Tribunale per i minorenni.

E' modificata la modalità per il rilascio dei permessi di soggiorno: sono previsti soli permessi di soggiorno per minore età e per motivi familiari, qualora il minore non accompagnato sia sottoposto a tutela o sia in affidamento. Il minore potrà richiedere direttamente il permesso di soggiorno alla questura competente, anche in assenza della nomina del tutore.

La legge stabilisce che entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della legge, ogni Tribunale per i minorenni dovrà istituire un elenco di "tutori volontari" disponibili ad assumere la tutela anche dei minori stranieri non accompagnati.

La legge promuove poi lo sviluppo dell'affido familiare come strada prioritaria di accoglienza rispetto alle strutture.

Sono previste maggiori tutele per il diritto all'istruzione e alla salute, con misure che superano gli impedimenti burocratici che negli anni non hanno consentito ai minori non accompagnati di esercitare in pieno questi diritti, come ad esempio la possibilità di procedere all'iscrizione al servizio sanitario nazionale, anche prima della nomina del tutore e l'attivazione di specifiche convenzioni per l'apprendistato, nonché la possibilità di acquisire i titoli conclusivi dei corsi di studio, anche quando, al compimento della maggiore età, non si possiede un permesso di soggiorno.

Viene prevista la possibilità, esercitata ad oggi sulla base di un vecchio Regio Decreto, di supportare il neomaggiorenne fino ai 21 anni di età qualora necessiti di un percorso più lungo di integrazione in Italia.

Per la prima volta sono sanciti anche per i minori stranieri non accompagnati il "diritto all'ascolto" nei procedimenti amministrativi e giudiziari che li riguardano, e il diritto all'assistenza legale, avvalendosi, in base alla normativa vigente, del gratuito patrocinio a spese dello Stato.

Una particolare attenzione viene infine dedicata dalla legge ai minori vittime di tratta, mentre sul fronte della cooperazione internazionale l'Italia si impegna a favorire tra i Paesi un approccio integrato per la tutela e la protezione dei minori, nel loro superiore interesse.

Riferimenti sitografici

<http://www.ismu.org/minori-stranieri-non-accompagnati/>

<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>

CAPÍTULO N° 51

POBLACIÓN INFANTIL 360°. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y LA CONVIVENCIA

Silvia San Román Mata

Marta Linares Manrique

María Manyú Bravo Vega

Universidad de Granada

Ramón Chacón Cuberos

Casa de Acogida Pepe Bravo

Introducción

La adolescencia, período relevante en que se producen cambios físicos, psíquicos, sociales y culturales, es la etapa de máximo riesgo de conductas nocivas para la salud de los jóvenes, ya que multitud de variables pueden llegar a ser detonantes de conductas y actos disruptivos, tales como el consumo de sustancias tóxicas, hecho que a ciertas edades pueden ser causa de aparición de enfermedades o trastornos mentales, entre otras. De tal forma que la delincuencia juvenil es un hecho multifactorial asociado a la conducta antisocial de los menores, que está en auge desde el siglo pasado y que puede relacionarse con multitud de parámetros que muchos de ellos pueden ser redireccionables con técnicas de modificación de conducta e interiorización y práctica de estilos de vida y hábitos saludables.

En este sentido, las características y capacidades personales, como por ejemplo el autoconcepto, la autoestima, el coeficiente intelectual, la capacidad de afrontamiento o la resiliencia, entre otros, pueden actuar como factores de riesgo o de protección de salud social. Así mismo, la familia desempeña una labor primordial en el desarrollo psicosocial y de habilidades sociales (Martín, et al., 2016), especialmente en las primeras etapas evolutivas del individuo.

Así pues, como pilares principales para la prevención de conductas insanas a tener en cuenta, sobre todo en la infancia y adolescencia son: por un

lado el asentamiento e interiorización de estilos de vida saludable, haciendo hincapié en el aseo, cuidado e higiene personal; el desarrollo de actividad física moderada y una correcta adhesión a la dieta mediterránea; y por otro lado, el desarrollo de capacidades adaptativas y de ajuste emocional, tales como la resiliencia o la inteligencia emocional, además de las habilidades sociales y de comunicación.

De ahí la importancia que juega la familia como elemento inicial de referencia, educador y transmisor de una cultura, costumbres, experiencias y conocimientos que legar a sus descendientes (Martínez Abreu, 2016). A pesar de ello, es sabido que no solo la familia incide en dicho aprendizaje, sino que convergen otros agentes sociales tales como la escuela, los amigos o las redes sociales que pueden modelar e influenciar al joven (Solórzano-Torres, et al., 2016).

Actualmente, el concepto de familia está en continua evolución existiendo diferentes tipos de familia según su composición. Si se añaden los cambios ocasionados a nivel laboral, la incorporación de la mujer al trabajo y el avance tecnológico sufrido durante las últimas décadas, se puede observar que son la falta de tiempo y el cansancio, unas de las principales causas que afectan a las familias a la hora de desempeñar su rol a la hora de transmitir hábitos saludables, como pueden ser una adecuada adhesión a la dieta mediterránea o la práctica de actividad física moderada.

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

Lo innovador de dicho programa radica en la metodología de trabajo que implica y retroalimenta a todos los participantes en el proceso educativo realizando un giro de 360° de manera que se correlacionen tanto los participantes, como las actividades, procesos, contenidos y experiencias. Por lo que aunque parezca que va dirigido únicamente a población preadolescente en riesgo de exclusión social, su ámbito de proyección recae sobre todos los colectivos colaboradores.

De tal forma que el programa envuelve y capta de forma circular todos los aspectos y medios posibles para crear una jornada donde todas las piezas involucradas lleguen a conectarse.

Metodología

Para ello, se pretende realizar una jornada intensiva el día 22 de octubre de 2017 desde las 10.00.de la mañana hasta las 18.00.de la tarde, de actividades de educación para la salud y la convivencia en un espacio que invita al aprendizaje de forma flexible y agradable, como es la Casa de Acogida Pepe Bravo, situada en la localidad de Alosaina en la provincia de Málaga. Es un lugar donde residen personas que se encuentran en proceso de reinserción social o rehabilitación debido a multitud de factores relacionados con conductas o hábitos insanos y personas que realizan actividades de voluntariado relacionadas con su buen funcionamiento.

De ahí la modernidad metodológica, en la que se implican multitud de grupos sociales, cada uno de ellos con una serie de objetivos y tareas específicas y comunes de la propia programación (Anexo 1).

Ante todo y en primer lugar, la muestra principal objeto de intervención estará compuesta por un grupo infantil en riesgo de exclusión social. En segundo lugar, se compondrá de un grupo de adultos usuarios de la Casa de Acogida Pepe Bravo que se encuentran reinsertados o en proceso de reinserción o rehabilitación. Por otro lado, un colectivo de voluntarios junto con sus familias, además de un colectivo de estudiantes universitarios de la titulación de grado en enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla y para finalizar, el profesorado comprometido de la Universidad de Granada.

De manera que el modelo de intervención por el que se apuesta, también tendrá como objetivo el cuidado de la motivación, potenciando la participación, dando a conocer la importancia de la labor del voluntariado en actividades sociales, utilizando todos los métodos comunicativos y creativos que están a nuestro alcance.

El procedimiento a seguir, en cuanto a organización y distribución de recursos y actividades del evento será el siguiente: se formarán cuatro equipos, cada uno de ellos compuesto por cinco preadolescentes de 10 a 13 años en riesgo de exclusión social y un familiar adulto originales de la localidad de Alosaina, un estudiante universitario de enfermería, un voluntario de la Casa de acogida Pepe Bravo junto con uno de sus usuarios, un voluntario junto con un familiar directo de 5 a 9 años y por último será el personal educativo de la UGR y dirección de la Casa de Acogida los que cierren este círculo.

De esta forma se realizará un giro de 360 grados interactuando todas las poblaciones participantes con la finalidad principal de implantar, mejorar, potenciar o modificar conductas para el correcto desarrollo de las medidas higiénicas y saludables que mejoran la calidad de vida y la convivencia familiar y comunitaria.

Se pretende construir conocimiento procesando la información desde una metodología constructiva y contextualizada en una situación real y concreta, potenciando que el aprendizaje vaya avanzando y que los participantes crezcan en seguridad utilizando una metodología autorregulada, potenciando la independencia y autonomía, pero sobre todo, utilizando un estilo participativo donde los propios participantes adoptarán los distintos roles generando un aprendizaje compartido y recíproco.

Aunque cada participante construirá el conocimiento de forma propia y personal será la convivencia y las interacciones lo que desencadene una metodología interactiva. Potenciando en todo momento un descubrimiento guiado y un estilo de resolución de problemas donde se plantearán actividades a modo “dificultades” para que los participantes puedan resolver. La aplicación de esta metodología conllevará la rigurosa organización y progresión de cada actividad, incluyendo ejercicios que tengan resultados rápidos y que incrementen la seguridad y confianza de cada participante. Utilizando actividades a modo de juegos que proporcionen sensaciones, aumenten la participación, consigan la integración de género, cultura, religión y edad, potenciando la receptividad y los conocimientos de los hábitos de higiene y salud como objeto de este programa de intervención.

Para finalizar y clausurar la jornada se disfrutará de un espectáculo de magia con la entrega de premios.

Procedimiento y plan de trabajo

MAYO-JUNIO 2017	ESTUDIO DE CAMPO PREVIO REALIZACIÓN DEL PROYECTO
JUNIO 2017	SOLICITUD DE PERMISOS AL AYUNTAMIENTO DE ALOZAINA
SEPTIEMBRE 2017	DIFUSIÓN Y PUBLICIDAD DE LA ACTIVIDAD LISTADO DE VOLUNTARIADO Y PARTICIPANTES DE FUNDACIÓN MAPFRE
1-15 OCTUBRE 2017	LISTADO OFICIAL DE PARTICIPANTES PROCEDENTES DE SERVICIOS SOCIALES DEL AYUNTAMIENTO DE ALOZAINA
15- 20 OCTUBRE 2017	REUNIONES PREVIAS CON EL

	EQUIPO DE TRABAJO (VOLUNTARIOS Y RESIDENTES DE CASA DE ACOGIDA)
22 DE OCTUBRE	JORNADA INTENSIVA Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES PROGRAMADAS EN EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
NOVIEMBRE 2017	ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
DICIEMBRE 2017	MEMORIA Y PRESENTACIÓN DE INFORME ESCRITO

Cronograma de la actividad del 22 de Octubre

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

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

Recursos

Además de los recursos humanos ya mencionados para el desarrollo del programa, se hacen necesarios los siguientes recursos materiales para su ejecución:

- Espacios físicos incluidos en la Casa de Acogida Pepe Bravo (talleres, salones, cocina, piscina...)
- Material específico de cocina para el almuerzo y actividades relacionadas (cubtería, vajilla, servilletas, fruta, alimentos...)
- Material de higiene (cepillos de dientes, pasta de dientes, jabón de manos, papel absorbente...)
- Material de oficina y papelería para la difusión del programa, su desarrollo y posterior evaluación (folios, bolígrafos, ordenador, proyector, impresora...)
- Material de reciclaje (diferentes cubos de basura)
- Premios: camisetas
- Material específico para el taller de magia

Evaluación del programa

El programa se evaluará en su conjunto y por áreas específicas, es decir, si se ha alcanzado al completo o de forma parcial lo que se pretendía conseguir, evaluando todas las áreas del programa: objetivos, metodología, temporalización y participantes implicados.

Todo ello con la idea de poder mejorar y conseguir los objetivos planteados, para próximas ediciones.

En primer lugar, se evaluarán los objetivos propuestos, si fueron los adecuados para cada grupo de participantes (medibles, realistas...)

También se tendrán en cuenta la metodología utilizada en el desarrollo de las actividades programadas, si los instrumentos de evaluación han sido los adecuados o si son necesarios mejorar, si el tiempo utilizado en cada actividad es el idóneo o si hay que ampliar o reducir cada sesión y actividad específica.

Como instrumentos de evaluación se contará con las siguientes herramientas:

- Cuestionario de satisfacción para todos los colectivos implicados en el proceso (Anexo 2)
- Registro observacional de conductas realizadas
- Memoria final

Conclusiones

No es posible la aportación de conclusiones hasta no dar por finalizado ni evaluado el proyecto de intervención que se desarrollará a finales de octubre

Referencias bibliográficas

- Martín, A. B. B., Martínez, Á. M., Márquez, M. D. M. S., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Jurado, M. D. M. M., y Linares, J. J. G. (2016). Consumo de tabaco y alcohol en adolescentes y relación con la familia. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 4(1), 49-61.
- Martínez Abreu, J. (2016). La familia y sus funciones como célula fundamental de la sociedad. *Revista Médica Electrónica*, 38(3), 481-482.
- Solórzano-Torres, F. Narváez, A., Alvarado-Villa, G., Silva-Calle, X., Guerrero-Solórzano, J., Póveda-Icaza, X., Cabrera-Donoso, D., Donoso, D., Perafán-Javela, K., Santana-Torres, J., Ledesma, P., Torres, S., Did-Fayad, S., Borbor, M., Romero, E., y Proaño, C. (2016). La familia y los amigos como riesgo de consumo de alcohol en adolescentes. *Revista Ciencia UNEMI*, 17 (9) 85 - 91 .

Anexo 1

Acciones	Voluntariado en Familia: Educando desde la infancia
Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar la responsabilidad * Aprender el sentido del compromiso * Mostrar otras realidades * Fomentar actividades sin ánimo de lucro * Explicar cómo nuestras acciones pueden cambiar la vida de otras personas * Aprender la importancia de participar en la sociedad
Población Participantes Primer Plano	Niños de 5 a 9 años
Población Participantes Segundo Plano	<ul style="list-style-type: none"> * Niños de 10 a 13 años en exclusión social * Usuarios de la "Casa de Acogida" * Voluntarios (Casa de Acogida + Voluntarios junto con un familiar)
Actividades	Integración inmediata Resto de actividades que componen el programa

Acciones	Educar en valores respeto y cuidado de los animales
Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar la educación en valores, el respeto y el cuidado de los animales ayudándoles a entender su aplicación práctica: <ul style="list-style-type: none"> • en relación a ellos mismos, los demás, la sociedad y el mundo en general
Población Participantes Primer Plano	<ul style="list-style-type: none"> * Niños de 5 a 9 años * Niños de 10 a 13 años en exclusión social * Usuarios de la "Casa de Acogida" * Voluntarios
Actividades	Durante todo el programa

Acciones	Autonomía Personal y Salud
Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar la responsabilidad y colaboración con la familia * Potenciar el compromiso de sus obligaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos y normas de higiene personal - Higiene y normas bucales - Hábitos de higiene en casa - Higiene y dieta mediterránea - Actividad y descanso personal - Autorrespeto. - Seguridad personal - Toma de decisiones
Población Participantes Primer Plano	Niños de 10 a 13 años
Población Participantes Segundo Plano	<ul style="list-style-type: none"> * Niños de 5 a 9 años * Usuarios de la ""Casa de Acogida"" * Voluntarios (Casa de Acogida + + Voluntarios junto con un familiar)
Actividad 1	<p>Organización y gestión casa de acogida</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recordar que la Salud y seguridad siempre es lo primero * Trasladar la importancia del cumplimiento de las normas * Potenciar la independencia * Recordar los derechos y obligaciones de un adolescente precoz * Potenciar educación en valores: integración, diversidad, etc
Actividad 2	<p>Hábitos de limpieza</p> <p>Adquirir o recordar las siguientes obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recoger la habitación * La ropa sucia en su lugar * Recoger la basura * Baño Recogido * Ayudar a limpiar resto casa * Ayudar a cocinar y conocer los beneficios de la

	dieta mediterránea
Actividad 3	Educación para la Higiene y la Salud * Poner/Quitar la Mesa * Lavado de manos, higiene bucodental y otras normas de autocuidado básico * Informar hábitos deportivos, higiénicos y alimentarios
Actividad 4	Educación medioambiental * Tipos de basura * ¿Cómo reciclar? * Importancia de cuidar la naturaleza que nos rodea * Descubrir especies de animales autóctonos del lugar

Acciones	Integración y Responsabilidad
Objetivos Generales	* Fomentar la participación desde la propia sociedad * Igualar las oportunidades y respeto a las diferencias de usos por el género, la edad, etc * Integración de los sectores populares
Población Participantes Primer Plano	Usuarios Casa de Acogida
Población Participantes Segundo Plano	* Niños de 10 a 13 años en exclusión social * Niños de 5 a 9 años * Voluntarios (Casa de Acogida + Fundación MAPFRE)
Actividades	Durante todo el programa

Acciones	Coordinación actividad 360 °
Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> * Informar sobre el conocimiento exacto de la situación del proyecto, de las líneas marcadas, de las dificultades puedan surgir y de las decisiones que se van tomando. * Fijar criterios, homogeneizar ideas, compartir opiniones, intercambiar puntos de vista, ayudar a crear pautas comunes (modo de actuar, nivel de exigencia, escala de valores, etc.). * Favorecer el contacto personal * Facilitar la comunicación * Ayudar a cohesionar al equipo
Población Participantes Primer Plano	Voluntarios Casa Acogida + Voluntariado junto un familiar+ Profesorado de la UGR
Población Participantes Segundo Plano	<ul style="list-style-type: none"> * Niños de 10 a 13 años en exclusión social * Niños de 5 a 9 años * Usuarios de la "Casa de Acogida"
Actividades	Reunión: <ul style="list-style-type: none"> * Presentación del Proyecto * Asignación de Roles * Reparto del Material

Anexo 2

Cuestionario de satisfacción de la actividad. Señala del 1 al 5 tu grado de satisfacción tras finalizar el día de hoy

GRADO DE SATISFACCIÓN	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Has aprendido cosas nuevas						
La forma de aprender te ha gustado						
Las actividades han sido divertidas						
Te ha gustado el espectáculo de						

magia						
Cómo valorarías al monitor de la actividad						
Te parece adecuado el número de participantes						
Los materiales utilizados han sido adecuados						
Te ha gustado la Casa de Acogida para esta actividad						
Valora tu experiencia con esta actividad						
Volverías a repetir esta actividad otro día						
Recomendarías a tus amigos a realizar esta actividad						
Has recibido suficiente información cuando realizabas la actividad						
Te ha gustado el almuerzo						
Te ha parecido corto el tiempo que se ha empleado para cada actividad						

CAPÍTULO N° 52

"EDUCACIÓN PARA LA SALUD: RCP EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL ÁMBITO COMUNITARIO"

Marta Linares Manrique

Silvia San Román Mata

María Manyu Bravo Vega

Tamara Espejo Garcés

Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla-UGR-Casa Pepe Bravo

Introducción

Cada día, a consecuencia de los cambios que acontecen en nuestra sociedad, el hombre, se encuentra ante nuevos retos y desafíos, que exigen de la educación, una continua adaptación a las nuevas necesidades, siendo necesario, idear estrategias de intervención educativas que proporcionen respuestas eficaces.

Definir el concepto de educación para la salud, es algo complejo, ya que hay que considerarlo como un término holístico, que infiere al hombre en su totalidad. De hecho el interés por la educación para la salud tiene una larga tradición, aunque sistemática y científicamente es relativamente reciente (Quesada, 2001).

La terminología educación para la salud surge por primera vez en 1919 en una conferencia sobre ayuda a la salud de la infancia, tan solo dos años después esta disciplina acaba convirtiéndose en materia autónoma. En 1977 se edita el documento que regula las funciones de los educadores en materia de salud pública (Rothmany Byme, 1981).

Hay que hacer mención a que son numerosas las definiciones que se han formulado acerca de la expresión EpS, una de las más debatidas fue la formulada por la OMS, en 1978 en la conferencia de Alma Ata, se establecen debido a que los gobiernos quieren proteger y promover la salud de todos y cada uno de los pueblos las estrategias que en materia de salud se desarrollaran en todas las naciones, con la meta de alcanzar la “salud para todos en el año 2000”. Ya que la salud es un derecho de la persona que está

reconocido tanto en la declaración de derechos humanos como por la constitución Española (Quesada, 2001).

La educación para la salud, se construye sobre el desarrollo de actitudes y hábitos de comportamiento, fundamentados en un sistema de valores que responde al modelo de sociedad en el que la persona se desenvuelve, así pues, tanto la familia como la escuela tienen la responsabilidad de ofrecer a los niños y adolescentes informaciones adecuadas sobre la salud. De hecho la interacción Familia-centro escolar es fundamental para adquirir una personalidad sana. Así pues podemos considerar como uno de los principales escenarios educativo para el desarrollo de actividades de EpS la escuela aunque no nos podemos olvidar que la persona aprende e todo su entorno (Nuñez y Guzman, 2016).

La parada cardiorrespiratoria se puede definir como una interrupción brusca, y potencialmente inesperada y que posiblemente puede ser reversible, que de persistir varios minutos, puede producir la muerte. Las manifestaciones de esta son: inconciencia, apnea y ausencia de pulso (Prieto, García, Parias, Villegas, Moreno, Carbajal et al, 2016).

Se estima que en España se produce una parada cardiorrespiratoria cada 20 segundos, lo que aproximadamente equivaldría a unas 50.000 paradas al año, de las cuales alrededor de un 65% se producen en lugares públicos.

En este sentido varios estudios mencionan que una actuación inmediata, incrementa la supervivencia en 5 veces (Perales, López y Ruano, 2007).

Diversos estudios han demostrado que el tiempo transcurrido entre la parada y el inicio de la reanimación, es uno de los factores que más intervienen en el pronóstico y desenlace de la situación. Por cada minuto que pasa una persona sin asistencia, disminuye en un 10% la posibilidad de supervivencia, así pues, se puede considerar que tras diez minutos en parada, las posibilidades de seguir vivo son mínimas (Coma, García, Ruano, Loma, Malpartida, y Rodríguez, 2009).

Así pues es de importancia que la población y en especial los niños y jóvenes conozcan el cómo llevar a cabo técnicas de RCP básica, las cuales, si se realizan con prontitud, pueden salvar una vida (De los ángeles, Pérez y Morales, 20016).

Objetivos

- Conocer la importancia de la educación a nivel comunitario en materia de promoción y protección de la salud de las personas.

- Exponer una experiencia/ Taller de RCP realizado por profesores y alumnos del Grado de Enfermería de la Facultad de Enfermería de Melilla-UGR.

Metodología de la actividad

Marco en el que se desarrolla la actividad

Para el evento de divulgación científica y educación de la Noche Europea de los Investigadores, que cada año se celebra, en el mes de septiembre, se decide realizar un Taller de Educación para la Salud a nivel de comunidad, sobre RCP, con la finalidad de que la población Melillense, adquiera conocimientos, habilidades y destrezas en el tema.

Población a la que va dirigida

Población de la Ciudad Autónoma de Melilla con edad comprendida entre 3 años y 20 años de edad.

(Aunque el taller está orientado al aprendizaje de niños y adolescentes, cualquier persona mayor que voluntariamente quiera, puede acceder a la formación).

Recursos necesarios

Equipo de trabajo (2 docentes y 8 alumnos)
 Trípticos con resumen de técnicas
 5 Maniqués de Simulación (Adulto y niños)
 Colchonetas
 Mascarillas rcp de un solo uso
 Alcohol y Gasas

Fases de la actividad

1.-Planificación del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones para decidir el equipo de participantes • Organización y planificación de contenidos teórico-prácticos • Inscripción en evento • Montaje del taller • Diseño del logo del grupo de colaboradores
------------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Realización y difusión de la actividad
2.-Formación de alumnos-tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de tres talleres de formación de 2 horas de duración sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación para la salud ✓ Primeros Auxilios y RCP ✓ Habilidades sociales • Realización de formación práctica sobre RCP con maniqués de simulación
3.-Ejecución de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del taller “Tus manos son mi esperanza” Taller sobre RCP Básica • Captación de participantes • Sesiones de simulación de casos de RCP • Practica con simuladores de entrenamiento de RCP • Realización de cuestionarios sobre grado de conocimientos y satisfacción sobre
4.-Realización de memorias de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de memorias de la actividad y análisis de datos de los cuestionarios

Desarrollo de la actividad

Previo al día del desarrollo la actividad, el grupo de estudiantes junto a los profesores encargados del correcto desarrollo del taller, se reunieron varias veces para recordar conceptos básicos sobre la RCP y habilidades sociales, también para ensayar con los maniqués de simulación de reanimación cardio-pulmonar básica y organizar el material que se iba a utilizar la noche del evento.

La actividad tuvo lugar el día 25 de septiembre durante toda la tarde en la Plaza de las Cuatro Culturas. Se ubicaron 5 simuladores de RCP básica (Adultos y niños), con la finalidad de dar a conocer a la población Melillense,

el cómo actuar ante una situación de urgencia como es la parada cardio-respiratoria.

El equipo “Tus manos son mi esperanza” se dividió de tal forma que quedaron 2 alumnos por cada simulador, ofreciendo, de esta manera, una formación más personalizada e individualizada a los niños y jóvenes que así lo querían , de esta forma, se pudo practicar con los simuladores junto con los alumnos (en este caso alumnos tutores docentes).

Simultáneamente, otros componentes del equipo, administraban encuestas a aquellas personas asistentes al evento y que realizaban o no el taller. Estas estaban encaminadas a conocer los conocimientos adquiridos y el grado de satisfacción con la realización de talleres de educación para la salud como el ofrecido en el evento y a la importancia de la figura de la enfermera en relación con el desarrollo de educación sobre formación para la prevención y promoción de la salud tanto en centros hospitalarios/ambulatorios, como en centros escolares.



Prospectivas Futuras

- Debido al gran éxito que tuvo este tipo de actividad, docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla , se plantean el formar varios grupos de educación para la salud en diferentes temas como prevención del sida y transmisión de enfermedades sexuales , control de obesidad , realización de vida activa..... Para que días tan señalados como el día Internacional de la enfermería o el día del patrón de la salud realicen actividades a pie de calle con la ciudadanía.
- Se pretenden realizar materiales didácticos adaptados a los diferentes tipos de población, en materia de educación para la salud.
- Se comienzan a desarrollar programas y proyectos de investigación en relación a la educación, promoción y prevención de la salud de la población.

Agradecimientos

Finalmente quisiéramos agradecer a todas las entidades que lograron el desarrollo de la acción formativa: Ciudad Autónoma y Facultad de Granda (Campus de Melilla).

Pero sobretodo agradecer a la población Melillense y Al grupo de alumnos de 3 de grado de Enfermería y Docentes que participaron en el desarrollo de la actividad:

Coordinación y dirección: Linares Manrique, Marta y San Román Mata, Silvia.

Colaboradores: Estrada Nicasio, José Antonio; Fornieles González, Nerea; Jerónimo Gonzáles, Gabriel; Ortega Teruel, Francisco José Paredes Ruiz, Francisca; Portillo Haro, Clemente; Romero Sánchez, José David y Samper Dele, Yessica.



Conclusiones

A continuación se exponen una serie de conclusiones derivadas de la realización de la actividad:

- *En relación a los participantes de la actividad*
 - ✓ En cuanto a la formación ofrecida por parte de las docentes de centro organizador (Facultad de Enfermería de Melilla) el alumnado elegido para colaborar como alumno-tutor de la actividad manifestó una alta predisposición en la asistencia de talleres previos.
 - ✓ Ante una experiencia nueva para el alumnado como era el educar a la ciudadanía a pie de calle, mencionan que estos, utilizaron sus conocimientos habilidades y actitudes en materia de primeros auxilios y rcp de manera muy eficaz.
 - ✓ Tanto el alumnado como el profesorado que realiza la actividad, muestran una gran satisfacción por como se ha desarrollado la actividad desde su preparación hasta el día que se realiza.
 - ✓ El alumnado manifiesta la intención de repetir nuevamente la actividad con otros colectivos más específicos.
 - ✓ El taller de educación se desarrolló de forma muy dinámica y entretenida, debido a las técnicas teórico-prácticas llevadas a cabo.

- *Globales*
 - ✓ Gran aceptación por parte de población Melillense, por las autoridades de la Ciudad Autónoma de Melilla y la Universidad de Granada.
 - ✓ Gran satisfacción por la acogida y realización del taller del alumnado participante.
 - ✓ Se produce una gran difusión del taller realizado tanto a nivel publicitario, como de prensa en la ciudad.
 - ✓ Repetición del taller en otros eventos similares.

Referencias bibliográficas

- Coma, I., García, L., Ruano, M., Loma, A., Malpartida, F., y Rodríguez, J. (Agosto de 2009). Guías de actuación clínica de la Sociedad Española de Cardiología en resucitación cardiopulmonar. *Revista española de cardiología*, 52(8),547-647.
- De los Ángeles Manzano-Felipe, M., Pérez-García, C., y Morales, M. I. F. (2016). Soporte vital básico: Efectividad de una intervención en adolescentes empleando el QR= Basic Life Support: Effectiveness of an intervention in adolescents using the QR. *Revista española de comunicación en salud*, 1 261-284.
- Núñez, C. A. S., y Guzmán, A. G. (2016). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de educación inclusiva*, 2(2).
- Perales Rodríguez, N., López Mesa, J., y Ruano Marco, M. (2007). *Manual de soporte vital avanzado*. Barcelona: Elsevier.
- Prieto Valderrey, F., García Fernández A.M., Parias Ángel, N., Villegas del ojo, J., Moreno Millán, E., Carbajal Guerrero, J., et al... *Plan Hospitalario de Santa Bárbara. Sociedad española de Medicina Intensiva, Crítica y unidades coronarias (SEMICYUC)*.
- Disponible en <http://www.semicyuc.org/sites/default/files/rcppuertollano.pdf>
- Quesada Perea, R.(2001).La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 4 15-40.
- Rothman, A. I., y Byrne, N. (1981). Health education for children and adolescents. *Review of Educational Research*, 51(1), 85-100.

CAPÍTULO Nº 53

IMPACTO SOLIDÁRIO – AÇÃO PROTAGONISTA DOS ALUNOS DA E.E. PROF^a. IRENE CAPORALI DE SOUZA

Leandro Marcondes Teixeira³⁶

Leonardo Luan Rodrigues

Introdução

O objetivo deste artigo é demonstrar como a ação protagonista pode impactar positivamente no contexto do jovem estudante. Para tanto, retomase o conceito de capitalismo consciente para, posteriormente, discorrer sobre os projetos desencadeadores do protagonismo solidário e seu impacto no cotidiano escolar.

São apresentados os trabalhos desenvolvidos com foco no impacto social que podem proporcionar discussões sobre temas que nortearam o desenvolvimento dos trabalhos realizados. Exemplos que serviram de motivadores e seus desdobramentos também são apresentados neste texto.

Ação protagonista dos alunos da E.E. Profa. Irene Caporali de Souza

O regime capitalista, sempre vinculado a processos de enriquecimento ou crescimento econômico com base na exploração do trabalho sem que haja uma efetiva contrapartida, tem deixado de ser uma premissa norteadora para muitas empresas. A compreensão de que é necessário retribuir para a sociedade no que se refere a oferecer uma contrapartida para este fato gerou a busca por ações agregadas a um impacto social positivo. Tais ações referem-se a uma preocupação com relação às consequências sociais ou ambientais que possam ser causadas neste movimento.

³⁶ Alunos matriculados na 3ª Série do Ensino Médio da Rede Pública Paulista, Ensino Integral, E.E. Prof^a. Irene Caporali de Souza.

Tal preocupação encontra corroboração nas escolas, no que diz respeito a promoção de ações que tenham impacto social relevante. Isso ocorre quando há o exercício do protagonismo, enquanto alunos da rede pública estadual de ensino, visando uma cidadania consciente, autônoma e responsável. Exercício esse que, desenvolvido no contexto da escola, auxilia no desenvolvimento de habilidades atitudinais, como o respeito e valorização do outro, conforme especifica o Currículo do Estado de São Paulo,

É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação solidária. (SÃO PAULO, 2012, p. 20 e 21).

Nesse sentido, é na escola que, por meio da mediação do professor, procuramos desenvolver e nos envolver em projetos que de fato sejam significativos, que mobilizem todos os participantes da escola com a finalidade de discutir não só sobre o contexto em que todos da escola se inserem, mas também questões de sustentabilidade. Tais questões dão margem para, enquanto jovens, buscar o protagonismo consciente, autônomo e responsável. Protagonismo esse que é exigido hoje na sociedade do conhecimento, ou seja, sociedade caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, nessa sociedade é preciso trabalhar, conviver e exercer a cidadania, sobretudo no que diz respeito ao cuidado com o ambiente que se vive. Sem contar ainda que a autonomia consciente da ação protagonista deve considerar essa sociedade *como produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive* (SÃO PAULO, 2012, p. 10).

Capitalismo consciente – ação protagonista

O mundo vem passando por problemas cada vez mais graves relacionados a questões socioambientais. Isto deixa entrever que a busca incessante por lucro por parte da maioria das empresas deve priorizar também uma relação direta com os impactos que a exploração de recursos provoca no meio ambiente e nas relações humanas.

O Capitalismo Consciente é uma abordagem que muitas empresas estão adotando visando promover a prosperidade e a interligação de todos os

processos produtivos para garantir atingir suas metas estabelecidas, de forma mais justa e equilibrada, reduzindo impactos negativos que possam advir sobre a sociedade e sobre o meio ambiente de forma mais geral.

Por trás desta busca de redução dos impactos negativos da sociedade sobre o meio ambiente, existe também a preocupação de mudar a imagem exploratória ligada ao capitalismo. Na maioria das vezes em que o termo é empregado, evoca imagens de empregados sendo explorados e de empresas e empresários enriquecendo às custas da exploração da mão de obra assalariada.

Os empresários e empreendedores precisam adotar medidas que valorizem seus funcionários, principalmente aqueles que ocupam as vagas menos prestigiadas, geralmente tornados invisíveis nesse processo. Impactar positivamente seus próprios funcionários repercute em plano mais amplo na sociedade e promover ações que agreguem ao nome da empresa parcerias sociais é algo cada vez mais visado, na busca de um comprometimento com assuntos que auxiliem a sociedade como um todo em um processo de valorização de questões antes abandonadas. Tais ações propiciam o exercício de projetos que visem, sobretudo, conforme postulado no Currículo do Estado de São Paulo,

Desenvolver espírito crítico, reflexivo, tolerante e respeitoso perante as diferenças de opinião e de formas de ser e de pensar que se baseiam em diferenças socioculturais. Valorizar positivamente o enriquecimento que outras culturas podem trazer para a nossa e vice-versa, apreciando as vantagens proporcionadas pelo contato intercultural e pelos intercâmbios, bem como refletindo sobre os efeitos produzidos por relações assimétricas marcadas pela desigualdade, observadas no seu contexto histórico e no mundo atual (SÃO PAULO, 2012, p. 159).

Projetos desencadeadores do protagonismo solidário

Em que consiste o trabalho solidário? Faz-se relevante a descrição dos projetos em que houve a participação protagonista dos integrantes da escola.

A exemplo disso, a Azul: Gincana Solidária, que foi realizada em 2015, consistiu em uma gincana do bem para estimular microações solidárias e de cidadania, em comunidades do Brasil. O público foi convidado a montar equipes e escolher instituições que gostaria de ajudar e como gostaria de ajudar. Em um segundo momento, foi preciso fazer a inscrição no Portal

Voluntariado da Azul. No total, 20 equipes foram selecionadas por sorteio. Cada uma recebeu uma ajuda inicial de R\$500,00 para a realização de atividades que visassem a promoção do objetivo do grupo. Ao final da Gincana, as três melhores equipes ganharam R\$3.000,00, R\$2.000,00 e R\$1.000,00 para primeiro, segundo e terceiro lugar, respectivamente, e destinaram os prêmios às instituições.

Outro projeto foi o da *IBM: Agente Social Good*. A IBM presta consultoria para o projeto da *Social Good Brasil*, o Agente Social Good. Este projeto foi lançado em novembro de 2015. Ele veio para complementar a frente de ação desta empresa, com uma plataforma em que as pessoas que utilizassem a tecnologia e as novas mídias para a mudança social, pudessem se encontrar e se conectar através de seus projetos e campanhas digitais transformadoras. Foi um projeto voltado para as pessoas que desejavam criar uma campanha para apoiar movimentos, iniciativas, causas ou organizações de impacto social, mobilizando sua rede para apoiá-los e disseminar informações ou doar recursos.

Protagonismo e o impacto solidário

Dentro das premissas que norteiam as escolas que integram o Programa Ensino Integral, na rede estadual de educação do Estado de São Paulo, a qual visa formar o jovem autônomo, competente e solidário; os alunos do Ensino Médio, enquanto agentes em transformação, tem a consciência do mundo em que vive e uma visão do mundo que querem atuar; para tanto são incentivados a exercer o protagonismo juvenil de modo consciente e autônomo. Isso significa que

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Nesse trânsito do espaço escolar com a comunidade, o projeto Impacto Solidário foi criado para arrecadar alimentos, roupas, e brinquedos para serem doados aos necessitados. As ações junto à comunidade envolveram ações sociais, eventos culturais e debates. As propostas foram elaboradas a medida em que as atividades do currículo escolar foram sendo desenvolvidas, nas mais diversas disciplinas. Essas iniciativas foram os resultados dos trabalhos desenvolvidos nas diversas aulas, em que ficou muito clara a importância da solidariedade, o respeito ao ser humano, o convívio saudável com as diversidades, sejam elas de ordem religiosa, gênero ou política e a corresponsabilidade de cada um, para que a sociedade pudesse evoluir e produzir seus anseios e aspirações de modo adequado e consciente.

Quanto às ações sociais, na Campanha em Benefício da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) – Mogi das Cruzes – SP, houve a arrecadação de produtos de higiene e descartáveis (20/10/2016).

Dentre as diversas disciplinas cursadas no Ensino Médio do PEI – Programa de Ensino Integral, as disciplinas eletivas são trabalhadas por professores em duplas, e o objetivo é dar ao aluno uma visão de seu Projeto de Vida, ou seja, o objetivo para o seu futuro. No caso da eletiva “Peça para Sair”, o aluno que participa destas aulas, tem como Projeto de Vida, ingressar na carreira militar, Assistência Social e profissões ligadas aos direitos civis, políticos e humanitários.

Na disciplina eletiva “Peça para Sair” houve a arrecadação de alimentos pelos alunos e entrega da Arrecadação ao Asilo São Sebastião – Instituto Pró + Vida, em Abril de 2017.

Ação protagonista - eventos culturais e debates

Além de projetos que impactaram a comunidade escolar, houve participações em concursos destinados aos jovens estudantes com a finalidade de preparar para o exercício da cidadania. O objetivo é de envolver os jovens em questões públicas, através do exercício por um dia como Deputado Estadual (Parlamento Jovem/2016) e Vereador Municipal (Jovem Vereador/2015 e 2017). Pensando em envolver os jovens nas questões políticas e sociais, facilitando o trânsito dele para a autonomia da vida adulta, como bem postula o Currículo do Estado de São Paulo,

Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais

do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional. (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

Considerações finais

Atualmente, a juventude é a faixa etária com maior número de brasileiros e precisa estar presente em todas as instâncias de necessidades da vida para enfrentar os desafios existentes e ter condições de criar bases para o desenvolvimento do país. Por isso, é fundamental que nossa juventude se organize, participe diretamente da política e pratique a democracia participativa.

Preocupar-se com o entorno escolar. Com o mundo em sua volta e com os impactos que nossas ações cotidianas têm em cada decisão que tomamos é uma necessidade no que se refere à nossa constituição enquanto cidadãos.

Tornar a escola um espaço de reflexão e de apropriação de conhecimentos e ideias que motivem mudanças é o grande fator decisivo em nosso crescimento educacional, como seres humanos reflexivos e atuantes nas questões socioambientais que movimentam a vida em nosso planeta. Ainda somos jovens e muito temos para aprender.

Referências bibliográficas

- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.
- Sebrae. Disponível em: <<http://blog.sebrae-sc.com.br/8-empresas-que-investem-em-transformacao-social/>>. Acesso em: 28 ago. 2017
- 8 Empresas que investem em transformação social. Disponível em: <[8 empresas que investem em transformação social - Social Good Brasil](#)>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- Participação do jovem é desafio para aprofundar democracia... Disponível em: <https://observatoriosc.wordpress.com/.../participacao-do-jovem-e-desafio-para-aprofu>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CAPÍTULO Nº 54

POLÍTICAS PÚBLICAS NA INFÂNCIA. PROGRAMAS E PROJETOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Rosania Morales Morroni³⁷

Introdução

O objetivo deste artigo é demonstrar como Projetos e Programas nas escolas públicas estaduais de São Paulo podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de uma educação voltada a cidadania entre crianças e jovens. Para tanto, retoma-se o conceito de gestão democrática e participativa para posteriormente, discorrer sobre os Programas e Projetos

São apresentadas as ações desenvolvidas nos Programas e Projetos com foco na responsabilidade social e gestão democrática e participativa.

A gestão democrática e participativa na escola pública

O marco formal da participação da sociedade civil no processo de Democratização da sociedade brasileira iniciou-se em 1988, com a Constituição Federal e a transferência de responsabilidades inéditas aos municípios e a formulação de políticas públicas. Na educação ocorreram profundas transformações políticas focadas na população “em risco social”. Houve a ampliação da oferta escolar do Ensino Fundamental, proporcionado pelo Fundef – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental de uma taxa de atendimento de cerca de 80% no início da década de 90, para 97%, no final da mesma década.

Os desafios em educação, desde então, são discutidos sistematicamente, principalmente no que tange ao ensino de qualidade, as diversidades regionais e aos analfabetos funcionais e analfabetos absolutos, ancorados pela cultura da igualdade e solidariedade.

³⁷ Rosania Morales Morroni é Dirigente Regional de Ensino na Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes, Estado de São Paulo.

As políticas públicas planejadas de forma coletiva, apontam as demandas da população em geral, assim como, se estão sendo eficientes na execução.

A Sociedade da Informação e Comunicação evidencia muitas mudanças sejam no modo de agir, pensar, falar e se relacionar nas escolas. Os professores, e equipe gestora tem enormes desafios no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ultrapassando o modelo e paradigma de escola resistente as transformações que o mundo atual apresenta.

A escola (...) assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar intelegível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultura (CHARLOT, 1976, p.151)

As mudanças que necessitamos na escola pública na sociedade atual pede a institucionalização da democracia, associada ao aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública. Tudo isso, necessariamente pede a participação da comunidade escolar, incluindo professores, equipe gestora, pais, alunos e funcionários. A implementação da democracia na gestão da escola ocorre desde o início das discussões do projeto político Pedagógico que deve ser comprometido com a promoção de educação em acordo com as necessidades de uma sociedade moderna e equitativa.

Não se pode educar a viver se não exercitarmos a cooperação e a participação coletiva, mutuamente (...) O grupo e sua diversidade são elementos fundamentais para a aprendizagem e traz a riqueza no confronto de ideias e experiências anteriores de cada participante. A possibilidade de dissensos e consensos produz uma dinâmica permanente de ação-reflexão-ação. (PEREZ, CASTILO, 1996, P.42).

A Gestão escolar participativa é fundamental para a melhoria da qualidade pedagógica do processo educacional, a garantia de um currículo escolar contextualizado e o desenvolvimento de objetivos comuns na comunidade escolar. Para tanto, o gestor deve necessariamente criar um ambiente estimulador, onde ações como uma visão de cooperação, o clima de

confiança, valorizar a equipe, centrar a demanda de trabalho em ideias e assumir responsabilidades em conjunto

A Cultura Organizacional de uma escola democrática é construída ou alterada com a participação de todos o que implica mudança, desacomodação que nem sempre é bem vista.

A participação em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. É nesse sentido, portanto, que a participação política de construção de bases de poder pela autoria que constitui o autêntico sentido de autoridade, a qual, por sua vez, é qualificada pela participação, tendo em vista que, pelas intervenções participativas competentes no trabalho, aumenta a sua competência e capacidade de participação (LIBÂNEO, 2004).

O conceito de gestão pressupõe a ideia de participação coletiva na análise de situações e tomada de decisão.

Na escola a participação se desenvolve em várias ações e momentos, principalmente pela participação nos colegiados da escola: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis.

O Conselho de escola é o órgão de tomada de decisões e formado pela representação dos vários segmentos da comunidade escolar como professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e equipe gestora.

Dentre outras coisas o Conselho de Escola delibera sobre problemas administrativos e pedagógicos, aplicação de recursos, penalidade disciplinares, desempenho escolar, integração da escola-família-comunidade, calendário e regimento escolar.

A Associação de Pais e Mestres tem como finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência o escolar e na integração família-escola-comunidade e contribui para a conservação do prédio. É de natureza social e educativa e sem finalidades lucrativas. É composto pelos segmentos da escola, assim como, o Conselho.

O Grêmio Estudantil é a representação dos estudantes da escola. Alunos gremistas desenvolvem o espírito de liderança e trabalho em equipe e tem autonomia para organizar e sugerir atividades para a escola, contando para tanto, com o apoio da Direção. Os gremistas também têm o direito a participar da elaboração e organização do calendário escolar.

Projeto Gestão Democrática

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desenvolve vários Projetos e Programas, principalmente objetivando a participação maior da comunidade escolar e os Colegiados das escolas públicas estaduais tem o papel de participar da gestão.

Em 2016, criou o “Projeto Gestão Democrática”.

Esse projeto está levando as escolas da rede a discutir a modernização da gestão democrática nas escolas públicas paulistas. A ideia é unir todos os segmentos, alunos, professores, gestores, servidores, pais e responsáveis e comunidade no esforço para o aperfeiçoamento de todos os Colegiados, criando a cultura democrática nas unidades escolares.

O objetivo do projeto é inscrever os valores da democracia no cotidiano das escolas e da comunidade.

A Secretaria de Estado da Educação espera também dar início a uma nova maneira de pensar as políticas públicas, com foco na transparência e no diálogo.

O primeiro passo do Projeto foi identificar a percepção da comunidade escolar a respeito da efetividade dos espaços de participação já existentes por meio de um questionário, aplicado em todas as escolas. Esse questionário foi construído a partir do trabalho de Grupos de Escuta realizados nas diversas regiões do Estado envolvendo estudantes, familiares, professores, gestores e servidores das escolas.

A Secretaria também disponibilizou um questionário on-line onde toda a comunidade pode dar sua opinião sobre várias questões que envolviam a rotina da escola, com base na gestão democrática e participativa.

Etapas foram criadas, locais e regionais para que se abordasse amplamente a gestão democrática e participação dos Colegiados.

Na etapa local, os encontros foram nas escolas para a devolução do Diagnóstico a comunidade escolar, identificação de desafios e construção de propostas para a escola, a Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação.

Na etapa Regional, a partir dos resultados locais, a discussão foi em âmbito de cada Diretoria Regional de Ensino.

Na etapa estadual o encontro terá como foco consolidar as propostas regionais para elaboração de um Projeto de Lei e para ações pedagógicas e de

gestão voltadas a fortalecer valores e práticas da democracia nas escolas e na rede.

É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação solidária. (SÃO PAULO, 2012, p. 20 e 21).

Pode-se observar que nas fases que ocorreram, os componentes dos vários segmentos das escolas estreitaram laços e reconheceram a importância de um maior envolvimento na participação dos colegiados.

Dentre os vários Projetos desenvolvidos na rede estadual paulista, sem sombra de dúvidas o “Gestão Democrática” contribui sobremaneira para a gestão democrática acontecer.

Desde 2014, quando assumimos a Diretoria Regional de Ensino de Mogi das Cruzes, detectamos a necessidade da maior participação dos Colegiados, bem como, a participação dos Grêmios Estudantis.

Passamos então, a acompanhar a formação dos Grêmios anualmente, subsidiando e monitorando a constituição, objetivando maior transparência no processo.

Realizamos em 2015 e 2016 dez vídeos conferências com os Gremistas, esclarecendo todo tipo de situação de participação estudantil dentro das unidades escolares e fizemos dois grandes encontros presenciais, em um grande espaço, com a participação de palestrantes que abordaram temas como liderança, participação nas mídias sociais, violência nas escolas, drogas, empreendedorismo e para tanto, várias autoridades do município, profissionais atuantes e blogueiros participaram.

O estreitamento da relação com os gremistas, aprofundando o “Projeto Gestão Democrática” fez com que a participação junto a gestão contribuísse sobremaneira para a Cultura de Paz no interior das escolas, bem como a participação na gestão.

Aprofundando a atuação dos Grêmios, em 2015, lançamos o desafio para os Gremistas desenvolverem Projetos de Responsabilidade Social em suas comunidades.

Em 2016, a escolha de dois desses Projetos fez parte de um projeto maior, em parceria com a Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes, denominado “Prefeito jovem” e “Vice-Prefeito Jovem”.

A Comissão da Prefeitura e Diretoria de Ensino escolheu dois projetos de Responsabilidade Social de impacto em duas escolas, a Escola Estadual Irene Caporalli de Souza e Escola Estadual Deodato Wertheimer.

O jovem Leandro Marcondes e a Maria Luiza Fernandes, foram eleitos respectivamente, jovem Prefeito e Jovem Vice-Prefeita.

Foram convidados a participar juntamente com o Prefeito, da rotina da Prefeitura Municipal, tomando conhecimento da atuação do Prefeito e Secretários Municipais e tendo a oportunidade de sugerir idéias para as políticas públicas.

Para esses jovens foi uma oportunidade ímpar vivenciar e poder sugerir políticas públicas para o município.

É realmente um Projeto de responsabilidade Social.

Programa Escola da Família

Vários outros Projetos de importância da rede estadual atuam no sentido da melhoria da qualidade de ensino, na preparação junto aos alunos, para exames externos, qualificação para o trabalho e de responsabilidade social.

Podemos destacar o Programa Escola da Família, criado em 2003. É um programa social do Governo do Estado de São Paulo, onde algumas escolas estaduais funcionam aos finais de semana proporcionando diversas atividades dentro de quatro eixos norteadores: esportes, cultura, qualificação para o trabalho e saúde para as comunidades de dentro e de fora dos entornos escolares, criando uma cultura de paz, despertando potencialidades e ampliando horizontes de seus participantes.

Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários (Bolsistas), o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor.

Em diversas regiões do Estado, as escolas públicas constituem o principal – ou, muitas vezes, o único – equipamento público, especialmente nas localidades em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura.

Os espaços escolares, que, antes ociosos aos finais de semana, passam a ser ocupados com atividades planejadas para a comunidade participante, favorecendo a essa o direito de conquistar e fortalecer a sua identidade. Assim, essa comunidade com responsabilidade, apropria-se desses espaços, agregando no seu cotidiano valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa.

Universitários de todo o Estado de São Paulo, atuam nos finais de semana ao Programa Escola da Família e, em contrapartida, têm seus estudos

custeados por um dos maiores programas de concessão de bolsas de estudo do País, realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior - o Programa Bolsa Universidade.

Os universitários contemplados com a bolsa contribuem com seu empenho e dedicação para o crescimento da comunidade local e, quando formados, acrescentarão ao currículo uma preciosa experiência, enriquecida por valores como a responsabilidade social e a participação comunitária.

O programa possui muitos voluntários, inclusive alunos do Ensino Médio da rede estadual que atuam nos vários eixos, contribuindo para o resgate da autoestima de seus próprios colegas.

Considerações finais

Atualmente, os jovens precisam ser engajados dentro da unidade escolar, nas várias atividades, sejam Projetos interdisciplinares, voluntariado no Programa Escola da Família, Grêmios Estudantis, Colegiados.

O engajamento e a atuação preparam-nos para a cidadania, para o mercado de trabalho.

É necessário que nossos jovens participem ativamente da política e da sociedade preocupando-se com sua escola, rua, bairro, cidade e país, para que atuando no local atinja o global.

A escola enquanto espaço de construção de cidadania é para crescimento de todos, principalmente o momento em que se vivencia no Brasil.

Os jovens precisam contribuir para um país mais justo, com direitos e oportunidades iguais.

Referências bibliográficas

LUCK, HELOISA. A Gestão participativa na Escola. Petrópolis, RJ. Vozes: 2011.

LUCK, HELOISA. (et. al.). A Escola participativa: o trabalho do gestor. Petrópolis, RJ. Vozes: 2009.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.

www.educacao.sp.gov.br

CAPÍTULO N° 55

TERAPIA OCUPACIONAL POR LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

Laura Medina Moreno

Introducción

La Terapia Ocupacional, como profesión socio-sanitaria dedicada a la promoción de la salud, el bienestar y la calidad de vida a través de la ocupación, tiene gran implicación en la vida diaria de las personas.

Tal y como expone el artículo 23 del Convenio sobre los derechos del niño (1989), los niños con diversidad funcional tienen el derecho a disfrutar de una vida plena, digna, con autonomía y participación activa en la comunidad, mediante el acceso a los diferentes servicios educativos y de rehabilitación necesarios para su desarrollo óptimo.

A continuación, se describe la implicación que tiene la Terapia Ocupacional en este colectivo y su familia, siendo un trabajo constante de promoción de su participación ocupacional, indispensable para el desarrollo y la calidad de vida de cualquier persona.

La participación ocupacional del niño y el Terapeuta Ocupacional

En primer lugar, es importante aclarar que la Terapia Ocupacional trabaja siempre desde un enfoque centrado en la persona, por lo que se entiende que cada persona, su entorno y su ocupación se interrelacionan y dan lugar a un caso único.

En términos generales, la vida diaria de los niños se caracteriza por la ocupación en el juego, la educación, la participación social y el desempeño en las actividades de la vida diaria (desde comer, bañarse, vestirse, etc). Estas áreas de ocupación conforman el trabajo diario del Terapeuta Ocupacional en Infancia. Si hablamos de niños con diversidad funcional, estas ocupaciones correspondientes para su edad pueden verse afectadas por diferentes motivos. El Terapeuta Ocupacional es el profesional capacitado y encargado de evaluar las dificultades y las fortalezas del niño y su familia, el entorno donde transcurre la ocupación afectada y la realización de la actividad. De este modo, interviene desde distintos enfoques y modelos para capacitar de habilidades al niño y su familia, modificar el entorno de modo que facilite la

participación en la ocupación o bien adaptar la actividad de manera que el niño pueda realizarla de manera funcional. Así, por ejemplo, el Terapeuta Ocupacional entrena la transferencia de la silla de ruedas al váter con un niño con lesión medular, adapta la actividad del vestido con un niño con amputación, modifica el domicilio de un niño con parálisis cerebral para que pueda moverse con la silla de ruedas, confecciona una férula funcional para que un niño con hemiparesia pueda alimentarse de forma autónoma o entrena la movilidad en la comunidad con un niño con discapacidad intelectual.

A continuación, se expone la importancia de las ocupaciones principales de la infancia.

El juego: la ocupación principal de la infancia

La Convención sobre los Derechos del Niño recoge en su artículo 31, el derecho del niño al juego. Así, es deber de todos velar porque cualquier niño, independientemente de si tiene discapacidad o no, tenga la oportunidad de desempeñar esta ocupación tan importante en la infancia. El juego es el medio por el cual el niño desarrolla sus habilidades y aprende. Por este motivo, es usado por los profesionales de la infancia como herramienta terapéutica. De hecho, cuando el Terapeuta Ocupacional trabaja en infancia, usa el juego como herramienta para fomentar la adquisición de las habilidades ocupacionales correspondientes a la edad cronológica del niño; pero, además de pretender conseguir objetivos funcionales a través del juego, presta atención a las características del juego en sí. Es decir, es importante reconocer el papel que tiene el juego en el desarrollo, pero no nos podemos olvidar que el juego es un fin en sí mismo, los niños juegan por impulso biológico porque jugar produce placer, disfrute y bienestar. Ambos aspectos se entrelazan, ya que es conocido el impacto que tiene el juego en los sistemas relacionados con la emoción, la motivación y la recompensa.

Además, las áreas ocupacionales en las que el niño se desempeña no pueden concebirse por separado; y en este sentido, el juego tiene un papel crucial en la participación ocupacional del niño, ya que el juego es una de las principales formas de participación en el entorno social y comunitario.

Por lo tanto, el juego es una ocupación imprescindible en la vida de cualquier niño pero se puede ver afectado por factores sociales, culturales, económicos, políticos o discapacidad. Deberíamos entonces plantearnos si los entornos en los que se desarrolla la infancia facilitan la participación en el juego.

A continuación, algunas reflexiones sobre este hecho:

- ¿El aumento de tiempo para tareas escolares y extraescolares permite a los niños jugar y tener un equilibrio ocupacional?

- ¿Reciben los padres información sobre la importancia del juego para promover un juego saludable y de calidad en familia, adaptado a sus necesidades y evitando que el entretenimiento electrónico sea el protagonista familiar?
- ¿Realiza el Estado parques infantiles con mayores oportunidades de exploración, aprendizaje y disfrute adaptado para que niños con y sin diversidad funcional puedan jugar en la comunidad? ¿Se asegura de que existan?
- ¿Se venden y promocionan juguetes que favorezcan el desarrollo del niño?
- ¿Estamos promocionando un uso prematuro de las nuevas tecnologías en los niños?
- ¿Hay juguetes adaptados al alcance de los niños con diversidad funcional y sus familias?
- Realmente, ¿dejamos jugar a los niños a lo que quieren jugar o estamos constantemente confiscando o manipulando sus iniciativas e ideas?

En síntesis, el juego es la ocupación principal de la infancia, por su papel en el desarrollo y por el simple hecho de ser un derecho. Por esto, debemos luchar para que todos los niños tengan la oportunidad de jugar en un ambiente adecuado para ello.

Actividades de la vida diaria: base esencial

El Terapeuta Ocupacional se distingue por ser el profesional especializado en lo referente a las ocupaciones, la participación y la autonomía, lo que posibilita un análisis y abordaje de las actividades de la vida diaria muy específico.

Desde que nacen, los niños tienen ocupaciones y co-ocupaciones (las formadas por dos personas) como la succión, la regulación, la aceptación de cuidados, el desarrollo de sus habilidades sensoriomotoras. Progresivamente, este abanico de ocupaciones va desplegándose y comienza la adquisición de su autonomía personal con ocupaciones como la alimentación, el control de esfínteres, el juego, el vestido, la regulación de su conducta, la comunicación, etc. Este desarrollo ocupacional del niño evidentemente incluye una visión holística del desarrollo normal en todas las áreas (motora, sensorial, cognitiva, emocional y social) pero también el entorno y la ocupación cumplen un papel crucial, conformando una visión única de cada persona.

Partiendo del derecho de los niños a ser individuos autónomos y participantes de la vida en general, es importante que los niños y niñas puedan involucrarse en sus AVD al igual que aprender en la escuela o jugar con sus iguales. Esta participación ocupacional en las AVD básicas como

ducharse, vestirse, ir al baño, e instrumentales, como cuidar de una mascota, es primordial ya que los niños, al igual que los adultos, son seres ocupacionales con derecho a tener ocupaciones significativas que les proporcione una identidad ocupacional y sentimiento de autoeficacia. El niño, al igual que el adulto, va conformando su ser mediante el hacer y a su vez, en su hacer se refleja su ser. Todos conoceremos el sentimiento de satisfacción de un niño cuando es capaz de atarse los cordones por sí mismo o el sentimiento de frustración cuando no lo consigue. A partir de esto, podremos imaginar la implicación que tienen las AVD en el desarrollo de un niño; aunque para los adultos, son tareas tan automatizadas que no las pensamos al hacerlas y no nos paramos a pensar el significado que tienen. “La realización de las actividades de la vida diaria influye en la autoestima, la identidad personal, el sentido de dignidad y de pertenencia y en lo que se entiende como importante y significativo” (Romero, 2006, p.28)

En términos generales, las AVD básicas incluyen las actividades de cuidado personal, y son más sencillas de adquirir por el niño y posteriormente, se va produciendo el aprendizaje de las AVD instrumentales que son más complejas, necesarias para mantener una independencia en el hogar y la comunidad.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en el desempeño ocupacional de un hogar, son las rutinas diarias; ya que el niño va integrando unos patrones de ejecución relacionados con las AVD, valores socioculturales y de participación, pero sin ánimos de seguir profundizando en aspectos teóricos de Terapia Ocupacional, resalta la idea de la implicación que tienen las AVD en nuestra vida diaria.

Si hablamos de diversidad funcional, es frecuente que la autonomía en las AVD se encuentre afectada. En estos casos, y reiterando algunos ejemplos dados en la introducción, el Terapeuta Ocupacional confecciona una férula funcional para que un niño con hemiparesia pueda alimentarse de forma autónoma o entrena la movilidad en la comunidad con un niño con discapacidad intelectual.

Así, la figura del Terapeuta Ocupacional es imprescindible en términos de autonomía infantil, exista o no diversidad funcional.

A continuación, algunas reflexiones sobre las actividades de la vida diaria en la infancia:

- ¿Realmente el entorno social de los niños ofrece oportunidades para que desarrollen su autonomía?
- ¿Nuestra cultura confunde el amor y la protección necesarios en una crianza con la sobreprotección?
- ¿Fuera del hogar, en la comunidad, el entorno físico facilita la participación de los niños en las actividades de la vida diaria como ir al baño o comer?

- ¿Cómo impacta el sexismo en las actividades de la vida diaria de los niños?
- ¿Somos conscientes de la gran influencia que tienen las rutinas diarias de una familia en el niño?
- ¿Le damos la importancia que merece al aprendizaje relacionado con la autonomía diaria y futura de los niños?
- ¿Los niños con diversidad funcional tienen los recursos necesarios para fomentar su autonomía?

Participación social en la infancia: la cuna de la sociedad

Cuando hablamos de participación social nos referimos a “patrones de comportamiento organizados que son característicos y esperados de un individuo o de una posición determinada dentro de un sistema social” (Ávila, 2010, p.12). Existe participación social en la comunidad, con la familia y con los amigos. Si pensamos cuantas veces nos relacionamos con los demás en diferentes entornos a lo largo de un día, nos daremos cuenta que la vida transcurre en sociedad y si nuestra participación social no es funcional probablemente muchas de nuestras ocupaciones diarias estarán viéndose afectadas. Si además pensamos en los niños, sobre todo en los primeros años de vida, muchas de las ocupaciones que realizan son consideradas “co-ocupaciones”, ya que son ocupaciones compartidas por la persona que brinda el cuidado y la que lo recibe, tal como comer y alimentar. Esta constante interacción social desde que los niños nacen es la cuna del aprendizaje social que les espera. La participación social está presente y es necesaria para las ocupaciones que hemos descrito anteriormente, siendo un aspecto importantísimo a desarrollar y poner en práctica en el juego e ineludible en las actividades de la vida diaria. Por lo tanto, participar exitosamente en la comunidad, en la familia y con los amigos es necesario para cualquier niño y si se ve comprometida por algún suceso o discapacidad tendrá que ser atendida de la misma forma que si un niño no puede andar, si no puede hablar, o si no aprende en el colegio.

A continuación, algunas implicaciones sobre este hecho:

- Participación en la familia: siendo la familia el entorno inmediato del niño, donde se produce el primer lazo emocional, el apego, y el cual influye posteriormente en el desarrollo del niño, se podría capacitar a los padres mediante programas en la comunidad para que puedan conocer las bases de un desarrollo socioemocional adecuado. Por otro lado, en los casos de niños con diversidad funcional, la misión debe ser la misma ya que los padres necesitan de apoyo emocional

para asumir la situación y saber cómo pueden interaccionar y disfrutar con sus hijos sin que la discapacidad sea un impedimento.

- Participación con amigos: la participación con iguales es fundamental en el desarrollo infantil aunque es en etapas posteriores cuando toma más protagonismo. La oportunidad de establecer relaciones con iguales va a permitir el descubrimiento y el desarrollo de muchas emociones, límites, normas sociales, roles, entre otros. Además, desde una perspectiva ocupacional, los niños van a pasar mucho tiempo de su infancia en las escuelas, por lo que no tener una participación social funcional con los iguales puede ser causa de muchos otros problemas como en el ámbito académico.
- Participación en la comunidad: fuera del hogar y la escuela, también se desarrolla la vida del niño ya sea en parques infantiles, en cines, en casa de otros familiares y amigos, en centros comerciales, en plazas, en fiestas locales, etc. Es importante que el niño pueda participar activamente en la comunidad en cualquier actividad que sea significativa para él, conociendo diferentes entornos y personas, construyendo un sentimiento de pertenencia al lugar donde vive y aumentando progresivamente su nivel de autonomía y participación activa en la misma.

A continuación, algunas reflexiones en base a lo expuesto:

- ¿Los entornos físicos y sociales en la comunidad están diseñados para la participación de los niños o principalmente de los adultos?
- ¿La comunidad es accesible para los niños con diversidad funcional?
- ¿Los programas educativos y de participación existentes en la comunidad están acorde a los deseos de los niños?
- ¿Existen programas culturales que propicien la participación de adultos y niños en conjunto?

En resumen, una existencia con calidad de vida requiere necesariamente de participación social, por lo tanto la vida en sociedad debe ser considerada como una ocupación, favorecedora de los procesos de inclusión y de pertenencia a un grupo social determinado. Esto le otorga al Terapeuta Ocupacional un espacio dentro de los equipos que trabajan en el ámbito comunitario.

Educación en la infancia: un pilar ¿estable?

Popularmente, aprendizajes como los colores, las formas geométricas básicas, la lectura y la escritura en general son muy tenidos en cuenta por profesores, madres y padres como adquisiciones típicas en la escuela. Esto es fundamental, ahora bien; quizás el sistema educativo que tenemos se ha quedado obsoleto.

Siguiendo los conocimientos de neurodesarrollo existentes, a nivel madurativo un niño con desarrollo típico no alcanza un correcto agarre del lápiz antes de los seis años. Mucho antes de que esto ocurra, muchos centros están ya mandando cuadernillos de caligrafía tradicionales. Cuando esto ocurre, hay muchos niños que tienen las habilidades necesarias para hacer frente a las demandas de esa actividad pero muchos otros aún no; y es ahí, cuando estos niños son mirados con lupa para ver que está fallando en ellos. Si además se trata de un niño con diversidad funcional o con una dificultad para realizar esta tarea específica, queda a la vista la falta de coherencia, adaptación e inclusión del sistema educativo. En esta línea, son numerosos los estudios que relacionan el impacto que tiene la emoción y el movimiento en el aprendizaje, sin embargo las escuelas no priorizan el trabajo de las emociones y los niños siguen aprendiendo sentados la mayor parte del tiempo cuando un buen desarrollo sensoriomotor es necesario para posteriormente poder leer, escribir, estar sentado por largos periodo de tiempo, y adquirir aprendizajes funcionales.

En el caso de niños con diversidad funcional en las aulas, existen muchos aspectos que no se tienen en cuenta a la hora de brindar un aprendizaje inclusivo. Por ejemplo, hay niños que precisan de una adaptación en el material escolar para un correcto desempeño, desde su mesa y silla, hasta libretas y utensilios de escritura. Otros niños necesitan estrategias sensoriales de autorregulación para que ciertas manifestaciones conductuales cesen y puedan estar atentos. En otros casos, se puede manifestar la necesidad de que los demás compañeros aprendan a comunicarse de una manera específica con ese niño para evitar el aislamiento por falta de comunicación funcional y un largo etcétera de situaciones que cada vez son más comunes y que hay que empezar a atender. Si esto se llevara a cabo, tendríamos un sistema educativo adaptado a las necesidades de aprendizaje de cada individuo y respetaríamos el derecho de los niños a la educación y el desarrollo integral. Como ejemplo de ello, está el sistema educativo vasco con la figura del Terapeuta Ocupacional.

Por otro lado, el desempeño escolar de los niños tiene implícito muchas ocupaciones, (como se mencionaba con anterioridad las áreas de ocupación no se dan aisladas) como el desempeño del juego en el aula y el patio, el desempeño de la participación social con los compañeros y los profesores, el desempeño de actividades de la vida diaria como la alimentación en el comedor, el vestido y desvestido de zapatos, babis en el aula, control de esfínteres, etc. Por tanto, es probable, y como ocurre en muchas ocasiones, que un solo educador a cargo de de tantas ocupaciones de tantos niños a lo largo de una jornada escolar, sea una sobrecarga de trabajo, y su capacidad para percibir y atender ciertas dificultades y particularidades de algunos niños sea limitada. Por esto, se hace necesaria la figura del

Terapeuta Ocupacional en los centros para apoyar al equipo docente en las dificultades que pueden tener niños con desarrollo típico o con diversidad funcional en sus ocupaciones.

A continuación, algunas reflexiones sobre la educación en la infancia:

- ¿El problema reside en el niño o el problema es la metodología educativa, el currículo y el entorno que no están adaptados?
- ¿El problema reside en el niño o existen demandas que sobrepasan las habilidades en tiempo y forma?
- ¿El entorno actúa como facilitador o barrera para el aprendizaje?
- ¿Encuentran todos los niños las mismas oportunidades en el entorno?
- ¿Estamos dando una educación integral, incluida emocional, a los niños?
- ¿Los centros escolares se preocupan en cómo juegan los niños y si tienen las infraestructuras adecuadas para ello tanto como en la cantidad de letras y números que saben?
- ¿En qué medida permite el sistema educativo potenciar las habilidades e intereses de los niños?
- ¿En qué medida tenemos en cuenta el disfrute y la diversión en el aprendizaje de los niños?
- ¿En qué medida permite el sistema educativo que los niños sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje?
- ¿En qué medida es motivante para los niños ir a la escuela? Deberíamos averiguarlo.

Conclusiones

En definitiva, para que los niños con y sin diversidad funcional ejerzan su derecho de ser individuos autónomos, respetados, que sus intereses sean escuchados, que tengan un pleno desarrollo en un entorno facilitador y promocionar su participación activa en la sociedad hay que empezar por atender las necesidades de los niños desde lo más básico, las dificultades que encuentran en su vida diaria; porque así, podremos empoderar al colectivo infantil para que puedan forjar una identidad y competencia ocupacional acorde a cada etapa de su desarrollo; porque desde que nacemos, SOMOS y HACEMOS.

Referencias bibliográficas

- Ávila Á. A., Martínez P. R., Matilla M. R., Máximo B. M., Méndez M. B., Talavera V. MA. et al. (2010). *Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso*. 2da Edición [Traducción]. Recuperado de: <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- García, R.C. (2017, Mayo). El juego como herramienta terapéutica. [Diapositivas PowerPoint]. Máster de Terapia Ocupacional en Infancia. Universidad Castilla la Mancha, Talavera de la Reina.
- Guerra, B.G. (2017, Marzo). Escritura y habilidades motrices finas. [Diapositivas PowerPoint]. Máster de Terapia Ocupacional en Infancia. Universidad Castilla la Mancha, Talavera de la Reina.
- Lester, S.; 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*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Moruno, M.P., Romero A.D. (2006). *Actividades de la vida diaria*. Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Save the Children. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/derechos-de-la-infancia/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/version-completa>

CAPÍTULO Nº 56

PROJETO: MOBILIZAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ

Gustavo Costa dos Santos Souza

Presidente do Grêmio Estudantil Fênix da EE Prof. José Sanches Josende

Justificativa

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, cujo objetivo é promover desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com este dispositivo constitucional, compete ao Estado garantir o ingresso e permanência do aluno na escola.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo instituiu o Projeto “Quem Falta Faz Falta, por meio da Resolução SE 42 de 18 de agosto de 2015, com o intuito de assegurar a todas as crianças e adolescentes acesso à escola, bem como condições de permanência e assiduidade.

Problematização

Após um monitoramento da escola, consultando-se as listas de presença dos alunos no início do 2º semestre do ano de 2016, constatou-se que 54 (cinquenta e quatro) alunos abandonaram a escola a partir do 2º bimestre letivo (maio e junho);

Objetivo

Este projeto tem a finalidade de promover uma Mobilização Social pela Educação e Cultura de Paz para reduzir os índices de ausências dos alunos, de abandono escolar e de reprovação por baixa frequência.

Estratégias a serem empregadas.

Ações Preventivas

Criação de uma Comissão de Educação (plenária para questionamentos, sugestões e críticas). Criar uma comunidade educadora que visa a estimular a educação em espaços múltiplos para além da escola,

Discussão de temas educacionais realização de debates sobre temas educacionais, como diversidade de gênero, étnico-racial e de identidade sexual.

2-Planejamento de Ações (sugestões de ações)

Promover atividades que enfatizem a importância do compromisso de todos com a educação e que estimulem a participação da família na vida escolar de crianças e jovens.

Conversar diretamente com os participantes sobre a importância de acompanharem a vida escolar das crianças e adolescentes. Acompanhem **Integração com ações de envolvimento da família**

Estabelecer parcerias com os colegas escolares – os membros dos colegas escolares podem participar da mobilização com ênfase em questões relacionadas à gestão democrática da educação

Os mobilizadores também podem promover reuniões de apresentação do Projeto junto a outras lideranças educativas. A intenção é conquistar novos mobilizadores e ampliar as ações de mobilização.

Divulgação das ações no Jornal local, nas mídias e nos sites de instituições educativas e sociais

Criar uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escolas e comunidades para garantir o acesso, o retorno, a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento integral

* Acompanhamento da frequência escolar – a unidade de ensino monitora diariamente a frequência dos alunos. No caso de faltas repetidas, são realizados contatos telefônicos e/ou visitas domiciliares pelo Grêmio Estudantil para saber os motivos e orientar sobre a importância de manter a assiduidade. A frequência também é pauta de reuniões com a escola e a família.

- Visitas domiciliares – nos casos de alunos com problemas de frequência, os alunos do grêmio visitam as famílias para compreender os motivos das faltas e orientar a manutenção da assiduidade.

- Encontros nas escolas – reuniões promovidas com a família para falar sobre a importância da participação ativa dos pais na educação escolar dos filhos.

* monitorar a frequência dos estudantes beneficiários do Bolsa Família, programa do governo federal, assim como acompanha as famílias em descumprimento das condicionalidades para participação nesses programas.

* Intervenções culturais – esquetes teatrais com a temática das relações escola-família

*Mostra Plural com o tema Família-Escola

*difusão das mensagens que acompanhem a vida escolar de seus filhos junto às famílias de seus alunos.

3-Realização de ações de mobilização

Sensibilizar os pais para a importância de acompanharem a vida escolar de seus filhos e a interagir com as famílias, visando o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Realização de ações de mobilização por grupos de mães

A Comissão de Mães é um grupo formado por mães de alunos para:

*reivindicar e contribuir com a efetivação do direito à educação de qualidade.

*acompanhem a vida escolar de seus filhos e conversam com outras mães sobre a importância de serem parceiras da escola.

* estimular as famílias a apoiarem a educação escolar de seus filhos (mobilizar as famílias sobre o direito à educação- direito de todos e dever do Estado, da família e da comunidade em geral)

Divulgação das mensagens da mobilização em mídias diversas. Os participantes podem divulgar a mobilização em seus perfis no Facebook.

Ações Saneadoras

Fazer um monitoramento da frequência escolar para verificar os casos de infrequência e de abandono escolar;

Fazer Busca ativa, identificar os motivos das ausências e desenvolver ações preventivas e saneadoras para garantir a permanência do aluno na escola;

A equipe gestora, em articulação com o Grêmio Estudantil, com equipe docente, com a Professora Mediadora, com os Agentes de Organização escolar e sob orientação e acompanhamento do Supervisor de Ensino da unidade planejam e executam ações que impliquem a inserção dos alunos, nas aulas regulares, promovendo o devido acolhimento e atividades diversificadas de comprovado interesse dos alunos.

Comunicar os pais ou responsáveis, quando o aluno estiver prestes a alcançar ou já alcançado o limite de faltas. Informá-los, pessoalmente, ou por carta sobre as faltas de seu filho, bem como, sobre o dever da família na educação dos filhos previsto nos art. 22 e 55 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente);

Esclarecer que se os pais descumprirem culposa ou dolosamente os deveres inerentes ao poder familiar, poderão responder por infração administrativa prevista no art. 249 do ECA e estão sujeitos a uma multa de três a vinte salários mínimos de referência, aplicando-se em dobro em caso de reincidência.

Esgotas as medidas administrativas e pedagógicas no âmbito da escola, após acionar os órgãos colegiados e instituições auxiliares, como o Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, encaminhar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos da escola.

Sujeitos Envolvidos

1-Equipe Gestora Escolar

- Diretora: Maria Antonia do Prado
- Vice Diretora: Marcia Ferreira Escame
- Prof. Coordenador: Vicente de Souza Moura
- Profª Mediadora: Terezinha de Jesus Leme

2-Equipe Docente

3-Equipe Administrativa

4-Conselho de Escola

5- Associação de Pais e Mestres

6- Alunos Representantes de Sala

7- Grêmio Estudantil

- Presidente: Gustavo Costa dos Santos Souza

8- Parceiros

- USF: Unidade de Saúde Familiar do Jardim Aeroporto III
- CRAS do Jardim Layr
- Líderes Comunitários
- Líderes Religiosos de diferentes crenças

Prazo: Trabalho contínuo e continuado.

Mogi das Cruzes, 02 de agosto de 2016

Relatório da Busca Ativa de 2016

Neste 2º bimestre foi feita uma mobilização pela Busca Ativa desta Escola envolvendo não só a Mediação, mas toda a Escola, Equipe Gestora, Grêmio Estudantil, Secretária, Coordenação, Professores e Agentes, ou seja, Foi Realizada uma mobilização em toda Escola. Contatamos por meio de ligações telefônica, Visitas nas Salas de Aulas, Cartas, enfim foi um grande

chamamento com resultado positivo, pois 29 alunos retornaram à escola e foram aprovados.

Depois de realizado esta Busca, novamente nos mobilizamos para o atendimento a esse pais e alunos, preenchendo um termo de compromisso no qual os pais se comprometeram a acompanhar a frequência na escola em que seus filhos frequentaram regularmente, compromisso este que foram assinados e datado pelos respectivos responsáveis.

Apesar dos esforços da Equipe Gestora, e da mediação Escolar, dos Professores e Pais, 11 alunos não retornaram e 14 alunos retornam, porém não obtiveram êxito no percurso escolar, porque se recusaram a realizar as atividades de recuperação e de compensação de ausência.

Relatório da Busca Ativa de 2017

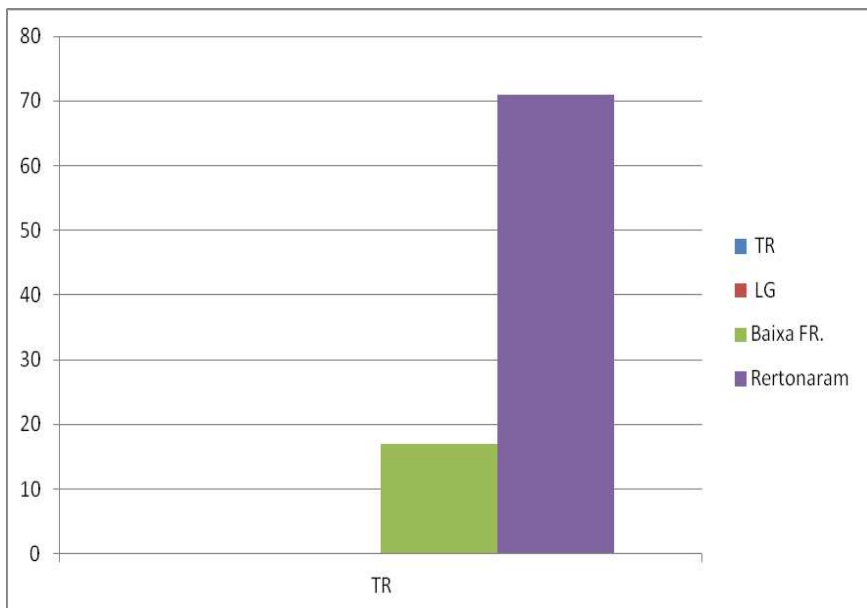
Neste 1º bimestre foi realizado o início da Busca ativa desta escola envolvendo não só a mediação , mas toda a escola. Equipe Gestora, Grêmio Estudantil, Secretária, Coordenação, Professores e Agentes, ou seja, Foi Realizada uma mobilização em toda Escola. Contatamos por meio de ligações telefônica, Visitas nas Salas de Aulas, Cartas, enfim foi um grande chamamento com resultado positivo, pois

Depois de realizado esta Busca, novamente nos mobilizamos para o atendimento a esse pais e alunos, preenchendo um termo de compromisso no qual os pais se comprometeram a acompanhar a frequência na escola em que seus filhos frequentaram regularmente, compromisso este que foram assinados e datado pelos respectivos responsáveis.

Foi Observado que após á realização da Busca Ativa os Responsáveis estão comparecendo mais na Unidade escolar para verificar a frequência de seus filhos , e acompanhamento em suas atividades curriculares .

(1 TR : 0 / LG : 0 / Baixa FR. : 17 / Retonaram : 71)

Busca Ativa



COM BASE NA MATERIA DO TV DIARIO:

Na Escola Estadual Professor José Sanches Josende, no Jardim Aeroporto III, **Gustavo Costa** resolveu travar uma batalha contra a **evasão escolar**. Para isso, o adolescente se juntou ao **Grêmio Estudantil** e passou a telefonar ou a bater na casa dos estudantes que estavam faltando há mais de uma semana.

Além disso, **Gustavo** conta que o projeto busca tornar a escola um ambiente mais agradável para os alunos que enfrentam dificuldades pessoais. "Problema familiar, drogas, alunos que não querem aprender, querem ficar jogando bola. Mas, mesmo assim, a escola tem que ser divertida e atraente. Tem aula de educação física, bater uma bola, juntar com outra sala para brincar. Já que não tem atenção familiar, tem os gestores, tem os alunos do grêmio para dar essa atenção, os professores", comenta.

O projeto criado por ele ajudou a encher as salas de aula. Em um ano e meio, cerca de **100 alunos**, que já tinham abandonado os estudos voltaram a ocupar as carteiras. A iniciativa é aprovada pela diretora Maria Antônia do Prado.

"Não basta fazer a busca ativa desses alunos. É preciso acolhê-los adequadamente na escola. Daí a importância de se fazer um planejamento para uma adequação curricular, depois acompanhar o rendimento deles em sala de aula. É um trabalho de equipe".

"Esses alunos se destacaram perante o Conselho Independente de Proteção da Infância pelos trabalhos, pelos projetos de responsabilidade social que eles são estimulados a desenvolver em suas escolas. Portanto, se eles desenvolverem esses projetos dentro das escolas, eles vão ser excelentes cidadãos no dia de amanhã. É isso que a gente precisa na nossa sociedade", conta a dirigente de ensino Rosânia Morroni.

Gustavo reforça a ideia e lembra que a oportunidade é uma chance de cidadania não apenas para ele, mas também para que outros estudantes possam se inspirar. "Aluno da rede pública não é valorizado, então para mim é alegria, é um reconhecimento para eu ir mostrar para os outros alunos que vale a pena estudar. Continuar batalhando para isso, para ter um futuro, para ser alguém na vida".

Site:

http://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes_suzano/noticia/alunos-de-mogi-ganham-bolsa-de-estudo-na-espanha-e-fazem-vaquinha-virtual-para-realizar-viagem.ghtml

<http://porvir.org/estudantes-de-mogi-fazem-vaquinha-para-participar-de-turne-pela-espanha/>

<http://www.cipinfancia-brasil.org/2017/04/gremio-fenix-transforma-a-escola-ao-promover-a-cultura-de-paz/>

http://www.cmmc.com.br/noticias/exibe_noticia.php?codigo=2009

<http://www.advicesystem.com.br/estudantes-de-mogi-fazem-vaquinha-para-participar-de-turne-pela-espanha/>

<http://www.portalnews.com.br/ conteudo/2016/10/suplementos/especiais/43181-gremio-fenix-transforma-a-escola-ao-promvoer-a-cultura-de-paz.html>

<http://onlinealtotiete.com.br/alunos-de-mogi-ganham-bolsa-de- estudo-na-espanha-e-fazem-vaquinha-virtual-para-realizar-viagem/>

http://www.portalnews.com.br/ conteudo/2017/05/newszinho_e_diarinho/ca pa_materia/56712-vereador-por-um-dia.html

CAPÍTULO Nº 57

LOS FACTORES DE PROTECCIÓN DE LOS CENTROS DE DÍA DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Sergio Capella Castillo

José Javier Navarro Pérez

Universitat de València

Resumen

Los Centros de Día dirigidos a la infancia y adolescencia constituyen entidades insertadas en el sistema de protección de menores, cuyo objetivo es el de mejorar los itinerarios sociales de los menores y sus familias a nivel social, educativo y laboral. La intervención realizada contribuye al desarrollo integral de estos menores haciendo partícipes a las propias familias del trabajo con sus hijos. Los diferentes ámbitos trabajados desde los Centros de Día de menores evidencian un conjunto de factores de protección que contribuyen a la mejora de situaciones de riesgo social. Dicha labor supone un apoyo esencial para la infancia y adolescencia que se encuentran envueltos en situaciones de vulnerabilidad. Esta investigación, de carácter cualitativa, incide en el análisis de los factores de protección que emergen de los Centros de Día de menores situados en la ciudad de Valencia, mediante un grupo de expertos en la materia y entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: Centros de Día, Factores protectores, Menores, Intervención comunitaria, Itinerarios personales.

Introducción

La Aprobación de la Constitución Española de 1978 supuso un cambio del reconocimiento hacia el colectivo de la infancia y la juventud, desde el punto de vista jurídico (Etxeveste, 1996). Pero también, es importante destacar la incidencia indirecta hacia la infancia y la juventud de la Constitución Española, observada en el reconocimiento de un desarrollo

legislativo en la protección integral de los hijos independientemente de la situación familiar, o en el Artículo 39.2, donde se hace referencia al derecho de protección de los niños de conformidad con los acuerdos internacionales (Etxeveste, 1996).

En el marco de la Comunidad Valenciana, las competencias en cuanto a la asunción de medidas de protección de menores, corresponden a la Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas, si bien es cierto que la responsabilidad de realización de ciertas actuaciones ha sido trasladada a las entidades locales. En la Comunidad Valenciana, las medidas de protección de menores se encuentran reguladas en las siguientes normas:

- Código Civil.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.
- Ley 12/2008, de 3 de julio, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana.
- Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana, aprobado por Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno Valenciano, modificado por decreto 28/2009, de 20 de febrero.

La situación de vulnerabilidad y riesgo social en la infancia y adolescencia

Desde la década de los años ochenta diferentes ideas como “vulnerabilidad”, “desventaja” o “marginación” social han sido objetivo de los planes de la política social de la Comisión Europea. (Bendit y Stokes, 2004). Estos autores destacan la idea de que *“aquellos que examinan el origen de la desventaja social desde una perspectiva socioestructural, sitúan el acento de sus discursos teóricos en la existencia de un sistema social segmentado en el que no hay suficientes oportunidades disponibles para todos sus miembros”* (2004: 116).

Para González (2006), el término “riesgo social” hace referencia todas aquellas coyunturas y condiciones (personales, familiares, sociales...) que cuando aparecen, pueden incrementar la probabilidad de que ocurran importantes problemas de adaptación y desarrollo personal desde el ámbito emocional, físico, social...de un menor o de cualquier otro miembro de la familia. Según este autor, la suma de estas circunstancias puede conducir a una situación de riesgo social. Asimismo, Bueno (1992) afirma que el término riesgo social se descubre como una expresión generalizadora, contrariamente a lo específicos que suelen ser algunos determinados riesgos.

Los Centros de Día de menores de la Comunitat Valenciana: Un recurso de atención a la infancia y adolescencia.

La atención social dirigida a la infancia ha sido una ocupación persistente en el tiempo para los poderes públicos, como ponen de manifiesto las referencias halladas desde los tiempos de la España hispanorromana (Martínez-Gómez, 2002). Sin embargo, existe una aprobación extendida en la literatura existente de que la protección de la infancia y de la familia se dio partir de los siglos XVII y XVIII, cuando se incrementó el interés por la infancia y las circunstancias que la rodean (Santos, 2008).

Según Sánchez (2011: 120), *“utilizar el término Centros de Día puede tender a confusión si no se especifica a que colectivo va dirigido”*. En el caso de la Comunidad Valenciana, nos tenemos que acoger a la ORDEN de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. En el artículo 10 de dicha Orden, se diferencian dos tipologías diferentes de Centros de Protección de menores: Los Centros de Atención residencial y los Centros de Atención diurna.

En este caso, nos interesan los Centros de Día dirigidos a la infancia y adolescencia a los que dicha ORDEN, en su artículo 12, denomina como ‘Centros de atención diurna’. Estos centros son determinados como centros de protección de menores, y los definen como *“aquellos destinados a atender a menores y adolescentes, durante el día, prestando servicios complementarios de soporte y apoyo familiar, contribuyendo a paliar sus carencias y mejorar su proceso de integración social, familia y laboral”*.

Como informa la memoria de la Coordinadora de menores de la Comunidad Valenciana (2013) la última actualización legislativa realizada en el marco de la Comunidad Valenciana se ofrece en la Ley 12/2008, de 3 de julio, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia. En esta Ley se recoge la implantación de medidas, estructuras, recursos y procedimientos para la máxima eficiencia del sistema de protección social y jurídica del menor en situación de riesgo o desamparo. De esta forma, el artículo 18 del Capítulo I del Título III de 17 de enero de 2008 vuelve a definir los Centros de Día, pero destacando la vertiente preventiva con el que se fomenta este recurso, *“recursos preventivos, recomendables para menores que necesitan un apoyo a la socialización en su propio medio, bien porque manifiestan comportamientos de inadaptación social, o bien porque culminan un proceso de acogimiento residencial y necesitan una orientación personal, formativa y socio-laboral”*.

De igual forma, este artículo añade que el interés principal del recurso reside en evitar procesos de acogimiento residencial innecesarios,

aunque pueda utilizarse como recurso complementario en situaciones de desamparo, acogimiento residencial o acogimiento familiar. En opinión de Calvo y Arroyo (1998: 365) *“existe una difícil situación para la protección de la infancia al considerar que no existían dispositivos alternativos a los internamientos residenciales en las medidas a adoptar con menores”*. El nuevo paradigma de la normalización proponía que los espacios donde se atendía a las personas con problemas sociales, tenían que ser similares a los espacios donde se desarrollaban la mayoría de la sociedad.

Si hacemos referencia a aquello que se entiende por factores de protección, desde el modelo de promoción, analizado por Ferrero y Cosin (2012), los factores de protección son entendidos como *“las variables que aparecen relacionadas con una probabilidad de ocurrencia de un problema y que parecen disminuir la vulnerabilidad de los individuos ante los factores de riesgo”* (Fernández y Gómez, 2007: 37)

Metodología y objetivos

En esta investigación nos planteamos como objetivo principal visibilizar los factores protectores ofrecidos desde los Centros de Día dirigidos a la infancia y adolescencia situados en la ciudad de Valencia. Para llegar a nuestro objetivo, planteamos la utilización de dos técnicas de análisis de carácter cualitativo como son el grupo de discusión y las entrevistas en profundidad. En primer lugar, se configuró un grupo de discusión conformado por cinco expertos vinculados con el trabajo diario llevado a cabo desde los Centros de Día dirigidos a la infancia y adolescencia.

Tabla 1: Profesionales participantes del grupo de discusión

	FUNCIÓN PROFESIONAL	RECURSO	CÓDIGO
1	Educador/a Social	Ayuntamiento de Liria (Valencia)	GD1
2	Trabajador/a Social	Ayuntamiento de Liria y Centro de Día de menores de Liria (Valencia)	GD2
3	Coordinador/a	Centro de Día de Menores Don Bosco	GD3
4	Orientador/a	IES Benicalap (Valencia)	GD4
5	Educador/a Social	Centro de Día de menores Taleia	GD5

Fuente: Elaboración propia

Callejo (2001: 22) destaca que “hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad”. Con el grupo de discusión se procuró realizar un acercamiento con los diferentes profesionales involucrados en el trabajo diario de los Centros de Día localizados en la ciudad de Valencia, con el fin de establecer las principales categorías de estudio que se debían analizar.

En segundo lugar, y con la intención de discernir en torno a los factores protectores ofrecidos desde los Centros de Día de atención a la infancia y adolescencia y favorecer un análisis crítico, se realizaron un total de 4 entrevistas en profundidad valorando la información obtenida en el grupo de discusión previo. De esta manera, Valles (2003) valora la entrevista como una técnica de investigación que pone en valor la capacidad de expresión de los entrevistados.

Tabla 2: Profesionales participantes de las entrevistas en profundidad

	PROCEDENCIA	INFORMANTE CLAVE	RECURSO	CÓDIGO
1	SS.SS y Bienestar	Educador/a Social	Centro de Día de menores “Amaltea”	E01
2	SS.SS y Bienestar	Director/a de Centro de Día	Centro de Día de menores “Entreamics”	E02
3	SS.SS y Bienestar	Psicólogo/a del programa de medidas judiciales	Ayuntamiento de Valencia	E03
4	SS.SS y Bienestar	Trabajador/a Social	Centro de Reeduación de la Colonia San Vicent Ferrer	E04

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Durante el grupo de discusión, se consideró incluir tres ejes sobre los cuales valorar los factores protectores ofrecidos desde los Centros de Día de menores: Funcionamiento de los Centros de Día de menores, Prevención y protección de las situaciones de riesgo social y el trabajo de inserción comunitaria:

Funcionamiento de los Centros de Día de menores

“Entendemos que vamos a trabajar con todo. Todo incluye todo: El entorno, el sitio, las familias, los amigos, los colegas, el grupo...” (GD5)

“No hay una resolución administrativa, salvo excepciones. Entonces hay voluntariedad por parte del menor y la familia” (GD3)

Prevención y protección de las situaciones de riesgo social

“Yo creo que los Centros de Día como función preventiva yo creo que intervenimos en los diferentes niveles de prevención. No hay algo que nos defina en qué fase de la prevención podemos intervenir. Y, sobre todo, yo creo que volvería a destacar la parte de protección. Prevenir y proteger. Luego que, a veces, el tener la capacidad de intervenir en las diferentes fases de prevención sí que te ofrece la posibilidad de dar alternativas al chaval y a la familia” (GD3).

“Somos un recurso protector, intervenimos en situación de riesgo y estamos interviniendo. No estamos previniendo que se den situaciones, sino que intervenimos una vez ya existen, y de hecho creo que es algo que se ha comentado en los encuentros de Centro de Día” (GD2).

Trabajo de inserción comunitaria.

“Trabajar en la relación con el medio es fundamental. Porque para trabajar la autonomía tienen que conocer su entorno, ver las diferentes alternativas que hay dentro del entorno, que realmente es su realidad. Y si eso lo quitas no tiene sentido” (GD1)

“Sí que derivaría a chavales para que, pues eso, un poco como apoyo comunitario. Es decir, en su casa no son capaces de seguir ciertas pautas, mientras vamos trabajando con la familia también entre todos, pues podemos al chaval darle un apoyo” (GD4).

Derivado de las 7 entrevistas a los/as informantes clave, pudimos desarrollar una amplia categorización, resumida en el siguiente análisis:

1) Funcionamiento de los Centros de Día de atención a la infancia y adolescencia

Los informantes clave refieren a la organización y estructuración de los diferentes profesionales que trabajan, así como el rigor de los sistemas de calidad a los que son sometidos generan un factor protector que caracteriza los Centros de Día dirigidos a la infancia y adolescencia. En este sentido la

intervención llevada a cabo ofrece nuevas vías y caminos, que los menores no han valorado desde su entorno.

- “Ese tipo de experiencias y de acompañamiento en las familias y los menores, hace que la gente está contenta y que los chavales hacen cosas, y los demás se interesen. Ves ese apoyo ahí” (E04).

- “Nosotros podemos estar a su lado, acompañarlo...pero nunca estirando y nunca empujando. Estamos a tu lado familia, y con el menor igual, pero sois vosotros. El tema de la seguridad, el tema de las normas... todo eso son factores de protección que propone el Centro de Día” (E02).

2) *Prevención y protección de las situaciones de riesgo social*

A través de las entrevistas en profundidad, se destacó como factor protector las funciones preventivas y protectoras ofrecidas por el Centro de Día. Dicho recurso es observado como espacio seguro y tranquilo, donde desde intervención programada se inician nuevas motivaciones con las que alcanzar los objetivos propuestos.

- “Se sienten protegidos aquí. Eso es fácil. No están sus familias, no están sus profes...Entonces creo que es un espacio donde ellos se sienten seguros a nivel afectivo, y a nivel de poder contar con nosotros. Eso es muy importante” (E01).

- “Se encuentran en un ambiente en el que son aceptados, eso es importantísimo. Ya que su autoestima ahí se refuerza. No son los malos de la clase, no son los ‘chungos’... sino que pueden tener otro papel” (E03).

3) *Trabajo de Inserción Comunitaria*

El trabajo de inserción comunitaria realizado desde el Centro de Día con la infancia y adolescencias, y sus familias también fue resaltado como factor protector. Los Centros de Día cuentan con un largo camino de trabajo llevado a cabo en los barrios en los que se encuentran, generando una apertura hacia este, y recibiendo un gran reconocimiento por parte del mismo.

- “Un factor súper clave en menores es el ser referente. Y un referente educativo es súper importante, y un referente educativo

que acompaña, que es de medio abierto. Que es lo que siempre decimos porque, lamentablemente, en medio abierto se han acabado muchos referentes de calle. El no sentirse solos” (E04).

- “Se ajustan a rutinas comunitarias, que creo que es fundamental que las tengan, y al trabajo grupal” (E03).

Conclusiones

Como principal aportación, esta investigación visibiliza los factores de protección que ofrecen estos recursos, que para gran parte de la sociedad resulta desconocido. En este sentido, los profesionales que ha participado en el grupo de discusión y las entrevistas en profundidad llevadas a cabo resaltan el acompañamiento de los Centros de Día en todos los ámbitos en que se mueven los menores y sus familias, generando una tranquilidad y seguridad, que permita trabajar de forma sosegada en busca de los objetivos planteados acordes con las preferencias de los menores.

En este sentido, la labor profesional de educadores y trabajadores sociales generan lazos de confianza básicos para generar oportunidades y alternativas en los menores que acuden diariamente a un Centro de Día de menores.

En esta línea, la vinculación comunitaria de los Centros de Día aporta cercanía, que supone una mayor integración del Centro de Día en el barrio, y del barrio en el Centro de Día, con el objetivo de promover la mayor integración de las familias y menores usuarios de este tipo de recursos. De esta manera nos encontramos ante un recurso que ofrece diversidad de factores protectores a nivel educativo, familiar y relacional, originando efectos y dinámicas positivas.

Referencias bibliográficas

- BENDIT Y STOKES (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: Políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. Estudios de Juventud nº 65/04.
- BUENO, A. (1992). Estilos de vida familiar y riesgo social infantil. [Alternativas: Cuadernos de trabajo social, Nº. 1, 1992.](#)
- CALLEJO, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona Ariel: Practicum.
- CALVO, R. y ARROYO, L.J. (1998). El programa de intervención familiar: Nuevo recurso de intervención protectora en Burgos. En GARCÍA, J. y SÁNCHEZ, A. (Coord.) (1998): “Políticas Sociales y Educación Social”. Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social. Grupo Editorial Universitario. pp. 363-372.
- CÓDIGO CIVIL.
- COORDINADORA DE MENORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (2013). Logros de los Centros de Día de la Comunidad Valenciana. Memoria 2013.
- ETXEVESTE, J.A. (1996). [Reseña de la normativa en materia de protección de menores.](#) [Intervención social con menores:](#) fundamentación y programas de la Comunidad Valenciana.
- FERRERO, P. Y PÉREZ, J. (2012). La prevención en la infancia, una bondad oculta del sistema. La función preventiva de los Centros de Día en el sistema de protección a la infancia en la Comunitat valenciana. Valencia: Universidad politécnica de Valencia.
- FERNÁNDEZ, L. Y GÓMEZ J.A. (2007). La psicología preventiva en la intervención social. Madrid: Ed. Síntesis.
- GONZALEZ, F. (2006). Estudio de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: programas de ayudas P.E.R. y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia.
- LEY ORGÁNICA 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.
- LEY 12/2008, de 3 de julio, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana.
- MARTÍNEZ, L.M. (2002). Las instituciones de atención social al menor en la ciudad de Albacete. Instituto de estudios albacetenses “Don Juan Manuel” de la Excma. Diputación de Albacete Serie I - Estudios - Núm. 135.
- ORDEN de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana

- REGLAMENTO DE MEDIDAS DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA, aprobado por Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno Valenciano, modificado por decreto 28/2009, de 20 de febrero
- SÁNCHEZ, J.M. (2011). Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- SANTOS, M. (2008). Los inicios de la protección de la infancia en España (1873-1918). In: IX Congreso Internacional de la asociación española de historia económica. Murcia.
- Valles, M. S. (2003). Técnicas de conversación, narración III: Los grupos de discusión y otras técnicas afines. En M.S, Valles (Edt.). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. (pp. 279-335). Madrid: Síntesis.

CAPÍTULO N° 58

EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MOTOR DE CAMBIO EN JUSTICIA JUVENIL

Esther Luna

Berta Palou

Carne Panchón

M. Paz Sandín

Universidad de Barcelona

Introducción

Cataluña ha mantenido a lo largo de los años una posición líder en materia de justicia juvenil. Algunos elementos que han marcado la diferencia han sido, entre otros, el desarrollo de un sistema de ejecución de medidas en medio abierto, el asesoramiento técnico a los órganos judiciales, la mediación entre infractores y víctimas y el desarrollo de programas educativos correspondientes para la mayoría de medidas judiciales.

El concepto de la intervención educativa con menores en la "jurisdicción de menores" combina dos variables: variables legales y variables educativas con el fin de evitar la exclusión social y la reincidencia en el delito.

La intervención educativa en la jurisdicción de menores se caracteriza por el equilibrio entre aspectos legales y educativos. El objetivo fundamental de la intervención educativa es la incorporación de las personas en sus propios procesos de aprendizaje para que lleguen a alcanzar un desarrollo integral y una reincorporación positiva a la sociedad.

La incorporación de las personas infractoras a sus propios procesos de aprendizaje asegura, por un lado, que estas asumen sus compromisos en la acción educativa y, por otra, que los profesionales realizan un acompañamiento socioeducativo para posibilitar las condiciones necesarias (personales, familiares y del entorno) para progresar.

En este sentido, habría que reflexionar sobre la necesidad de no perder de vista la naturaleza educativa de todo el procedimiento judicial, de

los programas, del conjunto de profesionales y de la metodología que se necesita para lograr la misión que tienen encomendada los servicios de justicia juvenil. La finalidad básica es promover la integración y la reinserción social de los menores y de los jóvenes que se encuentran dentro del sistema de justicia juvenil, mediante los programas correspondientes que deben tener un carácter fundamentalmente educativo.

En Cataluña, desde hace años, la Ejecución Penal en la Comunidad por justicia juvenil cuenta con una red de profesionales especializados extendida por todo el territorio catalán para dar respuesta a diferentes servicios para personas menores de edad. Más recientemente, y con la aprobación del Estatuto de la Víctima, se comienza a ampliar y desarrollar Justicia Restaurativa, el objetivo es contribuir a restaurar las relaciones de convivencia y reparar el daño causado a través de crear comunidad. A su vez, reclama "reivindicar la voz de la víctima y de la comunidad en el proceso de administración de justicia".

La puesta en marcha de la ley 11/1985, derogada por todo el conjunto normativo posterior, permitió introducir cambios trascendentales en la consideración del menor infractor. Destacando, entre otros, aspectos como:

- La consideración de que el individuo se encuentra en constante evolución y que necesita ayuda para evolucionar positivamente.
- Pone énfasis en la función educativa que deben realizar los diferentes profesionales. La tarea profesional no se limita exclusivamente al control.
- La incorporación a la sociedad como objetivo de los programas de actuación hace necesario trabajar las dimensiones personal (proyecto educativo individualizado), grupal (programa educativo correspondiente a la medida judicial), entorno (programas de desarrollo e implicación con la comunidad).

Normativas posteriores de ámbito estatal y europeo, hacen hincapié en la necesidad de incorporar y tener en cuenta el entorno inmediato desde la etapa inicial hasta el seguimiento posterior. La elaboración del informe técnico previsto en el artículo 27.1 de la ley 5/2000, destaca los aspectos fundamentales que deberá contener este informe "la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social y cualquier otra circunstancia relevante". En este sentido, con respecto a la estructura del informe de asesoramiento, uno de los elementos a tener en cuenta es: "valorar la problemática más relevante del menor, destacando posibles situaciones de riesgo, las necesidades socioeducativas y las posibilidades de recursos de su entorno".

El trabajo con la comunidad es imprescindible para su reinserción y en esta dirección las Reglas Europeas del Consejo de Europa para infractores

menores de edad sometidos a sanciones o medidas (2008) contienen varios apartados. Subrayamos la Regla 12 "En muchos países, la legislación en materia de menores, da prioridad a la mediación ya la justicia restaurativa como métodos alternativos a los procedimientos formales en varias etapas de la justicia juvenil" y la Regla 15 "Destaca el enfoque multidisciplinar, en el que participan diferentes disciplinas y diferentes organismos en todo el proceso. Este enfoque debería implicar, tanto como se pueda, entidades y organizaciones de fuera del sistema judicial más cercanas posibles al menor".

Las propuestas educativas correspondientes a las medidas judiciales, deben proporcionar una atención continuada, intensiva e individualizada compaginando también la reinserción o incorporación futura en la red social normalizada. Estos programas educativos deben contemplar diferentes ejes de actuación (Plan director de justicia juvenil, 2004-2007):

- Las personas afectadas (la intervención sobre los menores o jóvenes, el apoyo a las familias y la atención a las víctimas).
- La justicia (el marco normativo y la relación con los órganos de la jurisdicción de menores).
- La comunidad (proximidad, acción concertada e implicación cívica)
- La gestión (el modelo organizativo y los recursos humanos y materiales).
- La evaluación (análisis de la eficacia y seguimiento de los resultados e impactos del sistema).

Para garantizar que los programas educativos promuevan una reinserción real, hay que incorporar al conjunto de jóvenes a experiencias o proyectos participativos que permitan desarrollar las habilidades y los conocimientos que necesitan para sentirse vinculados y ser parte activa de la sociedad.

Aprendizaje-servicio

En la línea por la que apuesta Justicia Juvenil y siendo coherentes con el trabajo que se pretende fundamentar, el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) supone una respuesta metodológica. El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

El aumento de iniciativas de ApS que vivimos en la actualidad no es ajeno a los retos que hoy plantea la sociedad ante situaciones que atentan contra nuestra democracia y valores de equidad, responsabilidad y cohesión social. Desde diferentes instancias educativas se pretende ofrecer medidas educativas que tomen en consideración el desarrollo de una cultura

democrática participativa, que despiertan el interés de los jóvenes para formar parte activa de la vida pública con un comportamiento responsable y de compromiso con el medio ambiente, que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo y que luchen contra la exclusión en pro de la cohesión social.

El interés sobre el ApS que durante estos últimos años se ha ido generalizando en el contexto europeo, debemos vincularlo al énfasis y promoción que hoy vivimos hacia una mejora de la convivencia y cohesión social. A través del ApS podemos mejorar, por un lado, la sensibilidad social de los jóvenes y su compromiso con la comunidad. Y, por otro, las instituciones educativas para promover espacios y tiempos de reflexión y participación democrática solidaria. Así, Howard (2003) señala que uno de los componentes básicos de la APS es el fomento de la participación activa y el fortalecimiento de la democracia activa y responsabilidad social.

Además de considerar la ApS como un trabajo práctico y solidario a la comunidad, se entiende como un aprendizaje contextual de capacitación de los jóvenes como ciudadanos y ciudadanas activas, ofreciendo un conjunto de herramientas válidas para saberse manejar en el contexto de su comunidad y para dominar temas que fomentan la responsabilidad ciudadana.

La mejora de la convivencia y el fomento de la cohesión social exigen múltiples actores y espacios más allá del recinto educativo. La institución educativa -en este caso entendemos institución educativa como los equipos de medio abierto- necesita abrir sus muros y entrar en colaboración educativa con diferentes organizaciones e instituciones comunitarias. Uno de los objetivos de la mejora de la convivencia en el contexto es precisamente la implicación de los jóvenes en la comunidad, el desarrollo de una ciudadanía activa a través de su participación en la vida social. Desde las finalidades y objetivos que promueve Justicia Juvenil, las propuestas educativas con los principios y metodología del ApS, constituyen una aproximación educativa efectiva para promover el desarrollo de unos jóvenes activos y responsables.

Por otra parte, hay que señalar que el ApS no debe concebirse como la incorporación de nuevos contenidos "curriculares o académicos" en el aprendizaje de los jóvenes, sino que constituye una manera de adquirirlos, dándoles sentido y significado en tanto que contextualiza la utilidad de los mismos. Además, unos aprendizajes contextualizados en unas necesidades comunitarias ofrecen la oportunidad a la institución educativa para redefinir su misión en la relación que establece con la comunidad. Desde las perspectivas del ApS, la institución educativa no sólo se convierte en un espacio de "diálogo" sino que "entra en diálogo" con la comunidad conformando una forma relacional, recíproca, con intereses y corresponsabilidades definidas. A través de los proyectos de ApS la institución educativa se transforma en:

- a) Un espacio interno de participación, de creación de democracia y desarrollo de visión común y búsqueda de una línea de actuación para "aprender y actuar juntos".
- b) Un espacio que une y articula esfuerzos con otras instituciones y entidades de la comunidad, que integra objetivos curriculares y necesidades comunitarias, y que plantea un trabajo coordinado que fortalece el tejido social y contribuye a la creación de capital social.
- c) Un promotor de la necesaria corresponsabilidad educativa entre los diferentes agentes educativos, formales y no formales, para dar una respuesta eficaz a los problemas educativos que la actual sociedad plantea.

Por tanto, en esta línea, el ApS constituye una respuesta metodológica al reto planteado desde Justicia Juvenil de realizar un trabajo real y comunitario con el contexto; donde los jóvenes menores son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje participando de un proyecto con la comunidad (entidades, fundaciones, ayuntamiento, etc.) que se construye a partir de un análisis de necesidades del contexto con el fin de mejorar la convivencia y fomentar la cohesión social del territorio.

Objetivos, metodología y diseño de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo *validar el aprendizaje servicio como una metodología en el trabajo con jóvenes de medio abierto para la mejora de la convivencia y la cohesión social a partir de una experiencia piloto*. Para alcanzar este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar un diagnóstico que permita conocer: 1) el estado actual de la convivencia y la cohesión social en la comunidad objeto de estudio; 2) el estado inicial de los menores participantes en la investigación sobre la convivencia y la cohesión social en la comunidad donde se encuentran.
- Valorar el grado de consecución de las dos dimensiones (convivencia y cohesión social) a partir de la ejecución de proyectos de ApS.
- Conocer los cambios que la aplicación de proyectos de ApS ha producido en los jóvenes de medio abierto participantes de la investigación.
- Conocer el impacto que la aplicación de proyectos de ApS ha tenido en la comunidad en clave de cohesión social.
- Identificar las "buenas prácticas" para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura del ApS.

El plan de trabajo para dar respuesta a este objetivo se ajusta a un modelo de investigación evaluativa de carácter participativo desde una doble consideración:

- se parte de un concepto amplio de evaluación, centrada tanto en los procesos y la realidad donde se desarrollan las actividades como en sus resultados o efectos finales.
- opta por un modelo de evaluación congruente con una orientación al desarrollo y la mejora (Cabrera, 2007; Escudero, 2003) pues el objetivo más importante no es sólo demostrar resultados concretos sino perfeccionar, mejorar la calidad del programa de competencias sociales desde la doble vía de la retroalimentación permanente con los técnicos y sus principales destinatarios: los jóvenes.

De acuerdo con Escudero (2003: p.184), "la investigación evaluativa es un tipo de investigación social en relación con los programas, centros, agentes, planes e instituciones sociales y con la toma de decisiones que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios científicos múltiples, con la obligación de sugerir a las diversas audiencias implicadas, acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como la utilización, mejora, acreditación, fiscalización, reforma, etc. ", donde el evaluador se considera un agente de cambio.

Tomando como referencia esta fundamentación teórica el presente proyecto está centrado en aportar evidencias sobre los componentes y etapas de ejecución de la metodología que apuntan Bartolomé y Cabrera (2000) y Cabrera (2007). El análisis de las evidencias obtenidas de cada uno de estos componentes permitirá validar la metodología en su formulación inicial y tomar decisiones de continuidad y / o acreditación del mismo.

Para alcanzar estos objetivos, y de acuerdo con el modelo de Evaluación participativo, el diseño metodológico incluye cinco fases: constitución del equipo de trabajo, evaluación inicial, evaluación de proceso, evaluación de resultados y redacción del informe final:

La *constitución del equipo de trabajo* permite una comprensión mutua del equipo investigador interdisciplinar para construir una base teórica y práctica para desarrollar el proyecto.

La *evaluación inicial* para ajustar la idoneidad intrínseca de la metodología como respuesta a las necesidades detectadas y asegurar su viabilidad, así como las condiciones necesarias para desarrollarlo en el contexto de la investigación.

La *evaluación de proceso* donde se ejecutan los proyectos de aprendizaje servicio para la mejora de la convivencia y la cohesión social con los menores participantes y se realizará el seguimiento de los mismos.

La *evaluación de resultados* para analizar si se han alcanzado los objetivos propuestos, detectar los efectos que ha tenido la intervención al grupo e identificar las "buenas prácticas" que faciliten el desarrollo óptimo de una futura aplicación de la metodología. Aplicación final cuestionario y entrevistas semiestructuradas.

Y la última fase se lleva a cabo la *redacción del informe final*.

Muestra

Seis jóvenes con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas que estarán en seguimiento por parte de técnicos del equipo EMO3 distribuidos en dos proyectos de aprendizaje servicio (3 + 3 jóvenes).

Técnicas de recogida de información

Las técnicas de recogida de la información utilizadas en las diferentes fases del diseño han sido la entrevista, la observación, el cuestionario, el grupo de discusión, las reuniones del equipo de trabajo, las fichas de valoración de las sesiones (jóvenes y dinamizadores) y las dinámicas participativas.

El procedimiento seguido para examinar la información obtenida es el análisis de contenido sistemático. En el análisis de la información, nos ayudamos del programa informático de análisis cualitativo: ATLAS-TI v.8.

Conclusiones

La investigación que se presenta se encuentra en fase de análisis de resultados. Sin embargo, se vislumbran algunos datos que nos permiten realizar algunas conclusiones del estudio.

En primer lugar, el aprendizaje-servicio se considera una metodología adecuada a las necesidades que presentan estos jóvenes. Además de ser muy pertinente como propuesta educativa en el marco de justicia juvenil para el desarrollo del trabajo comunitario. Los dos proyectos de investigación que se llevaron a cabo (entrenadores de fútbol de personas con diversidad funcional y curso de cultura marroquí) se ejecutaron junto con agentes del territorio, técnicos de medio abierto y profesorado investigador fomentando, de esta manera, el trabajo comunitario y en red. Evidencias de ello son, por ejemplo: el nivel de satisfacción de los beneficiarios o usuarios de los proyectos y la eficacia de las acciones en que se han conseguido los objetivos previstos.

En relación a los jóvenes de medio abierto, presentan un nivel de motivación e interés muy alto hacia las acciones a realizar en cada uno de los

proyectos en el que participan; sobretodo en entrar a la acción y llevar a cabo las tareas propias de cada proyecto: los entrenamientos o las clases de cultura árabe.

La autoestima de los jóvenes aumenta al ver que son capaces de ser entrenadores con chicos con diversidad funcional o bien profesores. Cada uno de los jóvenes descubre potencialidades que desconocía sobre ellos mismos.

De alguna manera podemos decir que el aprendizaje servicio permite fortalecer la comunidad en tanto que fomenta su capital social, es decir, “fortalece el trabajo en redes, explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social, y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población” (Batlle, 2011: p.5). Batlle (2011) propone unos signos que evidencian este fortalecimiento de la comunidad:

1. Mejora la participación y compromiso de los niños, niñas y jóvenes, aumentando el voluntariado.
2. Mejora el conocimiento mutuo por parte de los actores sociales y se crean lazos de comunidad.
3. Mejora la eficacia de las actuaciones de cada actor social, porque el apoyo mutuo multiplica los buenos resultados.
4. Mejora el nivel cultural de la población porque se difunde en el territorio la cultura pedagógica del profesorado y del centro educativo.
5. Mejora la autoimagen y autoestima de los ciudadanos, que ven como se llevan a cabo mejoras concretas y tangibles en el entorno. Crece la confianza.
6. Mejora la comunicación entre los diferentes sectores de población (jóvenes, adultos, ancianos, niños y niñas), se rompen tópicos y se crean relaciones más afectuosas.
7. Mejora la imagen pública de todos los actores educativos implicados en el proyecto.
8. Mejora la actividad profesional en los actores sociales menos vinculados al mundo educativo, como las empresas o los medios de comunicación;
9. Mejora la capacidad de la población para enfrentarse a retos y a adversidades, porque se movilizan los recursos del territorio.
10. Mejora la responsabilidad ciudadana, por el hecho de colocarla dentro el sistema educativo y estabilizarla más allá de las respuestas de carácter emocional y efímero.

Por ello, consideramos importante promover experiencias de ApS en justicia juvenil como estrategia de desarrollo local.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 463-479.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica*, 972.
- Cabrera, F. (2007). *Elaboración y evaluación de programas en Educación para la Ciudadanía*. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), 375-400.
- Escudero (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43.
- Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. En S.H. Billig y A.S. Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Mythology* (pp.1-12). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Sandín, M. P., Sánchez, A., y Cano, A.B. (2016). Measuring social capital and suport networks of immigrant youth. *International education studies*, 9(5), 62-74.

CAPÍTULO Nº 59

COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y TRABAJO SOCIAL CON MENORES: DESARROLLO CURRICULAR

Teresa Facal Fondo

Luis M. Rodríguez Otero

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela-U.S.C.

Introducción

El interés por la diversidad no es algo nuevo para el Trabajo Social, ya que forma parte de su esencia y su troncalidad. Esta configuración en el ADN de la disciplina determina su transversalidad. La protección a la infancia y la intervención en este ámbito, por otra parte, han sido siempre focos prioritarios de atención y han estado presentes también en la configuración curricular de la disciplina desde sus orígenes. En los últimos años y especialmente desde la incorporación en el Espacio Europeo de Educación Superior hemos asistido a una incorporación progresiva de competencias transversales y específicas en materia de género, así como asignaturas en los planes de estudio que forman a los y las profesionales en esta materia. No ha ocurrido lo mismo con la competencia intercultural, de reciente y tímida irrupción en los planes de estudio.

Desde este trabajo se pretende explorar la presencia, por una parte, de materias orientadas al trabajo social con menores y con la diversidad cultural y por otra, la presencia de competencias interculturales entre las competencias transversales y específicas en las Memorias de Título del Grado en Trabajo Social en las universidades españolas.

La competencia intercultural

¿Qué entendemos por competencia intercultural? La idea de que los/as trabajadores sociales (junto con otros profesionales que trabajan en los ámbitos social, educativo y sanitario) necesitarán desarrollar cada vez más las competencias interculturales para el desarrollo de su trabajo (Cohen-Emerique, 2013; Di Rosa, 2017; Janer, 2013; Vázquez, 2002) tiene ya un

claro arraigo en la profesión, lo que sin embargo no se ha traducido de modo evidente en la configuración curricular de la disciplina.

Diferentes autores han definido el concepto de competencia intercultural, entre estas definiciones están:

“Las competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (Aguado, 2003, p. 141).

Se puede entender por competencias interculturales de los profesionales aquel conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten ser más conscientes de aspectos personales y de las demandas generadas por la diversidad cultural, favorecer la comunicación, la negociación y el aprendizaje y ayudar a dar respuestas adecuadas a las situaciones y a las dificultades que surgen en los procesos de comunicación” (Janer, 2013, p. 45).

Para Vázquez (2002, p. 129),

ser competente en la acción intercultural no consiste únicamente en poder comunicarse con el otro diferente, es decir, en utilizar una lengua como vehículo de comunicación, sino poder captar los significados que se otorgan a los elementos que se comparten, teniendo en cuenta que comprender no implica ni aceptar, ni justificar ni descalificar automáticamente”.

Trabajo Social: competencias y configuración curricular, dimensión internacional

En un esfuerzo conjunto entre academia y profesión, las organizaciones internacionales de Trabajo Social que representan a ambos colectivos, la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW/AIETS) y la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW/FITS), aprobaron en 2004 el documento *Estándares globales para la educación y formación en la profesión del trabajo social*. Ambas organizaciones habían aprobado ya en 2001 una definición internacional de Trabajo Social, que fue revisada y renovada en Melbourne en 2014 (Lima, 2016, p.144), adoptándose como sigue:

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y

las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar.

El documento de estándares enuncia nueve grandes epígrafes, titulándose el número ocho *Estándares sobre diversidad cultural y étnica e inclusión de género*. Este recoge nueve objetivos a los que los centros de formación de los y las trabajadores sociales deberían aspirar y que aluden tanto al enriquecimiento de la experiencia educativa mediante la inclusión en los programas de estudios (de manera transversal o específica) del reflejo de la diversidad cultural y étnica como a la promoción de actitudes positivas e inclusivas por parte de los y las estudiantes hacia la diversidad cultural y étnica.

Trabajo Social: competencias y configuración curricular, los criterios para el diseño de planes de estudio de los títulos de grado en Trabajo Social en España

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso para el título de Trabajo Social en España una ampliación del espacio temporal de formación para acceder al mundo profesional (pasando de un título de diplomatura, de tres años, al título de Grado, de cuatro) y la posibilidad de acceso directo al tercer ciclo (doctorado). Supuso además una oportunidad para reconfigurar el programa formativo. Se elaboró el *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social* (2005), basándose en el perfil formativo de los países del entorno europeo y posteriormente, la Conferencia de Directores de Trabajo Social, con la implicación del sector profesional, elaboró y editó (2007) el documento *La formación Universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*, con la finalidad de establecer un marco de referencia, un conjunto de estándares para la elaboración de los nuevos planes de estudio. En dicho documento se recomienda la agrupación de las materias correspondientes al plan de estudios en 5 bloques temáticos:

A. El trabajo social: concepto, métodos, teorías y aplicación

- A1. Fundamentos del Trabajo Social
- A2. Métodos, Modelos y Técnicas de Trabajo Social
- A3. Habilidades Sociales y de Comunicación del Trabajo Social
- A4. Investigación, Diagnóstico y Evaluación en Trabajo Social

B. El contexto institucional del trabajo social

- B1. Servicios Sociales
- B2. Políticas Sociales y Trabajo social

C. Procesos y problemas sobre los que actúa el trabajo social

- C1. Desarrollo Humano en el Ciclo Vital y el Medio Social
- C2. Estructura, Desigualdad y Exclusión Sociales

C3. Salud, Dependencia y Vulnerabilidad Social

D. Herramientas legales y organizativas para el trabajo social

D1. Derecho, Ciudadanía y Trabajo Social

D2. Gestión de Organizaciones

E. Prácticas y Trabajo Fin de carrera

Entre las competencias que se detallan para cada uno de estos bloques temáticos, se recogen las que se enuncian a continuación en relación con menores/infancia y en relación con la interculturalidad:

- **Competencias en relación a menores/infancia**

C1.7 Es capaz de detectar los conflictos y desajustes que aparecen en la infancia, la adolescencia, la juventud, la edad adulta y la vejez.

D1.1 Conoce y comprende el marco jurídico de las relaciones personales y familiares, en especial entre cónyuges (matrimonio, separación y divorcio, parejas “de hecho”) y en relación con los menores (derechos y obligaciones de y para con los menores, adopción y acogimiento y protección de menores).

- **Competencias en relación con la interculturalidad**

A2.2 Es capaz de analizar la naturaleza de las relaciones entre profesionales y usuarios, y las potencialidades y dificultades que las marcan, teniendo en cuenta los aspectos relativos al género y a la diversidad cultural.

A4.8 Es capaz de interpretar datos sobre necesidades y problemas sociales, y sobre los resultados del trabajo social, desde una perspectiva no androcéntrica ni etnocéntrica.

C2.1 Conoce y comprende de forma crítica los principales aspectos de los desequilibrios y desigualdades sociales y de poder y de los mecanismos de discriminación y opresión (en especial los derivados de las relaciones económicas y de trabajo, de género, étnicas y culturales).

E1.5 Es capaz de tomar en consideración factores como riesgos, derechos, diferencias culturales y sensibilidades lingüísticas, responsabilidades de proteger a individuos vulnerables y otras obligaciones legales.

Metodología

La investigación se enmarca en el contexto metodológico de la revisión sistemática, con un triple objetivo:

- Analizar si se imparte formación específica sobre menores en los planes de estudio del Grado en Trabajo Social en las Universidades Españolas y si contemplan entre las competencias de la asignatura la diversidad cultural.

- Analizar si se imparten asignaturas relacionadas con la diversidad cultural.
- Analizar la presencia de competencias interculturales en las Memorias de Título.

Para analizar los planes de estudios de las universidades españolas así como sus memorías de título, se ha accedido a las páginas webs de las mismas a través de los enlaces activados en la relación de universidades disponible en el blog de la *Conferencia de Decanos/as y Directores/as de Trabajo Social de la Universidad Española* (salvo las excepciones en las que el enlace no funciona o no existe, en cuyo caso se ha recurrido a vías de acceso alternativas). Se han revisado los planes de estudio, Guías docentes y memorias de título de 36 universidades (se ha desestimado la Universidad de Vic porque no se puede acceder a la información en abierto (Véase listado completo en Anexo).

Resultados

La formación en menores en los títulos de Grado en Trabajo Social en la universidad española

Tabla 1. *Universidades españolas en las que se imparten asignaturas con formación específica sobre menores*

	Nº	%
Si, una asignatura	18	50,0
Si, dos o más asignaturas	6	16,7
No	12	33,3
Total	36	100,0

Dos de cada tres universidades (el 66,7% de los planes revisados) cuentan con alguna asignatura con formación específica sobre menores. La situación más frecuente es la de tener una única asignatura de estas características en el plan de estudios, aunque una de cada cuatro universidades que cuentan con esta formación lo hace al menos por partida doble.

Tabla 2. *Carácter de las asignaturas sobre menores*

	Nº	%
Optativas	28	93,3
Obligatorias	2	6,7
Total	30	100,0

La optatividad marca el carácter de la casi totalidad de las asignaturas sobre menores y únicamente dos de las treinta asignaturas impartidas son de carácter obligatorio.

La formación en diversidad cultural en los títulos de Grado en Trabajo Social en la universidad española

Tabla 3. *Universidades españolas en las que se imparten asignaturas con formación específica sobre diversidad cultural*

	Nº	%
Si, una asignatura	17	47,2
Si, dos asignaturas	7	19,4
Si, tres asignaturas	2	5,6
No	10	27,8
Total	36	100,0

Tres de cada cuatro (72,2%) universidades en las que se imparte el título de Grado en Trabajo Social ofrecen en su plan de estudios asignaturas con formación específica sobre diversidad cultural y una de cada tres (34,6%) de las que se encuentran en esta situación lo hace con más de una asignatura.

Tabla 4. *Carácter de las asignaturas sobre diversidad cultural*

	Nº	%
Optativas	35	92,1
Obligatorias	3	7,9
Total	38	100,0

Con valores similares a los recogidos en las asignaturas de menores, más del 90,0% de las materias con contenidos específicos sobre diversidad cultural, son optativas.

Las competencias interculturales en las asignaturas de menores y en las memorias de título del Grado en Trabajo Social

Tabla 5. *Competencias interculturales en las asignaturas de menores*

	Nº	%
Si	4	13,3
No	26	86,7
Total	30	100,0

Un escaso 13% de las asignaturas con contenido específico sobre menores contempla entre las competencias vinculadas a la asignatura y

recogidas en su guía de la materia, contenidos relacionados con la diversidad cultural.

Tabla 6. *Competencias interculturales en las memorias de título*

	Nº	%
Si	13	36,1
No	23	63,9
Total	36	100,0

Una de cada tres titulaciones de Grado en Trabajo Social³⁸ contempla en su Memoria de Título, competencias relacionadas con la diversidad cultural.

Conclusiones

A pesar del acuerdo en la disciplina respecto a la importancia de incorporar a la formación de los /as trabajadores sociales la competencia intercultural, ésta continúa por debajo de lo deseable, tanto desde una perspectiva de transversalidad (memorias de título del Grado en Trabajo Social) como desde la formación específica. En este sentido, Vázquez recomendaba en 2002 dos estrategias (p.133): “por un lado, utilizar la optatividad en todos los planes de estudios para que los alumnos reciban una formación en esta materia. Por otro lado, en aquellas zonas geográficas donde la inmigración tiene un peso destacado, debería incorporarse la formación en esta materia dentro de la troncalidad o, al menos, en la obligatoriedad”. Si observamos los resultados obtenidos en el análisis, vemos como el 75% de las universidades que imparten el título tienen alguna asignatura con formación específica sobre diversidad cultural, pero el 92,1% son optativas, el resto obligatorias y ninguna tiene carácter troncal.

En cuanto a la transversalidad y presencia de la interculturalidad entre las competencias del título, está presente en el 36,1% de las memorias, es decir, prácticamente en una de cada tres.

Por la centralidad para la profesión de las temáticas relacionadas con menores y familia en general, era previsible en el contexto actual la presencia de competencias relacionadas con la diversidad cultural en las asignaturas sobre menores. Las cifras arrojan un saldo de cuatro asignaturas (13,3%) en las que se recogen dichas competencias.

Aunque han transcurrido quince años desde las recomendaciones de Vázquez, ninguna de las dos propuestas que mencionaba entonces parece

³⁸ En este caso no se ha incluido la Universidad de Zaragoza, por no disponer de acceso web a la memoria de título.

haberse desarrollado en la práctica. Tampoco las recomendaciones a nivel internacional y nacional para formación y planes de estudio, por lo que resulta necesario enfatizar nuevamente que se trata de un elemento clave para el ejercicio y el incremento de la idoneidad profesional. Tal vez la nueva definición sobre Trabajo Social (2014) contribuya de alguna manera a la consideración de la diversidad, la interculturalidad, como una competencia imprescindible para el quehacer profesional de, entre otros/as, los/las trabajadores sociales.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38.
- Conferencia de Directores y Directoras de Centros y Departamentos de Trabajo Social (2007): *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de planes de estudio de títulos de Grado en Trabajo Social*. Barcelona, Documento aprobado el 14 de septiembre.
- Di Rosa, Roberta T. Hacia un trabajo social intercultural: un modelo didáctico para el desarrollo de competencias interculturales, *Comunitania, International Journal of Social Work and Social Sciences*, 2017, enero, n. 13121-135. <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.13.6>
- IASSW/AIETS e IFSW/FITS (2004). *Estándares globales para la educación y formación en la profesión del trabajo social*.
- Janer, M.(2013).”Diversidad y competencias profesionales interculturales”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, pp. 39-48.
- Lima, A. I. “Definición Global del Trabajo Social de Melbourne (2014)”. *Revista de Treball Social* . Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, abril 2016, n. 207, páginas 143-151. ISSN 0212-7210.
- Vázquez Aguado, O. (2002). Trabajo social y competencia intercultural. *Portularia*, (2), pp.125-138.
- Vázquez, O. (coord.) (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA).

Anexo

UNIVERSIDAD	MENORES/ DIV.CULT URAL	CURSO	TIPO	CRED.	COMP. MAT.	COMP. M.T.
ALICANTE	-	-	-	-	NO	NO
	-	-	-	-	-	-
ALMERIA	Trabajo Social con Menores	4º	OPT.	6	NO	NO
	-	-	-	-	-	-
AUT. MADRID (LA SALLE)	Sistemas de protección y atención a la infancia y adolescencia .	-	OPT.	6	SI	NO
	Trabajo Social con migrantes y grupos culturales diversos.	-	OPT.	6	-	-
BARCELONA	Infancia, adolescencia , juventud y Trabajo Social.	-	OPT.	6	SI	SI
	Interculturalidad e Inmigrac. Interculturalidad, Inmigración y Trabajo Social	-	OPT.	3	-	-
		-	OPT.	3	-	-
CÁDIZ	Trabajo Social con Menores	4º	OPT.	6	NO	SI
	Sociología de las Migraciones	-	OPT.	6	-	-

CASTILLA LA MANCHA	-	-	-	-	-	SI
	Derecho de extranjería Sociología de las Migraciones Internacionales	- -	OPT. OPT.	4,5 4,5	- -	- -
COMPLUTENSE	Trabajo Social con infancia y adolescencia	3º 3º	OPT. OPT.	6 6	SI NO	NO
	Derecho de familia y menores					
	Trabajo Social y diversidad cultural Sociología de las migraciones y de las relaciones interétnicas	3º 3º	OPT. OPT.	6 6	- -	- -
DEUSTO	Trabajo Social, infancia y adolescencia	4º	OPT.	6	NO	NO
	Diversidad e interculturalidad	4º	OPT.	6	-	-
EXTREMADURA	-	-	-	-	-	NO
	-	-	-	-	-	-
GERONA	Infancia y adolescencia en riesgo	3º	OPT.	3	No ofertada	NO
	La condición juvenil	3º	OPT.	3	No ofertada	-
	Servicios y programas	3º	OPT.	3	No ofertada	-

	educativos para jóvenes					
	Cultura, Inmigración y Educación Diversidad religiosa, hoy	3°	OPT.	3	No ofertada	-
		3°	OPT.	3	No ofertada	-
	Inmigración y extranjería: derechos, libertades y deberes	3°	OPT.	3	No ofertada	-
GRANADA	Trabajo Social con menores y jóvenes en riesgo social	4°	OPT.	6	NO	NO
	Derechos de los extranjeros y su protección social	4°	OPT.	6	-	-
	Políticas migratorias en España y en la UE	4°	OPT.	6	-	-
	Trabajo Social con personas migrantes	4°	OPT.	6	-	-
HUELVA	Sociología de la familia y de la infancia	-	OPT.	6	NO	NO
	Trabajo Social,	-	OPT.	6	-	-

	inmigración y diversidad Sociología de las migraciones	-	OPT.	6	-	-
ISLAS BALEARES	Menores y Derecho Penal	-	OPT.	3	NO	NO
	Migraciones y Trabajo Social	-	OPT.	3	-	-
UNIR	Infancia y adolescencia	-	OPT.	6	NO	SI
	-	-	-	-	-	-
JAÉN	-	-	-	-	-	NO
	Trabajo Social y procesos migratorios	4º	OPT.	6	-	-
LA LAGUNA	-	-	-	-	-	SI
	Trabajo Social, migraciones y diversidad cultural	4º	OPT.	6	-	-
LA RIOJA	-	-	-	-	NO	NO
	Nacionalidad , extranjería y diversidad cultural	2º	FB	6	-	-
	Mediación comunitaria e intercultural	4º	OPT.	4,5	-	-
LAS PALMAS	Delincuencia juvenil y del menor	3º	OPT.	3	-	SI
	Integración jurídico-	4º	OPT.	3	-	-

	social de los extranjeros Regulación laboral y extranjería	4º	OPT.	3	-	-
LEÓN	-	-	-	-	-	NO
	Interculturalidad, religiones y visiones de la realidad	4º	OPT.	6	-	-
LÉRIDA	Trabajo Social en el ámbito de la infancia	2º	OPT.	6	NO	SI
	Inmigración	-	OPT.	6	-	-
MÁLAGA	Protección jurídica del menor	4º	OPT.	6	NO	NO
	Trabajo Social en infancia y adolescencia	4º	OPT.	6	NO	-
	-	-	-	-	-	-
MURCIA	-	-	-	-	-	SI
	Trabajo Social con inmigrantes	3º	OPT.	3	-	-
OVIEDO	Trabajo Social con menores	4º	OPT.	6	NO	SI
	-	-	-	-	-	-
UNED	-	-	-	-	-	-
	Inmigración y extranjería: derechos de los extranjeros	3º 4º	OBL. OPT.	5 6	- -	- -

	Sociología de las migraciones					
PABLO OLAVIDE	Trabajo Social y servicios sociales con infancia y adolescencia	3º	OPT.	6	NO	NO
	Infancia e instituciones sociales	3º	OPT.	6	NO	-
	Etnicidad, migraciones y relaciones interétnicas	3º	OPT.	6	-	-
PAÍS VASCO	-	-	-	-	-	NO
	-	-	-	-	-	-
PONTIFICIA COMILLAS	Derecho de las relaciones familiares y de los menores	2º	OBL.	4,5	No acceso	SI
	Trabajo Social con menores	-	OPT.	4,5	No acceso	-
	-	-	-	-	-	-
PÚBLICA DE NAVARRA	Intervención social especializada con menores y familia, dependencia e incorporación social	4º	OBL.	6	NO	NO
	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía	1º	FB	6	-	-

RAMÓN LLULL	Infancia y familia	2º	OPT.	3	SI	NO
	Intervención con adolescentes y jóvenes	-	OPT.	3	NO	-
	Salud, sexualidad y relaciones interpersonales en la adolescencia	4º	OPT.	3	-	-
	Acción comunitaria y migraciones	2º	OPT.	3	-	-
ROVIRA VIRGILI I	Trabajo Social e infancia	3º y 4º	OPT.	6	NO	NO
	Migraciones y diversidad cultural	3º y 4º	OPT.	6	-	-
SALAMANCA	Bienestar social de la infancia y la adolescencia	-	OPT.	4	NO	SI
	Inmigración en el marco de los servicios sociales	3º y 4º	OPT.	4	-	-
SANTIAGO	Trabajo Social y menores	3º	OPT.	6	NO	NO
	Trabajo Social, procesos migratorios y diversidad cultural	4º	OPT.	6	-	-
VALENCIA	Trabajo Social con menores	4º	OPT.	4,5	NO	NO

	Trabajo Social, inmigración e interculturalidad	4º	OPT.	4,5	-	-
VALLADOLID	-	-	-	-	-	SI
	Trabajo Social y diversidad	3º	OPT.	6	-	-
VIGO	-	-	-	-	-	SI
	-	-	-	-	-	-
ZARAGOZA	-	-	-	-	-	No acceso
	-	-	-	-	-	-

CAPÍTULO N° 60

LOS EFECTOS DE LA CRISIS EN EL BIENESTAR DE LA INFANCIA Y SUS FAMILIAS: UNA LECTURA EN CLAVE PEDAGÓGICO-SOCIAL

Laura Varela Crespo

Universidad de Santiago de Compostela

Grupo de investigación SEPA-interea

La Gran Recesión: ¿un nuevo modelo de sociedad?

El aumento de las desigualdades, considerado casi de modo exclusivo un problema económico, presenta consecuencias devastadoras para el bienestar de la infancia y sus familias limitando las oportunidades de las que disponen para ejercer su derecho a tener una vida digna. La Gran Recesión, cuyos inicios acostumbran a situarse en el año 2007 con la quiebra de las hipotecas *subprime* en Estados Unidos y la fuerte caída de la bolsa de Nueva York, trajo consigo consecuencias devastadoras a nivel global, siendo la infancia uno de los colectivos más afectados.

En el caso español, la crisis sirvió de contexto –y pretexto– al modelo neoliberal para la puesta en marcha de políticas de austeridad que anunciaban la debacle de un Estado de bienestar todavía en fase de desarrollo. Para Antón (2012), la orientación liberal-conservadora dominante promueve un tipo de Estado de bienestar “débil”, que cumple funciones mínimas de protección y garantía de la cohesión social, a través de algunos servicios básicos, definiéndose por el debilitamiento de la calidad e intensidad de las coberturas públicas y el esfuerzo privado adicional al que se pretende forzar a las personas para asegurar su protección. En este sentido, la crisis impacta con fuerza en los principios básicos del Estado de bienestar, reforzando los esfuerzos y “arreglos” privados (familia y otras redes de apoyo) frente a los recursos públicos (prestaciones sociales).

Los últimos años de aplicación de políticas de austeridad han sido considerados como verdaderos “años bárbaros” (Estefanía, 2015), tesis principal que sustenta los recientes Informes sobre el estado social de la nación publicados por la Asociación Estatal de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales. Según el último informe de 2017, la desigualdad que

vivimos en España es una desigualdad estructural con un incremento más pronunciado que en el resto de países de nuestro entorno. En el periodo 2008-2015 el índice Gini apenas ha sufrido una variación de 0,1 puntos en el conjunto de la UE-27, mientras que en España se ha incrementado en 2,2 puntos, muy por encima de países como Portugal, Grecia o Italia que han padecido una crisis similar a la española. El panorama de las desigualdades, inscrito en el ADN de la sociedad, queda sintetizado en las siguientes características (*Informe sobre el estado social de la nación*, 2017: 13):

- Las desigualdades han sufrido un gran incremento en los años de crisis, no como consecuencia inevitable de la crisis, sino por un modelo político, económico y social injusto, que se inició antes de la crisis, que se ha agudizado durante la misma y que se mantiene actualmente.
- La falta de movilidad social, asociada a las grandes desigualdades, produce desmotivación y falta de dinamismo en la sociedad.
- La existencia de una correlación entre el incremento de las desigualdades y la incidencia de numerosos problemas de salud y de convivencia afectan al conjunto de la sociedad y de manera especial a las personas más desfavorecidas.

Del nuevo modelo social que surge tras estos años de dificultad se trasluce un entendimiento asocial de la existencia humana (Moreno, 2012) que enfatiza el individualismo como norma comportamental inevitable: el individuo es el único propietario de sus destrezas y capacidades. Además tales destrezas y competencias son mercancías que se pueden comprar y vender en un mercado libre de interferencias reguladoras. La sociedad queda reducida así al mercado y la falta de empatía social impone sus reglas, de modo que la ciudadanía es más permisiva con las desigualdades que justifican la cultura del esfuerzo y la responsabilidad individual en detrimento de las responsabilidades colectivas. Sin embargo, como nos advierte Bauman (2011), aunque en apariencia los riesgos son neutrales existe una afinidad selectiva entre la desigualdad social y la probabilidad de convertirse en víctima de situaciones injustas. De ahí la necesidad de recuperar un discurso que suponga un punto de inflexión y que sitúe la cuestión de las desigualdades como el principal problema para conseguir el bienestar de la mayoría de la población, poniendo una especial atención en el colectivo infantil.

La situación de la infancia y sus familias: el coste humano de la crisis

El sistema de bienestar infantil en España presenta un desarrollo débil dado que no se concibe a los niños y niñas como titulares de derechos

sino como beneficiarios indirectos de las ayudas que puedan percibir sus progenitores. Según Flores, Gómez Morán y Renes (2016), el estado de bienestar infantil en España se apoya fundamentalmente en el esfuerzo de las familias, dependiendo el posible riesgo de pobreza de la infancia de las características familiares. Las prestaciones monetarias predominan sobre medidas de corte no monetario que hagan una apuesta decidida por la creación de escuelas infantiles públicas y el desarrollo de políticas que faciliten la conciliación de la vida familiar, laboral y personal. Desde esta perspectiva, se hace también necesario superar la visión de la conciliación como un problema exclusivamente femenino para poner en marcha políticas familiares promotoras de una mayor corresponsabilidad.

Debilidades	Oportunidades
Escaso desarrollo histórico propiciado por la herencia de políticas familiares paternalistas del régimen franquista y la falta de un marco general en los primeros años de democracia	Necesidad de generar un debate social sobre infancia y familia desde el conocimiento de las causas de la pobreza y de su transmisión
No se considera a los niños/as como titulares de derecho, sino como “cargas familiares”	Reconocer a los niños/as como titulares de derechos
Falta de adaptación del sistema de bienestar a los cambios en el modelo familiar y productivo	Alcanzar una mayor coordinación entre las diferentes administraciones y la unificación de criterios que posibiliten la evaluación y mejora de las diferentes intervenciones realizadas
Pérdida del carácter universal del sistema transitando hacia un modelo de ayudas condicionadas	Invertir la tendencia hacia la reducción de las prestaciones y ayudas a la protección social practicada desde el inicio de la crisis e incrementar la dotación presupuestaria para la lucha contra la pobreza infantil

Figura 1. Debilidades y oportunidades del sistema de bienestar infantil español

Fuente: Flores, Gómez Morán y Renes (2016)

El aumento de la precarización de las condiciones de vida de las familias es una constante desde el inicio de la crisis, siendo numerosos los

aspectos que alertan del fracaso de las políticas familiares (Castro y Seiz, 2014): mayor exclusión de las familias monomarentales; mayor exclusión de las familias con niños/as en el hogar; dificultades de conciliación entre el trabajo y la familia; entre otras. Un panorama que tiene consecuencias en las estructuras de protección, limitando el desarrollo de servicios de atención a la infancia y promoviendo una refamiliarización de los cuidados así como el endurecimiento de los requisitos de acceso a determinadas prestaciones que afectan al bienestar de la infancia y sus familias (Moreno y Marí-Klose, 2013).

En ese marco, las consecuencias de la crisis se han hecho evidentes para el colectivo infantil resultando alarmantes los datos sobre pobreza. Según el informe “Desheredados” de Save the Children (2017), la caída de la renta entre los niños y niñas más pobres ha sido especialmente acuciante y desproporcionada: la infancia del 20% más pobre de la población ha visto disminuidos sus ingresos en un 32% frente a un 6% de los más ricos. En este marco, destacan cinco dimensiones en las cuales la desigualdad presenta especiales consecuencias para la infancia:

- *Empleo*: la falta de empleo parental o el empleo precario afecta al bienestar físico, socioemocional y al desarrollo cognitivo de la infancia. En 2015 el 25,1% de los contratos españoles eran temporales, casi el doble de la media de la UE (13,8%). De ellos, un elevado porcentaje corresponde a familias con niños y niñas. Además, la tasa de hogares pobres con hijos/as a cargo y en los que alguno de los progenitores trabaja ha venido aumentando sustancialmente en los últimos años, pasando de un 11,7% en 2013 a un 14,8% en 2015. El empleo de los progenitores es una condición sine qua non para un desarrollo infantil adecuado, pero no es suficiente si no es de calidad.
- *Protección social*: en España la protección a la infancia no está muy desarrollada y no redistribuye la riqueza entre la infancia con más recursos y la empobrecida. Destacan cuatro razones que ponen de manifiesto la debilidad de las prestaciones sociales: la falta de inversión (1,3% del PIB dedicado a protección social y de la familia frente al 2,3% de países como Alemania, Finlandia o Dinamarca); el diseño inadecuado dado que gran parte de la protección social a la familia es contributiva; la baja cobertura de las prestaciones (1.600.000 niños y niñas que viven por debajo del umbral de la pobreza no acceden a la prestación por hijo a cargo, porque el límite máximo de ingresos para recibir la prestación es inferior al umbral de la pobreza); y la poca inversión por niño (la cuantía que recibe cada familia receptora

es tan baja que prácticamente ningún niño o niña sale de la pobreza).

- *Vivienda*: en este ámbito destaca el “sobrecargo de la vivienda” que es, según la Unión Europea, cuando la familia dedica más de un 40% de sus ingresos a estos gastos; una situación que afecta en mayor medida a las familias en condiciones empobrecidas. Otro factor relacionado es la segregación residencial, el 22,5% de la infancia vive en zonas marginales o barrios degradados.
- *Educación*: titularse en educación secundaria obligatoria y seguir estudiando son dos condiciones sine qua non para la futura integración laboral y social de los niños y niñas que tienen que ver cada vez más con el nivel de renta y la formación de las familias: en 2008 el 28% de las y los jóvenes que abandonaban prematuramente la educación provenían del primer quintil de renta; en 2015 era del 36%. Además, la falta de alternativas realistas de futuro incide en una menor vinculación académica de la infancia con menor nivel de ingresos.
- *Salud*: la obesidad o el sedentarismo son más agudos entre los que menos tienen. Igualmente existen diferencias en el consumo de alcohol o tabaco, o en el uso de métodos anticonceptivos. Hay servicios sanitarios que presentan debilidades en su cobertura y que inciden en mayor medida en los niños y niñas de los primeros quintiles de renta: los copagos en ortopedias, la no inclusión en las carteras de servicios sanitarios del oculista o dentista, las debilidades en atención temprana, etc., limitan las oportunidades de la infancia en situación de vulnerabilidad.

En el ámbito sanitario, la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria (Sespas) en su posicionamiento científico sobre Pobreza Infantil y Salud (2015) ha advertido del grave daño que la privación y la desigualdad social dejará en la salud de los niños y niñas a corto, medio y largo plazo, incidiendo en que cuanto más precoz es la exposición a este tipo de situaciones más irreversibles y definitivos son los efectos negativos. Asimismo, se apunta a que ya existe evidencia de una peor salud general y peor salud mental en los menores de familias vulnerables que requieren ayuda para mantener su vivienda o que han sido desahuciados.

Por último, cabe destacar el fenómeno de la transmisión intergeneracional de la pobreza referido a “las dificultades que tiene una generación que ha vivido sus primeros años en una situación de pobreza para generar un cambio ascendente en el estatus socioeconómico respecto a la generación anterior” (Flores, Gómez Morán y Renes, 2016: 9). En el proceso de transmisión intergeneracional de la pobreza adquiere una importancia fundamental la incidencia de cuatro factores: la educación, la situación

laboral, la renta, y los factores relacionales y el capital social. De todos ellos, es en la educación en el que situamos el foco de atención.

La educación de la infancia en un contexto de crisis: retos para la Educación Social

Entre los objetivos generales del II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA, 2013-2016), destacan dos de ellos referidos al derecho a la educación:

- Objetivo 6: garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes caracterizada por la formación en valores, la atención a la diversidad, el avance en la igualdad de oportunidades, la interculturalidad, el respeto a las minorías, la promoción de la equidad y la compensación de las desigualdades, favoreciendo, mediante atención continuada, el desarrollo de las potencialidades de la infancia desde los primeros años de vida.
- Objetivo 8: promover la participación infantil, favoreciendo entornos medioambientales y sociales apropiados que permitan el desarrollo adecuado de sus capacidades, defendiendo el derecho al juego, al ocio, al tiempo libre en igualdad de oportunidades, en entornos seguros y promoviendo el consumo responsable, tanto en las zonas urbanas como en las rurales en aras de un desarrollo sostenible.

Una educación que no se reduce a la escolarización sino que se extiende a los diferentes escenarios de la vida cotidiana, incluyendo actividades formativas y de socialización en los tiempos extraescolares y familiares que son fundamentales para el desarrollo individual y social de la infancia. Las situaciones sociofamiliares complejas repercuten en el rendimiento académico de los chicos y chicas, acentuándose el impacto del abandono prematuro de la educación en el alumnado con menores recursos socioeconómicos. Aunque se ha producido en España un ligero descenso en la tasa de abandono educativo temprano (18,7%, segundo trimestre 2017), ésta continúa duplicando a la de la Unión Europea que se sitúa en torno al 10%. En este sentido, el reporte de Save the Children (2017) nos informa de a quiénes afecta esencialmente esta situación, destacando que son los niños y niñas con nivel socioeconómico bajo quienes están más expuestos, además durante la crisis las diferencias en el abandono escolar temprano entre estudiantes con distintos niveles de ingresos se han agudizado: si el abandono de los estudios ha bajado considerablemente, no lo ha hecho entre los más pobres. Del 20% más pobre de la población siguen dejando prematuramente la escuela el 43% de los niños y niñas.

Asimismo, en función del estatus socioeconómico familiar se observan diferencias significativas en el acceso a actividades extraescolares, en la capacidad de esparcimiento y en las prácticas de ocio no sedentario de los niños y niñas; por tanto, las dificultades de acceso a un ocio formativo se presentan como un factor de inequidad educativa. Según el Sindic de Greuges (2014), el ocio es uno de los ámbitos educativos más fuertemente afectados por las desigualdades sociales en cuanto al acceso y que presenta carencias importantes en la protección jurídica y el desarrollo de políticas públicas para garantizar el ejercicio efectivo de este derecho por parte de la infancia. A raíz de la crisis, se han incrementado las dificultades que tienen los niños socialmente desfavorecidos para acceder en igualdad de oportunidades a las actividades de ocio educativo, tanto en el entorno escolar como fuera de éste.

En este marco, es una evidencia ineludible que la inversión en educación entendida en un sentido amplio constituye una tarea urgente al conformarse como una de las principales herramientas en la lucha contra la pobreza infantil. Por ello se hace necesario reconocer y reivindicar el papel de la Educación Social en la garantía del derecho a la educación de la infancia y la lucha contra las desigualdades sociales, así como la necesidad de un cambio de rumbo en las políticas públicas que frente a los recortes en el gasto social afronten el bienestar de la infancia y de sus familias desde una perspectiva compleja y transdisciplinar.

Un conjunto de perspectivas que emergen de la naturaleza sociopolítica de la educación y que nos sitúan ante importantes desafíos de alcance pedagógico-social:

- a) Garantizar el acompañamiento socioeducativo a las familias, especialmente a las que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad: las capacidades de cada familia para acompañar a sus hijos son muy desiguales siendo necesario generar oportunidades en los contextos de proximidad (programas de educación familiar, escuelas de padres, alternativas de ocio compartido, etc.) que posibiliten hacer emerger las potencialidades familiares y faciliten la implicación de los progenitores en los procesos educativos de la infancia, así como el establecimiento de relaciones positivas entre padres e hijos.
- b) Promover una educación al servicio del bienestar infantil: partimos del derecho a una educación que “democratiza no sólo el acceso a la escolaridad obligatoria y gratuita, en términos de igualdad de oportunidades, sino también la igualdad en los procesos y en los resultados, garantizando una enseñanza-aprendizaje de calidad, dentro y fuera de las instituciones escolares, vinculando sus logros a la inserción en el mundo laboral, a la diversificación de las prácticas culturales, etc.”

(Caride, 2017: 19). Se trata, por tanto, no solo de garantizar que la infancia complete con éxito la escolarización obligatoria sino de reducir las desigualdades en el acceso a las actividades extraescolares y a las iniciativas de ocio educativo como escenarios fundamentales para el desarrollo individual y social.

- c) Reforzar los apoyos socioeducativos en la etapa de Educación Secundaria a través de la complementariedad de funciones y la coordinación entre el profesorado y los educadores/as sociales en los centros escolares: el abandono escolar temprano constituye una lacra que impacta significativamente en las oportunidades de la infancia para su futura inserción laboral y para ejercer una ciudadanía plena. Los resultados de diversos estudios (Morán, Varela y Vargas, 2017; González, Olmos y Serrate, 2015), muestran la necesidad de fortalecer la capacitación del profesorado para el desempeño de funciones sociales así como la del educador social en el conocimiento de la etapa de secundaria garantizando la complementariedad profesional. La integración del colectivo de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria debe darse en calidad de miembro de los órganos colegiados o como parte del Departamento de Orientación desarrollando funciones específicas en relación a las familias, el alumnado, el profesorado y el centro escolar, poniendo especial atención a la infancia que por diversas circunstancias está más expuesta al abandono de los estudios.
- d) Fortalecer las redes locales comunitarias superando la visión reduccionista de la institución escolar: dada la complejidad de las realidades y escenarios en los que está comprometida la educación, y ante cierta ineficiencia de las políticas tradicionales de bienestar, se hacen necesarias nuevas formas de trabajo colaborativo que afronten de manera conjunta y corresponsable los desafíos socioeducativos (Longás, 2016). Resulta fundamental el desarrollo de proyectos de base comunitaria que aborden de manera compartida los problemas educativos mediante la colaboración de los diferentes agentes presentes en el territorio (profesorado, familias, servicios sociales, servicios sanitarios, entidades de ocio y tiempo libre, etc.), superando la visión de la escuela como una institución de muros infranqueables.

Referencias bibliográficas

- Antón, A. (2012). Política social en tiempos de crisis. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(1), 63-74.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Caride, J.A. (2017). Cruzando límites sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, 25, 8-29.
- Castro, T. y Seiz, M. (2014). La transformación de las familias en España desde una perspectiva sociodemográfica. En Fundación FOESSA (org.), *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (pp. 31-36). Madrid: FOESSA. Recuperado de http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/13112014045006_7884.pdf
- Estefanía, J. (2015). *Estos años bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Flores, R., Gómez Morán, M. y Renes, V. (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo-correlacional. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(2), 91-114.
- II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016). Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/Infancia/pdf/II_PLA_N_ESTRATEGICO_INFANCIA.pdf
- Informe sobre el estado social de la nación 2017. *¿Nos están robando el futuro? Una sociedad instalada en la precariedad*. Asociación de directoras y gerentes de servicios sociales. Recuperado de <http://www.directoressociales.com/prensa/402-debate-sobre-el-estado-social-de-la-naci%C3%B3n-2017.html>
- Longás, J. (2016). Redes territoriales de acción socioeducativa. Una apuesta por la innovación social colaborativa. Presentación monográfico. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 28, 13-15.
- Morán, M.C., Varela, L. y Vargas, G. (2017). Interacciones entre Educación Secundaria y Educación Social. Un análisis de la formación inicial de sus profesionales en las universidades españolas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89 (31.2), 43-59.
- Moreno, L. y Marí-Klose, P. (2013). Bienestar mediterráneo: trayectorias y retos de un régimen en transición. En E. Del Pino y M.J. Rubio

- (eds.). *Los Estados de bienestar en la encrucijada. Políticas sociales en perspectiva comparada* (pp. 126-146). Madrid: Tecnos.
- Save the Children (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/desheredados_ii_vok_0.pdf
- SESPAS (2015). *Posicionamiento de SESPAS sobre pobreza infantil y salud*. Recuperado de <http://www.sespas.es/adminweb/uploads/docs/Posicionamiento%20SESPAS%20Pobreza%20Infantil%20y%20SaludX.pdf>
- Síndic de Greuges de Catalunya (2014). *Informe sobre el derecho de los niños al ocio educativo y a las salidas y colonias escolares*. Recuperado de <http://www.sindic.cat/site/unitFiles/3687/Informe%20sobre%20el%20ocio%20educativo.pdf>

CAPÍTULO N° 61

RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS DE PRIMARIAS INDÍGENAS DE QUINTANA ROO, 2015.

Maribel Lozano Cortés

René L. Lozano Cortés

Universidad de Quintana Roo, México

Introducción

Rendimiento académico

El término de rendimiento académico suele utilizarse indistintamente para referirse también a desempeño escolar o rendimiento escolar, pero en realidad las diferencias, son sólo semánticas (Edel, 2003, p.2)

Jiménez (2000) menciona que el rendimiento escolar es: “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico ” (como se citó en Edel, 2003, p.3) además el indicador que se utiliza para medir el rendimiento académico son las calificaciones escolares “...éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000).

Sin embargo, si el interés es una política pública encaminada a mejorar la calidad educativa, es necesario ir más allá de la medición de las calificaciones de los alumnos, se deben estudiar las diferentes variables que pueden impactar en el rendimiento educativo, es decir, “... si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo (Edel, 2003, p.4).

Existen diversos estudios enfocados a explicar qué variables pueden estar relacionadas con el rendimiento académico de los niños, las niñas y jóvenes. Una de las variables que más se ha estudiado es el contexto socioeconómico en el que se desarrolla el estudiante y sus efectos en sus logros académicos. Se parte de la importancia de la comunidad, la familia y

el sistema educativo en los logros escolares (Giacometti y Cortés, 2010, Murillo, 2007, Rodrigo, 2010, INNE, 2007).

En este sentido se observa que los estudiantes de los estratos económicos altos obtienen mejores calificaciones que los de los estratos bajos. De tal manera, como menciona Rodrigo (2010) la escuela no impacta en la equidad de la educación, pues los estudiantes con estatus elevados tienen un mejor desempeño escolar que los estudiantes de menor nivel de estatus.

Backhoff et.al. (2007) realizan un análisis sobre la influencia que tienen diversos factores del entorno familiar y social de los hogares, y de las mismas escuelas, sobre los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos de primaria y secundaria del Sistema Educativo Mexicano, el estudio encontró que los factores que mayor impacto tienen en el logro educativo son los que tienen que ver con las características individuales, familiares y sociales de los estudiantes, seguidos de la modalidad educativa y los factores de composición de la escuela y, con menor fuerza, las características estructurales de los centros escolares (p.120).

Por otra parte, se puntualiza en la importancia del sistema educativo, como una variable que puede influir en el rendimiento escolar "...también inciden las características del país (sistema educativo) y, al menos en matemáticas, lo hacen de una manera significativa" (Murillo, 2007, p.264).

Rodrigo (2010), destaca algunas características de la escuela que contribuyen a elevar el desempeño medio de los alumnos. Entre ellas: a) la experiencia de los profesores, b) el capital humano del director (en términos de carrera magisterial), c) el nivel de exigencia de la escuela d) y el contar con una planta de profesores atenta al desarrollo de los estudiantes (p.103)

Este último tiene que ver con actitudes y capacidades generales de los profesores hacia sus estudiantes, por ejemplo actitudes de responsabilidad por parte de los profesores hacia su clase, se trata de programas de capacitación docente (Rodrigo, 2010, p.104)

En este estudio nos centraremos en las variables: número de profesores y número de alumnos que se encuentran en las escuelas indígenas para explicar el rendimiento académico, dado que la pobreza predomina en las comunidades donde se localizan las escuelas indígenas, según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014), el ejercicio consistió en encontrar variables más precisas y significativas que tiene que ver con el sistema educativo mexicano y la falta de equidad en la educación.

Escuelas indígenas

En México, en el sistema educativo, se señala que en preescolar y primaria los alumnos que no están en escuelas generales son atendidos principalmente en los servicios de educación indígena o en los cursos comunitarios. Se menciona, la importancia, de la educación indígena en un país donde 7 millones de 3 años y más hablan alguna lengua indígena por lo que se requiere de profesores especializados que dominen tanto el español como la lengua indígena hablada.

En las escuelas indígenas, la organización escolar y pedagógica es multigrado, pues los instructores atienden simultáneamente a alumnos de varios grados, quienes generalmente tienen edad y avances escolares diversos. La Secretaría de Educación Pública (SEP), menciona que los materiales pedagógicos son expresamente diseñados para este modelo educativo.

Sin embargo, en la práctica, en las escuelas indígenas, no se cuentan con modelos pedagógicos sólidos, se enseña en castellano y la lengua indígena tiene un uso instrumental. Las escuelas indígenas son multigrado, el profesor debe atender todos los niveles educativos y realizar trabajos de gestión.

Como señala el INEE, 2015 que se sabe que los docentes ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza. De esta forma, si comparamos los docentes de educación primaria encontramos que, tres quintas partes de los docentes de las primarias generales laboran en localidades con baja marginación, mientras que la mayoría de los docentes de escuelas indígenas (96.2%) trabaja en zonas de alta o muy alta marginación (Delgado y Santos, 2015, p.29).

También la mitad de los docentes de las escuelas indígenas no cuenta con título de licenciatura; además: "... fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece a los maestros indígenas en servicio la formación profesional semiescolarizada, sólo 22 normales del país tienen la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe..." (Schmelkes, 2013).

Por consiguiente los maestros de las escuelas indígenas no tienen, en su mayoría, una adecuada formación, no participan en los estímulos económicos que brinda el estado a aquellos maestros que pueden y buscan actualizarse, capacitarse y profesionalizarse.

Por tanto, los docentes que trabajan en escuelas indígenas obtienen un salario mensual más bajo que los docentes de escuelas no indígenas debido sobre todo a que son maestros jóvenes (Delgado y Santos, 2015, p.69).

En cuanto a las instalaciones de las escuelas primarias indígenas, lo normal es que tengan dos salones de clase con una capacidad de aproximadamente cuarenta alumnos, una pequeña oficina que funge como dirección y pequeño espacio improvisado de biblioteca con un reducido número de textos. No se cuenta con computadoras en la escuela, sólo instalaciones sanitarias, una pequeña cancha para práctica deportiva así como un desayunador escolar. En general, las escuelas indígenas tienen condiciones de infraestructura precarias (INEE, 2007).

El rendimiento educativo de los niños que asisten a las primarias indígenas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), aplica el Plan para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), a partir del 2014, que sustituye a Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE 2006-2013). PLANEA, igual que lo fue ENLACE, se elabora para todas las escuelas públicas y privadas de nivel básico (Primarias y Secundarias); el objetivo es conocer el nivel de desempeño en las materias de español y matemáticas, principalmente. Por lo cual la prueba estandarizada para la medición de la calidad educativa PLANEA, es el principal instrumento que tiene la SEP para medir el avance académico de los alumnos en los temas y contenidos de los planes y programas de estudio.

Los resultados de la prueba estandarizada ENLACE y PLANEA, han llamado la atención porque han demostrado que existe una clara desigualdad en el nivel de desempeño educativo entre alumnos de escuelas públicas y particulares. La diferencia se acentúa más cuando la escuela es primaria indígena en comparación con una particular.

Si revisamos todas las evaluaciones de logro académico realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE 2006-2013), en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados, colocan los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas por debajo de todos los demás tipos de escuela.

En la prueba PLANEA, 2015 se observa que el 93 % de los alumnos indígenas de educación básica no aprueban matemáticas sólo aprueba el 7%, en las escuelas particulares poco más de la mitad 51.2% aprueban matemáticas.

Lo mismo ocurre en los resultados de español en la prueba PLANEA, 2015 en esta prueba cabe destacar que los alumnos indígenas en español obtienen más bajos puntajes que en matemáticas sólo un 4% aprueba español. También, en las primarias generales los alumnos obtienen menos puntos en español que en matemáticas, la ventaja la siguen teniendo las escuelas

primarias particulares donde sus alumnos obtienen mejores resultados en español que en matemáticas.

Una de las explicaciones más evidentes sobre los bajos resultados en el examen de español PLANEA, de los niños indígenas es el tema de su lenguaje indígena, así: “La discriminación del idioma indígena, se ha planteado que existe una relación entre el uso del lenguaje y el rendimiento académico en la educación ¿Cómo podría una determinada población escolar de niños indígenas que tienen prácticamente ningún dominio del castellano adquirir los conocimientos que se supone deben lograr?”(Hamel, 2008). La prueba estandarizada no toma en cuenta el contexto sociocultural, su énfasis está en la evaluación cuantitativa, dejando a un lado el aprendizaje significativo y el compromiso social de la educación.

La pobreza en Quintana Roo.

Quintana Roo, está ubicado en el Caribe mexicano, cuenta con 1 325 578 habitantes y tiene una dinámica turística importante, la mayoría de sus habitantes se ocupan en el turismo, por lo que son las actividades terciarias las que más se practican (85.44%), de estas las que más destacan son: comercio, restaurantes y hoteles (comercio, servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas), un 34.40%, de los quintanarroense, se dedican a esas actividades, sobre todo los que viven en la zona norte de Quintana Roo, como Cancún (INEGI, 2010).

Como consecuencia del crecimiento turístico, Quintana Roo tiene un grado de rezago social bajo, sin embargo el 35.9% de sus habitantes es pobre (CONEVAL, 2014). Además, Quintana Roo, presenta una gran desigualdad, en los 11 municipios con los que cuenta: Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas, Solidaridad, Tulum, Isla Mujeres, Benito Juárez, Cozumel, Othón P. Blanco, Puerto Morelos y Bacalar, los tres primeros tienen hasta el 71.6%, 73.2% y 71.2% de su población pobre, el resto de sus municipios tienen menos de la mitad de pobres, Benito Juárez es el que menos tiene 26.3%. Los municipios pobres son los que aún basan su economía en la siembra, mientras que los municipios del norte del estado concentran la actividad turística. También, los municipios más pobres, Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Lázaro Cárdenas, concentran el mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena con respecto al total municipal de población de 5 y más años entre 59.7% y 75.1% de su población es indígena, Benito Juárez, se ubica entre los municipios que tienen menos hablantes de lengua indígena; sin embargo, es el que registra el mayor volumen de esta población en la entidad, como consecuencia de la migración (INEGI, 2010).

En total en Quintana Roo, hay 196 060 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 16.7% de la población

de la entidad. De ellas son hablantes de lengua maya, 177 979. De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español (INEGI, 2010).

Estudio en escuelas primarias indígenas de Quintana Roo.

En este estudio se busca indagar qué explica el rendimiento educativo de los niños indígenas en la prueba PLANEA, 2015. Las escuelas indígenas en Quintana Roo por municipio se ubican principalmente en Felipe Carrillo Puerto y José María Morelos.

Rendimiento escolar

La distribución del rendimiento escolar en las 71 escuelas indígenas que existen en Quintana Roo, es de puntajes bajos en las asignaturas de matemáticas y español, según se observa en los resultados de la prueba PLANEA, 2015. Si comparamos los resultados en matemáticas de los alumnos de sexto grado de las escuelas públicas y particulares con las escuelas indígenas en el estado de Quintana Roo el puntaje más alto lo tienen las particulares y el más bajo las escuelas indígenas. Lo que evidencia una fuerte desigualdad en el nivel de aprovechamiento escolar que mide la prueba PLANEA.

Método del trabajo

El análisis se realiza con los resultados obtenidos por los alumnos de las escuelas primarias indígenas de sexto grado, en la sección de matemáticas de la prueba PLANEA aplicada en 2015, a 71 primarias indígenas del estado de Quintana Roo. Los resultados divididos en: Considerando: I (No Suficiente), II (Elemental o Suficiente), III (Satisfactorio), IV (Sobresaliente). Muestran el porcentaje de alumnos que obtuvieron cada nivel de desempeño en cada sección de la prueba.

En la construcción de nuestros modelos, agrupamos los resultados en: Satisfactorio (II, III y IV) y No Satisfactorio (I), para cada una de las 71 escuelas. De donde el 84.5 por ciento de escuelas obtuvieron resultados No Satisfactorios y el 15.5 por ciento de escuelas obtuvieron un desempeño Satisfactorio.

En esta parte del análisis realizamos dos modelos aplicando los métodos Probit y Logit, donde planteamos las siguientes hipótesis:

1) Un aumento de los alumnos tiene un efecto negativo en el desempeño de los alumnos en la prueba PLANEA, 2015, y;

2) Un aumento de los profesores tiene un efecto positivo en el desempeño de los alumnos en la prueba ENLACE, 2015.

Variable dependiente: Desempeño

1= Desempeño satisfactorio

0= Desempeño no satisfactorio

Variable	Modelo 1 (ML - Binary Probit)	Modelo 2 (ML - Binary Logit)
Intercepto	-0.420309 (0.2235)	-0.485586 (0.4618)
No_Alumnos	-0.045614 (0.0488)*	-0.078790 (0.0589)*
No_Profesores	0.315427 (0.2712)	0.435538 (0.4068)
R^2	0.12	0.12

Los valores entre paréntesis son el P_valor *Significativas al 95%

Resultados

En el modelo 1, aplicamos el método Probit, donde utilizamos una variable Dummy (Desempeño con valores: 1= desempeño Satisfactorio y 0= desempeño No Satisfactorio) encontramos que si aumenta el número de alumnos, disminuye la probabilidad de obtener desempeño Satisfactorio en la prueba de matemáticas aplicada a los alumnos de sexto grado, mientras que si aumenta el número de profesores en una escuela indígena, aumenta la probabilidad de que los alumnos de sexto grado, obtengan un resultado Satisfactorio en la prueba de matemáticas aplicada en 2015.

En el modelo 2, aplicamos el método Logit, y encontramos resultados muy parecidos a los del modelo 1, ya que si aumenta el número de alumnos, *disminuye* la probabilidad de obtener desempeño Satisfactorio en la prueba de matemáticas y si aumenta el número de profesores *aumenta* la probabilidad de que los alumnos de sexto grado, obtengan un resultado Satisfactorio en la prueba de matemáticas aplicada en 2015.

Para confirmar nuestros resultados obtenidos en los modelos 1 y 2, realizamos dos modelos más, donde ahora, tenemos como variable dependiente, el porcentaje de los alumnos de sexto grado que obtuvieron No Satisfactorio (I), en la sección de matemáticas. Es importante precisar que en estos nuevos modelos excluimos los valores extremos, es decir, no consideramos a las primarias donde el 100 por ciento de los alumnos de sexto grado obtuvieron No Satisfactorio y tampoco aquellas donde el cero por ciento de sus alumnos obtuvieron No Satisfactorio.

Variable dependiente: Resulto_No Satisfactorio

Método: Mínimos cuadrados ordinarios

Variable	Modelo 3	Modelo 4
Intercepto	15.12410 (0.5246)	2.745954 (0.8514)
LOG(ALUMNOS)	14.70387 (0.0919)**	19.71996 (0.0000)*
LOG(PROFESORES)	6.043329 (0.5052)	
R^2	0.46	0.45

Los valores entre paréntesis son el P_{valor} *Significativas más de 99%

**Significativas al 90%

En los modelos 3 y 4, planteamos las siguientes hipótesis: 1) Si aumenta el número de alumnos en las primarias indígenas aumenta el porcentaje de alumnos con resultados No Satisfactorio en la prueba PLANEA 2015; y 2) Si aumenta el número de profesores en las escuelas primarias indígenas, disminuye el porcentaje de los alumnos con resultado No Satisfactorio en la prueba PLANEA de 2015.

En cuanto a los resultados obtenidos encontramos en el modelo 3, que si aumenta el número de alumnos aumenta el porcentaje de estudiantes con resultado No Satisfactorio y además es estadísticamente significativo al 90 %, mientras que si aumenta el número de profesores aumenta el porcentaje de alumnos con resultado No Satisfactorio, con lo cual no logramos comprobar nuestra hipótesis planteada, en el sentido de que deberíamos encontrar en el coeficiente un signo negativo, es decir que si aumentan los profesores, los resultados No Satisfactorios deberían disminuir. En el modelo 4, encontramos que al aumentar el número de alumnos aumenta el porcentaje de resultados No Satisfactorios, tal y como planteamos en nuestra hipótesis y además es estadísticamente significativa en más del 99%.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados de nuestros modelos, no es lo mismo tener un docente que atiende a varios alumnos o varios alumnos atendidos por un docente, lo que sucede sobre todo en las escuelas multigrado de las comunidades indígenas, ello repercute en el desarrollo de los alumnos. De tal forma, que el rendimiento educativo tiene que ser explicado a partir de la modalidad de la escuela y del sistema educativo, lo que se decida ahí afecta el logro académico de las niñas y niños.

De nada nos sirve que se apliquen las pruebas estandarizadas de no ser que la información que se derive de ella sirva para tomar acciones

concretas de política educativa, desde ahí la escuela puede incidir en mejorar el porvenir de las niñas y niños de las comunidades indígenas.

De esta forma explica Moreno (2011), que los resultados de las pruebas estandarizadas parecen no tener impacto en la mejora de la educación básica. La idea de que la educación ayudará a salir de la pobreza es cada día más lejana.

En la medida en que los niños indígenas, tengan mejores escuelas, profesores que comprendan su contexto cultural y acceso a una vida digna, incrementaran su rendimiento escolar y tendrán más posibilidades de acceder a la secundaria.

Referencias bibliográficas

- Backhoff E. Bouzas, A., Contreras, C., et.al. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México El caso de la educación básica. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México, D.F.
- Cascón, D, (2000) Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Colegio Público JuanGarcía Pérez, España. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) *Evolución de la pobreza en México*, 2014. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx
- Cortés, R. y Giacometti (2010) “Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil” *Serie Políticas Sociales*, No. 157, CEPAL/UNICEF, Santiago de Chile, enero de 2010.
- Delgado A. y Santos, A. (coord.) (2015) *Los docentes en México. Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México:SEP.
- Edel, R,(2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2003, p. 3-18. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Hamel, R. (2008) Bilingual education for indigenous communities in Mexico. J Cummins and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol.5: Bilingual Education, 311-322, 2008 Springer Science Business Media LLC.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2010) *Anuario Estadístico de Quintana Roo*, 2010. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/ae10/info/qroo/mapas.pdf>
- INEGI, *Censo de Población y Vivienda, 2010*. México.
- INEGI, *La población hablante de lengua indígena en Quintana Roo*, 2005.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010) ¿Cuáles son las características de los alumnos, docentes y directores de educación básica y media superior? En línea en: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR01/2012_AR01_c.3.pdf (Consultado el 2 de junio de 2014).

- Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE, 2007) La educación para poblaciones en contextos vulnerables. *Informe Anual 2007*, México:INEE.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=613881>
- Mazón, Aguirre M. (2014) *Educación en México*, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) Cámara de Diputados. Carpeta de Indicadores y tendencias sociales, No. 24. junio de 2014.
- Moreno, T. (2011) La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos* vol.33 no.131. México ene.2011.
- Murillo, J, (2007) *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*, Colombia, Bogotá:Convenio Andrés Bello.
- Rodrigo, E, (coord.) (2010) *Desempeño escolar México 2010.Un enfoque en la calidad con equidad*. FLACSO-México. Recuperado de http://enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2013/DESEMPEÑO_ESCOLAR_MEXICO_2010.pdf
- Schmelkes, S. (2013) Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio *Revista Internacional de Estadística y Geografía* Edición: Vol.4 Núm.1 enero-abril 2013
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013). Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2013).México. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- SEP (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015). Recuperado en <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>

CAPÍTULO Nº 62

OS CRIMES CONTRA A ORDEM TRIBUTÁRIA: ASPECTOS MATERIAIS DA EXTINÇÃO DA PUNIBILIDADE PELO PARCELAMENTO

Yêda Márcia da Cruz Santos³⁹

Fametro – Faculdade Metropolitana de Manaus

Introducción

São nos processos de cunho criminal que surge a discussão acerca da extinção da punibilidade pelo pagamento ou parcelamento da dívida, o que acaba por refletir nos processos tributários em tramitação na esfera cível. Conforme doutrina majoritária – amparada, inclusive, pelos tribunais superiores –, adotou-se no Brasil um novo regime jurídico-penal conferindo aos contribuintes que ingressarem em programa de parcelamento fiscal a extinção da pretensão punitiva do Estado quando da quitação da obrigação tributária. Na doutrina e na jurisprudência encontram-se diversos entendimentos diferentes acerca da matéria. Inclusive na cúpula do Supremo Tribunal Federal há divergência acerca da possibilidade de extinguir-se a punibilidade pelo pagamento integral da dívida ou até mesmo pelo parcelamento desta. Trata-se, portanto, de um tema bastante polêmico.

Embora não figurem no rol dos crimes cruéis – como aqueles cometidos contra a vida – a delinquência tributária traduz um comportamento efetivamente criminoso e gera uma instabilidade ao patrimônio estatal, comprometendo, inclusive, bens jurídicos resguardados constitucionalmente. Sob o prisma fiscal, há que se ponderar a finalidade de arrecadação do sistema tributário como forma indispensável de garantir os recursos financeiros necessários para a manutenção do Estado Democrático de Direito. Mais que reprimir a delinquência tributária, importante traçar um paralelo entre a mera inadimplência e a conduta criminoso no campo penal.

Para punir condutas lesivas, a legislação pátria tipifica como crime de sonegação fiscal aquele definido na Lei n. 4.729/1965 e, posteriormente, inserido no ordenamento jurídico estão aqueles contra a ordem tributária,

³⁹ Bacharel em Direito, formada pela Faculdade Metropolitana de Manaus, Pós-Graduanda do Curso de Direito Tributário; yedamarciasantos@hotmail.com.

pela Lei n. 8.137/1990. Em determinadas situações previstas em lei, a própria política criminal do Estado afasta a incidência do *jus puniendi* ao crime tributário ao deixar de aplicar sanção pela infração penal cometida.

E tem como foco da pergunta: *Se é possível extinguir a pretensão punitiva do Estado nos crimes contra a ordem tributária diante do parcelamento?*

E tem como objetivo geral: Analisar os aspectos materiais relativos aos crimes contra a ordem tributária quanto à extinção da pretensão punitiva do Estado e como objetivos específicos verificar a possibilidade real de extinção do processo criminal em decorrência do pagamento ou parcelamento do débito fiscal, antes ou depois de aceita a denúncia; qual a importância da efetiva punição nos crimes cometidos contra a ordem tributária, em respeito à função social do tributo; identificar o panorama dos crimes contra a ordem tributária no ordenamento jurídico e a delinquência tributária.

O trabalho está dividido em duas partes o Sistema Tributário e os aspectos metodológicos da pesquisa. Quanto à metodologia que foi utilizada neste trabalho deu-se preferências aos autores especialistas em Direito Tributário, tais como Hugo de Brito Machado, Roque Antônio Carraza, Paulo de Barros Carvalho, entre outros. A partir dessas leituras, foi desenvolvida a revisão de literatura enfocando o que foi abordado e como sendo levado a efeito. À medida que se percebia a necessidade de desenvolver algum assunto não abordado especificamente pelos autores que serviram de base ao trabalho, partia-se na busca de mais informações em outros autores, sem dispensar, por óbvio, a colaboração da doutrina disponibilizada. Afinal, na atualidade, não se pode dispensar tão importante ferramenta de pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica o aluno tratará dos pressupostos teóricos e procedimentos técnicos de sua pesquisa. Descrever, de forma detalhada, como os objetivos foram alcançados, passo a passo. Isto inclui a identificação de materiais, métodos e técnicas que foram usados no desenvolvimento do trabalho identificar quem, como, quando e onde o trabalho foi desenvolvido.

Antonio Carlos Gil “ pode-se definir métodos como caminho para se chegar a determinado fim. É método científico como o conjunto de procedimento intelectual e técnicos adotados para se atingir o conhecimento ”. (Gil,1995, p.27).

O método é central p/atividade científica, sendo indispensável para a produção de conhecimento científica, entretanto, é um erro considera-lo com um dogma, pois a atitude crítica, não dogmática, é fundamental para a consciência (ALVESMAZZOTTI;GEWANDSZNAJDER,1999).

Extinção da Punibilidade pelo Parcelamento Tributário

A extinção da punibilidade pelo pagamento do tributo só foi expressamente inserida no ordenamento jurídico pela Lei nº 4.357/64, ao instituir a figura da apropriação indébita por equiparação, “à medida que tipificou a conduta consistente na retenção dos valores retidos na fonte pagadora e não carreados à Fazenda Pública”. Foi com a edição da já citada Lei nº 4.729/65, que tratava da sonegação fiscal, que se estabeleceu no seu art. 2º a possibilidade de, caso o pagamento do tributo fosse feito antes do procedimento de fiscalização para a respectiva ação fiscal, seria extinta a punibilidade (EISELE, 2002).

Conforme Eisele (2002) historicamente, o diploma legal que trouxe a raiz embrionária da extinção da pretensão punitiva do Estado foi o Decreto nº 48.959-A, de 19 de setembro de 1960, ao prever que, o pagamento do total devido, no prazo de 30 (trinta) dias, contados da data da lavratura da infração, poderia “elidir o processo criminal”.

Ainda Eisele (2002), foi no Decreto nº 58.400/66 que se estendeu a regra para aqueles crimes idênticos ao de apropriação indébita, repetindo o inteiro teor do art. 11 da Lei nº 4.357/64. Posteriormente, a criação do Decreto-Lei nº 94/66 ampliou as disposições esposadas no art. 2º da Lei nº 4.729/65, ao instituir que, mesmo iniciada a ação fiscal, o infrator tinha a possibilidade de recolher até 31 de janeiro do ano seguinte (1967, portanto) os tributos e as multas respectivas ou ainda depositar em dinheiro ou em obrigações do tesouro a importância devida, para ver extinta sua punibilidade.

Eiseles (2002) comenta, também, que o Decreto-Lei nº 85.450/80 estabelecia que o agente poderia promover o recolhimento do tributo devido, antes de ter início, na esfera administrativa, a ação fiscal, ou até mesmo se já instaurado os procedimentos fiscais, antes da decisão administrativa de primeira instância, ou até mesmo quando o infrator, na data da apuração da falta, fosse credor perante a Fazenda Nacional (e suas autarquias e sociedades de economia mista), de importância igual ou superior ao tributo não recolhido, excetuada a restituição da receita requerida na forma de lei.

Neste passo, surgia, pois, os ditames da Lei nº 8.137/90, que em seu art. 14, previa a extinção da punibilidade pela reparação integral dos prejuízos decorrentes do cometimento delituoso, desde que efetivado antes do recebimento da denúncia criminal (MACHADO, 2011).

Estava de certa forma preservado o direito do contribuinte ao acertamento administrativo da relação tributária. Esse dispositivo albergava razoável, se não a melhor solução legislativa, posto que evitava o constrangimento do sujeito passivo da relação tributária preservando o direito deste ao questionamento administrativo, e preservava também os interesses

do fisco, garantindo o recebimento integral do crédito tributário que a Administração a final tivesse como efetivamente devido.

Extrai-se do corpo do referido artigo: Art. 14 – Extingue-se a punibilidade dos crimes definidos nos artigos 1º a 3º quando o agente promover o pagamento do tributo ou contribuição social, inclusive acessórios, antes do recebimento da denúncia (BRASIL, 2010).

Mesmo assim teve existência breve, pois um ano após sua promulgação que a Lei nº 8.383/91, em seu art. 98, revogou o art. 14 §§ 1º e 2º, o art. 11 da Lei nº 4.357/90, o art. 2º da Lei nº 4.729/65 e o art. 5º do Decreto-Lei nº 1.060/69.

Eisele (2002, p. 110) colaciona que alguns diplomas que tratavam da extinção da punibilidade dos crimes contra a ordem tributária não foram expressamente revogados pela Lei nº 8.383/91.

Porém, o STJ manifestou-se sobre a matéria à luz do Decreto-Lei nº 157/67, asseverando que a “extinção da punibilidade pelo pagamento do tributo antes de proposta à ação penal, à invocação do disposto no art. 18 do Decreto-Lei nº 157/67, não tem mais apoio, uma vez que o art. 98 da Lei nº 8.383/91 revogou todas as disposições legais pertinentes ao tema” (BRASIL, 2011).

Nas palavras de Machado (2011) era a implantação do denominado terrorismo fiscal. Exemplo disso foi o veto do Executivo ao art. 3º, da Lei nº 8.696, de 26 de agosto de 1993, que previa o pagamento do tributo como causa de extinção da punibilidade. A saber:

Art. 3º - Extingue-se a punibilidade dos crimes previstos nos arts. 1º a 3º da Lei nº 8.137, de 27 de dezembro de 1990, quando o agente promover o pagamento do tributo ou contribuição social, com seus acessórios, antes do encerramento do procedimento administrativo (BRASIL, 1993).

A Consequência da simultaneidade do início dos procedimentos é a possibilidade de o contribuinte, antes do término do processo administrativo – mas mesmo após a ocorrência de condenação criminal – efetuar o recolhimento dos tributos e encargos e alcançar a impunidade. É de ser relevado que, referindo-se o art. 3º da lei citada a crimes praticados por servidor público, a extinção da punibilidade, pelo pagamento do tributo, colocaria os ganhos ilícitos provenientes da corrupção funcional, a salvo de qualquer penalização.

A norma ora vetada alcança, na verdade, é o contribuinte cuja má-fé ficou caracterizada. E isto é evidentemente, contrário ao interesse público, por contrair diretamente o princípio da moralidade administrativa. Ademais,

observamos que a Lei nº 8.137 admitia a extinção da punibilidade no caso de o agente promover a satisfação das obrigações tributárias antes do recebimento da denúncia criminal. Essa disposição (art. 14) foi revogada pela Lei nº 8.383, de 30 de dezembro de 1991.

A norma ora vetada, entretanto, permitiria a extinção da punibilidade mesmo após a aplicação da pena, desde que o processo tributário administrativo pode prolongar-se além do processo criminal, e o pagamento feito na instância administrativa teria efeito absolutório.

Entretanto, em 1995, pela Lei nº 9.249, o legislador restabeleceu a opção de pagamento do tributo como causa extintiva da punibilidade, caso efetuado antes do recebimento da denúncia, inserto no art. 34:

Art. 34 - Extingue-se a punibilidade dos crimes definidos na Lei nº 8.137, de 27 de dezembro de 1990, e na Lei nº 4.729, de 14 de julho de 1965, quando o agente promover o pagamento do tributo ou contribuição social, inclusive acessórios, antes do recebimento da denúncia. A principiante disposição trouxe à tona o princípio da ultratividade da lei penal mais benéfica, de modo que todos os agentes que cometerem crimes previstos nas leis já mencionadas foram beneficiados (BRASIL, 1995).

Mas foi com a edição da Lei nº 9.964, de 10 de abril de 2000, que instituiu pela primeira vez no ordenamento jurídico brasileiro o parcelamento tributário pelo Programa de Recuperação Fiscal, o “Refis” – suspendendo a pretensão punitiva com o início do parcelamento da dívida tributária e, por conseguinte, impedindo a denúncia pelo MP enquanto estiverem adimplentes as parcelas do acordo.

Segundo Lovatto (2003), esta lei apresentava, à época, mais uma possibilidade para o contribuinte inadimplente regularizar os créditos com a União, decorrentes apenas de débitos relacionadas a pessoas jurídicas relativos a tributos e contribuições administradas pela Receita Federal e pelo INSS, com vencimento até 29 de dezembro de 2000. É o teor do art. 15 da Lei nº 9.964/00:

Art. 15 - É suspensa a pretensão punitiva do Estado, referente aos crimes previstos nos arts. 1º e 2º da Lei nº 8.137, de 27 de dezembro de 1990, e no art. 95 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, durante o período em que a pessoa jurídica relacionada com o agente dos aludidos crimes estiver incluída no

Refis, desde que a inclusão no referido Programa tenha ocorrido antes do recebimento da denúncia criminal.

§ 3º - Extingue-se a punibilidade dos crimes referidos neste art. quando a pessoa jurídica relaciona com o agente efetuar o pagamento integral dos débitos oriundos de tributos e contribuições sociais, inclusive acessórios, que tiverem sido objeto de concessão de parcelamento antes da denúncia criminal (BRASIL, 2000).

Outro dispositivo que ilumina este entendimento é a Lei Complementar nº 104/01 que, ao modificar o art. 155 do CTN, dispunha que o parcelamento será concedido na forma e condições estabelecidas em lei específica (BRASIL, 2009).

Diferentemente disso, a Lei nº 10.684/03, que instituíu o chamado “Refis II” passou a prever a extinção da punibilidade pelo pagamento do tributo a qualquer tempo para aqueles que aderissem ao programa (BREDA, 2009).

Esta nova lei repercutiu na esfera penal, ditando, em seu art. 9º, que:

Art. 9º - É suspensa a pretensão punitiva do Estado, referente aos crimes previstos nos arts. 1º e 2º da Lei 8.137, de 27 de dezembro de 1990, e nos arts. 168-A e 337-A do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1990 – Código Penal, durante o período em que a pessoa jurídica relacionada com o agente dos aludidos crimes estiver incluída no regime de parcelamento.

§ 1º - A prescrição criminal não corre durante o período de suspensão da pretensão punitiva.

§ 2º - Extingue-se a punibilidade dos crimes referidos neste art. quando a pessoa jurídica relacionada com o agente efetuar o pagamento integral dos débitos oriundos de tributos e contribuições sociais, inclusive acessórios (BRASIL, 2003).

Noutro norte, como não se colacionou força suficiente à implementação da medida, em junho de 2006 adveio o denominado “Refis III”, por meio da Medida Provisória nº 330.

E foi com a edição da Medida Provisória nº 449/2008, convertida na Lei nº 11.941/09, publicada no dia 27 de maio de 2009, que se criou um programa de parcelamento especial de dívidas tributárias, o Refis IV, intitulado pela mídia de “Refis da Crise” (regulamentado pela Portaria Conjunta PGFN/RFB nº 6 de 22 de julho de 2009) e instaurou-se significativa posição no que diz respeito à suspensão e, por conseguinte, à extinção da punibilidade nos crimes contra ordem tributária previstos nos art. 1º e 2º da Lei nº 8.137/90, e contra a seguridade social, nos art. 168-A e 337-A do CP.

Na avaliação de Abrão (2009), aludido parcelamento admitiu o retorno de empresas inadimplentes que foram excluídas dos programas de parcelamento anteriores por fraude ou inadimplência.

Logo podemos concluir que, até o início do ano de 2011, qualquer forma ou modalidade de parcelamento suspendia a pretensão punitiva do Estado, ainda que já tenha iniciado o processo criminal; da mesma forma, todo e qualquer pagamento integral, mesmo após o recebimento da denúncia, tinha o condão de extinguir a punibilidade.

No entanto, após 28 de fevereiro de 2011, somente a celebração do parcelamento efetuada antes do recebimento da denúncia, é que terá o condão de suspender a pretensão punitiva do Estado.

Já o pagamento do débito, permanece como outrora, ou seja, desde que integralmente realizado, a qualquer tempo, fará operar a extinção da punibilidade do agente.

Por fim, entendemos que os processos criminais suspensos por força de parcelamento do débito tributário podem ter seu curso retomado se verificado for sido este acordo celebrado após o recebimento da denúncia, já que a regra processual atual determina que somente permanecem suspensos os processos cujo parcelamento se deu antes desse despacho de recebimento da exordial acusatória.

Suspensão da Pretensão Punitiva do Estado

Em contrapartida, o *caput* do art. 9 da Lei nº 10.684/03 previa a suspensão da pretensão punitiva e da prescrição penal enquanto o contribuinte estivesse honrando parcelamento administrativo e ai ser verificado o pagamento integral, declarar-se-ia a extinção da punibilidade, na forma do art. 9, § 2º da Lei nº 10.684/03 (BREDA, 2009).

Ocorre que a partir da promulgação da Lei n.º 10.684, de 30 de maio de 2003 a extinção da punibilidade nos crimes de sonegação fiscal e apropriação indébita previdenciária ganhou novo regramento.

O dispositivo que trouxe a inovação foi o artigo 9º, in verbis: Art. 9º É suspensa a pretensão punitiva do Estado, referente aos crimes previstos

nos arts. 1o e 2o da Lei no 8.137, de 27 de dezembro de 1990, e nos arts. 168A e 337A do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, durante o período em que a pessoa jurídica relacionada com o agente dos aludidos crimes estiver incluída no regime de parcelamento.

§ 1o A prescrição criminal não corre durante o período de suspensão da pretensão punitiva.

§ 2o Extingue-se a punibilidade dos crimes referidos neste artigo quando a pessoa jurídica relacionada com o agente efetuar o pagamento integral dos débitos oriundos de tributos e contribuições sociais, inclusive acessórios.

Frise-se que o dispositivo legal supracitado não faz qualquer menção ao recebimento da denúncia, silenciando, outrossim, quanto ao momento processual em que o pagamento integral do débito pode ser feito, com a consequência extinção da punibilidade.

Neste sentido, aquele contribuinte que cometeu qualquer um dos crimes acima mencionados poderá ver sua punibilidade extinta, desde que ultime o pagamento do tributo devido, mesmo que seja após o recebimento da denúncia.

Por oportuno, é importante discorrer acerca da suspensão do *jus puniendi* do Estado quando já houver ação penal em andamento por crime tributário, posto que este tópico sempre foi objeto de polêmica no ordenamento jurídico brasileiro.

É que, segundo Sabbag (2006, p. 241), sendo o parcelamento tributário “caracterizado pelo comportamento comissivo do contribuinte, que se predispõe a carrear recursos para o Fisco, mas não de uma vez”, o conduz à suspensão do crédito e não à sua extinção.

A possibilidade de suspensão da pretensão punitiva do Estado também encontra guarida na Lei nº 11.941/09, ao dispor o seguinte:

Art. 68 - É suspensa a pretensão punitiva do Estado, referente aos crimes previstos nos arts. 1o e 2o da Lei nº 8.137, de 27 de dezembro de 1990, e nos arts. 168-A e 337-A do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, limitada a suspensão aos débitos que tiverem sido objeto de concessão de parcelamento, enquanto não forem rescindidos os parcelamentos de que tratam os arts. 1o a 3o desta Lei, observado o disposto no art. 69 desta Lei (BRASIL, 2010).

Entretanto, referidos dispositivos suscitaram dúvidas quanto ao entendimento do STJ, porquanto há em trâmite uma Ação Direta de

Inconstitucionalidade (ADI) sob o nº 3002-7 no STF, sem pedido de liminar, visando a retirar a eficácia normativa art. 9, § 2º da Lei nº 10.684/03 – e, indiretamente, do art. 68 da Lei nº 11.941/09.

Mas enquanto perdure a iminência de julgamento há presunção de constitucionalidade da referida ADI na suprema corte brasileira. Contudo, a sanção da Lei nº 12.382 de 25 de fevereiro de 2011 estabeleceu uma equalização entre o parcelamento ordinário da Receita Federal (que pode ser aderido a qualquer momento) e os chamados parcelamentos especiais, com condições de pagamento mais favoráveis.

Deste modo, a novel legislação surgiu para fechar a brecha na lei ao considerar suspensa a pretensão punitiva do Estado referente aos crimes contra a ordem tributária desde que o parcelamento haja sido realizado antes do recebimento da denúncia.

Conclusiones

De acordo com a nossa opinião, Pagamento direto, sem parcelamento, não é a mesma coisa que pagamento antecedido de parcelamento do débito tributário. A Lei 12.382/11 regulamentou a extinção da punibilidade dos crimes tributários nas situações de parcelamento do débito tributário, não tendo afetado o disposto no § 2º do art. 9º da Lei 10.684/2003, que prevê a extinção da punibilidade em razão do pagamento (em qualquer tempo). Há assim, duas situações com características completamente distintas, ambas com os pagamentos seja o direto regido pela Lei 10.684/2003 ou mediante parcelamento agora disciplinado na Lei 12.382/11, extinguem a punibilidade nos crimes tributários.

Portanto, a norma ora em análise pode ser considerada como bem confeccionada, uma vez que não podemos olvidar o seguinte jargão jurídico: “o interesse do povo não pode ser transigido”. E, desta feita, uma vez assegurado o erário, não só o Estado se beneficiará, mas também a sociedade como um todo.

Referencias bibliográficas

- ANDRADE FILHO, Edmar Oliveira. **Direito penal tributário**: crimes contra a ordem tributária e contra a Previdência Social. São Paulo: Atlas, 2007.
- AZEVEDO, A. V. **Prisão civil por Dívida**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993. BRASIL. **Código civil, Consolidação das leis do trabalho e Constituição federal**. 5 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.
- _____. LIMA, Marcellus Polastri; GLIOCHE, Angélica (Org.). **Código penal, código de processo penal e leis especiais criminais**. 4 ed. atual. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2008.
- _____. **Código tributário nacional; Legislação tributária; Constituição federal**. 14. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009
- _____. **Lei nº 3.807, de 26 de ago. de 1960**. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Previdência Social. Brasília, DF: 26 de ago. 1960. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/1950-1969/L3807.htm>
Acesso em: 25 de maio de 2016.
- _____. **Lei nº 4.357, de 16 de jul. de 1964**. Autoriza a emissão de Obrigações do Tesouro Nacional, altera a legislação do imposto sobre a renda, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L4357.htm>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

CAPÍTULO Nº 63

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. LA RED INFANCIA CIEZA

M^a Rosario Salmerón Giménez

Técnico de Educación e Infancia

Coordinadora de la Red Infancia Cieza

Los derechos de la infancia y las administraciones públicas

Las administraciones públicas deben mostrar su sensibilidad hacia los derechos de todos sus ciudadanos, dando prioridad a la protección de los derechos de la infancia y de la adolescencia, procurando además la participación de los niños, niñas y adolescentes en las decisiones políticas y legislativas.

Corresponde a las administraciones públicas, desarrollar actuaciones que apuesten por acciones encaminadas al buen trato a la infancia y adolescencia y al desarrollo de actividades de apoyo destinadas a padres y madres. Que dediquen más esfuerzos a dar voz a los niños y adolescentes, a tener en consideración sus opiniones y aportaciones, y a que escuchen sus demandas y necesidades específicas como personas activas en nuestra sociedad.

Trabajo en red. Red infancia cieza

Trabajar en *red* es algo más que la simple coordinación institucional. Es ponerse a trabajar conjuntamente, compartir metas, programas, diseñar actuaciones conjuntas, compartir recursos y resultados. Además, el trabajo en *red* constituye una condición imprescindible en la protección a la infancia y adolescencia.

Es necesario que se coordinen acciones entre las distintas Administraciones y ONGS, con el fin de establecer compromisos eficaces en defensa de los derechos y del bienestar de la infancia y adolescencia.

Hay que establecer un modelo de intervención común y compartido por todos, así como incrementar las vías de comunicación, la colaboración, el

intercambio y complementación de los diferentes recursos y apoyo que un menor en situación de riesgo pueda recibir.

La **Red Infancia Cieza** aboga por la concepción de los niños y niñas como sujetos activos de transformación de la sociedad en la que viven, y no como meros receptores pasivos de la protección de los adultos. Pretende dar paso a un nuevo modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia, en el que además de reconocer los derechos de la infancia, opta por favorecer el desarrollo de l@s niñ@s abordando la atención integral de sus necesidades.

La **Red Infancia Cieza**, apuesta por que los niños, niñas y adolescentes sean beneficiados por políticas públicas inclusivas y equitativas, que aseguren su pleno desarrollo en un entorno familiar y comunitario favorable al ejercicio de sus derechos, garantizando un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos.

En el Municipio de Cieza, diferentes profesionales que ejercen su labor en distintos ámbitos de la infancia (Educación, Servicios Sociales, Salud y Cuerpos Fuerzas de Seguridad), aúnan esfuerzos elaborando acciones encaminadas al fortalecimiento de los derechos de los niños y de las niñas, y en la mejora de sus necesidades. Para ello se ha establecido una coordinación interinstitucional, mediante el *trabajo en red*, desde la perspectiva de colaboración y coordinación intersectorial de todas las Instituciones públicas y privadas, destinadas a la defensa y promoción de los derechos de la infancia.

La Red Local a Favor de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de Cieza, enmarcada en los programas de *Cieza Ciudad Educadora* y *Cieza Ciudad Amiga de la Infancia* del Ayuntamiento de Cieza, dependiente de la Concejalía de Educación, es un órgano de participación, consulta, asesoramiento, información, propuesta y seguimiento de la política social, tanto pública como privada, que afecta en la localidad a la infancia y adolescencia.

La creación de la Red se inspira principalmente en la **Convención de los Derechos del Niño (CDN)**, el tratado internacional de la Asamblea General de Naciones Unidas que reconoce los **derechos humanos** básicos de los niños y las niñas.

Los **cuatro principios fundamentales** de la Convención son:

- La no discriminación
- El interés superior del niño
- El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo armónico
- La participación infantil.

Objetivos

Los **objetivos** marcados son los siguientes:

- Realización conjunta de actuaciones en materia de prevención, promoción, protección, participación hacia la infancia y la adolescencia.
- Promover acciones que favorezcan la conciencia social hacia la promoción y defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia.
- Profundizar en la difusión y la construcción de un espacio social de reconocimiento de los derechos de la infancia entre los profesionales del ámbito de la infancia del municipio.
- Crear protocolos de derivación e intervención en situaciones de riesgo a nivel local, para mejorar el bienestar de la infancia y adolescencia, como herramienta consensuada para todos los agentes implicados.
- Mejorar la capacidad de detección situaciones de riesgo, potenciando la colaboración entre los diferentes profesionales
- Procurar un clima socio-educativo a nivel de comunidad que mejore la vida de la infancia y de la adolescencia en todas sus facetas
- Promover y fomentar la participación de la infancia y la adolescencia en las políticas municipales

Metodología

La Red Local está formada por una **Comisión Ejecutiva**, que tiene la función de desarrollar actividades y tareas de dinamización y coordinación. Es la encargada de poner en marcha, a la vez que garantizar operativamente el desarrollo de la *red*. La composición de la misma será heterogénea, formada por profesionales de distintas áreas de trabajo.

- Realizar el diagnóstico de las necesidades del municipio, marcando las Líneas de Actuación a seguir, e impulsando además la creación de diferentes Grupos de Trabajo.
- Promover iniciativas y elevar propuestas a los órganos competentes (Ayuntamiento, Consejerías,...)
- Colaborar con la Administración Municipal en funciones de asesoramiento y consultoría sobre temas relacionados con la infancia y adolescencia
- Elaborar proyectos de desarrollo en los distintos ámbitos relacionados con el Buen Trato y los Derechos de la Infancia, y proponer actuaciones a las diferentes Administraciones e Instituciones Públicas y Privadas, Municipales y/o Regionales, para el desarrollo de actividades encaminadas a conseguir este fin.

- Constituirse en órgano consultivo y de seguimiento de la política social municipal destinada a los niños y adolescentes.
- Fijar las líneas generales de actuación de la Comisión, así como sus actuaciones a corto y medio plazo
- Presentar propuestas de actuación a la Concejalía de Educación y a aquellas otras a las que se considere oportuno teniendo en cuenta la línea de acción de las propuestas.
- Establecer contactos con Asociaciones, Colectivos o Entidades relacionadas con la Infancia y Adolescencia.
- Cualquier otra actividad que fomente el Buen Trato a la Infancia y promueva sus Derechos.
- Elaborar informes sobre la gestión, seguimiento y evaluación de los Planes y Programas que se estén realizando en el municipio, relacionados con la Infancia y Adolescencia.
- Solicitar el apoyo y asesoramiento de otros profesionales, cuando se estime oportuno para el buen desarrollo de los proyectos.

Existirán tantos **Grupos de Trabajo** como Líneas de Actuación. Cada Grupo de Trabajo estará compuesto por profesionales de los distintos ámbitos, dependiendo de los objetivos que se le asignen.

Cada Grupo de Trabajo ejecutará la Línea de Actuación que le corresponda, informando de los progresos y resultados a la Comisión Ejecutiva. Dicha información será transmitida por la persona coordinadora del Grupo o persona en quien delegue.

Las Líneas de Actuación desarrolladas y/o pendientes de desarrollar son las siguientes:

- Talleres de Prevención
- Intervención con familias en situación de riesgo social que presentan algún miembro con enfermedad mental
- Sensibilización a otros profesionales
- Inteligencia Emocional
- Discapacidad en Infancia y Adolescencia
- Hijos de Mujeres Víctimas de Violencia de Género
- Triangulación Parental
- Prevención del Acoso Escolar
- Prevención del Absentismo Escolar
- Prevención de la Ludopatía en Adolescentes
- Prevención en Drogodependencias

Los **Equipos de Intervención** abordarán de manera interdisciplinar las situaciones de aquellos niños, niñas y adolescentes que presenten una vulneración de sus derechos, estableciendo un plan de trabajo conjunto a

nivel familiar y/o del menor. El Equipo de Intervención estará formado por aquellos profesionales que trabajen directamente con el menor o con alguno de los miembros de su familia, bien sea de forma directa o indirecta: técnicos sanitarios, tutor, los profesionales de los servicios de orientación de los centros escolares, trabajadora social de zona, Cuerpos y Fuerzas de Seguridad, técnico de Atención Temprana,...)

Estos Equipos de Intervención se ejecutarán cuando la Línea de Actuación de alguno de los Grupos de Trabajo lo requiera para el correcto desarrollo y para el cumplimiento de los objetivos propuestos en esa Línea.

Todos los profesionales que intervengan en la construcción de casos deben estar directamente relacionados con el menor y/o su familia, ya sea desde el ámbito educativo, sanitario, social y/o cuerpos y fuerzas de seguridad ciudadana.

El Equipo de Intervención trabajará en aquellas situaciones individuales, familiares, educativas y/ o sociales que presenten situaciones que afecten al buen trato a la infancia o vaya en menoscabo del bienestar de un niño, niña o adolescente.

Una vez formado el Equipo de Intervención de cada caso, los integrantes del equipo harán una evaluación diagnóstica, a partir de datos objetivos, y se elaborará un Plan de Actuación.

Además de las líneas de actuación a desarrollar en cada uno de los Grupos de Trabajo, se realizarán anualmente Campañas de Sensibilización sobre los Derechos de la Infancia, utilizando el día 20 de Noviembre, Día de la Infancia, como fecha clave. Cada año se realicen actividades sobre los Derechos de los Niños atendiendo a temáticas diferentes: exclusión, prevención del maltrato infantil, discapacidad, interculturalidad

Participación infantil

La participación infantil es un derecho y uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), junto a los de no discriminación; interés superior del niño y el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.

Es necesario que las Administraciones Públicas creen espacios para los niños, niñas y adolescentes concediéndoles la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en aquellos asuntos que les competen como son la familia, la escuela y la sociedad en general. Siempre en relación permanente con los adultos.

No es posible trabajar para la infancia y adolescencia, sin tener en cuenta sus intereses y necesidades. Son ellos y ellas quien nos deben marcar el camino para alcanzar una ciudad que se ajuste a sus inquietudes.

En Cieza se establece un Plan Municipal de Infancia que es aprobado por el Ayuntamiento en Enero de 2016, y ese mismo año, en el mes de noviembre, surge el Consejo de Infancia y Adolescencia.

El Consejo de Infancia y Adolescencia

El Consejo de Infancia pretende ser un órgano de participación activa y democrática de los niñ@s y adolescentes en las políticas municipales de Cieza.

Pretende ser un lugar en el que niños/as y adolescentes sean escuchados, puedan expresar sus opiniones e ideas y puedan trasladar al Ayuntamiento las propuestas y demandas sobre aquellas cuestiones que les afecten directamente.

Con este Consejo ponemos en marcha una iniciativa práctica para el gobierno del municipio, porque la infancia y la adolescencia tienen capacidad para interpretar sus necesidades, porque expresan propuestas claras y sencillas y porque tienen ideas para dar soluciones. En definitiva, se quiere garantizar el derecho a la participación de nuestra población más joven en los temas que les afectan y preocupan.

Forman parte del mismo aquellos/as que, residiendo en el término municipal de Cieza, tengan en el momento de su elección, edades comprendidas entre los 10 y 16 años, si bien se podrán tener en cuenta otras edades en función de situaciones especiales. La estructura orgánica del Consejo Municipal de infancia y adolescencia será la siguiente:

- Presidencia del consejo: será ostentada por el alcalde o alcaldesa de la ciudad o miembro electo en quien delegue.
- Vocales:
 - Concejal de Servicios Sociales
 - Concejal de Educación
 - Concejal de Juventud
 - Concejal de Participación Ciudadana
- Un representante de cada grupo municipal con representación en el Pleno, que no ostenten las Concejalías anteriores.
 - Hasta 21 representantes infantiles y adolescentes, procurando una distribución igualitaria en cuanto a edad, según los diferentes niveles educativos, y en cuanto a sexo. Además participarán en el mismo uno o dos alumnos de compensatoria, y entre el alumnado representado habrá niños y niñas con necesidades especiales, en situación de mayor vulnerabilidad o de otras nacionalidades presentes en la localidad.
 - Un Técnico de Infancia
 - Dos representantes de las Asociaciones de Madres y Padres de

Alumnos: uno por los Centros de Educación Concertada y otro por los Centros de Educación Pública.

- Dos representantes de los equipos educativos de los centros escolares: uno por los Centros de Educación Concertada y otro por los Centros de Educación Pública.

- Secretaria

Actuaciones realizadas por el consejo de infancia

Los niños/as y adolescentes miembros del Consejo, son los portavoces de la infancia y la adolescencia de su ciudad. Para ello es preciso crear espacios donde puedan cambiar impresiones, recibir sugerencia, propuestas,...con el resto de niños y niñas.

En Cieza, estos espacios se concretan en asambleas realizadas en cada uno de los centros escolares de la ciudad, concretamente 14 centros. Se realizan 2 asambleas anuales como mínimo

Las propuestas formuladas en estas asambleas se trasladan a una reunión interna de los miembros del Consejos, donde son ellos y ellas quienes las priorizan para comenzar a trabajarlas y buscar la manera de que se lleven a término. Este trabajo lo realizan mediante la creación de talleres, que no podrán ser más de 4 teniendo en cuenta el número de consejeros/as.

Y una vez trabajadas, se presentan en el organismo competente para que se lleven a cabo. De esta manera, dos de ellas se han presentando a los presupuestos participativos, y otras dos se han llevado a la reunión del Consejo donde fueron aprobadas por unanimidad, y están pendientes de elevar a Pleno del Ayuntamiento.

Pero también es importante la devolución a las asambleas del trabajo realizado, los pasos dados y los logros conseguidos.

Autobiografía

Ciudades Amigas de la Infancia. UNICEF

<http://ciudadesamigas.org/hablemos-de-participacion-infantil/>

Entendiendo la Participación Infantil

http://www.fevocam.org/sites/default/files/entendiendo_participacion_infantil_material_fevocam.pdf

La atención Integral a la infancia y el Trabajo en Red

<https://www.savethechildren.es/actualidad/la-atencion-integral-la-infancia-y-el-trabajo-en-red>

Trabajo en Red: claves para avanzar en el buen trato a la infancia.
Reflexiones y alternativas

Autor: González Jiménez, María Antonia, (coord.)

Otros autores: Díez Zamorano, María Ángeles, (coord.); Roca Álvarez, Juan Carlos, (coord.)

Edición: 1ª ed.

Lugar de Edición: Valladolid

Editorial: Asociación Castellano-Leonesa para la defensa de la Infancia y la Juventud (REA)

CAPÍTULO Nº 64

APLICABILIDADE DO PRINCÍPIO DA PROTEÇÃO NAS RELAÇÕES TRABALHISTAS

Yêda Márcia da Cruz Santos⁴⁰

FAMETRO – Faculdade Metropolitana de Manaus

Introducción

O presente artigo, através de pesquisa bibliográfica, procura expor num primeiro momento, a função dos princípios contidos no ordenamento jurídico e o peso, por eles exercido, nas distintas áreas da ciência jurídica. Procura também afunilar a pesquisa acerca dos conceitos principiológicos, com o intuito de adentrar o campo dos direitos trabalhistas. É a partir desse ponto que um princípio surge como sendo o definidor das principais características do Direito do Trabalho, o princípio da proteção.

Um princípio que visa nivelar as desigualdades provindas das relações trabalhistas entre empregador e empregado, que preconiza a aplicação da norma jurídica mais favorável ao trabalhador num eventual conflito normativo e que estabiliza e protege os direitos conquistados pelo empregado, através de acordos ou convenções coletivas, para ampliar seu patrimônio jurídico. Em contrapartida à ideologia protetiva do referido princípio, são diversas as críticas impostas por autores e correntes de pensamentos quanto às suas reais intenções e fundamentos. É de se pensar se realmente o princípio da proteção proporcionaria melhores condições ao trabalhador ou se, ao mesmo tempo, prejudica as atividades econômicas das empresas e mina o poder de atuação dos empregadores.

Além disso, numa sociedade contemporânea e global, o princípio da proteção sofre ataque direto com diversificadas concepções de desenvolvimento econômico e social, sendo representadas por tecnologias, práticas competitivas da economia e pela flexibilização do mercado.

⁴⁰ Graduanda do Curso de Direito orientado pela Prof. Simone da Faculdade Metropolitana de Manaus. FAMETRO.

O direito e os princípios

De acordo com Delgado (2001, p. 15) “Direito é o conjunto de princípios, regras e institutos voltados a organizar situações ou instituições e criar vantagens, obrigações e deveres no contexto social”

Não consiste em tarefa das mais fáceis falar de princípios no Direito. Contudo, não se mostra o assunto também tão nebuloso a ponto de não poder ser conceituado. Inúmeras são as discussões doutrinárias sobre qual seria a finalidade dos princípios no Direito, o que faz surgir teses em vários sentidos. Há princípios que valem para todas as formas de saber. Outros são aplicáveis aos mais diversos campos de conhecimento e existem outros, ainda, que são relativos a uma ciência. Ademais, toda ciência, inafastavelmente, está fundada em princípios, e o Direito, como ciência que é não poderia fugir dessa lógica.

Pode-se afirmar que os princípios constituem verdadeiras proposições lógicas, servindo de embasamentos do sistema jurídico. Diante disso é que se explica o porquê de a doutrina moderna destacar cada vez mais a importância dos princípios para o estudo dos mais diversos ramos do Direito.

Conceito e noções

Para uma análise satisfatória sobre o conceito de princípio no âmbito do Direito, mostra-se importante que sejam levantadas, inicialmente, as significações de princípio fora da esfera do saber jurídico para somente depois se iniciar o estudo desses instrumentos nesta área. Portanto, de acordo com Lima (1994, p. 13), “princípio significa a base, o ponto de partida, e ao mesmo tempo, a síntese e o ponto de chegada”. Nessa concepção, todos os princípios são circulares: o princípio, assim, se confunde com o fim. Isso pode ser comparado com a forma dos corpos celestes, o movimento planetário, de modo que tudo obedece à lei circular das coisas do Universo.

Ainda Lima (1994, p. 13) em seu raciocínio afirmando que:

As leis quer naturais, quer humanas, são descrições que se prestam para compor o círculo, unindo em pontilhados o espaço compreendido entre o ponto de partida e o ponto de chegada. O ponto de partida e o de chegada são coincidentes e se representam pelo princípio.

Segundo Houaiss (2001, p. 2299) a palavra princípio traduz a noção de “proposição elementar e fundamental que serve de base a uma ordem de

conhecimentos”, e, nesta linha, “proposição lógica fundamental sobre a qual se apóia o raciocínio”.

Assim, a palavra traz consigo a idéia de proposições fundamentais que, conforme Delgado (2008, p. 184) “se formam na consciência das pessoas e grupos sociais, a partir de certa realidade, e que após formadas, direcionam-se à compreensão, reprodução ou recriação dessa realidade”.

Süssekind (2002, p. 107) nos ensina que “Princípios são enunciados genéricos que devem iluminar tanto a elaboração das leis, a criação de normas jurídicas autônomas e a estipulação de cláusulas contratuais, como a interpretação e aplicação do direito.”

Partindo-se dessa premissa, os princípios seriam elementos componentes da visão de mundo essencial que caracteriza as pessoas e grupos sociais, resultando de suas práticas cotidianas e sobre elas influenciando. Na acepção de Silva (2001, p. 639):

Princípios, no plural, significam as normas elementares ou os requisitos primordiais instituídos como base, como alicerce de alguma coisa [...] revelam o conjunto de regras ou preceitos, que se fixam para servir de norma a toda espécie e ação jurídica, traçando, assim, a conduta a ser tida em qualquer operação jurídica [...] exprimem sentido mais relevante que o da própria norma ou regra jurídica [...] mostram-se a própria razão fundamental de ser das coisas jurídicas, convertendo-as em perfeitos axiomas [...] significam os pontos básicos, que servem de ponto de partida ou de elementos vitais do próprio direito.

A evolução do Direito trouxe conteúdo axiológico aos princípios possibilitando sua distinção das meras regras de conduta. Assim, de acordo com a ótica da Ciência Jurídica, os princípios “não somente preservam irrefutável validade, como se destacam pela qualidade de importantes contributos à compreensão global e integrada de qualquer universo normativo”. São, dessa maneira, “diretrizes centrais que se inferem de um sistema jurídico e que, após inferidas, a ele se reportam, informando-o” (SILVA, 2001, p. 186).

Nessa acepção jurídica, Reale (1999, p. 60) ilustra muito bem o conceito de princípio, em toda a sua extensão. Ensina que são, pois, “verdades ou juízos fundamentais, que servem de alicerce ou de garantia de certeza a um conjunto de juízos, ordenados em um sistema de conceitos relativos à dada proporção da realidade”. Constituem, dessa forma, “certas

proposições que, apesar de não serem evidentes, ou resultantes de evidências, são assumidas como fundantes da validade de um sistema particular de conhecimentos, como seus pressupostos necessários”.

Sobre os princípios jurídicos ensina Carraza (1995, p. 29):

[...] princípio jurídico é um enunciado lógico, implícito ou explícito, que, por sua grande generalidade, ocupa posição de preeminência nos vastos quadrantes do Direito e, por isso mesmo, vincula, de modo inexorável, o entendimento e a aplicação das normas jurídicas que com ele se conectam.

Plá Rodriguez (2000, p. 36) em obra clássica sobre o assunto, propõe o seguinte conceito para Princípios:

[...] linhas diretrizes que informam algumas normas e inspiram direta ou indiretamente uma série de soluções, pelo que podem servir para promover e embasar a aprovação de novas normas, orientar a interpretação das existentes e resolver os casos não previstos.

Nessa concepção, um princípio seria algo mais geral do que uma norma tendo em vista servir para inspirá-la, para entendê-la, para supri-la. Essa missão é cumprida relativamente a um número indeterminado de normas. Portanto, segundo esse pensamento, o processo lógico para obtenção de um princípio consiste em induzir uma solução mais geral da comparação de disposições particulares concordantes, para aplicar o princípio assim obtido a qualquer hipótese não abrangida por nenhuma lei específica.

Dentro da esfera das leis trabalhistas, o arcabouço normativo não segue os rigorismos hierárquicos atuantes em outros ramos da ciência jurídica. O Direito do Trabalho, muitas vezes, ignora o escalonamento normativo para proteger o patrimônio jurídico da parte hipossuficiente em um conflito trabalhista. Nesse aspecto, os princípios passam a atuar como sustentáculos às normas trabalhistas, afastando-se de formalismos desnecessários e hierarquias inflexíveis. Os princípios, incorporados pela Consolidação das Leis Trabalhistas, compõem um mundo distinto do jurídico, abrindo as portas do mundo moral e ético. Os princípios não se encontram restritos e aprisionados em corpos legislativos, mas vagueiam pelo campo dos valores éticos defendidos e relevados pela sociedade, pelos usos e costumes transcendentais, pelos conceitos filosóficos e psicológicos e pela

própria condição existencial do homem. Os fundamentos principiológicos modelaram e inflaram o campo de atuação do Direito do Trabalho. Os direitos trabalhistas passaram a ter caráter de preceitos jurídicos, pois aplicação é de competência da autoridade, caráter normativo e jurisdicional, pois atuam sobre situações de fato e direito, com o intuito de equilibrar as relações de trabalho entre empregador e empregado. Por fim, os princípios são responsáveis por unificar e solidificar situações duvidosas ou não previstas pelo legislador.

Conforme Rodriguez apud Hoffmann (2003, p. 65):

Os princípios trabalhistas possuem tríplice missão. A primeira é informadora, onde os princípios inspiram o legislador para que esse possa fundamentar o ordenamento jurídico. A segunda missão é normativa, onde preenchem lacunas encontradas em casos concretos. A terceira e última missão é interpretadora, onde os princípios orientam, além do legislador, o intérprete da lei.

Assim, segundo o direito contemporâneo, os princípios são regentes de poderes normativos. Não se configuram apenas como diretrizes, mas espécies do gênero norma. São dependentes de concretude jurídica, pois não possuem mera carga programática, mas normatividade. Desde o advento da Constituição Federal de 1988, classificados como pretextos pragmáticos, se converteram, na fase jurídica atual pós-positivista, em normas com carga normativa intensa, em direitos.

A importância e valor da carga principiológica foi reconhecida como possuidora da função estruturante do ordenamento jurídico, conformadora de sentidos e provedora da abertura do direito objetivo como um sistema de regras e princípios, do contrário, configurar-se-ia como um simples conjunto acrítico de normas positivas mais ou menos coerentes entre si (FELICIANO, 2005).

Plá Rodriguez (2000, p. 48) demonstra a “importância dos princípios na medida em que afirma estarem eles acima do direito positivo, enquanto lhe servem de inspiração”. Contudo, alerta que os princípios não podem tornar-se independentes do próprio direito positivo. Nas palavras do autor: “Com efeito, ainda que os princípios inspirem, informem, elaborem o conteúdo do Direito positivo, estão, de certo modo, condicionados por este”.

A respeito, Coviello apud Rodriguez (2000): os princípios gerais do direito são os fundamentos da própria legislação positiva, que não se encontram escritos em nenhuma lei, mas que são os pressupostos lógicos necessários das diferentes normas legislativas, das quais se devem deduzir

exclusivamente por força da abstração. Podem ser de fato princípios racionais superiores, de ética social e também princípios de direito romano, e universalmente admitidos pela doutrina; contudo têm valor não porque sejam puramente racionais, ético ou de direito romano ou científico, mas porque informaram efetivamente o sistema positivo de nosso direito e chegaram a ser desse modo princípios de direito positivo e vigente.

Carnelutti apud Rodriguez (2000) ratifica a mesma idéia: os princípios gerais do direito não são algo que exista fora, senão dentro do próprio direito escrito, já que derivam das normas estabelecidas. Encontram-se dentro do direito escrito como o álcool no vinho: são o espírito ou a essência da lei. Diante disso, nota-se que a importância dos princípios encontra-se, necessariamente, ligada com a relação estabelecida com o direito positivo. Isso porque não se trata de fonte do Direito, mas de uma influência natural, tendo em vista ser a implicação recíproca, visto que os princípios inspiram, informam, mas por corresponderem a uma concepção do Direito Laboral estão condicionados ao próprio sistema normativo.

Sob outro enfoque, Gomes (2001, p. 34) ensina que:

Os princípios revelam sua importância não apenas na interpretação jurídica, mas em todos os momentos em que o operador do Direito realiza suas atividades. Nesses momentos, em que é preciso solucionar um problema e a aplicação das regras não se mostra suficiente, já que limita em demasia os argumentos a serem utilizados pelo aplicador na consecução dos valores que fundamentam o próprio sistema, é que os princípios revelam o ordenamento por inteiro; demonstrando, assim, sua importância.

Na mesma linha, Marques de Lima (1994, p. 17) leciona que:

A luz dos princípios deve orientar o intérprete em todas as fases processuais, desde a postulação, as audiências, a tomada de provas, a interpretação do Direito e dos fatos até a avaliação da prova. Conclui dizendo que a interpretação principiológica dará mais segurança aos julgadores, fará progredir o Direito social e poupará o legislador de várias coisas.

Em uma visão ampla, para Siqueira Junior (2004, p. 161-162), “[...] os princípios exercem função importantíssima dentro do ordenamento jurídico-positivo, já que orientam, condicionam e iluminam a interpretação das normas jurídicas em geral, aí incluídos os próprios mandamentos constitucionais”.

Conforme Rothenburg (2003, p. 44-45), pode-se ainda destacar a importância dos princípios haja vista que diminuem a discricionariedade jurisdicional e vinculam o legislador”.

Isso porque além de servirem de diretrizes e nortearem todo o ordenamento jurídico, acabam atuando como limites à própria atividade jurisdicional com relação à análise de casos concretos. Sendo assim, conforme define Cretella Júnior, citado por Duarte (1998, p.49), “negar aplicação a um princípio é mais grave que negar a vigência a uma norma, pois implica em infirmar a credibilidade do próprio sistema jurídico”, considerando que os princípios gerais do direito, são “proposições que se colocam na base de uma ciência, informando-a”.

O princípio da proteção no direito do trabalho

Considerações Gerais sobre o Princípio da Proteção

O princípio da proteção constitui o pilar do Direito do Trabalho e a razão de ser de todo o esforço até hoje despendido para proteger, garantir e ampliar os direitos dos trabalhadores. Desde os primórdios da eclosão industrial ocorrida na Inglaterra no século XVIII até os dias atuais, moldados por sistemas econômicos complexos, por tentativas agressivas de redução de custos de produção e às inovações tecnológicas, o princípio protetivo direcionou as atuações do Direito do Trabalho rumo a sua própria autonomia.

Conforme Scandolieri (2003, p. 35) “sob o mesmo foco, há de se relevar a proteção despendida do Estado, através de regras mínimas, para regular a equidade em determinadas espécies de contrato. Proteção essa conhecida como dirigismo contratual”.

O trabalhador atual não sofre apenas diante constantes mudanças econômicas, mas também no âmbito empresarial. Há três formas de inferioridades diminuidoras da pessoa do trabalhador. A primeira é o constrangimento, que atinge a liberdade do contratante mais fraco (empregado) e afeta seu consentimento. A segunda é a ignorância, onde um dos contratantes é especialista em um ou mais objetos do contrato e tenta tirar vantagens da outra parte. A terceira e última forma de inferiorizar o trabalhador é a vulnerabilidade, onde as integridades física, moral e psíquica são ameaçadas.

Ainda na esfera econômica, é necessário reforçar a existência do conceito de flexibilização do mercado, onde visa o afrouxamento dos “constrangimentos” e limitações impostas pelo Direito do Trabalho aos empregadores.

Conclusiones

O que se entende é que embora nem todos os princípios sejam reconhecidos como fontes de direito, eles atuam como tal pela força da própria sociedade e sendo disposições legais ou resoluções judiciais, servem de norteamento a quem os interpreta, principalmente o juiz, na hora em que é necessário se embasar melhor para a tomada de decisão, daí a importância de suas existências, principalmente no Direito do Trabalho, que envolve impreterivelmente, duas classes sociais diversificadas, trabalhadores e patrões.

Independentemente da criação de novos direitos e garantias a nível constitucional, tanto o legislador, quanto os operadores do Direito (juiz, procurador, advogado, etc.), devem estar sempre em busca de novos mecanismos jurídicos que permitam efetivar os princípios jurídicos constitucionais já existentes.

O princípio da proteção está ligado à própria razão de ser do Direito do Trabalho, o qual surge da desigualdade existente entre empregado e empregador. Fica entendido que os Direitos Trabalhista são advindos da concepção de Estado social, determinando que a proteção não está presente só no ramo específico, mas no ideário de direito social. Portanto, o princípio da proteção é o princípio basilar que norteia a criação de todos os demais princípios de defesa dos direitos e interesses do empregado, como o da norma mais favorável, o da imperatividade das normas trabalhistas e o da indisponibilidade dos direitos trabalhistas, não restando a menor dúvida de que se trata de um princípio guardião dos direitos fundamentais do trabalhador.

Referencias bibliográficas

- ALÉXY, Robert. Teoría de los Derechos Fundamentales. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.
- BARACAT, Eduardo Milléo. A Boa-Fé no Direito Individual do Trabalho. São Paulo: LTr, 2003.
- BARROS, Alice Monteiro de. Curso de Direito do Trabalho. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: LTR, 2008.
- BARROSO, Luís Roberto. Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BASTOS, Celso Ribeiro. Curso de direito constitucional. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BASTOS, Celso Ribeiro. Hermenêutica e Interpretação Constitucional. São Paulo: Celso Bastos Editor, 1997.
- BOBBIO, Norberto. Teoria do Ordenamento Jurídico. 7 ed. Brasília: Unb, 1996.
- BOTIJA, E. Perez. Derecho del Trabajo. Madrid: Editorial Tecnos S/A, 1955.
- BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. Direito Sindical - Análise do Modelo Brasileiro de Relações Coletivas de Trabalho à Luz do Direito Comparado e da Doutrina da OIT: Proposta de Inserção da Comissão de Empresa. São Paulo: LTr, 2000.
- CARRAZA, Roque Antônio. Curso de Direito Constitucional Tributário. 7 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1995.
- CAPPELLETTI, Mauro. Juízes Legisladores? Trad. Carlos Alberto A. de Oliveira. Porto Alegre: Editor Sérgio A. Fabris, 1993.
- Convenção n. 158 da Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp1.htm>. Acesso em: 25 de agos de 2015.

CAPÍTULO Nº 65

PRINCESAS, SERÁ QUE ELAS EXISTEM DE VERDADE? (INCENTIVAÇÃO À PESQUISA NA PRIMEIRA INFÂNCIA, DE DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS)

Karina da Rocha Hastreiter

FUNIBER – Fundação Universitária Iberoamericana - Brasil

Introdução

O trabalho a seguir apresenta a construção e o desenrolar de um projeto atendendo crianças, com faixa etária entre 4 e 5 anos em uma comunidade carente de uma cidade litorânea no sul do Brasil, e desenvolvido como estratégia de introdução à pesquisa na primeira infância.

Com base nos conhecimentos adquiridos em torno do conceito de interculturalidade absorvidos no decorrer da especialização lato sensu em educação, especificamente na formação de professores, a seguir o projeto sinaliza os processos necessários para ressignificar as práticas docentes em torno da sensibilização ao respeito mútuo, utilizando-se de estratégias lúdicas que incentivem a pesquisa através dos recursos de tecnologia da informação e comunicação, promovendo a curiosidade sem perder as características próprias e essenciais da primeira infância, pautadas na oportunização do diálogo e na socialização de ideias.

Bases que alicerçaram o projeto

A educação infantil como instituição tem como papel principal fazer com que os pequenos, sintam-se seguros como em sua casa, através da oferta de relações indissociáveis entre o educar, cuidar e brincar, haja vista que o espaço educativo na primeira infância é o primeiro contato formal onde crianças de diferentes culturas podem fazer valer seus direitos, dentre eles o de ser respeitado em suas singularidades, o de ser ouvido e compreendido.

Dentre tantos momentos de interações sociais na instituição educativa, as rodas de conversas entre os pequenos e mediadas pela intervenção intencional do professor torna-se muitas vezes o ponto ápice de

um plano organizado pelo docente, capaz de intervir e remodelar sua prática, pois nestes momentos de discussão, principalmente na faixa etária compreendida entre 4 e 6 anos, pelo fato de estarem nesta fase expressando através da linguagem oral a estruturação do pensamento, comunicam em um ambiente favorável e seguro suas incompreensões, revelam fatos omitidos pelos adultos, também manifestam seus desejos, ideias e preferências, que por vezes emergem nessa interação de saberes atos de prevenção à discriminação e a construção do respeito mútuo.

Deste modo, entra em cena a postura primordial de qualidade humana, que antecede o conhecimento científico adquirido pelo professor em sua formação acadêmica inicial, sensibilizando-se ao contexto exposto pelos pequenos e dando espaço à valorização do que é apresentado por eles. Para efetivar a compreensão das crianças como sujeito de direitos é preciso antes de colocar em prática legislações afins, oferecer espaços favoráveis para isto e levar em consideração aquilo que eles trazem consigo em um processo de empatia e alteridade, que transcendem o atributo técnico da transmissão de conhecimentos, é antes de tudo estar disposto como docente em desfazer-se a todo instante.

Por falar em desconstrução, lembremos a história do filósofo e teólogo Aurélio Agostinho de Hipona, em sua obra *Confissões*, que relatou nesta autobiografia seu processo de conversão ao cristianismo, descrevendo de forma poética a necessidade de cair em si para enxergar a beleza do próprio interior. Não se está neste momento mencionando aqui a importância da questão religiosa impregnada na obra de Agostinho de Hipona, mas sim se fazendo a necessidade de referenciar a inquietude permanente na vida do autor, que vivia sob uma visão arcaica de um conhecimento engessado em torno dos seus estudos voltados para a retórica e que se fez cair em si construindo-se novamente, fazendo do contexto externo a imprescindibilidade para a sua mudança interior, tornando os seus dias um constante recomeçar.

Refletir sobre o processo de conversão de Agostinho é tomar para si como mestrandia e docente a busca constante pela construção e desconstrução profissional, abrir-se a novos contextos de aprendizagem que por vezes não podem chegar até a criança de forma pronta e acabada, e sim fazer com que os pequenos sejam atores principais da trama que é a construção do saber. Um saber que é construído coletivo e colaborativamente dão vez a uma aprendizagem respeitosa, que valoriza o outro em sua singularidade, respeita seus aspectos mútuos e ajuda a construir uma sociedade mais digna.

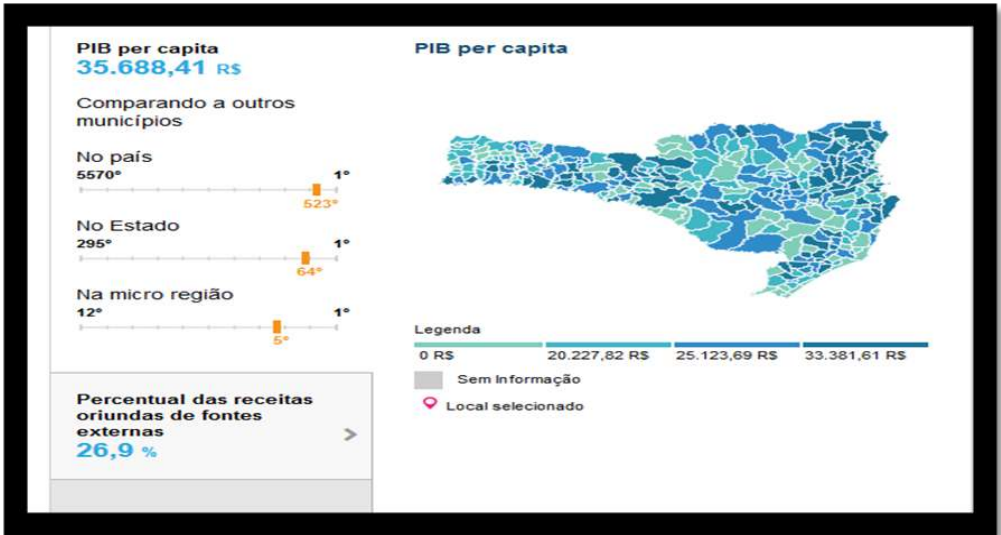
Quando apontamos o diálogo como fonte para observação diagnóstica do professor, naquilo que se faz abordar entre os pequenos na faixa etária entre 4 e 6 anos na educação infantil, os desejos, ideias e preferências apontados pelas crianças podem sinalizar a necessidade de

outras práticas, como a escolha para um projeto de trabalho desenvolvido com o grupo, ou até mesmo questões de ordem maior como um programa de resolução de conflitos, um plano de ação tutorial ou ainda a investigação para escolha de atividades de ordem diária como o gênero literário mais adequado para o contexto, entre tantas as variáveis o primordial é tornar a aprendizagem significativa para as crianças, de modo a zelar por seus direitos.

Pensando nas inúmeras questões sociais de risco nas quais as crianças pequenas vivem atualmente como a pobreza, as situações de vulnerabilidade em atividades ilícitas como o tráfico de drogas e a discriminação da identidade étnica ou racial ou religiosa, fazem com que os espaços ofertados pelo diálogo nas instituições de educação infantil, tornem-se um sinalizador de quais melhores propostas de intervenção podem ser realizadas pelo professor.

Bem sabemos que normalmente as cidades com índice de desenvolvimento elevado atraem pessoas de todos os lugares do país e até mesmo do mundo, em busca de novas oportunidades e futuro promissor. No Brasil, as cidades litorâneas possuem essas características pelas mais variadas ofertas de emprego, moradia, acesso aos direitos por saúde e educação, e que por isto deslocam pessoas de tantos lugares. Tal realidade implica em duas vertentes, sendo elas, a diversidade, seja ela étnica ou racial ou religiosa que podem dar qualidade à construção de um novo povo que respeita e valoriza o contato e a troca de experiência entre múltiplas culturas, já por outro lado nos deparamos com pessoas que por possuírem características tão distintas podem sofrer variadas formas de violência e dentre elas discriminatórias, que por consequência ferem o direito do cidadão, neste caso nos atemos intrinsecamente nas crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos, que já possuem obrigatoriedade de frequência nas instituições educativas brasileiras.

Segundo fontes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Balneário Camboriú, cidade litorânea, no sul do Brasil, possui uma população estimada em 2017 de 135.268 pessoas, sendo esta em grande maioria vinda de outros lugares do estado onde está localizada, ou até mesmo de outros lugares do país e do mundo com grande acolhimento por advindos do Haiti. É reconhecida pela beleza natural das suas praias e por demais atrativos turísticos que fazem a população chegar a atingir em média mais de 1 milhão de pessoas no período de alta temporada, o que faz com que seu PIB seja positivo e atraia além da especulação imobiliária exacerbada, a busca de famílias diversas por uma boa oportunidade de vida.



Nota Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).
Acessado em 18/09/2017. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>

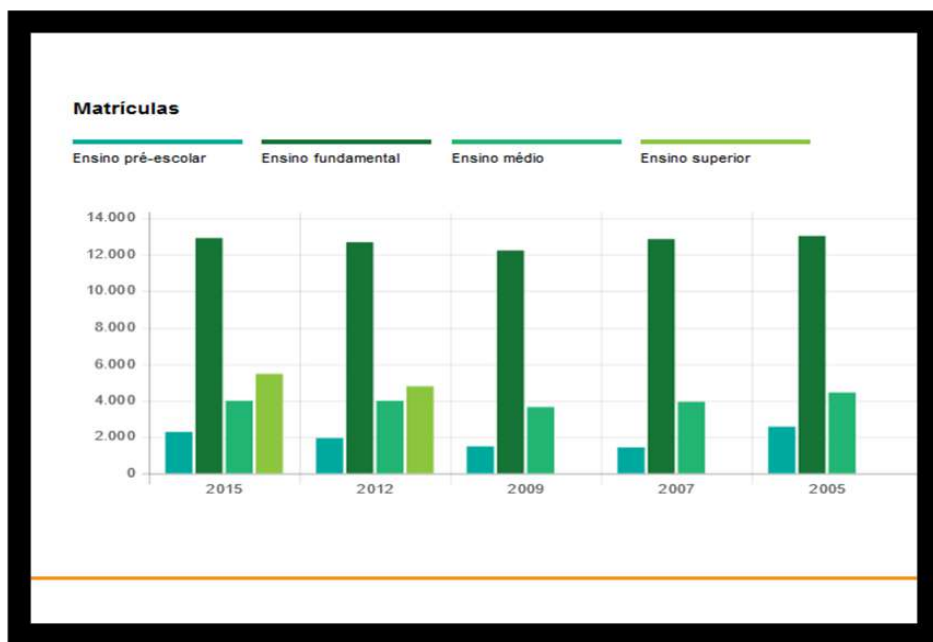


Nota Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).
Acessado em 18/09/2017. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>

Como citado anteriormente em cidades com índices de desenvolvimentos positivos, direitos como o acesso à educação de qualidade atraem pessoas esperançosas de um recomeço promissor para suas famílias. Assim como apresentado no quadro abaixo, o mesmo revela o número de crianças matriculadas em diferentes etapas da educação básica obrigatória e também no ensino superior optativo na cidade de Balneário Camboriú até o ano de 2015, dentre elas as crianças em fase *pré escolar*, compreendidas entre 4 e 5 anos e 11 meses.

A obrigatoriedade da frequência na instituição educativa para esta faixa etária é recente no Brasil, e adotada na referida cidade citada acima a partir de 2014, subentendendo-se que todas as crianças que compreendem esta faixa etária estão matriculadas na rede pública municipal⁴¹ além das que estão também matriculadas nas instituições privadas.

Das 25 unidades de Educação Infantil da cidade, 15 atendem a faixa etária compreendida como pré escolar, caracterizando em média até 2015, a matrícula de mais de 2000 crianças.



Nota Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).

⁴¹ Mesmo com os demonstrativos indicados, o município não apresenta nenhum programa de busca pelas crianças fora do contexto escolar, deixando de garantir que todas elas estejam sendo atendidas.

Acessado em 18/09/2017. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>

Quando as famílias chegam à procura de um novo rumo, trazem consigo histórias múltiplas e as crianças no contexto educativo, primordialmente da educação infantil, se deparam com atitudes, costumes e falas diferentes das delas, com isso impõem não com maldade, mas como forma de serem compreendidos, por vezes se utilizando da agressão física seus desejos de serem entendidos, mesmo que para isso tenham de enxergar o outro como seu rival, e se não são compreendidos e escutados se frustram, desmotivam-se pelo saber e nem chegam a visualizar o espaço da educação infantil como ambiente de socialização e garantia do seu direito, direito este de pertencer a um lugar que impulse e motive o despertar por ampliar sua imaginação e criatividade, capacidades intrínsecas até mesmo como prevenção de futuras dificuldades de aprendizagem diagnosticadas posteriormente no ensino fundamental.

Princesas será que elas existem de verdade?

Diante de uma diversidade cultural tão emergente, que é própria em um bairro carente de uma cidade que atrai tantas famílias em busca de um futuro promissor, como em Balneário Camboriú, foi preciso antes de qualquer protocolo de organização do que seria trabalhado em torno da aprendizagem junto as crianças, na faixa etária entre 4 e 5 anos, fazer com que os pequenos se sentissem parte da instituição, adaptando-os a um novo universo, já que com esta faixa etária no Brasil, já possuem a obrigatoriedade de frequência ainda que em espaços de educação infantil e intitulados como *pré-escola*.

Para desejar alcançar uma aprendizagem significativa e colaborativa dando voz e vez aos pequenos foi imprescindível desconstruir-se como docente, e deixar de lado aquilo que de certa forma já tinha em uma organização prévia mental, imaginando antecipadamente o que traria de pronto para os pequenos, chegou a hora então, de colocar em prática alguns conceitos apreendidos no decorrer do curso de mestrado em educação.

Dando espaço ao diálogo em meio às inúmeras rodas de conversa na primeira fase do ano, buscávamos construir a identidade do grupo, e centrávamos o diálogo voltado para o respeito mútuo, a valorização da exposição por ideias e preferências de cada um e que as mesmas deveriam ser respeitadas, já que tínhamos um grupo tão diverso, com características e singularidades próprias em cada um. De início diálogos conflitantes frustravam o grupo, pois cada um afirmava sua verdade como única,

querendo impor a mesma até que se tivesse de utilizar da agressividade para fazê-la valer.

Para algumas das crianças, viver junto de suas famílias a decepção de não encontrar o emprego desejado, adquirir a casa própria ou até mesmo de não ter seus direitos garantidos, problematizava suas relações com o mundo, levando-os a deixar de lado o direito que cada criança tem de sonhar e ser feliz, entendendo que podemos transformar nossa realidade ao passo que caminhamos junto da esperança e da ação, quando nos fazemos utilizar de atitudes de respeito ao próximo.

A partir deste contexto junto do grupo acertamos as arestas de nosso cotidiano, organizando na própria sala de aula um espaço de convivência para discutirmos os combinados e as regras estabelecidas e refletidas junto das crianças, e ali mesmo também realizamos as leituras cotidianas fazendo-as parte de nossa rotina. Ao oferecer rotineiramente leituras de gêneros diversificados, os Contos de Fada dos autores Irmãos Grimm e Perrault faziam os pequenos refletirem sobre o mesmo questionamento: “As princesas existem de verdade?” “Ou serão somente fruto da imaginação?”

Por vezes nos deparamos com noticiários que apresentam situações que nos comovem e também nos causam indignação nos levando a refletir sobre a atuação do ser humano em meio à sociedade, mas em medida de larga escala, também pode se tornar muito triste nos depararmos com crianças que perderam a capacidade de imaginar e criar, por terem seus sonhos mutilados, passando não mais acreditar em finais felizes ou em atitudes de nobreza.

As abordagens utilizadas pelos autores nos contos de fadas nos remetem a uma nova oportunidade de superar os problemas, tendo atitudes nobres que podem se sobressair às maldades impostas pelo mundo, nos tornando heróis e vencedores de uma história que nem sempre é definitiva.

Os sentimentos expressos que vinham de encontro com a moral proposta pelos contos de fadas e expressos oralmente pelas crianças ao final das leituras e através das inúmeras situações de interação entre elas, foram observados e registrados de forma sistemática como fundamento. Com base nestes questionamentos ao problematizar o assunto, conduziu-se o direcionamento a outros e foram levantadas hipóteses que faziam as crianças refletirem sobre a possibilidade da existência destas princesas, propondo a elas que juntos buscássemos informações.

Eis que então, levantando hipóteses e problemáticas constrói-se o projeto de trabalho Princesas será que elas existem de verdade?

Hipóteses levantadas junto das crianças

- ✓ Será que as princesas são de verdade?
- ✓ Será que são frutos de nossa imaginação?

- ✓ Se existem como elas são? Iguais as dos contos de fadas?
- ✓ Como é o lugar onde vivem?
- ✓ Quais os seus costumes?
- ✓ O que gostam de comer?
- ✓ Como se vestem?
- ✓ De que músicas gostam?
- ✓ Como é a família delas?
- ✓ Que história elas tem? São boas ou más?

Problemática apontada às crianças

Se as princesas existem de verdade, de que forma divertida poderíamos descobrir isto e as curiosidades em torno da vida delas?

Em resposta a indagação feita às crianças, um dos pequenos devolve a solução para o problema afirmando que em sua casa quando estão com uma dúvida, ou querem saber algo mais sobre qualquer coisa utiliza-se de ferramentas da web, o que não faz surpreender os adultos atualmente, pois vivemos em uma sociedade que se utiliza casualmente dos recursos da internet como meio de resolverem seus problemas de forma prática e ágil, bastando um click.

Diante de tais hipóteses e problemática levantada o projeto “Princesas? Será que elas existem de verdade?”, trouxe consigo a apresentação de diferentes princesas reais da história do Brasil e de outros lugares do mundo (Princesa Isabel do Brasil, Princesa Kate Middleton da Inglaterra, Princesa Charlene Lynette de Mônaco, e Princesa Alexia da Holanda), aguçando a curiosidade dos pequenos por saber a procedência de cada uma delas, sua história e contexto cultural do lugar onde vivem, viveram e fizeram sua história real, utilizando-se da pesquisa por meio da tecnologia da comunicação e informação.

Atividades que desenrolaram o projeto (O incentivo à pesquisa de forma lúdica e em parceria com as famílias)

- **Conhecendo variados recursos de tecnologia de comunicação e informação:** Por primeiro foi preciso ter contato com variados recursos de tecnologia de comunicação e informação através de pesquisas que foram respondidas pelas famílias, jogos de adivinhas, caça ao tesouro, jogos cantados e visitação a um museu⁴² que utiliza

⁴² O Museu Histórico de Itajaí é um espaço que conta a história de um povo e sua colonização de forma interativa, contando com a colaboração de estagiários de cursos de licenciatura na condução do atendimento aos visitantes.

os recursos tecnológicos como fonte dinâmica para contar a história de um povo.



Museu interativo 3D – conhecendo os modos de vida dos índios

- **Conhecendo as princesas por meio de pesquisas no computador, livros e revistas:** pela dificuldade de se ter somente um computador, em algumas situações foi utilizado junto dele uma tela de projeção adaptada, mas ao utilizar a ferramenta foi dada a oportunidade para que cada criança utilizasse o recurso mesmo sendo um de cada vez. Por meio deste recurso as crianças visualizaram as imagens das princesas, dos lugares onde vivem ou viveram, de pessoas que habitam os lugares, etc. Em função de alguns contratemplos com o sinal de internet e também com a tela de projeção, antecipadamente e como forma de prevenção, os itens pesquisados já eram armazenados em pen drives e transmitidos pela televisão com entrada USB, para que a emoção causada nos pequenos com as descobertas não se tornassem empecilho causador de desmotivação. Além do computador as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com imagens em revistas e livros.
- **Produzindo maquetes:** como o projeto apresentou diferentes lugares para as crianças, foram produzidas maquetes de cada país, utilizando-se de materiais reciclados, a construção contou com a participação das famílias, que pesquisavam em livros, revistas, internet, diferentes informações sobre o lugar para dar veracidade ao que era realizado.
- **Baile real:** Após pesquisarem com as famílias a forma de se vestirem, utilizando fantasias produzidas com material reciclado, foi

realizado um baile real para cada princesa e por último uma festa da rainha, com todos vestidos em trajes de cor laranja.

- **Webquest:** Para cada princesa foram elaboradas diferentes webquests, que contavam curiosidades sobre elas e seu país, além de ter em meio às atividades a proposta de releitura de obras de arte, abordando seus respectivos autores.
- **Visita virtual:** para despertar ainda mais o interesse e oferecer de certa forma o contato com lugares que parecem estar tão distantes, foram realizadas visitas virtuais em cada país trabalhado.
- **Receitas culinárias:** contando com o apoio de demais funcionários da unidade educativa, como as merendeiras, e aproximando-se da realidade vivida em países tão diferentes, realizou-se receitas culinárias (bolo de milho representando a família real no Brasil, bolo de chocolate provindo da Inglaterra, mousse de chocolate alusivo à Mônaco e queijo representando a Holanda), que fizeram os pequenos perceberem que em nosso cotidiano trazemos até para nossas mesas os frutos da colonização trazida de outros povos, para o Brasil.
- **Produzindo um jornal:** com o intuito de comunicar à comunidade escolar sobre as descobertas realizadas com o projeto e a forma empregada para se chegar até elas, foi confeccionado e distribuído um jornal, intitulado “Jornal da Realeza”.
- **Coroando uma nova princesa:** ao constatar que princesas realmente existem, o grupo propôs que coroássemos uma criança como uma atitude de nobreza, deixando-a mais feliz. Foi então sugerido aos pequenos que coroássemos uma criança com câncer, criança esta encontrada através das redes sociais, moradora de uma cidade vizinha que conta sua história de superação e de amor pela humanidade, através da divulgação de uma música popular brasileira que revela nas palavras o seu exemplo de força, intitulada Trem Bala, da composição da cantora brasileira Ana Vilela.
- **Confeccionando um diário:** ao pesquisarmos sobre a Holanda e seus pontos turísticos, país onde vive e reina a princesa Alexia, os pequenos se encantaram com a casa de Anne Frank e ainda mais por sua história. Isto tornou-se inspiração crucial para a culminância do projeto, levando-nos à confecção de um diário que contou toda a trajetória das princesas que foram pesquisadas, até chegarmos a história da princesa a ser coroada, homenageando-a com ilustrações que interpretaram sua música preferida e junto do álbum a entrega da coroa real também confeccionada pelo grupo. O material foi enviado pelo grupo à menina por meio da Agência de Correios e Telégrafos.

O interculturalismo presente no projeto

Ao referenciar nas bases que alicerçaram o trabalho, a importância pela compreensão da educação infantil como espaço de socialização formal posterior à família, fez com que a condução do projeto levasse pequenos e docente a concretizarem no decorrer da aplicação das estratégias a aplicabilidade do interculturalismo pautado na aceitação e no respeito da diversidade cultural, sem diminuir a importância desta ou daquela cultura.

Dentre as atividades iniciais aplicadas um dos pequenos fez referência à cor de sua pele, levando os colegas a refletirem sobre a quanto tempo, negros foram perseguidos, sofreram e foram escravizados, até ter sua libertação concedida pela então Princesa Isabel no Brasil. De maneira singela em sua fala a criança expressou a necessidade de boas práticas que mudem a situação da discriminação racial que ainda é tão presente.

Poderiam ser citados vários objetivos de aprendizagem que foram alcançados com o grupo de crianças, como a compreensão social da escrita quando a realizaram espontaneamente ilustrando as receitas culinárias alusivas a cada país, ou mesmo a compreensão social oferecida pelos recursos tecnológicos em relação às diferentes formas de informação e comunicação que podem nos oferecer, e ainda a transformação do pensamento em linguagem quando os pequenos se faziam utilizar das inúmeras rodas de conversa, da compreensão de regras oferecidas pelos jogos e dos brinquedos cantados de forma lúdica e prazerosa, mas, sobretudo foi alcançado um objetivo maior que tomou grande proporção em todo desenrolar do projeto que foi o despertar para um olhar sensível em relação ao próximo.

Talvez, no início do projeto os objetivos poderiam estar engessados tão somente em um olhar técnico, mas com o passar do tempo a facilidade por se tornar sensível na infância invadiu os conceitos previamente adquiridos por uma docente especialista em práticas interdisciplinares, que cursando o mestrado em educação, permitiu-se mover pela sensibilidade e deixou com que as práticas fossem sinalizadas pelas crianças, modificando o percurso do caminho e moldando seu enfoque como docente e como estudante, alicerçando sua prática na teoria proposta pela linha de formação.

Coroar uma nova princesa não fictícia, sendo ela uma criança em estado de sofrimento, e presenteá-la com um presente singelo, mas ao mesmo tempo tão afetuoso fez crianças e adultos se depararem com uma grande atitude de nobreza, compreendendo que pode estar tudo bem quando somos diferentes um dos outros, tendo costumes, raças e histórias diferentes, levando esse contexto a ser compreendido como grande riqueza presente em nossa sociedade, valorizando os hábitos do diálogo e da empatia como simples solução para resolução de conflitos. Promover atitudes como esta

desde a mais tenra idade é ajudar a construir uma sociedade mais justa, fazendo valer o direito de todos.

Conclusões

No decorrer de todo o projeto foi necessário construir-se e desconstruir-se, dedicando-se em tempo e em afetividade, por desejar que o trabalho superasse as expectativas docentes e acadêmicas, modificando o espaço educativo de um pequeno grupo de crianças pequenas, transformando-o em um lugar onde o diálogo se tornou peça central do respeito pelas mais diversas culturas, utilizando a pesquisa através de recursos de tecnologia de informação e comunicação como fonte para o despertar da curiosidade, superando a concepção do uso dessas ferramentas como mera fonte de entretenimento e ainda fazendo da empatia, atitude de nobreza capaz de amenizar o sofrimento de alguém. Como nos contos de fadas, os vilões que assombram nosso caminhar podem ser superados por gestos de respeito e solidariedade.

Referencias bibliográfica

Agostinho, A. (2013). *Confissões*. São Paulo, SP: Editora Mundo Cristão.

FUNIBER – Fundação Universitária Iberoamericana (2017). *Ação tutorial*. Florianópolis, SC

FUNIBER – Fundação Universitária Iberoamericana (2017). *Resolução de conflitos no ambiente escolar*. Florianópolis, SC

FUNIBER – Fundação Universitária Iberoamericana (2017). *Interculturalidade e educação*.

CAPÍTULO N° 66

PLAN PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO ESCOLAR. RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN CUBA

Yuliet Cruz Martínez

Save the Children

Introducción

Las niñas y los niños tienen derecho a participar. Para ejercerlo es preciso que existan entornos que acojan sus iniciativas, que les ofrezcan oportunidades para expresarse y crear, que les eduquen para ser personas auténticas y transformadoras de su realidad.

La escuela es una institución donde pasan la mayor parte de su tiempo durante la edad escolar y constituye un núcleo en torno al cual se articulan la familia y la comunidad. Del modo en que se conciba y tome vida el proyecto educativo de la misma, dependerá en gran medida que existan niveles más altos o más bajos de participación infantil en la comunidad escolar.

Este capítulo pretende exponer las concepciones y principios básicos que han constituido la base de una experiencia cubana dirigida a promover altos niveles de participación infantil en 94 escuelas primarias de tres municipios del país, a través de un plan de trabajo. Todo ello, en los marcos de un Convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación de Cuba (MINED), la organización no gubernamental Save the Children y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) entre los años 2011-2016: el Convenio "Promoción de la atención integral de los niños y niñas de 5 a 12 años en el ámbito educativo y comunitario".

Adentrándonos en la participación infantil

Entre las experiencias prácticas que promueven la participación infantil encontramos dos tendencias predominantes: las que intencionalmente trabajan para ella y aquellas en las que puede haber cierto margen para que los niños y las niñas participen, aunque esto no sea una prioridad. El camino

transitado por el estudio y la promoción de la participación infantil es corto aún. Ha sido necesario detenerse en sensibilizar en la idea de que las niñas y los niños son sujetos activos y auténticos ciudadanos. Al respecto, la Convención sobre los Derechos del Niño sin dudas marcó pautas al introducir la participación como un derecho específico en sus artículos del 12 al 15, que se refieren a la libertad de expresión, al acceso a la información y a la posibilidad de expresar sus opiniones y de realizar asociaciones (ONU 1989).

Pueden distinguirse dos maneras de entender qué sucede cuando niños y niñas participan: una en términos de relaciones sociales y otra desde las relaciones políticas (Thomas 2007). El discurso predominantemente social de la participación infantil habla de redes, inclusión, relaciones adultos-niños/as, y de las posibilidades para la conexión social que las prácticas participativas pueden crear. El discurso político habla de poder, demanda y cambio. Creemos que éstas constituyen dos aristas del mismo fenómeno que difícilmente se pueden desligar en un análisis.

Una de las definiciones sobre participación infantil más aceptada internacionalmente es la de Roger Hart, quien afirma que “es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1993).

En esa misma línea, por ejemplo, la Red Local a favor de los derechos de la infancia y de la adolescencia de España explicita dos orientaciones que incluyen el concepto de participación: *decidir* (capacidad de tomar decisiones sobre el gobierno de las cosas que les afectan) y *hacer* (capacidad de intervenir en la construcción social, de tomar parte en la vida comunitaria). Consideramos pertinente la distinción entre la toma de decisiones y la consecución de las mismas, lo cual nos lleva a tener en cuenta también cómo las niñas y los niños se involucran en la implementación de sus decisiones. No obstante, como apreciamos, se trata de una conceptualización que se refiere sólo al nivel máximo al que se aspira, la toma de decisiones, y deja fuera otras manifestaciones de la participación. En el caso de una experiencia educativa como la que referiremos a continuación, se precisa tomar en cuenta todo el abanico de posibilidades que la participación puede brindar, aun cuando estamos de acuerdo en que para reivindicar la más genuina participación infantil resulta necesario aspirar a sus niveles más altos.

Por otro lado, resulta evidente que la propuesta de R. Hart está orientada al nivel individual de análisis, al hacer referencia a la participación en términos de capacidad; preferimos concebirla como un proceso referido a una colectividad. No obstante, como nuestro foco de atención es la infancia, teniendo en cuenta que históricamente se le han negado a los niños y las niñas sus posibilidades como sujetos transformadores, lo que sí resulta

valioso de la definición que hace Hart es lo referido a la verificación del impacto de la participación en los propios sujetos y en sus espacios de inserción. Ello es lo que permite dilucidar si se trata de una participación auténtica, genuina y no un montaje de la misma o una manipulación que hacen los adultos para aparentar un respeto a los derechos de los niños y las niñas o “cumplir” con determinadas normativas.

Estudiosos de la participación de la niñez y la adolescencia han hecho un llamado a considerarla no solo desde su relación de empoderamiento con respecto al mundo adulto, sino reconociendo las formas propias que construye. En ese sentido, resumimos algunas especificidades de la participación infantil:

-La novedad de las causas de la movilización. Las causas aquí están asociadas a las motivaciones propias del mundo infantil, diferentes a las que provocan usualmente las movilizaciones de los adultos.

-La priorización de la acción inmediata. Tiene que ver con la necesidad propia de los niños y las niñas de ver los efectos de sus acciones a corto plazo.

-Clara ubicación del individuo en la organización. La satisfacción de las necesidades individuales cobra un sentido fundamental aquí, aun cuando haya otro tipo de necesidades orientadas a lo colectivo.

-El énfasis en la horizontalidad de los procesos de coordinación.

Para trascender el nivel individual, teniendo en cuenta que la vida infantil transcurre en la colectividad, recuperamos algunas nociones de participación comunitaria que consideran a los sujetos como parte de un todo en el que desempeñan roles, funciones y con el que tienen determinados grados de compromiso (García y Martín 1997, D’Angelo 2004, Sánchez 2005 y Montero 2005, en López 2008). Consideramos que nuestro aporte radica en imprimirle una perspectiva psicosocial a la noción de participación infantil.

Así, a partir de todos los referentes anteriores, formulamos la siguiente comprensión de la participación infantil: *Proceso contextualizado a un determinado espacio de interacción social integrado por niños y niñas, que articula un conjunto de actividades en las que estos se involucran desde diversos roles, en función de un determinado proyecto. Persigue propósitos que responden a las necesidades de dichos niños y niñas tanto como sujetos individuales como parte de un grupo. Implica relaciones de interinfluencia entre sí, y entre ellos y los adultos, de manera que en su máxima y más auténtica expresión conlleva a la toma de decisiones, implementación y control de las mismas por parte de los infantes (decisiones reconocidas por su entorno y con un impacto real en el mismo y en las niñas y los niños en cuestión).*

Este planteamiento enriquece la definición de Save the Children (2005:4) que constituye un punto de partida importante en nuestro trabajo,

pues sintetiza nuestra declaración de principios: “La participación busca influir en la toma de decisiones y lograr el cambio. La participación de la niñez es la participación informada y voluntaria de todos los niños y las niñas –incluyendo a aquellos que tienen diferentes capacidades y a aquellos que están en situación de riesgo- en cualquier asunto que les concierne directa o indirectamente. La participación de la niñez es un valor que abarca todos los programas y se produce en todos los escenarios, desde el hogar al gobierno, desde el nivel local al nivel internacional”.

Existen algunas tipologías o clasificaciones que diferencian tipos, niveles y grados de participación infantil. En nuestro caso, preferimos partir de la planteada por Trilla y Novella (2001) que tiene como principal influencia la de Roger Hart (ya clásica). Estos autores proponen una escala con cuatro clases amplias de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación. Así, la *participación simple* es la más elemental, se trata de que los individuos toman parte de un proceso o actividad como espectadores o ejecutantes, sin intervenir para nada en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. La *participación consultiva* tiene lugar cuando se escucha la palabra de los sujetos, cuando se les demanda su parecer sobre los asuntos que de forma directa o indirecta le conciernen, cuando se les alienta a opinar, proponer, valorar y se facilitan canales para ello. En la *participación proyectiva* los sujetos se convierten en agentes que gestionan y ejecutan, para ello es necesario que vean el proyecto como algo propio. La *metaparticipación* existe cuando las propias personas piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación por sí mismas; para el trabajo con maestras, maestros y estudiantes cubanos hemos renombrado esta última modalidad como participación protagónica, para estar a tono con la nomenclatura que manejan.

Lo que estos autores llaman tipos de participación, preferimos verlo desde una perspectiva procesal como niveles en los que los niños y las niñas participan como actores sociales. De igual modo, la nomenclatura empleada reduce la noción de la participación a una manifestación concreta, señalamiento que los propios autores tratan de sortear cuando dicen que dichos “tipos de participación” no son excluyentes, de modo que en una misma institución, actividad o proyecto pueden darse, alternativa o sucesivamente, todos o algunos de ellos. De cualquier manera, esta clasificación nos ayuda a trabajar didácticamente estas cuestiones con niñas, niños y adultos.

Solo quisiéramos agregar que no se debe hablar de niveles superiores en abstracto. Para analizar cuál de ellos es el óptimo hay que tener en cuenta la madurez participativa de los sujetos, el contexto, los propósitos del proyecto o la actividad, entre otras cuestiones.

Pistas sobre la pertinencia del abordaje de la participación infantil en el contexto educativo cubano

Cuba fue uno de los primeros países firmantes de la Convención sobre los Derechos del Niño, de manera que está comprometida con su cumplimiento. El Estado, como garante del bienestar de la infancia, tiene justamente a la educación y la salud públicas entre las mayores conquistas del modelo social. La educación es universal, gratuita y laica; el Estado rige todo lo relacionado con este sector a través del Ministerio de Educación de Cuba (MINED) y del Ministerio de Educación Superior (MES).

El Sistema Nacional de Educación está concebido como un conjunto articulado de niveles educativos y tipos de enseñanza. El nivel primario agrupa la educación preescolar y primaria, el nivel secundario incluye la secundaria básica, la educación preuniversitaria y la enseñanza técnica y profesional, y el terciario contiene la educación superior.

Entre los objetivos prioritarios del MINED se encuentra justamente “el logro de una conducta ciudadana”. El fin de la escuela primaria cubana (en la que nos centramos en este trabajo) plantea “lograr un alumno activo, reflexivo, regulado, participativo...”.

Además, la inmensa mayoría de las niñas y los niños cubanos en edad escolar pertenecen a la Organización de Pioneros “José Martí” (OPJM) que tiene entre sus principios fundamentales el de la autodirección y el de la participación. La OPJM es una organización sociopolítica integrada por niñas y niños cubanos entre 6 y 15 años. Funciona inserta dentro de la escuela. Dinamiza la vida escolar más allá del aprendizaje de las materias, al ofrecer a sus miembros la posibilidad de una vida en colectivo basada en valores patrios y morales, con la orientación adulta. Durante décadas el MINED y la OPJM han trabajado articuladamente. La Organización de Pioneros “José Martí” tiene una estructura infantil de dirección a nivel de escuela denominada Consejo de Colectivo Pioneril (cuyos miembros se determinan por elecciones abiertas por parte de pioneras y pioneros), a nivel de aula o grupo de clase existe también una estructura infantil similar; y completan el sistema los Guía Base Pioneril (adultos), que hay uno a nivel de escuela que trabaja directamente con el Consejo de Colectivo Pioneril y uno en cada aula.

De esta manera, el planteamiento que nos hacemos es coherente con las políticas educativas del país.

Entre las limitaciones en materia de participación infantil identificadas por los/as maestros/as participantes de esta experiencia se encuentran la preponderancia de clases tradicionales donde el educador/la educadora se maneja con un estilo frontal, expone ante el estudiantado los conocimientos y este interactúa a partir de preguntas y actividades propuestas por el adulto, con un horario de clases estructurado por el/la maestro/a y

organizado básicamente con la lógica de materias o asignaturas. Se analiza también el predominio de una concepción de infancia que ubica a los niños y las niñas como objetos de protección, inocentes, imitadores del mundo adulto o, en todo caso, como el futuro, la esperanza.

Saliendo un poco del espacio de la clase, podemos hacer referencia también a un estudio realizado en el periodo 1995-2007 (Martín 2008) que efectuó una sistematización del trabajo de la OPJM, enfatizando en la participación pioneril. De este modo, se identificaron algunos logros (entre los que se destaca la realización de asambleas pioneriles y congresos), pero también se valoran el dogmatismo en el funcionamiento de la organización, las deficiencias en lo relativo a la idoneidad de los Guías Base - específicamente en términos de preparación y disponibilidad de tiempo para el trabajo-, así como se consideró que las transformaciones en la escuela desplazaron a un lugar menos importante los espacios de participación de la OPJM.

Posteriormente, en el estudio “Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros “José Martí” como puerta de entrada” (Cruz 2009) se reconoció que en el documento rector el fin de la organización y sus principios abogan por la participación pioneril en niveles elevados. No obstante, se valora que no se habían creado los mecanismos suficientes para que ese nivel superior se expresara eficazmente, pues la dirección “está pautada excesivamente de “arriba-abajo” y otorga un papel primerísimo a los adultos”. La metodología para el empoderamiento de los/as líderes del aula o del Consejo de Colectivo Pioneril es directiva y autoritaria, simple y rápida; se resume en dos acciones: asignación de responsabilidades y exigencia por su cumplimiento.

Estos antecedentes nos dibujan un panorama que, aunque parcial, ofrece luces acerca de algunos puntos fuertes y débiles con respecto a la participación infantil en las escuelas primarias cubanas al momento de iniciar el trabajo.

El plan

Tomando como referencia el marco teórico y contextual antes referido, esta estrategia de trabajo planteó:

Visión: A los niños y niñas de las escuelas primarias que forman parte del Convenio –independientemente de su procedencia, género, color de la piel, economía, creencias o tipo de capacidades- se les reconoce la oportunidad de expresar sus opiniones, de proponer, decidir y hacer, al tiempo que de manera consciente ellos/as advierten que la tienen y la aprovechan.

Misión: Fomentar la participación infantil en las escuelas primarias que forman parte del Convenio Educación Primaria, a través de espacios inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Objetivos específicos:

- 1- Fortalecer la sensibilidad y apropiación de valores, actitudes y estilos de relaciones, desde una concepción ciudadana de la infancia, una cultura democrática, pluralista e inclusiva y promotora del trabajo cooperativo.
- 2- Promover prácticas de participación infantil de todos los niveles, sobre todo del nivel más alto de transformación social (protagonismo).
- 3- Generar mecanismos de protagonismo en la gestión del Convenio Educación Primaria.

Entre los *principios* fundamentales se destacan: la participación es voluntaria; se respetan los diferentes ritmos y formas de participar; todos y todas deben ser tratados con el mismo respeto, más allá de su edad, género, situación, habilidades, color de la piel u otros factores; involucrarse en las iniciativas lo antes posible, establecer mecanismos que garanticen flujos de comunicación adecuados y animen la creatividad y la autonomía infantil; por último, la participación es un aprendizaje progresivo para todas las personas involucradas.

Resultados esperados por objetivos:

<i>Objetivo 1</i>	<i>Objetivo 2</i>	<i>Objetivo 3</i>
-Personal de las escuelas desarrolla con sus alumnos/as valores participativos, inclusivos y solidarios. -Niñas y niños conocen sus derechos y los defienden con asertividad. -Familiares sensibilizados con los derechos de la infancia y formas democráticas de educación.	-Niñas y niños gestionan iniciativas tradicionales de forma participativa. -Niños y niñas generan, coordinan, implementan y evalúan nuevas iniciativas (de incidencia en la escuela y/o comunidad) con las que se sienten fuertemente comprometidos. -Son tenidas en cuenta por los adultos las propuestas de niñas y niños, sus prioridades y preferencias respecto a los asuntos que les conciernen.	-Niños y niñas colaboran en la realización de las actividades del Convenio. -Niños y niñas proponen y deciden sobre sus preferencias y prioridades en la mejora de la calidad de la educación primaria. -Niños y niñas evalúan los resultados obtenidos por el Convenio.

Etapas del trabajo

FASE 1	FASE 2	FASE 3
-Diagnóstico de la percepción que tienen los adultos sobre la participación infantil. -Diagnóstico del conocimiento que tienen niños y niñas sobre los derechos de la infancia, implicaciones y vías de realización. -Inclusión de recursos para realizar la estrategia en la Planificación Anual del Convenio (PAC). -Elección de grupos gestores infantiles (uno por municipio) por parte de directivos y metodólogos/as.	-Diseño de programa de capacitación a adultos y de estrategia para creación y funcionamiento de Grupos Gestores Infantiles. -Capacitaciones a guías base de pioneros, directivos y metodólogos. -Creación y funcionamiento de los Grupos Gestores Infantiles. -Apoyo a otras iniciativas de participación infantil. -Capacitaciones a estudiantes 3er año de Escuelas Pedagógicas. Sensibilización en Consejos de Escuelas (integrados por familiares).	-Desarrollo de materiales, herramientas y difusión de la experiencia. -Edición de versión de la CDN elaborada por niños y niñas. -Festival por XXV Aniversario de la CDN. -Evaluación de los resultados. -Informe final. -Retroalimentación a niños/as sobre los resultados de su participación.

El plan concibe un seguimiento trimestral por parte de las unidades ejecutoras (Direcciones Municipales de Educación), que se encargan de realizar acciones de capacitación, planificación y seguimiento. Informarán a los Grupos Coordinadores Provinciales sobre avances, desafíos y aprendizajes. Las unidades coordinadoras (Dirección Nacional de Educación Primaria –MINED- y Save the Children) son responsables del acompañamiento y supervisión de las acciones estratégicas.

Conclusiones

En el ámbito de la educación formal, con su influencia educativa estructurada, la participación infantil debe estar en el foco. Para ello, se valoró como imprescindible trazar una estrategia de trabajo concebida de manera participativa e integral. La posibilidad de que estuviese directamente involucrada una instancia ministerial permitió que esto se articulara coherentemente con sus políticas y estructuras, lo cual favoreció grandemente su implementación y seguimiento.

Uno de los valores señalados por el sistema de trabajo (desde el MINED hasta el estudiantado y sus familiares) fue el sistemático proceso de

capacitación a docentes desarrollado, que permitió problematizar concepciones, realizar ejercicios prácticos, contar con asesorías y acompañamiento a experiencias, así como distribuir materiales de apoyo a la formación. Otro de los resultados destacados fue el impacto que tuvo en las escuelas y las comunidades el trabajo desarrollado por los Grupos Gestores Infantiles como experiencia piloto, cuya metodología quedó en manos de la Organización de Pioneros “José Martí” y del MINED para continuar su multiplicación. El trabajo desde la concepción y metodología de la Educación Popular con adultos y estudiantes fue relevado como un elemento fundamental para aprender sobre participación participando.

Bibliografía referenciada

- Apud, Adriana (s/f) *La participación*. (Disponible en: www.enredate.org).
- Cruz, Yuliet 2009 *Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: La Organización de Pioneros "José Martí" como puerta de entrada* (Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria: Universidad de La Habana).
- Hart, Roger 1993 *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica* (Bogotá: Editorial Nueva Gente).
- López, Carla 2008 *Participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista. Su mirada desde un enfoque psicosocial* (Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria: Universidad de La Habana).
- Martín, Miriam Yanet 2008 *Concepción teórico-metodológica de la Organización de Pioneros "José Martí" y su contribución a la educación para la participación pioneril* (Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba).
- Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos 1989 *Convención sobre los Derechos del Niño* (Ginebra. Disponible en: www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm).
- Save the Children 2005 *Estándares para la participación de la niñez* (Londres).
- Thomas, Nigel 2007 "Towards a theory of children's participation". En: *The International Journal of Children's Rights* Vol. 15 pp. 199-218 (Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers).
- Trilla, Jaume y Ana Novella 2001 "Educación y participación social de la infancia". En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 26, mayo-agosto. (Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>).

CAPÍTULO N°67

UN MUNDO MEJOR COMIENZA EN MÍ: LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO EN LAS RELACIONES ESCOLARES

Bruna Leticia Santos De Oliveira

Dayse Costa Brandão

Patricia Ramos

Prefeitura de Ilhabela

Introducción

Según Vygotsky (1994), el lúdico influye grandemente en el desarrollo del niño. Es a través del uso de objetos, proyectando situaciones, creando y recreando reglas y procedimientos que el niño aprende a actuar, adquiriendo iniciativa y autoconfianza.

Al desarrollar la actividad lúdica el niño no sólo manipula objetos o herramientas, establece contacto con otros niños y se involucra afectivamente.

Trabajar con la oralidad, con la creatividad y con el hacer de cuenta desarrolla las habilidades esenciales para el desarrollo infantil en todos los sentidos.

Si los niños se animan a comunicarse ya interactuar con sus colegas o con el profesor, tendrán la oportunidad de explorar, organizar y conectar sus pensamientos, haciendo que se apropien de nuevos conocimientos y diferentes puntos de vista sobre un mismo tema de forma interdisciplinaria utilizando las actividades

La construcción del enlace en relaciones

Cuando hablamos de enlaces, se imagina una conexión fuerte en un determinado grupo o persona o vínculos que se determinan mucho antes de la noción del peso de la palabra en cuestión.

Aide de que el hombre es un sujeto social y, a continuación, necesita que los demás a su alrededor desarrollen, se entiende que la construcción de sólidas relaciones de confianza forma parte de un conjunto de prácticas adoptadas por un grupo o persona particular para asegurar el éxito en la convivencia del individuo.

Con esta perspectiva, esta investigación comienza con el trabajo del psicólogo Enrique Pichon-Rivière, que construye la Teoría del vínculo, definiendo como un esquema primario y básico, definiendo como una parte indispensable de las relaciones humanas.

Se entiende que la escuela es un espacio de aprendizaje y socialización, establecimiento de relaciones y clave para la resolución de problemas y conflictos en el espacio escolar, de acuerdo con la educación (2013):

La teoría de la esclavitud, de la que Pichon es el precursor, propone que, en todo interior de un grupo, las relaciones intensas caracterizadas por los papeles y funciones de cada uno exigen acciones que se completen con la forma de vivir el grupo y pertenecer a él. En esta perspectiva, cada miembro del grupo familiar tiene un papel que desempeñar, y toda su manera de actuar, comunicar, pensar y sentir influenciará el funcionamiento de ese grupo.

Durante la ejecución de este proyecto, cada individuo en el grupo asumió un papel en un proyecto para crear un bucle de diferentes maneras. ratificando el papel de cada uno dentro de la comunidad donde fue insertado. un proyecto de jardinería y un proyecto de juego y música fueron trabajados, ambos estaban vinculados a los principios de cooperación, respeto ético y pluralidad

Objetivos del proyecto

Desarrollar la interacción de los niños y un vínculo, además de ratificar la importancia del respeto y el trato con las diferencias además de promover su auto aprendizaje ligado a las más diversas áreas del conocimiento, adoptando actitudes éticas en relación a los conocimientos construidos.

- 1) construyan vínculo positivo, afectivo y de confianza entre sí;
- 2) cultiven una relación respetuosa y ética;
- 3) desarrollen actitudes cooperativas y solidarias con los profesores;
- 4) valoren la figura del profesor como alguien que puede favorecer el desarrollo pleno del sujeto Vivir experiencias de respeto de acuerdo con las limitaciones del próximo Discutir cuestiones relacionadas al consumismo, alimentación saludable.

Chistes del juego y el enlace

Pasando por los diferentes conceptos teóricos sobre el juego del niño en el ámbito del psicoanálisis, musicalización infantil, psicomotricidad, inteligencias múltiples, para buscar nuevas formas de pensar sobre educación e interacciones sociales, enfrentamos una complejidad de asuntos donde la broma gana como un espacio privilegiado para el " desarrollo infantil.

De acuerdo con Piaget 1994, la función de la actividad de juego "consiste en satisfacer el" yo "por medio de una transformación de lo real de acuerdo con los deseos". Así, el niño tiende a reproducir en esos juegos las relaciones predominantes en su medio y asimilar de esa manera la realidad y una forma de auto-expresión. Estos juegos creativos permiten que el niño realice sueños y fantasías, revele conflictos, miedos y ansiedades, aliviando tensiones y frustraciones.

Los autores del psicoanálisis proponen que el juguete es el lenguaje secreta del niño y actúa como función simbólica, promoviendo el encuentro de la realidad psíquica con la realidad externa, una práctica significativa, antes del surgimiento del lenguaje verbal. El niño juguete se expresa de dentro hacia fuera y de fuera hacia adentro, pudiendo dominar su angustia y aflicción, sus miedos instintivos de peligros internos, desplazando sus procesos intrapsíquicos a través del mundo exterior.

Mes necesario comprender las capas más profundas del juego y sus motivaciones, sus necesidades interiores, sus conceptos simbólicos y experiencias corporales y sensorial de observaciones e interacciones con el otro, la realidad que está siendo construida y apropiada, el fortalecimiento de su mundo propio las posibilidades, sus características afectivas, cognitivas y motores. Jugar a solas o con otros niños, ella hace descubrimientos, expande su repertorio y tendencias, explora su autonomía, sus límites, hace pequeños ensayos, comprende y asimila gradualmente sus reglas y patrones de su ambiente, desarrolla su manera propia de absorber ese mundo en dosis pequeñas y tolerables.

Jugar es una actividad espontánea y natural de todo niño, libera de sus angustias, despierta emociones y sensaciones positivas, libera una serie de neurotransmisores responsables por la sensación de bienestar, satisfacción y seguridad, además de funcionar como escape para emociones negativas ayudándola a lidiar con sus conflictos y sentimientos que forman parte de su vida cotidiana.

"Es en el juego, y tal vez sólo en el juego, que el niño o el adulto fruyen en su libertad de creación", "es en el juego, y sólo en el juego, que el individuo, niño o adulto, puede ser libre y creativo y utilizar su personalidad integral: y es sólo siendo creativo que el individuo descubre el yo (Winnicott, 1975: 79-80).

¿Cómo ofrecer el espacio y las experiencias necesarias para cada etapa del desarrollo de cada niño permitiendo que ella juegue? ¿Cómo permitir que ella edite y reedite sus relaciones con el mundo, con las personas y con los objetos? ¿Cómo permitir que las experiencias tengan un sentido real interiorizado? ¿Cómo ayudar a los niños a ser autónomos, creativos y críticos en sus acciones? Como rescatar valores y realizar un trabajo con respeto y alegría, placer en realizar las actividades propuestas.

Es necesario buscar mirar por la óptica del niño, conocer su lenguaje personal, para que las interpretaciones dadas a ella surgen un efecto profundo en su psiquismo, a fin de proporcionar una mejora en su estructura social, emocional e intelectual. .

Trabajo y práctica

Durante el proyecto se tuvieron en cuenta las ideas de que nuestros niños NECESITEN y MEREZCAN, utilizar el cuerpo como herramienta para EXPLORAR, CREAR, BRINCAR, RELACIONAR, IMAGINAR, PLANEAR, SENTIR y finalmente APRENDER Las metodologías fueron concebidas para proporcionar que los niños los alumnos desarrollan las habilidades ligadas a la ética ciudadanía y la construcción de vínculo afectivo.

Conclusiones

Se concluye que el proyecto de vínculo ligado a las diferentes áreas de actuación como los juegos y bromas, las interacciones lúdicas y la construcción de la huerta de forma colectiva, trae un enorme impacto para las vivencias dentro de la escuela.

Referencias bibliográficas

- ANTUNES, Celso. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico em Matemática. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, SEB, 2014.
- Professores do Litoral Norte. Educação Fiscal Litoral Norte: A conscientização construindo um futuro mais solidário. GEF, 2005.
- ROEGIERS, Xaxier- Aprendizagem integrada, situações do cotidiano escolar, Porto Alegre, Artmed 2006
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos – Avaliação de Aprendizagem: Práticas de mudanças – São Paulo: Libertad, 1998.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO Nº 68

COPA DO MUNDO SANTA CECÍLIA DE FUTSAL, UMA PROPOSTA INCLUSIVA

José Carlos Barbosa de Sousa

Clodorvil de Freitas Pereira Júnior

George Marques Fernandes

Ivan do Carmo Guimarães

Introdução

A Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, teve início no ano de 2008, com a ideia inicial de criar um projeto educativo, esportivo e acima de tudo inclusivo. O projeto consiste basicamente de um campeonato de futsal - o esporte mais praticado nas escolas brasileiras, em que qualquer aluno(a) participante do núcleo de esporte do colégio, modalidade futsal, tem garantida a sua participação, independente do seu tempo de prática da atividade, do seu nível técnico, tático, condição física, domínio motor, interatividade social, nível cognitivo e quaisquer especialidades.

Vale destacar que essa garantia converge para uma prática pedagógica eminentemente inclusiva, uma vez que prima pela participação de TODOS os alunos inscritos na referida modalidade esportiva, os quais são acolhidos e valorizados em suas características e singularidades, sem perder, contudo, sua integração na coletividade e a vivência do espírito de grupo.

Iniciamos este artigo contextualizando historicamente a origem do Colégio Santa Cecília, a fim de compreender sua missão e valores, componentes que por sua vez possibilitam a realização efetiva desse projeto. Em seguida, apresentamos o Projeto Copa do Mundo, em seu ponto de partida e com as conquistas gradativas de seu desenvolvimento ao longo dos anos.

Seguindo, detalhamos o Projeto em seus objetivos, princípios, valores e regras, além das atividades complementares que o integram. Concluímos, então, ratificando a sua relevância pedagógica, e, sobremaneira

da prática inclusiva como importante ferramenta formativa, promotora do desenvolvimento integral de todos os alunos.

Contextualizando a história do Colégio

O Colégio Santa Cecília faz parte do Instituto Damas Instrução Cristã, congregação belga fundada em 1823 por Madre Agathe Verhelle. Atuando na Bélgica, na Inglaterra, no Brasil, no Zaire e em Portugal, as religiosas Damas têm como carisma: “Revelar a face atual do Cristo Educador”, através do “Sacrificar-se e consagrar-se inteiramente à juventude”.

As Damas chegaram ao Brasil em 1896, estabelecendo-se em Olinda (PE), de onde se transferiram para Recife. Atualmente, a Congregação mantém

13 escolas no País e 1 creche, sendo 2 escolas e 1 creche totalmente gratuitas, 1 casa de apoio ao menor, faculdade, além de fraternidades e centros sociais, onde as religiosas e leigos trabalham na educação, evangelização e promoção humana.

Em nossa cidade, Fortaleza(CE), as irmãs chegaram pelo ano de 1952. Um grupo de sete religiosas, tendo à frente Me. Bernadete, veio à capital do Estado para continuar o trabalho de educação da juventude cearense, iniciado em 1911 por Dona Almerinda Albuquerque. Até 1960, o Colégio Santa Cecília funcionou no bairro do Benfica e, a partir de 1961, faz sua caminhada educativa no bairro Aldeota.

No ano de 2011, o Colégio Santa Cecília celebrou 100 anos de fundação. Foi um tempo de festa, de encontros, de expressões sensíveis de apreço, de carinho e de amizade. Momento de renovação e de apontar para o futuro, com toda a bagagem recebida, a energia e a força que vêm de objetivos claros e de confiança na missão. Alunos, ex-alunos, chamados como “sempre alunos”, educadores, pais e religiosas celebraram a própria vida. Num ato simbólico, abraçaram a Escola, num gesto caloroso e protetor da educação de qualidade e de valor. Foi nesse contexto de festa e celebração que no ano do centenário da nossa Escola, que a Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, marca um gol de placa, ao criar o Álbum de Figurinhas da Copa de Futsal, onde as figurinhas são as próprias crianças, protagonistas dessa história, que ficarão eternizadas num álbum de figurinhas.

O Colégio Santa Cecília, hoje com aproximadamente 3.000 alunos (as), se renova para construir a cada dia a identidade de educadores Damas - profissionais que preparam jovens para enfrentar os desafios da sociedade moderna, incentivando-os a reconstruí-la à luz dos valores cristãos.

Considerando tais valores fundamentais, nosso projeto ganha legitimidade, tornando possível a sua realização.

Sobre o Projeto...

O Projeto Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal acontece anualmente no Colégio Santa Cecília, integrando alunos (as) do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental, através da prática do futsal, utilizando o esporte como meio e, jamais, como um fim em si mesmo.

Constitui-se, pois, como um campeonato lúdico-competitivo, cujo objetivo central é a participação alegre e prazerosa de todas as crianças, além do desenvolvimento e da aprendizagem integral dos alunos(as).

Todas as crianças que praticam a modalidade futsal do Núcleo de Esporte participam, representando 22 países, selecionados anualmente, utilizando como referência o ranking da FIFA. Há sensibilização e preparação gradativa dos participantes para o evento; levantamento de seus conhecimentos prévios, indagações, curiosidades, sentimentos e sugestões que vão sendo partilhados e construídos colaborativamente, com a mediação dos professores, concomitantemente ao desenvolvimento do espírito esportivo e do respeito às diferenças. Isto porque o foco do trabalho não está centrado na questão do ganhar ou perder ou do bom e do ruim, mas está voltado para o exercício saudável da competição, guiado pelo prazer de jogar entre os seus pares de forma coletiva.

O envolvimento, a colaboração e a compreensão das famílias são imprescindíveis, pois conferem aos atletas suporte emocional, mesclando a torcida e os incentivos contínuos ao respeito pelo tempo de desenvolvimento, ritmo e potencialidade de cada uma das crianças envolvidas.

A Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, representa pois, mais que uma experiência de integração ou prática esportiva, constitui-se uma genuína experiência inclusiva.

A Copa como um projeto inclusivo: algumas características.

É essencial a compreensão do conceito de pedagogia inclusiva, suas possibilidades de atuação e desdobramentos pedagógicos (diversidade, diferença, deficiência, inclusão), que muito bem estão presentes e subsidiam teoricamente o Projeto da Copa.

O mote da pedagogia inclusiva é a garantia do direito à diferença na igualdade de direitos à educação. Assim, esse direito é determinante para que sejam cumpridas as exigências da educação inclusiva, propiciando a participação de todos os alunos no processo escolar geral, de acordo com as características próprias de cada um. Nesse sentido, a inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença dos alunos, porém em processos educacionais para todos (MANTOAN, 2017).

Trata-se, pois, de diferenciar para incluir. Tal processo implica a quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas, em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem com todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeito de direito e de deveres comuns a todos.

Tendo essa compreensão, identificamos facilmente o princípio inclusivo no respeito às diferenças e especificidades de cada aluno, com suas limitações e potencialidades, durante todo o desenvolvimento desse projeto.

Princípios, valores e regras da Copa.

Acreditamos em uma formação esportiva ampla, compreendendo o ser humano de forma integral, harmonizando a saúde e o desenvolvimento físico a todos os demais aspectos da vida, favorecendo assim a formação crítica e reflexiva do indivíduo. Uma soma saudável de conquistas pessoais e sentimentos de grupo.

Assim nasceu a Copa do Mundo santa Cecília de Futsal, fundamentada em cinco princípios e regras baseadas em valores que acreditamos:

1 - Envolvimento das crianças em todas as fases do projeto

Desde o início do projeto as crianças são convidadas a participar de forma ativa, durante as aulas de futsal, na elaboração das regras, formação das equipes, sorteios das seleções que irão representar, escolha dos números das camisas e formação das equipes nos dias dos jogos.

2 - Participação de todos os alunos(as)

Para a participação na Copa, não é realizada nenhuma seleção prévia de atletas, qualquer criança, devidamente matriculado no núcleo de esportes, modalidade futsal, que estejam cursando do 2º ao 8º ano do ensino fundamental, está apta a participar do evento, independente do seu tempo de prática da atividade, nível técnico, tático, condição física, domínio motor, interatividade social, nível cognitivo e quaisquer especialidades.

3 - Premiação igual para todos os participantes

Independente da colocação da equipe no campeonato, todos crianças são premiadas de forma individual e a equipe é colocada em destaque para essa premiação, valorizando assim a participação individual e o trabalho em equipe.

4 - Participação de todas as crianças presentes nos jogos

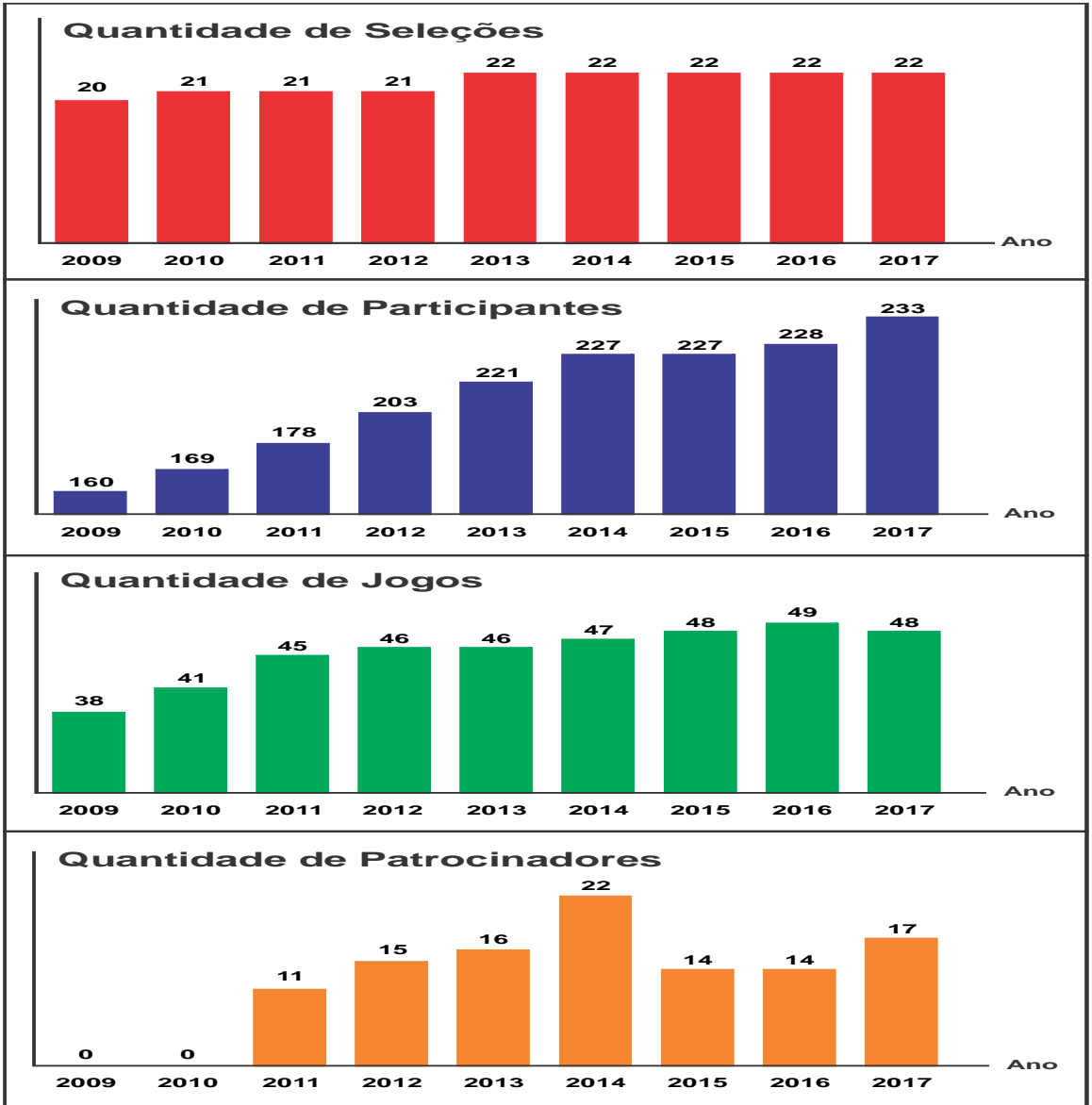
Temos como a principal regra, que cada criança presente na partida da sua equipe, deve jogar no mínimo um tempo completo de cada partida, fazendo assim com que todos participem de forma ativa dos jogos.

5 - Incentivo ao envolvimento das famílias

As famílias são convidadas a participar de todo o evento, desde a formação de torcidas, incentivando e apoiando as crianças, juramento dos pais e jogo dos pais, até um envolvimento direto nas partidas, pois cada equipe tem um pai, mãe ou responsável como treinador, auxiliando os professores na organização das crianças e dos jogos.

Números importantes do projeto

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Quantidade de seleções	8	20	21	21	21	22	22	22	22	22
Quantidade de participantes	64	160	169	178	203	221	227	227	228	233
Quantidade de jogos	16	38	41	45	46	46	47	48	49	48
Quantidade de patrocinadores	0	0	0	11	15	16	22	14	14	17



Atividades extras do projeto

Ao longo das edições do projeto Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, uma proposta inclusiva, realizamos uma série de atividades complementares, que muito agregaram valor ao projeto, dando uma grande visibilidade local e nacional através de diversos meios de comunicação: emissoras de rádios e televisões, jornais, sites, revistas e apresentação do projeto em congressos e seminários. Abaixo segue algumas dessas atividades:

1 - Álbum de figurinhas

Em 2011, criamos o nosso primeiro álbum de figurinhas da Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, foi e continua sendo um grande sucesso entre as crianças, familiares, comunidade educativa, imprensa e servindo como referência e exemplo para várias outras instituições de ensino dentro e fora do estado.

O álbum contempla todas as crianças participantes da Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, tornado elas atores da própria história, que ficaram eternizadas nesses álbuns da copa do mundo da infância da vida deles.

2- Jogo do centenário

Ainda em 2011, no ano do centenário do Colégio Santa Cecília, realizamos uma atividade muito marcante, um jogo com a equipe profissional do Ceará Sporting Club em um estádio oficial, foram 11 jogadores do Ceará Sporting Club x 130 alunos do Colégio Santa Cecília. Jogo com direito a transmissão ao vivo de um emissora de televisão e página principal em um grande jornal local.

3 - Visita ao Estádio Castelão

Em 2012, levamos centenas de crianças para conhecer o Estádio Castelão, suas dependências e bater uma bola no gramado, Estádio que em 2014 sediou 4 jogos da Copa do Mundo da FIFA.

4 - Campeonato de futebol de mesa

Em 2013, paralelamente a Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, realizamos uma copa de futebol de mesa entre os pais, os botões eram personalizados com as equipes dos filhos, foi outro grande sucesso.

5 - Visita a Seleção Brasileira de Futsal

Ainda em 2013, realizamos uma visita com centenas de crianças, a Seleção Brasileira de Futsal, que se preparava para uma grande competição internacional.

6 - Encontro com atletas profissionais

Todos os anos, proporcionamos uma noite de autógrafos, convidamos atletas para uma visita a nossa Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal e nesse momento as crianças têm a oportunidade de ficarem mais próximos aos seus ídolos.

7 - Jogo dos pais

Já é tradição da Copa, todos os anos realizamos dentro da Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, o jogo dos pais, momento em que as crianças vão para as arquibancadas e os pais para a quadra.

Conclusão

Acreditamos que com o projeto Copa do Mundo Santa Cecília de Futsal, uma proposta inclusiva, vivenciamos contextos inclusivos de qualidade, relevância social e de referência educativa.

Acreditamos também, que o sucesso de um projeto dessa magnitude, se deve a fatores que se entrelaçam, quais sejam: apoio integral da direção do Colégio e das coordenações, parceria entre o setor de Educação Física e setor de Comunicação do Colégio, total envolvimento e compromisso dos professores, participação, e confiança das famílias no projeto e principalmente a emoção, vibração, desejo e alegria das nossas crianças.

CAPÍTULO Nº 69

LA PEDAGOGÍA ACTIVA DE LAS ESCUELAS DE LA RURALÍA GALLEGA

Olga Martínez Moure

Raquel García Revilla

UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid)

Introducción

Una de las cuestiones de mayor trascendencia en el estudio de la infancia es, sin duda, la educación, puesto que una correcta alfabetización de los niños en los primeros estadios de formación garantiza una población correctamente formada. En este capítulo nos centraremos en el estudio y análisis de las escuelas rurales, como ejemplo de pedagogía activa y de desarrollo local. En concreto, en estas páginas nos centraremos en el caso de Galicia, Comunidad Autónoma con gran presencia de “lo rural”.

El escenario concreto de Galicia (al igual que sucede en todas las regiones que se encuentran muy asociadas al sector primario) tiene unas connotaciones estructurales muy específicas, como falta de expectativas profesionales, despoblación, éxodo rural, envejecimiento progresivo de la población, ausencia de relevo generacional, etc. En este contexto, las escuelas siguen configurándose hoy como centros de referencia, pudiendo ser tipificadas como estandartes o modelos de pedagogía activa.

Cuestiones preliminares

Aunque en Ciencias Sociales no suelen ser operativas las dicotomías estrictas, es verdad que todavía sigue existiendo de alguna manera una cierta bipolaridad entre el campo y la ciudad. Así, el campo (muy ligado a la dureza del sector primario en zonas como Galicia) tiene unas características muy específicas, que lo hacen propio y que lo diferencian en sentido estricto con las características que tiene la ciudad, el mundo urbano.

Este escenario puede hacerse, quizás más intensificado en zonas con una predominancia absoluta del sector primario (agricultura y pesca). En estos lugares, la escuela –como explicaremos a lo largo de estas páginas–

adquiere unas connotaciones muy concretas, configurándose como uno de los principales agentes de socialización.

Perspectivas del mundo rural en la actualidad

Como señalábamos en líneas anteriores, en concreto, en el apartado dedicado a introducción, el mundo rural en la actualidad tiene unas características concretas, formando un escenario de despoblación, pérdida de identidad, envejecimiento de población y pérdida de oficios tradicionales. Todo esto, unido al descenso de la natalidad –con el consecuente envejecimiento de población que apuntábamos- hace que el mundo rural sea un entorno en algunos lugares carente de oportunidades reales de trabajo, con la consecuente pérdida de identidad de la población más joven, que encuentra en el éxodo rural una oportunidad de vida. Pero esta realidad, precisamente, ha ido cambiando en los últimos años, y en el nuevo escenario de “lo rural”, la escuela o, mejor dicho, las escuelas como símbolos y modelos de la pedagogía activa han tenido un protagonismo crucial.

La pedagogía activa de las escuelas en el mundo rural

En el presente capítulo se expone de manera muy sucinta cuál ha sido la principal contribución de la escuela en el mundo rural gallega. Principalmente, cabe señalar que en el medio rural, en la ruralía gallega las escuelas son el principal agente de recobro de los roles identitarios. De hecho, las escuelas –en todas las franjas educativas- continúan exponiendo su riqueza y su gran potencial. Además, todo este potencial no afecta solamente a los educandos, sino a toda la población, que ve a la escuela como un referente cultural de primer orden. Es además, un símbolo identitario para toda la población. Por último, puede decirse que es un nexo de unión de toda la población local.

Por todas las ideas ahora expuestas puede decirse que las escuelas locales son un mecanismo de desarrollo local. Cada vez en mayor medida puede observarse como las escuelas son mejor valoradas, de una forma crecientemente positiva para las familias y para toda la comunidad local, por todo lo que representan: heraldo del avance, del futuro y de la modernidad, pero sin perder de vista un pasado rico en tradiciones y en cultura popular.

Son muchos los autores que manifiestan en su producción científica que la escuela es el principal mecanismo de innovación de las zonas rurales. Uno de los estudios que hemos manejado para la elaboración del presente capítulo lleva por título “La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local” (elaborado por Abílio Amiguiño) y ahí se presenta la tesis de la escuela como mecanismo de innovación. En concreto, la investigación de

este autor está centrada en Portugal, pero por cercanía geográfica, tiene muchos rasgos que podrían aplicarse a las escuelas del medio rural gallego.

Según este autor (Amiguiño, 2011: 26 y 27) –citamos textualmente: <<Desde mi perspectiva, se trata actualmente de deshacer un patrimonio de innovación y de transformación del modelo escolar, mejorándolo y enriqueciendo sus potencialidades educativas, de las que se beneficiaron tanto la educación y socialización de los niños como la formación y el desarrollo personal y profesional de los profesores. Por su parte, las comunidades más desfavorecidas fueron aún más penalizadas; desprovistas en muchos casos del último servicio público que les quedaba (como analizaré posteriormente), no solamente aseguraban la educación de sus niños y niñas, sino que también contribuían decididamente a su propio desarrollo>>.

Como decíamos en líneas anteriores, su investigación está centrada en el caso de Portugal, pero hay muchos rasgos que podrían aplicarse a la zona rural gallega, en primer lugar, la potencialidad educativa a la que hace referencia el autor. Y, por otra parte, y de manera más decidida e intensificada, el desarrollo profesional y también personal del profesorado de la escuela rural, que en Galicia tiene la peculiaridad añadida de saberse como uno de los principales agentes de socialización.

Como apuntábamos en líneas anteriores, al principio de nuestro capítulo, ha existido tradicionalmente una cierta dicotomía entre el plano rural y el urbano (afortunadamente, ya prácticamente superada). Así, el mundo rural tenía –por lo menos en el caso de Galicia- determinados vestigios del pasado que hacían que fuese un entorno quizás más atrasado que el mundo urbano. Sin embargo, ahora el mundo rural –gracias en parte a la escuela y a todo el talento de su profesorado – está puesto en valor, se encuentra ensalzado y potenciado y las personas del lugar son protagonistas de su propio desarrollo. La ruralidad está de nuevo en auge y los mecanismos de socio-intervención del profesorado y del personal de las escuelas hacen que la vecindad de todas estas localidades rurales tenga un mecanismo de ligazón social, de identidad común. Por ello, la escuela rural es, hoy en día, un mecanismo de progreso y de avance.

La escuela interviene no sólo de manera educativa, como se podría pensar inicialmente, sino que el mecanismo de intervención de estos centros en la ruralía es de carácter socio-educativo. Así, siguiendo nuevamente a (Amiguiño, 2011: 29) –citamos textualmente: <<La caracterización y clarificación de este contexto permiten percibir las dificultades, pero también las potencialidades, de las experiencias pedagógicas y comunitarias a las que iré haciendo referencia y analizando. Declaradamente a contracorriente, son herederas de una tradición de innovación educativa y social,

institucionalmente encuadradas por asociaciones y organizaciones de la denominada sociedad civil>>.

En resumen, las escuelas han otorgado al campo un importante impulso de carácter renovador, que se hizo, sin duda, gracias al capital humano de estos centros. El talento y los recursos humanos, conjunta y asociadamente con los nuevos paradigmas de intervención socioeducativa han hecho que las escuelas hayan transformado el campo gallego y se hayan configurado como agentes de innovación, transformación y de entronque con un pasado que mira con ansia hacia un futuro fructífero.

Por supuesto, no podemos alejarnos de la realidad, y sabemos que las escuelas rurales de Galicia y de otros lugares de España con importante presencia del campo, no cuentan con las instalaciones y con los medios de las escuelas urbanas. Pero esta cierta desventaja (que, desde luego, no puede ser considerado un déficit) es suplido con otras muchas circunstancias positivas, desplegadas, sin duda ninguna, por el importante equipo humano de estos centros en alza.

De hecho, estamos completamente de acuerdo con Feu I Gelis (2004) cuando señala *que <<la escuela rural favorece la experimentación educativa>>* y (también en sus propias palabras) *<<la escuela rural favorece el desarrollo de una pedagogía activa>>*. Cuando se refiere a este último aspecto señala (citamos textualmente las palabras de este autor, Feu I Gelis): *<<La mayoría de escuelas rurales facilitan la implantación de una educación que se basa en la participación activa del alumnado, en el contacto directo con la realidad social y natural, en el salir fuera porque el tamaño de la escuela, su situación geográfica y la dinámica de la misma lo facilitan>>*. Y sigue diciendo este mismo autor: *<<La escuela, en tano que es pequeña y cuenta con pocos miembros, facilita la participación directa e intensiva de todos los miembros; y al ser un centro que está ubicado justo en medio de un entorno rural (o, en el peor de los casos, a pocos metros del bosque), el contacto con el exterior es palabra fácil y, si se quiere, un hecho cotidiano>>*.

Quisiéramos desarrollar –aunque sea de manera sucinta- esta idea mencionada por Feu I Gelis, de “contacto con el exterior”. Se trata de una expresión muy sugerente y cargada de contenido. De hecho, las escuelas rurales se han erigido como correas de transmisión de experiencias y potencialidades educativas, a partir de la acción de compartir experiencias educativas. De hecho, estos centros han sido el nexo “campo-ciudad”, no sólo a través de compartir experiencias educativas, a las que nos referíamos ahora, sino a través de muchas otras prácticas, como la posibilidad de realización de cursos de formación del profesorado rural en otros centros ubicados en el medio urbano. Esto ha traído consigo un enriquecimiento mutuo y, sobre todo, la apertura de la superación de la dicotomía “campo-ciudad”.

La captación del talento de las escuelas rurales a través de la pedagogía activa

Habiendo superado la vieja dicotomía “campo-ciudad” y percibiendo la importancia que tienen ahora las escuelas rurales (no solamente como centros formativos, centros del saber –rol que tradicionalmente ha estado puesto en las escuelas-, sino como centros identitarios de primer orden y lugares que favorecen el contacto con el exterior) cabe hacer una breve mención al capital intelectual. Por el lado del profesorado –agentes de socialización y de pedagogía activa- cabe señalar que son personas de una gran formación, y dotados de una especial sensibilidad para el entendimiento de las tradiciones ancestrales de los pueblos.

Por el lado del alumnado, estas nuevas escuelas de lo rural, permiten concienciar a las generaciones venideras de la importancia de recuperar los oficios tradicionales y de lo mágico que son las tradiciones. Estas generaciones venideras, los alumnos de la escuela de hoy – que serán los trabajadores del mañana- estarán concienciados para quedarse en la ruralía y recuperar oficios tradicionales, evitando así el éxodo rural y la despoblación de las zonas rurales. Así, la población de este medio se configurará nuevamente como protagonistas de su propio desarrollo y aquí, la pedagogía de las escuelas rurales ha jugado un papel decisivo.

Síntesis final

Tal y como hemos manifestado a lo largo de estas páginas una de las cuestiones más importantes en el estudio de la infancia es, sin duda, la educación. Esto es por varios motivos, pero el más trascendente a nuestro entender es que una correcta alfabetización de los niños en los primeros estadios de vida hace posible población formada. La infancia, como todos los temas poliédricos, puede ser interpretado desde diferentes perspectivas o puntos de vista. En este capítulo nos hemos centrado en el estudio y análisis de la educación en la primera infancia, poniendo nuestro foco de análisis en las escuelas rurales como ejemplo de desarrollo local y de pedagogía activa.

Se ha señalado a lo largo de estas páginas que en Ciencias Sociales las dicotomías estrictas no aportan grandes logros. Pero si es cierto que todavía puede rastrearse cierta bipolaridad entre el campo y la ciudad. El escenario rural suele estar caracterizado por una importancia decisiva del sector primario en la economía (agricultura y pesca), lo que hace que la economía y el trabajo estén ligados a este sector. En estos lugares, la escuela, tal y como se ha mostrado tiene unas connotaciones muy concretas, siendo además, el principal agente de socialización.

En el presente capítulo se ha expuesto de manera muy sucinta cuál ha sido la contribución más importante de la escuela en el mundo rural gallega. En concreto, en el campo gallego las escuelas son el principal agente de representación y reavivación de los roles identitarios, siendo además, claros exponentes de riqueza cultural e intelectual y nexo de unión de toda la población local. Son, por todo ello, un mecanismo de desarrollo local y creación de riqueza. De manera creciente se observa cómo las escuelas rurales son valoradas de un modo crecientemente positivo, para las familias, para los niños y para toda la vecindad. Las tradiciones y el poso cultural de los pueblos rurales son transmitidos y reavivados gracias a estos centros, siendo además preservados y dotados de una nueva identidad y familiaridad.

La escuela, así interviene de un modo que trasciende con mucho el plano puramente educativo. Puede decirse que el rol de la escuela en estas zonas rurales es, por ello, de carácter socio-educativo. Las escuelas, por todo ello, imbuidas en los nuevos modelos educativos, han otorgado al campo un impulso de carácter renovador, impulso que solamente puede entenderse en toda su dimensionalidad si se toma en consideración el importante capital humano de estos centros, es decir, los recursos humanos y el capital intelectual –junto con los nuevos paradigmas de intervención socioeducativa– han traído consigo la transformación integral del campo gallego.

También se han puesto de manifiesto en nuestro estudio las desventajas de las escuelas rurales. Decíamos que las escuelas situadas en el campo de Galicia no disponen de las instalaciones y de los importantes medios de las escuelas urbanas. Pero esta desventaja (que, tal y como hemos presentado en estas líneas, no puede ser considerado un déficit) es compensado con otras muchas circunstancias positivas, que se hacen posibles gracias al importante equipo humano de estos centros.

Una de las contribuciones más importantes de las escuelas rurales es que conciencian a las generaciones venideras de la importancia que tiene la recuperación de los oficios tradicionales y de lo mágico que es el capital intelectual de los pueblos. Los alumnos de la escuela rural de hoy, imbuidos de esta nueva mentalidad – y que serán, por ende, los trabajadores del mañana– tendrán como opción de vida desplegar su biografía en la ruralía y recuperar, de este modo, los oficios de sus abuelos. Toda esta coyuntura evita el éxodo rural, el envejecimiento de la población del campo y la consecuente despoblación de las zonas verdes. Todo ello traerá como consecuencia final que la población del campo se configure como protagonista de su propio desarrollo.

Conclusiones

En este epígrafe final vamos a exponer de un modo muy sucinto cuáles han sido las principales conclusiones de nuestro estudio. A efectos didácticos y pedagógicos, y dado que ya hemos expuesto las ideas desarrolladas a lo largo de estas páginas, en el epígrafe de conclusiones nos vamos a limitar a enumerar los resultados más importantes de nuestro estudio.

1.- En este capítulo hemos puesto el foco de análisis en la educación en la primera infancia en el mundo rural, explicando de qué manera las escuelas rurales se configuran como un importante ejemplo de desarrollo local y de pedagogía activa.

2.- El escenario rural está caracterizado en ocasiones por una importancia del sector primario en la economía (utilización intensiva de las actividades agrícolas y de pesca), lo que hace que la economía en su globalidad y el trabajo en particular estén ligados a este sector. En estos lugares, la escuela, tal y como se ha mostrado a lo largo de estas páginas, tiene unas connotaciones que la hacen únicas, siendo además, el principal agente de socialización.

3.- Decíamos en la conclusión número dos que en el mundo rural gallego las escuelas eran el principal agente de socialización –esto es, de transmisión de valores socialmente admitidos-. Ahora añadimos que en el campo gallego las escuelas son, a su vez, el principal agente de representación y reactivación de los roles identitarios. Por ello, suponen claros exponentes de riqueza cultural e intelectual.

4.- Las escuelas en el mundo rural gallego son, asimismo un nexo de unión de toda la población local y un mecanismo de desarrollo local y creación de riqueza y valor. Desde el punto de vista del imaginario colectivo se observa cómo las escuelas rurales son valoradas de un modo positivo cada vez en mayor medida, tanto por parte de las familias, como por parte de los estudiantes y profesores. Las tradiciones y el poso cultural de los pueblos rurales son transmitidos gracias a las escuelas, como pozo inagotable de enseñanzas y tradiciones.

5.- Por todo ello, las escuelas intervienen de un modo que trasciende el plano educativo. Actúan en el plano socio-educativo, gracias a estar impregnadas en los nuevos modelos educativos. Es palpable, en definitiva, el impulso renovador que estos centros han imprimido al campo gallego.

6.- Cada vez es más palpable e importante el capital humano de estos centros, es decir, los recursos humanos y el capital intelectual desarrollados en los mismos, que junto con los nuevos paradigmas de intervención socioeducativa han traído consigo la transformación integral del campo gallego. Por ejemplo, una de las contribuciones de las escuelas rurales al

campo gallego ha sido la recuperación de artes y oficios tradicionales, gracias a la reavivación de la memoria colectiva. Tal y como se ha puesto de manifiesto a través de estas páginas, todo este proceso de desarrollo ha traído consigo –y el proceso no ha hecho más que empezar- la población del campo se configure como protagonista de su propio desarrollo.

Referencias bibliográficas

- FEU, J. (2004) “La escuela rural: apuntes para un debate”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 327, septiembre de 2004, pp. 90-94.
- FEU, J. (2004) “La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma”, en revista *Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, Año 2, n° 3, junio de 2004.
- AMINGUINHO, A. (2011) “La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, Volumen 15, n° 2, 2011.
- AMIGUINHO, A. (1995). Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. En *Actas do seminário: Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (pp. 110-132).

CAPÍTULO Nº 70

LA PRIMERA INFANCIA EN CIFRAS: UNA INTERPRETACIÓN DE LAS ESTADÍSTICAS ACTUALES DE NATALIDAD

Olga Martínez Moure

Raquel García Revilla

UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid)

Introducción

Uno de los problemas de mayor trascendencia en las sociedades europeas es el descenso de la natalidad, con el consiguiente envejecimiento de la población. En el presente capítulo realizaremos una interpretación de las estadísticas actuales de natalidad, intentando observar de manera comparativa en qué situación demográfica se encuentra nuestro país, entendiendo éste en el marco de la sociedad europea.

Cuestiones preliminares

España se caracteriza por ser una sociedad claramente envejecida, tal y como se desprende de todas las cifras relacionadas con la demografía. Esto no es algo exclusivo de nuestro país, puesto que uno de los problemas más acuciantes en las sociedades del escenario europeo es el descenso de la natalidad. Esto, lógicamente, trae consigo un envejecimiento de la población, de la sociedad.

Por diferentes motivos de carácter sociológico las mujeres españolas durante estos últimos años recientes han tenido menos hijos que nunca. La situación es tan intensa, que en estos últimos años han fallecido más personas de las que nacieron, con las consecuencias lógicas que tiene esta tendencia para el índice de reemplazo demográfico. Tal y como señalan las estadísticas demográficas, en el año 2016 nacieron en España la cifra de 408. 384 niños, lo que supone un descenso de 2.8% menos que el año anterior, es decir, el 2015. Estas cifras marcan una clara tendencia, puesto que se configura como el dato numérico más bajo de nacidos desde el año 2001, lo que apunta

nuevamente a este descenso de la natalidad, con el consecuente impacto al índice de reemplazo.

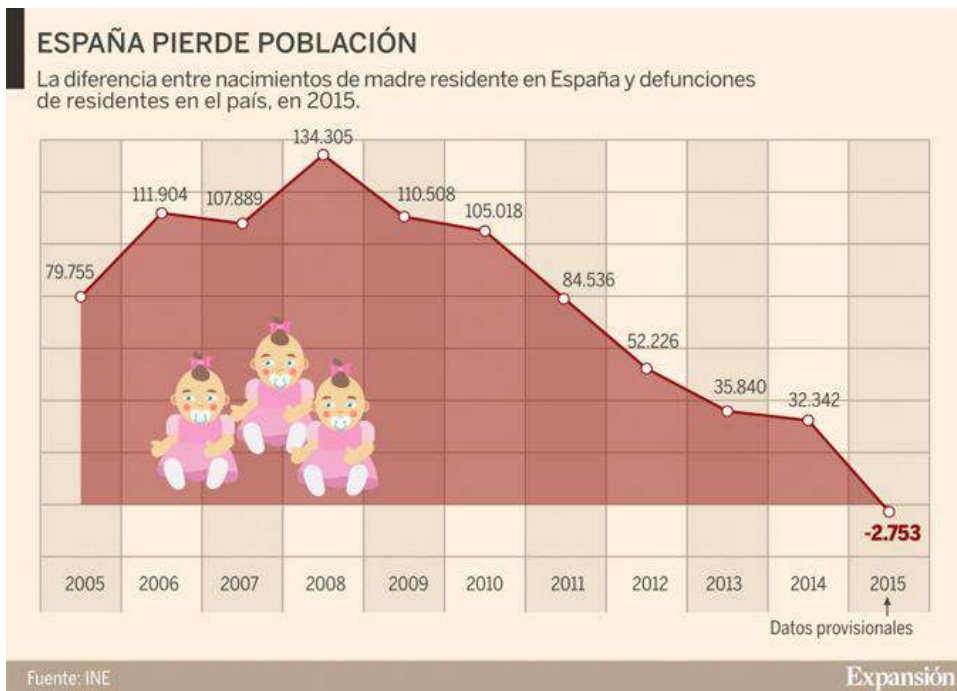
Aunque España es un país que tiene una clara tendencia al envejecimiento de la población y al descenso de la natalidad, es preciso establecer matizaciones, en función de las Comunidades Autónomas. Es decir, no existe una tendencia uniforme en todo el territorio nacional. En este sentido, cabe señalar que las Comunidades Autónomas de Comunidad Valenciana, Aragón y Castilla León se configuran, a día de hoy, como las Comunidades más envejecidas. En sentido contrario, y protagonista de la tendencia opuesta podríamos citar a las Islas Canarias, que mantiene una tendencia de natalidad sostenida (en concreto, no nacen más niños, pero tampoco desciende la natalidad).

Las cifras

Como señalábamos en líneas anteriores, en concreto, en los apartados dedicados a la introducción y a las cuestiones preliminares la natalidad ha descendido mucho y la sociedad española está sufriendo un claro envejecimiento de la población.

La figura número 1, expuesta a continuación, representa la diferencia entre nacimientos de madre residente en España y defunciones (datos para el año 2015, según estadísticas del Instituto Nacional de Estadísticas, recogidas por “Expansión”). La figura que se muestra a continuación, la figura número dos muestra la evolución de los nacimientos y defunciones en España y el saldo vegetativo para diferentes períodos temporales.

Figura n ° 1
Diferencia entre nacimientos de madre residente en España y defunciones.
Datos para el año 2015.



Fuente: Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística y recogidos por el periódico “Expansión”.

Figura n ° 2
Evolución de los nacimientos y defunciones en España y saldo vegetativo



Fuente: Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística y recogidos por el periódico ABC

Una explicación sociológica de las cifras

Las cifras hasta ahora explicitadas responden, lógicamente, a una tendencia social amplia, que puede ser interpretada desde diversas disciplinas, como, por ejemplo, la sociología. Es decir, la planificación de ciclo vital –necesaria para plantearse tener hijos, en un momento determinado- responde a condicionantes sociales mucho más amplios, como es el caso, por ejemplo, de las tendencias y pulsiones del mercado laboral. De este modo, la incorporación en un pasado ya no reciente de la mujer al mercado de trabajo ha hecho que en las sociedades avanzadas se retrase mucho la edad de contraer matrimonio y de tener hijos y también el número de hijos que entra en el proceso de planificación familiar. Esta tendencia es algo común en todas las sociedades denominadas avanzadas, y en España ha tenido una repercusión muy específica.

En resumen, tal y como se constata en diversas publicaciones los modelos de familia han ido cambiando de manera drástica y las características del familia de ayer ya no son parecidas a las que se observan hoy en día. De hecho, tal y como se manifiesta desde disciplinas como la Sociología de la Familia o la Sociología de la Infancia la familia –como célula básica de la sociedad- es una de las instituciones que más ha ido cambiando en los últimos tiempos.

En los epígrafes anteriores hemos explicado las tendencias demográficas de los últimos años, es decir, de un período muy reciente. No obstante, si echamos la vista atrás podemos observar que, según el Instituto Nacional de Estadística (INE) el número de niños que han nacido en España ha mostrado una tendencia bajista en los últimos cuarenta o cincuenta años. Además, las mujeres (como consecuencia de las nuevas tendencias del mercado laboral a las que antes apuntábamos y por las imposiciones de la economía) han pospuesto la edad de tener el primer hijo, reduciéndose, por tanto, el período fértil, lo que también impacta grandemente en la natalidad y sus tendencias.

En resumen, basándonos en las estadísticas publicadas por el Instituto Nacional de Estadística puede constatarse que desde el año 1975 la tendencia bajista de la natalidad es una de las cuestiones más dignas de ser tenidas en cuenta, cuestión a la que el Estado debe conceder un interés prevalente.

También es verdad que el descenso del número de niños y del retraso de la edad de tener el primer hijo son dos tendencias que se han visto compensadas por la llegada de las familias inmigrantes. Esto ha sucedido en la mayor parte de los países avanzados, pero también es cierto que en países como, por ejemplo, Japón, no ha podido ser posible. Su cultura ancestral y su código de valores hace que la integración efectiva de ciudadanos extranjeros sea complicada.

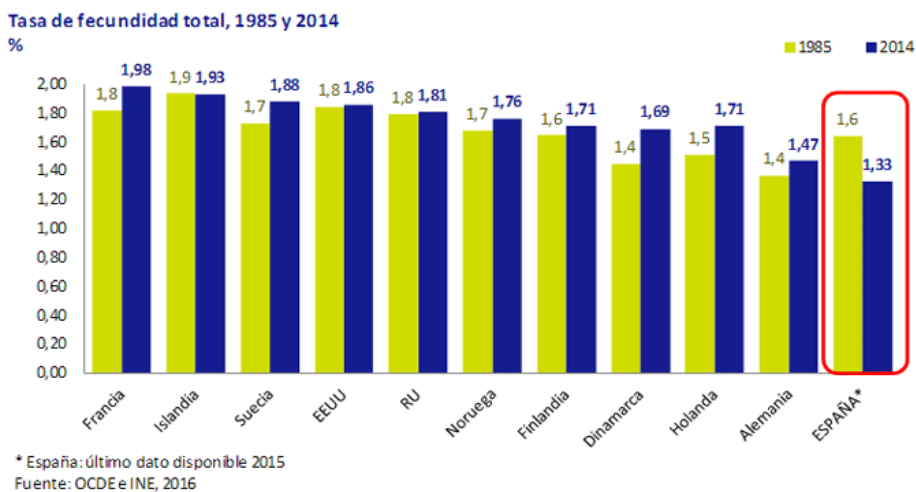
España, Francia, los países nórdicos, etc., dándose cuenta de la importancia de la natalidad, han establecido muchas medidas que permiten conciliar la vida familiar con el mundo del trabajo, al efecto de que las familias puedan desarrollar su ciclo biológica ayudados por determinados mecanismos. Es digno de señalar, por ejemplo, todas las ayudas destinadas al favorecimiento de la educación de los niños en la primera infancia (en concreto, en el grupo de edad comprendido entre los cero y los tres años). Pero, estas medidas, siendo muy importantes –además han traído importantes frutos para la buena conciliación familiar y laboral – tienen que ser fomentadas e incrementadas, en aras de lograr un incremento de la natalidad en estos países.

En resumen, la buena planificación de las políticas públicas es uno de los mecanismos más garantistas para lograr nuevamente un incremento de la natalidad.

A continuación, y según los datos de la OCDE se muestra cuál ha sido la tasa de fecundidad total para el período 1985-2014 para varios países comparativamente.

Figura n ° 3

Tasa de fecundidad total para el período 1985 - 2014



Explicación de las tendencias según el Observatorio de la Infancia

Una vez explicadas las tendencias demográficas que afectan de un modo más intenso a nuestro país, es preciso citar cuáles son las garantías que desarrolla nuestro país y que afectan grandemente a la infancia. Así, según el Observatorio de la Infancia a día de hoy en España existen unas tendencias muy positivas para los nuevos modelos de la infancia, que podrían ser resumidas en las siguientes:

1.- Importante desarrollo legislativo, que tiene como objetivo principal la defensa de los derechos de la infancia. Pueden citarse las siguientes leyes:

- Ley Orgánica 1/96, modificada por la Ley Orgánica 5/2015.
- Ley 26/2015, 5/2000.
- Leyes de Comunidades Autónomas.

2.- Evolución científica e intelectual sobre la infancia: interpretación de sus necesidades, desarrollo cognitivo y evolutivo, desarrollo de vacunas, etc.

3.- Desarrollo y nuevas implantaciones de la iniciativa social y participación ciudadana en la mejora de la calidad de vida de la infancia.

4.- Mejora constante de la calidad de vida de la infancia gracias a la buena actuación de los poderes públicos.

5.- Desarrollo constante y mejora de los Servicios Sociales, que permiten una atención directa y continuada sobre la infancia.

6.- Participación activa de los niños en la vida en sociedad.

Conclusiones

En este epígrafe final vamos a exponer de un modo muy sucinto cuáles han sido las principales conclusiones de nuestro estudio. A efectos didácticos y pedagógicos, y dado que ya hemos expuesto las ideas desarrolladas a lo largo de estas páginas, en el epígrafe de conclusiones nos vamos a limitar a enumerar los resultados más importantes de nuestro estudio.

1.- Uno de los problemas de mayor trascendencia en las sociedades europeas y específicamente en España es el descenso de la natalidad, con el consiguiente envejecimiento de la población. En el presente capítulo se ha realizado de manera muy sucinta una interpretación de las estadísticas actuales de natalidad y de las cifras demográficas en general, partiendo siempre de la premisa de que España se encuentra en el marco de la sociedad europea. Se ha observado que España se caracteriza por ser una sociedad claramente envejecida, tal y como se desprende de las cifras demográficas.

Por diferentes tendencias sociológicas las féminas españolas durante

las últimas décadas han tenido menos hijos que en otros tiempos históricos. Todo ello ha tenido un gran impacto en índice de reemplazo. En resumen, tal y como se deduce de las estadísticas demográficas la sociedad española está sufriendo (y ya ha sufrido) un intenso envejecimiento de la población.

2.- Tal y como se constata en diversas publicaciones los modelos de familia han cambiando radicalmente las características y rasgos típicos de las familias de hoy con respecto a los modelos de familia protagonizados por las generaciones anteriores. También es cierto que el descenso del número de niños y del retraso de la edad de tener el primer hijo son dos tendencias demográficas que, afortunadamente, se han visto compensadas por la llegada de las familias inmigrantes, con el consecuente incremento de la natalidad.

3.- España, Francia, los países nórdicos, etc., han establecido diversas medidas y actuaciones que permiten conciliar la vida familiar con los requerimientos laborales, al efecto de que las familias puedan desarrollar su ciclo biológico, ayudados por determinados mecanismos sociales. En este sentido, puede señalarse a modo de ejemplo todas las ayudas y actuaciones destinados al favorecimiento de la educación de los niños comprendidos en la franja de edad que va de cero a los tres años). Pero, tal y como se ha expresado a lo largo de estas páginas estas medidas, que ha traído importantes frutos, tienen que seguir siendo desarrolladas e intensificadas, para lograr un incremento efectivo de la natalidad en estos países. En resumen, la buena planificación de las políticas públicas es uno de los mecanismos más garantistas para lograr nuevamente un incremento de la natalidad.

4.- España tiene una tendencia común al resto de los países del marco europeo, caracterizada por un progresivo envejecimiento de la población. Este envejecimiento responde a diferentes causas, no solamente biológicas, sino también de corte sociológico. En estas páginas nos hemos centrado en una de ellas –hay muchas más–, en concreto, en los nuevos requerimientos del mercado de trabajo y en el hecho de que, desde hace ya varias décadas, las féminas se han ido incorporando al mundo del trabajo. También hemos visto cómo España ha puesto muchos mecanismos para favorecer la conciliación de la vida familiar y profesional.

Referencias bibliográficas

- Abellán García, Antonio y Cecilia Esparza Catalán, 2010, “Envejecimiento y dependencia: la demanda de cuidados”, *PanoramaSocial*, 11, pp. 197-212.
- Arango, Joaquín, 1980, “La teoría de la transición demográfica y la experiencia histórica”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 10, pp. 169-198.
- Arango, Joaquín, 1985, "Las “leyes de migraciones” de E.G. Ravenstein, cien años después", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 32, pp. 7-26.
- Fernández Cordon, Juan Antonio, 2006, “Natalidad y fecundidad en las regiones españolas”, en Fernández Cordon, J.A. y Leal. J. (eds), *Análisis territorial de la demografía española. 2006*. Madrid, Fundación Abril Martorell, pp. 135-180.
- Ferreras Alonso, Fidel, 2003, “El futuro de las pensiones de jubilación en España: el “nuevo orden demográfico” y otras cuestiones a considerar”, *El Campo de las Ciencias y las Artes*, número especial sobre El nuevo orden demográfico, nº 139, pp. 189-216.
- Reher, D., M. Requena, A. Sanz (2011) “¿España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio de ciclo migratorio”, *Revista Internacional de Sociología* 39, M1, número monográfico dedicado al tema *La inmigración en España: Perspectivas innovadoras* (Reher, D., M. Requena y A. Sanz, Coord.), 9-44.
- Requena, Miguel (2004) “Tamaño y composición de los hogares y familias en España” en J. Leal (ed), Informe sobre la situación demográfica en España, Madrid: Fundación Abril Martorell, 135-159.
- Sánchez Domínguez, M., H. de Valk y D. Reher (2011) “Marriage strategies among immigrants in Spain,” *Revista Internacional de Sociología* 39, M1, número monográfico dedicado al tema *La inmigración en España: Perspectivas innovadoras* (Reher, D., M. Requena y A. Sanz, Coord.), 139-166.
- Toharia, Luis, 2002, “La influencia de la estructura demográfica en las estimaciones del empleo y el paro en la Encuesta de Población Activa”, *El Campo de las Ciencias y las Artes*, número especial sobre El nuevo orden demográfico, nº 139, pp. 149- 166.

CAPÍTULO Nº 71

REFLEXIONES SOCIALES TRAS LA OBSERVACIÓN DE “LOS COMEDORES DE PATATAS” DE VINCENT VAN GOGH

Luis Vicente Sánchez Fernández

Facultad de Medicina. Universidad de Oviedo

Lucía Sánchez Antuña

Facultad de Medicina. Universidad de Oviedo

Elisa Hernández Martín

Hospital General Gregorio Marañón de Madrid

Biografía de Vincent Van Gogh

Vincent van Gogh (1853-1888) nació en Zundert, en el Bravante Holandés, un año después del nacimiento y muerte de su hermano de quien heredaría su nombre. Hijo del reverendo Théodore van Gogh y Anna Cornelia Carbetus, tuvo cinco hermanos más. Con veintiún años y a raíz de un desengaño amoroso sufrió un episodio depresivo que lo introdujo en la lectura y en un fuerte fanatismo religioso. En 1879 no es admitido en la Escuela de Teología de Universidad de Amsterdam; así mismo es rechazado por la escuela de Bruselas para ser misionero. Ante tales fracasos decidió marchar a Borinage, una región minera Belga, donde vivió en condiciones muy precarias refugiándose en la pintura.

En 1884 se matriculó en la Academia de Bellas Artes de Amberes, tres meses después decidió ir a vivir a París con su hermano Théo. Momento en el que entabló amistad con otros pintores como Toulouse-Lautrec y Paul Gauguin. Tras una disputa con este último se mutiló parte de su oreja izquierda.

Por su afición a la bebida, juntamente con sus crisis emocionales, precisó varias hospitalizaciones. En 1888 comenzó a obsesionarse con la idea de muerte e incluso padeció delirios. Dos años después falleció tras dispararse un tiro de revólver en la cabeza.

Los eruditos achacan diferentes posibilidades mentales: demencia, esquizofrenia, epilepsia o alguna tara psíquica de componente genético ya que su hermano Théo y su hermana menor, Wilhemine, murieron también con deterioro mental (Fraile Huertas, 2002: 12-17).

Este genial pintor nos dejó muchas obras entre las cuales citamos: *Los comedores de patatas*, *Vista de Montmartre con el molino de La Galette*, *Autorretrato con sombrero de fieltro*, *La Casa amarilla*, *El Café por la noche*, *Girasoles*, *Silla con pipa*, *Dormitorio del artista*, *Autorretrato con la oreja cortada*, *Hospital de Arlés*, *El Doctor Gachet*, *Campo bajo un cielo de tormenta* o *Cuervos sobre un tragal*, entre otros.

Los comedores de patatas, *Los comedores de papa* o *Los campesinos comiendo patatas*, 1885, se trata de una obra realista en un interior hogareño que refleja la miseria y desesperanza de la gente más humilde. Los campesinos pobres están en un cubículo sentados a la mesa cenando su ración de patatas a la escasa luz de una lámpara de petróleo que cuelga del techo. Este ambiente sombrío junto con la actitud de los protagonistas nos provoca situaciones de auténtico misticismo. Incluso el propio autor afirmaba que:

He querido poner conscientemente de relieve la idea de que esa gente que, a la luz de la lámpara come patatas sirviéndose del plato con los dedos, trabajó así mismo la tierra en la cual las patatas han crecido; este cuadro, por tanto, evoca el trabajo manual y sugiere que estos campesinos merecen comer lo que honestamente se han ganado. He querido que haga pensar en un modo de vivir muy diferente del nuestro. Así pues, no deseo en lo más mínimo que nadie lo encuentre ni siquiera bonito y bueno⁴³.

Historia de la patata

Desde el punto de vista biológico la patata pertenece a la familia de las Solanaceae, del latín *solamen*: confortar o clamar, un grupo de plantas, oriundas de América del Sur, muy grande ya que contiene 96 géneros divididos en unas 2.297 familias. Entre las solanáceas domesticadas podemos citar la patata o papa (*Solanum tuberosum* L.), el tomate (*Lycopersicon esculentum* L.), el chile (*Capsicum* L.) y la berenjena (*Solanum melongena*). Esta familia también incluye plantas nocivas como el tabaco (*Nicotiana tabacum* L.), el toloache (*Datura innoxia* Mill.), la mandrágora (*Mandragora* L.), el beleño (*Hyoscyamus niger* L.) y la belladona (*Belladonna* Mill.); así como algunas de ornato como la petunia (*Petunia* Juss.) (Long Towell, 2001: 17 y 18).

⁴³ Tomado de: <https://blocdejavier.wordpress.com/2011/05/02/los-comedores-de-patatas/>. [2017. 18 de septiembre].

Este tubérculo en cuestión, oriundo del Perú, fue traído a España alrededor de 1570, cultivándose por primera vez en las Islas Canarias para ser distribuido posteriormente por toda Europa, con cierta mala fama porque lo culparon de causar lepra, sífilis y tuberculosis. No obstante, una vez entrado el siglo XVIII se introdujo de pleno en la dieta del mundo occidental por la facilidad de saciar el hambre (Long Towell, 2001: 20 y 21). Aspecto que permitió el crecimiento de las poblaciones europeas, especialmente del norte (Alemania e Inglaterra) (McNeill, 1999: 67-83). En 1845 un hongo parasitario, el *Phytophthora infestans* y también de origen peruano, consiguió aclimatarse en los abundantes campos patateros de Europa, el resultado final fue la pérdida general de cosechas provocando, juntamente con el tifus y otras enfermedades infecciosas, millones de muertes entre los pobres irlandeses, belgas y alemanes. De ahí el éxodo masivo de la población irlandesa a diversas partes del Imperio británico (McNeill, 1984: 261).

En el momento actual es el cuarto alimento de mayor consumo y su producción mundial se estipula en unos 320 millones de toneladas al año; los otros víveres son: maíz, trigo y arroz (Borba, 2008).

Situación socio-económica de España y de Asturias. Realidad médica

En 1885 comienza un periodo muy importante para Asturias que se extiende hasta 1907 y que no es otro que el proceso de culminación de su industrialización, espacio temporal cubierto políticamente por la Regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena y los primeros años del periodo constitucional de Alfonso XIII (1902-1923). En el aspecto interior la sociedad española evolucionó hacia el crecimiento de los regionalismos y nacionalismos periféricos con el fortalecimiento del movimiento obrero de filiación socialista y anarquista (Velarde Fuertes, 1994: 28). A su vez, coincide con la publicación de dos obras literarias muy importantes: *La Regenta*, 1885, de Leopoldo García-Alas “Clarín” (1852-1901) y *La Aldea Perdida*, 1903, de Armando Palacio Valdés (1853-1938); novelas en las cuales se defienden posturas antagónicas, ya que “Clarín” estaba a favor de este tiempo nuevo y Palacio Valdés en contra al rechazar la adulteración del medio ambiente; reflexión que expone por boca del noble hidalgo don César de las Matas de Arbín, cuando erguido en medio del campo

... y trémulo de indignación, con sus blancos cabellos flotando, los ojos chispeantes, los puños crispados se dirigió al grupo de próceres de la Pola gritándoles:

–Decís que ahora comienza la civilización... Pues bien, yo os digo... ¡oíadlo bien!... ¡yo os digo que ahora comienza la barbarie!⁴⁴

En aquel momento España era un país relativamente pobre con una con una sociedad muy ruralizada donde había un 71% de analfabetismo y el 5,5% de la población femenina se dedicaba al servicio doméstico. No obstante, en 1890 su Producto Interior Bruto ocupaba la 5ª plaza detrás de EEUU, Reino Unido, Francia y Alemania. Con estos descubrimientos carboníferos se esperaba que imitase a las principales naciones europeas donde “el pan negro de la industria” daba trabajo al proletariado⁴⁵.

La medicina española pasaba por unas circunstancias muy críticas debido al colapso sufrido por la ciencia durante el reinado de Fernando VII (1784-1833); el gobierno isabelino (1833-1868), denominado por el grupo de López Piñero “etapa intermedia”, permitió una recuperación modesta, pero efectiva, que se afianzó durante la Restauración (1874-1931). Las tres corrientes médicas más importantes que llegaron a España fueron la patología celular, la fisiopatológica y la etiopatogénica. Las causas más frecuentes de muerte en nuestro país eran las enfermedades agudas nerviosas, respiratorias y digestivas; así como la tuberculosis pulmonar y las infecciosas como difteria, viruela, sarampión y fiebre tifoidea; no en vano había solamente 117 profesionales sanitarios cada 100.000 habitantes (López Piñero, 1970: 671-677).

Asturias alcanzaba los 637.801 habitantes en 1901 y era una región eminentemente rural, sólo Oviedo y Gijón superaban los 20.000 residentes, la base de la riqueza procedía de una agricultura “ignorante y sin capital”. La propiedad de la tierra pertenecía casi en su totalidad a los sectores privilegiados, clero y nobleza, quienes la entregaban a los colonos a cambio de una renta; las duras condiciones de vida y el crecimiento demográfico empujó a que muchos campesinos se viesan avocados a la emigración⁴⁶.

Momento histórico: la Revolución Industrial. Modo de vida en la Cuenca Minera del Caudal (Mieres)

⁴⁴ Palacio Valdés, 1903: 33-36.

⁴⁵ *Revista de Asturias*, 1877: 3.

⁴⁶ En 1900 el 82,11% de la población activa se dedicaba a la agricultura y pesca y el 6,31 a la industria y el 1,89 a la minería. Dirección General del Instituto y Geográfico y Estadístico. *Censo de la Población de España según el empadronamiento hecho en la Península e Islas adyacentes el 31 de Diciembre de 1900*. Madrid, t. IV, 1907: 76 y 77.

La Revolución industrial (1760-1840) iniciada en Inglaterra estaba en plena expansión en la fecha de nuestro estudio. Proceso que llevó implícito un cambio tecnológico, socioeconómico y cultural en el que se abandonó el mundo agrario y artesanal para introducirse en el capitalismo merced al desarrollo del maquinismo. Las características más importantes: incremento demográfico debido a la elevada natalidad y el descenso de la mortalidad catastrófica, desarrollo de la clase burguesa (propietaria de los negocios más interesantes de la ciudades) y de otra no tan afortunada: la proletaria (trabajadores en minas y fábricas) que vivía hacinada en barracones en los suburbios de las urbes. Su existencia era penosa ya que su puesto de trabajo era húmedo, con escasa ventilación, con jornadas de más de 12 horas diarias sin descanso dominical. Nula seguridad laboral y bajo salario.

Una actividad ideal para entender el modo de vida de los más desfavorecidos en este periodo histórico es la lectura de las obras de Charles Dickens (1812-1870), puesto que en sus novelas describe de forma magistral las desigualdades sociales ocurridas en aquella Inglaterra victoriana. Así, tenemos como mero ejemplo: *Canción de Navidad*, *La pequeña Dorrit*, *Oliver Twist* o *Tiempos difíciles*.

En lo que respecta a Asturias anotamos que la minería carbonífera comenzó su andadura en la comarca de Avilés en 1593. En 1789 Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) escribió *Sobre el beneficio del carbón de piedra y utilidad de su comercio*, estableciendo un ideario para su utilización (Minas, 1831: 15); plan que no pudo llevarse a cabo y que retrasó el inicio de la explotación industrial hasta bien avanzado el siglo XIX, pero no impidió que Asturias fuese el centro de la industria hullera y siderúrgica de España (Ojeda, 1994: 36).

En un R.D. de julio de 1825, firmado por Fernando VII, se promulgó la Ley Minera en la que se constituía una Dirección General de Minas en cada provincia haciendo constar al Principado de Asturias “por la prodigiosa abundancia de sus criaderos”⁴⁷. Disposiciones legales que permitieron que en 1833 se iniciasen los primeros laboreos reglados en Arnao (Avilés); de resultas cuatro años más tarde se estableció “La Sociedad de Minas de Carbón de Siero y Langreo”, capitaneada por Alejandro Aguado y subrogada a Fernando Muñoz, duque de Riansares; igualmente un grupo de financieros ingleses creó la “Asturiana Mining Company” con el objetivo de explotar la hulla y establecer varios altos hornos y forjas en Mieres. Estructura absorbida en 1868 por el potentado francés Numa Guilhou (1814-1890) para formar la

⁴⁷ Los territorios hulleros más importantes de España se localizaban en Asturias; en menor cuantía: Andalucía, León, Ciudad-Real, Córdoba, Gerona, Burgos y Palencia (Fullola, 2013: 9 y Aranburu Zuloaga, 1889: 299).

“Fábrica de Fundición de Mieres”, en 1879 se renovó como “Fábrica de Mieres Sociedad Anónima” (Adaro Ruiz, 1966: 75-118).

En 1831 se llevó a cabo un estudio geológico pionero en la Región, mejorado significativamente por el ingeniero hispano-alemán Guillermo Schultz (1805-1877) en su *Descripción geológica de la provincia de Oviedo*, 1858, monografía de referencia al plasmar con gran rigurosidad que los yacimientos carboníferos utilizables se hallaban en la zona central del Principado, ocupando una superficie de

... unas diez y seis leguas cuadradas situadas al S. de Oviedo y Siero, que comprenden los concejos de Riosa, Mieres, Tudela y Langreo, algo de Siero, algo de Nava, todo Bimenes y Rey Aurelio, gran parte de Laviana, Aller y Lena, más una sección aisladas de Quirós⁴⁸.

A partir de 1860 la actividad extractiva era tan intensa que se puede denominar “industria hullera”, además el avance siderúrgico fue impresionante llegando a dominar el mercado nacional (Muñiz Sánchez, 2007: 13). Esto fue posible porque en la cuenca del Nalón estaban las empresas de “Mosquitera”, “Justa”, “Sama” y “María Luisa” propiedad de la “Sociedad Hullera y Metalúrgica de Asturias”; así como la estructura siderúrgica más importante del país que tras la absorción de la “Fábrica de la Vega” se llamó “Duro-Felguera”. En la cuenca del Caudal-Aller se encontraban las firmas “Sociedad Hullera Española”, “Hulleras de Turón” y la siderurgia “Sociedad Fábrica de Mieres”. En 1877 el ingeniero Luis Adaro intentó la creación de un único grupo sólido hullero-siderúrgico; proyecto que permitió en 1866 la asociación entre “Unión Hullera” y “Duro Felguera” con fusión definitiva en 1906 de la primera organización industrial importante de la región denominada “Asociación Siderúrgica de Asturias” (Ojeda, 1985: 193, 242 y 273).

Estos datos nos demuestran que la Revolución industrial asturiana, se resuelva a la vez que la española ya que la mayoría de las explotaciones carboníferas se encontraban en las laderas de las montañas de nuestro territorio; lejos por tanto de los núcleos residenciales importantes. El resultado final fue que los hasta entonces ancestrales labradores comenzaron a introducirse en las boca-minas o en los emplazamientos siderúrgicos con el objetivo de conseguir, y que nunca lograron, una vida mejor; actuando como “obreros mixtos”. Es más, Lucas Mallada y Puello (1841-1921)⁴⁹ nos informa que del 60 al 70% de obreros residía en su propio hogar.

⁴⁸ Schulz, 1858: 54.

⁴⁹ Geólogo e Ingeniero de minas formó parte de la comisión que realizó el primer *Mapa Geológico de España*, 1911. Perteneció al grupo “regeneracionista” y con *Los*

No obstante, nosotros nos vamos centrar con lo ocurrido en una parte sola del Principado de Asturias ya que mientras van Gogh trabajaba en esta joya pictórica el médico afincado en Asturias Nicanor Muñiz Prada publicaba *Apuntes para la topografía médica de Mieres y de su Comarca minera* así como *Nociones de higiene con aplicación a los mineros de hulla. Lecciones dadas en la Escuela de capataces de minas, hornos y máquinas de Mieres* en las que nos dejó constancia del nivel de vida de este concejo.

Así expone que la morada habitual tenía un déficit de “salubridad, comodidad y seguridad”, puesto que el piso terreno se distribuía en cocina y dormitorios y al no gozar de chimenea todo estaba ennegrecido por el hollín respirando un aire impuro; carecían de letrinas, el gallinero estaba dentro de la casa, la pocilga del cerdo se encontraba en la misma entrada y la vivienda se comunicaba directamente con el establo; dormían sobre jergones de maíz. En las antojanas y alrededores de las viviendas existía una cubierta de inmundicias mezcladas con sustancias vegetales para hacer abono (Muñiz Prada, 1885: 35-40).

Para el aspecto dietético tenemos un apunte del ya citado Mallada, quien manifestaba que

En las provincias del NO [de España], las tres cuartas parte de los habitantes no prueban el pan, ni la carne, ni el vino; su pan es borona, su carne: patatas y berza, su vino: agua del arroyo⁵⁰.

Asunto de extrema importancia ya que la nutrición “no solo obra sobre la economía viviente conservando su salud y vigor, sino también modifica los caracteres y las costumbres de la personalidad humana”; razonamiento que Membiela y Salgado justificaba con las “constituciones delicadas o enfermizas” encontradas en Galicia, Asturias, Santander y la Mancha (Membiela y Salgado, 1885: 176 y 179). Idéntica reflexión de Aramburu Zuloaga para evidenciar que el rendimiento laboral del obrero asturiano era muy bajo; achacable a que “las patatas y la sidra (o el alcohol amílico), no pueden hacer lo mismo que la carne y el vino” (Aranburu Zuloaga, 1889: 329).

Un apunte muy interesante para nuestra exposición nos indica que el “cultivo de la patata” estaba generalizado en el concejo; alimento al que se añadían castañas, berzas, habas, borona (harina de maíz cocida) y algo de pan de escanda (Muñiz Prada. 1885: 41).

males de la patria y la futura revolución española, 1890, influyó en los componentes de la Generación del 98 (Gómez Velasco y Alonso Chavarri, 2010: 91 y 92).

⁵⁰ Gómez Velasco y Alonso Chavarri, 2010: 96.

La bebida más usada era el agua, con escasas condiciones de potabilidad. No obstante, era muy frecuente que los obreros acudiesen a una de las innumerables tascas para ingerir al año 251.000 litros de vino, 84.000 de sidra y 6.980 de bebidas destiladas; situación parecida ocurría en el vecino Valle del Nalón donde una “de cada tres casas, tiene taberna” con frecuentes “disputas, pendencies y navajadas”⁵¹.

Para el tema económico contamos con la opinión del ingeniero Gascué (1848-1920)⁵², el cual nos ofrece un dato muy interesante: la retribución media en esta Cuenca, libre de todo gasto, se encontraba en 1,50 pesetas al día. Estupefacto se preguntaba “¿Cómo ha de alimentarse y vestirse un hombre con esta cantidad si no dispone de otros recursos?” (Gascué y Murga, 1888: 119). El médico Rodríguez Rodríguez (1852-1923) autor del primer tratado hispánico original sobre higiene y medicina industrial, que citamos en la bibliografía, apuntaba que en asuntos dietético-económicos el obrero debía de ingerir alimentos adecuados por lo que era preciso que ganase al menos 5 pesetas diarias por jornal; realidad imposible de asumir, tanto que en el mismo acto denunciaba

el criminal y desastroso abandono en que está la higiene de nuestro obrero y de nuestro labrador del campo, el uno asfixiado en las fábricas y talleres, y el otro durmiendo sobre estiércol bajo el mismo techo que cobija sus animales⁵³.

Su aserto terminaba manifestando que los

Pobres trabajadores españoles, faltos de guía sanitaria e higiénica, combatidos por todos los elementos de la miseria, avaricia e ignorancia, y en desigual competencia con naciones adelantadas, bien regidas y prósperas, luchan agitados por mejorar de condición en el torbellino de la vida⁵⁴.

El estudio nacional de Úbeda y Correal (1857-1918) planteaba que para mantener a un grupo familiar de cuatro miembros, con cierta dignidad,

⁵¹ Suma total: 341.980 litros de alcohol (Muñiz Prada, 1885: 39-42). En Mieres y su entorno en 1896 había 6.833 obreros; equivalente a 50 litros de alcohol al año (Suárez Suárez, 1896: 52).

⁵² Francisco Gascué Murga, ingeniero de minas. Director de Duro y Cía. en la Felguera. Profesor en la Escuela de Ayudantes Facultativos de Minas de Mieres.

⁵³ Gastos anuales desglosados: alimentación, 1.175 pesetas (79,87%); habitación, 80 (5,15%); vestido, 90 (6,20%); calefacción y luz, 76 (5,23%) y diversos, 30 (2,06%) (Rodríguez Rodríguez, 1902: 173-175).

⁵⁴ Rodríguez Rodríguez, 1902: 170.

necesitaba que el jornal del jefe de la prole fuese de 3,50 pesetas diarias con un total anual de 1.277 pesetas⁵⁵. Cavilaciones que resumimos apuntando que el jornal “apenas daba para un poco de pan y potaje” (García Piñeiro, 1993: 65).

La natalidad del concejo, quinquenio 1879/1883, estaba en el 23,33% y la mortalidad general era de 14,44%, la específica para el primer año de vida se encontraba en 13,05% sobre los recién nacidos. Los ilegítimos representaban el 1,7% de nacimientos y la vida media se situaba en 27,11 años⁵⁶.

La causa más frecuente de defunción era la enfermedad respiratoria (17,86%), le seguía la fiebre tifoidea (7,45%), luego se hallaba la tisis. Entre las endémicas destacaba el bocio y las intermitentes; otras a tener en cuenta eran: escrófulas, reumatismo, lesiones del corazón, aneurismas, vermes intestinales, anginas, erisipelas y pelagra. Igualmente, nos da a conocer que las patologías más habituales en el entorno minero eran las afecciones del pecho inducidas por una menor concentración de oxígeno, juntamente con un aumento del ácido carbónico; de esta manera padecían: catarros, pulmonías, asma, anemia, antracosis o “tisis de los mineros”⁵⁷ (4% de los trabajadores) por el “polvillo del carbón” y las reumáticas; con una intensidad de 31 y 15% respectivamente. La mayoría de accidentes ocurrían por las explosiones de grisú⁵⁸; otros percances: barrenos, hundimientos, caídas a los pozos y por las maquinas (Muñiz Prada, 1886: 23-28 y 188-189 y 200).

En 1901 Asturias tenía 35.609 obreros de los cuales 12.185 eran mineros (8.885 hombres, 1.001 mujeres y 2.300 niños) (Fuertes Arias, 1902: 120). Todos desarrollaban una actividad dura y escasamente remunerada pero los testimonios que tenemos indican que el oficio de las mujeres consistía en el clasificado y limpieza del carbón, eran las “lavadoras” –que en opinión de Muñiz Prada- solían estar cloró-anémicas debido a la falta de luz y humedad, por lo que consideraba que era “la [actividad] más insalubre y nociva de

⁵⁵ Se gastarían en: alimentación, 58,30 pesetas (65,10%); vino, 8 (8,93%); jabón, 1,25 (1,11%); petróleo, 2 (2,23%); carbón vegetal, 5 (5,58%) y casa, 15 (17,75%) (Úbeda y Correal, 1902: 54).

⁵⁶ Los ilegítimos en España representaban el 5,31%. La vida media en España estaba entre 29 y 30 años, en Francia 31 años y 8 meses y en Inglaterra y Bélgica en 40 o 41 años (Muñiz Prada, 1885: 58-112).

⁵⁷ Enfermedad evitable ya que estudios de Gran Bretaña demostraban que los trabajadores de las minas “suficientemente ventiladas, secas y con galerías espaciosas ofrecen una salud tan perfecta como pueden presentarla los labradores” (Muñiz Prada, 1885: 62-63).

⁵⁸ De 1.000 muertes en la mina 200 se debían al grisú (Rodríguez Rodríguez, 1902: 116).

todos los demás operarios”⁵⁹. De los niños mineros comentaba que gozaban de “poca salud”; además este oficio se “opone a su desarrollo físico y es frecuentemente un obstáculo para su instrucción” (Muñiz Prada, 1886: 64-67, 147 y 178).

Estos “obreros mixtos” no resultaron excesivamente conflictivos. No obstante, para reclamar mejoras salariales se llevó a cabo alguna huelga; la primera de ellas ocurrió en 1879 y fue secundada por los fundidores de la “Fábrica de Mieres” (Erice, 1995: 501), posteriormente estalló otro conflicto el 20 de abril de 1881 en Candín al grito de “¡Vivan las cuatro pesetas!”, se extendió por toda la Cuenca del Nalón y duró seis días⁶⁰. El 6 de mayo de 1890 se originó un paro en Candín que bloqueó todo el Valle del Nalón y del Caudal porque los obreros pretendían una jornada de trabajo de ocho horas; establecida por ley en once, a pesar de que su labor eficaz no sobrepasaba las seis (Suárez Suárez, 1896: 10 y 52).

En 1898 se repitió el proceso huelguístico en Mieres y Turón y cuatro años más tarde una subida de precios provocó una nueva reivindicación en la Cuenca de Caudal. En 1906 la fábrica de Mieres rebajó los salarios un 10%, de resultas se originó una “huelgota”; la empresa despidió a 700 trabajadores⁶¹.

El ingeniero Suárez Suárez afirmaba en 1896 que la problemática del mal radicaba en una deficiente alimentación, la abundancia de tabernas, “focos de infección moral” y ruina de las familias trabajadoras; igualmente apuntaba que casi todos los alimentos y bebidas que se despachaban en la Asturias rural estaban adulterados (Suárez Suárez, 1896: 8-19). Además nos consta el mantenimiento de una importante ignorancia porque a lugares alejados no llegaba “el maestro de escuela, ni la higiene, ni la caridad” (Canals Vilaró, 1900: 130-136).

Para terminar indicamos que a pesar de las cuestiones tan negativas que exponemos en las condiciones de vida los médicos, tanto de Mieres como de Lena, dejaron constancia que el desarrollo industrial iba a traerles prosperidad social (Muñiz Prada, 1886: 192 y Anónimo [L], 1907: 40-42).

Conclusiones

La obra *Los comedores de patatas* del genial pintor Vicent van Gogh nos permite hacer unas reflexiones en el cambio del siglo XIX al XX, momento de máximo esplendor de la Revolución industrial asturiana.

⁵⁹ En la zona de Mieres había 36 mujeres en estas labores (Muñiz Prada, 1885: 66 y 67).

⁶⁰ *El Comercio*, 1881, 20 y 26.Sept.

⁶¹ Narrado por el militar y periodista Manuel Ciges Aparicio (1873-1936) en *Los Vencedores*, 1908. *La Nueva España*, 24.Sept.2015.

Movimiento que acarrió un cambio radical en el modo de vida de la gente; la peor parte recayó sobre la clase proletaria debido a la incultura reinante y a los bajos salarios. Cuestión que provocó una vida miserable de aquellos que dependían de un jornal.

Referencias bibliográficas

- Adaro Ruiz-Falcó, L. (1966). 175 años de la sidero-metalurgia asturiana. Gijón: La Industria.
- Anónimo, (1907). Topografía médica del concejo de Lena. Madrid: RANM, (Citar: Anónimo [L]).
- Aramburu Zuloaga, F. (1899). Monografía de Asturias. Oviedo: Estab. Tip. de Adolfo Brid.
- Borba, N. (2008). La papa: un alimento básico. Posibles impactos frente a la introducción de papa transgénica. [En línea] Rap-al. Disponible en: www.rapaluruaguay.org/transgenicos/Papa/Papa.pdf. [2017, 15 de agosto].
- Canals Vilaró, S. (1900). Asturias. Información sobre su presente estado moral y material. Madrid: Imp. M. Romero.
- Ferrer, I. (2002). La tormentosa relación artística de Van Gogh y Gauguín inunda Ámsterdam. *El País*, 8 de febrero.
- Fraile Huertas, R. (2002). Vidas entre dos luces. Depresión y ansiedad. Madrid: Ed. You & Us, S.A.
- Fullola, J.M. (2013). Mequinensa de l'aïllament agraria a l'eclosió minera. Barcelona: Fundació Noguera, Estudis, 66.
- García Piñeiro, R. (1993). La minería del Carbón en Asturias. Cuadernos de Relaciones Laborales, 3, 65-75.
- Gascué y Muga, F. (1888). Colección de artículos industriales acerca de las minas de carbón de Asturias. [Facsimil de 2007, Gijón: Ed. Trea y grupo HUNOSA].
- Gómez Velasco, J.J. y Alonso Chavarri, I. (2010). Lucas Mallada. Un geólogo que intentó reformar España. *De Re Metallica*, 14, 91-98.
- Long Towell, J. (2001). Una semblanza de las solanaceae. *Etnobiología* 1, 17-34.
- López Piñero, J.M. (1970). La medicina y la enfermedad en la España de Galdós. Cuadernos Hispanoamericanos. 250-252: 671-677.
- Maddison, A. (2004). La economía de Occidente y la del resto del mundo en el último milenio. *Revista de Historia Económica*. Año XXII, 2, 259-336 y en: <http://hdl.handle.net/10016/2764>. [2017, 16 de agosto].
- Membilla y Salgado, R. R. (1885). Higiene popular. La cuestión obrera en España, o estado de nuestras clases necesitadas y medios para mejorar su situación. Santiago: Imp. de Jesús L. Alende (Biblioteca Nacional de España).
- Muñiz Prada, N. (1885). Apuntes para la Topografía Médica de Mieres y de su comarca minera. Oviedo: Imp. del Hospicio Provincial.

- Muñiz Prada, N. (1886). Nociones de higiene con aplicación a los mineros de hulla. Lecciones dadas en la Escuela de Minas, Hornos y Máquinas de Mieres. Oviedo: Imp. Celestino Flórez y Comp.
- Muñiz Sánchez, J. (2007). Del pozo a casa. Genealogías del paternalismo minero contemporáneo en Asturias. Universidad de Oviedo: Ed. Trea.
- Nacional Geographic, España*. 20 aniversario. Van Gogh. En: <http://www.nationalgeographic.com.es/personajes/van-gogh>
- McNeill, W.H. (1984). Plagas y pueblos. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- McNeill, W.H. (1999). How the potato changed the world's history. *Social Research National Quarterly of Social Sciences*, 66(1), 67-83.
- Nunn, N. and Qian, N. (2011). The potato's contribution to population and urbanization: Evidence from a historical experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 126, 593-650.
- Ojeda, G. (1985). Asturias en la industrialización española, 1833-1907. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Ojeda, G. (1994). Concentración empresarial y auge del carbón. En: Vázquez, J. y Ojeda, G. (dirs.). *Historia de la economía asturiana*. Oviedo: Editorial Prensa Asturiana, II, 273-288.
- Palacio Valdés, A. (1903). La aldea perdida. Novela-poema de costumbres campesinas [Ed. de Trinidad, Francisco, Ayuntamiento de Laviana, 2005].
- Rodríguez Rodríguez, A. (1902). Contribución al estudio de la higiene de los trabajadores y enfermedades de los jornaleros. Gijón: Tipolitografía La Industria.
- Schulz, G. (1858). Descripción geológica de la provincia de Oviedo. Con mapas y láminas. Madrid: Imprenta y librería de José González.
- Suarez Suárez, J. (1896). El problema social minero en Asturias. Oviedo: Imp. de Pardo, Gusano y Comp.
- VVAA. (1831). *Minas de carbón de piedra de Asturias. Reconocimiento hecho de orden del Rey N. Sr. por una comisión de facultativos*. [Citar: Minas] [Facsímil, Madrid: Instituto Geológico y Minero de España, 2006].
- VV.AA. (1831): *Minas de carbón de piedra de Asturias. Reconocimiento hecho de orden del Rey N. Sr. por una comisión de facultativos*. [Citar: Minas] [Facsímil, Instituto Geológico y Minero de España, 2006].
- Velarde Fuertes, J. (1994). La Vetusta perdida o el final de la economía tradicional en La Regenta. En: García Delgado, J.L. y Fernández de la Buelga, L. (comp.). *Economía y empresa en Asturias. Homenaje*

a Ignacio Herreao Garralda, Marqués de Aledo. España: Ed. Civitas, Serie especial 2: 27-68.

CAPÍTULO N° 72

COMPRENDIENDO LOS SIGNIFICADOS Y PRACTICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR DE SEIS ESCUELAS PUBLICAS CHILENAS

Paula Ascorra

Verónica López

Carmen Gloria Núñez

Claudia Carrasco

María Francisca Álvarez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Introducción

La gestión de la convivencia escolar se ha planteado como un tema central en distintos países latinoamericanos. Educar en buenas prácticas para saber convivir en la diferencia constituye una vía real y posible para reducir la violencia y fortalecer la democracia.

Las políticas de convivencia escolar se comienzan a desarrollar en Chile desde el año 2002 (Mineduc, 2002). Desde ese año a la fecha, se han proclamado tres políticas (Mineduc, 2002, 2012, 2015). Las orientaciones propuestas y los significados asociados al constructo han cambiado a lo largo del tiempo, poniendo el énfasis ya sea en la promoción de la participación y la democratización, pasando por el control de la violencia y llegando a promover el bienestar y el mejoramiento continuo. Por ello, diferentes autores han caracterizado las políticas sobre convivencia escolar como híbridas; pues promueven significados y prácticas distintas, algunas de las cuales incluso resultan contradictorias. De acuerdo a Magendzo, Gutiérrez y Toledo (2013) junto con Carrasco, López y Estay (2012) la política de convivencia escolar ha promovido -de manera simultánea- una cultura del control y sanción, junto a una de la formación valórica y el aprendizaje.

De acuerdo a Prieto (2001), la posibilidad de producir transformaciones culturales en la escuela –como lo es la convivencia escolar– debe considerar las relaciones que se establecen entre los significados y las prácticas pedagógicas que se instalan en la escuela. En otras palabras, son los significados, las prácticas sociales y, especialmente, la relación entre ambas lo que posibilita la transformación social. Por lo tanto, si queremos producir cambios en las relaciones escolares se debe reflexionar en torno a las relaciones que se establecen entre significados y prácticas pedagógicas. Los cambios sociales no se producen por decreto (Crozier, 1974) ni por la promulgación de políticas en convivencia escolar que regulan los roles y funciones que deben adquirir los diferentes actores de la comunidad educativa. No basta con generar un marco normativo que regule el comportamiento en la escuela, sino que además se debe interrogar las significaciones que se encuentran a la base del actuar y problematizar las acciones implementadas develando su sentido y supuestos implícitos.

Dado que los significados sobre convivencia escolar han cambiado a lo largo del tiempo en la política educativa propuesta por el Ministerio de Educación de Chile y, atendiendo a la necesidad de cambio en un continente con altos índices de violencia, el presente capítulo se interroga por los significados que directivos de seis escuelas públicas chilenas le confieren a la convivencia escolar, por las prácticas que implementan en sus escuelas y por las relaciones entre ambas. En la medida en que podamos esclarecer los constructos y relaciones ya mencionadas, tendremos nuevas oportunidades de planificar cambios orientados a una convivencia pacífica, democrática y respetuosa de la diferencia.

El presente capítulo se estructura en cuatro acápite. En el primero de ellos, se describirá y reflexionará en torno a la política nacional en convivencia escolar, develando sus modificaciones y orientaciones. Posteriormente se expondrá brevemente la metodología que permitió producir la información que aquí se expone. A continuación, se presentarán los resultados del estudio, para finalizar se presentarán la discusión y conclusiones de esta investigación.

La Política de Convivencia Escolar en Chile

El año 2002, Chile publica por primera vez una política educativa respecto a la convivencia escolar (CE), denominada “Política de convivencia escolar hacia una educación de calidad para todos” (MINEDUC, 2002). Esta primera política se articulaba en torno a un enfoque de derechos y tenía por objetivo el desarrollo de una ciudadanía democrática desde una perspectiva formativa, igualitaria y de consistencia ética. Así, lo declaraba la política “formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad;

participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad” (MINEDUC, 2002, p. 23). Es decir, desde sus inicios, Chile apostó por una convivencia inclusiva, tema que se materializa actualmente con mayor fuerza y claridad en nuestro país a raíz de la ley 20.845 bajo el título de “Ley de inclusión escolar”. Esta primera política, adhiere además a lo que se conoce como “perspectiva amplia” (Díaz-Aguado, 2005). Es decir, ella no se orienta exclusivamente a la reducción de la violencia y bullying, sino que tiene por propósito la formación ciudadana e inclusiva. Al bajar a la escuela esta primera política, se empiezan a instalar prácticas escolares que interpretan la CE desvinculada de las estrategias pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes (Llaña, 2008). Las escuelas comienzan a implementar el día del saludo, el día de la convivencia, los recreos entretenidos, etc. Todas estas actividades, si bien permitían reflexionar en torno a las formas vinculares y relacionales que se dan en la escuela, estaban totalmente desconectadas del currículum. En los años 2004 y 2005, se reformula la política de convivencia escolar, señalándose que ella se debe incorporar de manera transversal y estable al currículum. Por lo tanto, la CE no debe ser interpretada como un elemento externo a las metodologías y enfoques pedagógicos que desarrollan profesores al interior del aula. Lo anterior se corrobora en los documentos publicados por el MINEDUC titulados “Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos” y en “Comprometidos por la calidad de la educación” (MINEDUC 2004, 2005).

El año 2012, se proclama una nueva política de convivencia escolar denominada “Ley sobre Violencia Escolar” (Nº 20.370). Esta política tenía por orientación un enfoque formativo, participativo y de derechos. Se proclama en el gobierno del Presidente Sebastián Piñera, el primer presidente de derecha elegido con posterioridad al arribo de la democracia en el país. El cambio de la política en convivencia escolar viene acompañado de una de las mayores reformas del sistema educativo nacional (Bellei, 2015). El año 2011 se promulga en Chile la Ley de Aseguramiento de la calidad de la educación, conocida como Ley SAC (Ley Nº 20.529) que instaura una nueva arquitectura educativa, creándose dos nuevos órganos: La Agencia de la Calidad de la Educación, encargada de evaluar la calidad educativa y la Superintendencia de Educación, encargada de fiscalizar el quehacer de la escuela. Estos nuevos órganos, si bien tienen por propósito apoyar a las escuelas en su mejoramiento, han sido interpretados por las escuelas como órganos castigadores y controladores del quehacer pedagógico. De manera sistemática desde el año 2012 y hasta el presente, se ha creado un ambiente punitivo de la política pública (Cohen & Moffit, XX) que amenaza a las escuelas por el logro de resultados y el cumplimiento de orientaciones establecidas por ley. Esto se ha intensificado ya que la Ley SAC estipula el

cierre de escuela para aquellos establecimientos que no mejoren sus resultados de aprendizaje en un plazo de cuatro años.

Los instrumentos que han permitido la gestión de la CE y las transformación de las relaciones que se dan al interior de la escuela han sido el Proyecto Educativo Institucional (PEI), órgano rector de cada establecimiento; El Reglamento de Convivencia Escolar, que regula las relaciones entre los diferentes actores educativos desde un enfoque de derechos y el Plan de Mejora escolar (PME) que estipula los objetivos, estrategias, acciones y metas para los procesos de mejoramiento continuo en las escuelas. El efecto que ha tenido la instalación de la nueva arquitectura educativa ha profundizado un enfoque managerialista en la educación (Morales, 2015) donde se hace más relevante que los planes y programas requeridos por el Ministerio, la Agencia y la Superintendencia estén al día y cumplan con los formatos establecidos que producir, realmente, una transformación de la cultura escolar que permita formar estudiantes participativos, democráticos e inclusivos.

Finalmente, el año 2015 se reformula la política en convivencia escolar a través del documento denominado “Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018”. Para la realización de una adecuada gestión de la Convivencia Escolar el Mineduc (2015) propone atender e incorporar los siguientes enfoques a las prácticas que se realizaran a nivel de escuela. Entre los que destaca:

- **Enfoque Formativo:** el aprender a vivir con otros se adquiere a través de la experiencia. Por lo tanto, las escuelas deben constituirse en espacios enriquecidos de desarrollo personal y social.
- **Enfoque de Derechos:** Vivir en un ambiente seguro y protegido es un derecho de todo estudiante. Luego, la escuela debe garantizar los derechos de los estudiantes consagrados en la legalidad vigente.
- **Enfoque de Género:** Todos los estudiantes tienen iguales derechos; independientemente de su identidad de género. La escuela debe garantizar el derecho al acceso, permanencia, promoción, participación y aprendizaje para todos los estudiantes, sin distinción alguna.
- **Enfoque de Gestión Territorial:** Se reconoce la heterogeneidad y diversidad de realidades y dinámicas de interrelación social, cultural y política que existen en el territorio.
- **Enfoque Participativo:** Busca que los actores educativos deliberen y decidan conjuntamente acerca del quehacer educativo.
- **Enfoque Inclusivo:** Supone transformaciones profundas en la cultura escolar y en su quehacer pedagógico e institucional, valora y respeta a cada uno tal como es, reconociendo a la persona con sus

características individuales, sin tratar de acercarla a un modelo de ser, actuar o pensar normalizado.

La política de CE propuesta por el Mineduc para el periodo 2015 – 2018, destaca como uno de los puntos más importantes, el cambio definitivo de una mirada punitiva – disciplinar con un fin normalizador (Carrasco, López, & Estay, 2012), a una centrada en el valor en sí mismo que tiene cada estudiante como sujeto de derecho, donde la responsabilidad de esta formación corresponde a toda la comunidad educativa (Mineduc, 2015).

Metodología

La investigación adoptó una metodología cualitativa (Taylor, & Bogdan, 1986). Participaron seis escuelas públicas que presentaron un alto índice de vulnerabilidad. La producción de información se realizó mediante entrevistas grupales activas (Holstein, & Gubrium, 2004) con equipos directivos, profesores y equipos de convivencia escolar sobre sus significados y prácticas en convivencia escolar. Además, se realizaron entrevistas activo participativas individuales (Holstein, & Gubrium, 2004) a directivos y docentes. Todas las entrevistas fueron realizadas al interior de las escuelas y durante la jornada escolar, grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. Se realizó un análisis de contenido categorial utilizando categorías emergentes, utilizando el software Atlas ti 9.0. Todos los participantes dieron su consentimiento escrito para participar en la investigación. En dicho documento, quedaron establecidos los objetivos de la investigación, el resguardo de la confidencialidad y la voluntariedad de la participación, entre otros aspectos. Dichos documentos fueron revisados y aprobados por el comité de bioética de la institución patrocinadora.

Resultados

En la categorización abierta, se identificó un total de 35 categorías, las que se redujeron a 15 categorías axiales. Finalmente, en el proceso de triangulación intersubjetiva, se distinguieron 6 significados vinculados a convivencia escolar. En la Tabla 1 se presenta cada una de las categorías con su respectiva definición y un ejemplo.

Tabla 1

Significados de convivencia escolar, definiciones y ejemplos

Significados	Definiciones	Ejemplos
Médico	Significados que privilegian una mirada individual y normalizadora del comportamiento, donde la convivencia se maneja con expertos de la salud tales como médicos, psicólogos, psiquiatras y neurólogos.	Derivación, box clínico, ficha clínica, medicamentos, pastillas, etc.
Social	discursos que apelan a la acción dialógica entre estudiantes y entre ellos y los profesores para la resolución de problemas, cuya característica principal es la construcción constante de significados compartidos y situados socio-históricamente.	Acuerdos, compromisos, conversación, acompañamiento, etc.
Rendición de cuentas	concepciones de convivencia escolar asociadas una perspectiva de gestión basada en cumplimiento de normas, reglamentos e indicadores impuestos externamente a la escuela y que resultan ser ajenos y amenazantes.	Programa de Mejoramiento Educativo, protocolos, recursos, visitas de la Agencia de la Calidad de la Educación, multas, denuncias, etc.
Identitaria	discursos que apelan a la identidad construida históricamente por la comunidad educativa y que recogen variables territoriales, de prácticas sociales, históricas, etc. Estos discursos se caracterizan por presentar un proyecto valórico que otorga identidad a la escuela en un territorio determinado y que no está sistematizado ni institucionalizado en ningún documento. Las hemos	Oasis, familia, etc.

	comprendido como narraciones construidas colectivamente.	
Disciplinar	discursos que tienen por propósito normalizar el comportamiento y “cuerpo” de los estudiantes, haciendo uso de reglas, amenazas, castigos y refuerzos.	Uniforme, corte de pelo, pearcing, tatuajes, castigo, sanción, retrasos, comportamiento, horarios, etc.
Aprendizaje	discursos que vinculan la convivencia escolar con contextos enriquecidos para el aprendizaje.	Logro, aprendizaje significativo, resultados positivos.

En relación a las prácticas de convivencia escolar, fue posible distinguir 5 prácticas, las que se detallan en la Tabla 2

Tabla 2

Prácticas de gestión de la convivencia escolar, definiciones y ejemplos

Categoría	Definición	Ejemplo
Narrativa mítica clara, conocida, compartida y positiva de la escuela (PI)	Presencia de un discurso que aglutina a los actores escolares en una narrativa que se caracteriza por presentar un pasado trágico y un presente glorioso. El discurso presenta rasgos épicos, donde la comunidad escolar se presente como agente activo del cambio hacia un futuro auspicioso.	<i>“Esta era la escuela sin ley, así era conocida, por toda la comunidad era conocida como la escuela sin ley, ¿por qué era la escuela sin ley? Porque los alumnos no tenían horarios, los alumnos venían como querían y podían traer armas adentro de la escuela...no había un freno ahí, ellos si querían traer armas, traían armas, eran vistos en el patio (...) entonces yo encuentre que es tan lindo lo que se vive en esta escuela respecto a eso (respeto), que yo no lo he visto en otra escuela”</i> (Equipo de convivencia escolar, Escuela 4, p.296).

Equipo directivo consolidado, cohesionado y con experiencia	Presencia de un equipo estable que ha desarrollado confianza entre sus miembros. Existen diferencia en los equipos, mientras unos son autoritarios y disciplinarios, otros toman decisiones participativamente. Todos se autodefinen como exitosos.	<i>“Nosotras nos conocemos desde hace mucho tiempo. Compartimos los desafíos de la escuela y los buenos momentos de relaxo en nuestras familias. Somos colegas y amigas”</i> (Equipo directivo, Escuela 5, p. 256)
Cuidado y apoyo para el equipo docente	Preocupación por el bienestar, salud y desarrollo de todo el cuerpo docente.	<i>“...yo ya le dije que para mí lo principal es que el colega esté tranquilo, que se sienta a gusto, que trabaje con deseo, que venga todos los días con una sonrisa, que yo lo espero en la puerta “hola buenos días” cuando viene medio azul “¿qué te pasó?” ¿ya? Es eso”</i> (Director, Escuela 1, p. 389).
Responsabilización de la escuela por logros de los estudiantes (locus interno)	El locus de control sobre el rendimiento de los estudiantes es interno y recae en la comunidad educativa, donde tanto los profesores como los estudiantes son responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay diferencias por escuela, mientras unas responden a indicadores externos (accountability; otras responden a la	<i>“En el ambiente que hay que salir adelante, sacar adelante a estos niños entonces tú asumes esta responsabilidad y también te autoexiges, entonces hay tanta dificultad dentro de la sala cuando estoy con las realidades de los niños que eso es cansador para los profesores, para todos en realidad ¿cómo yo desde aquí la unidad técnica genero ciertas prácticas para que esto sea más, se aliviane más el trabajo?”</i> (Director, Escuela 2, p.

	construcción interna de una noción y valoración por el aprendizaje).	177)
Profesionalismo	Procesos de reflexión constante de la práctica pedagógica implementada. Hay diferencias por escuela en cuanto a la concepción de cambio y error.	“ <i>Que tuvimos una catarsis, nos dijimos las cosas en la cara ¿cómo era posible que tuviéramos 5 profesores destacados en la evaluación docente y tuviéramos rendimientos tan bajos en el SIMCE? Y ahí descubrimos, cada uno trabajaba por su lado</i> ” (Profesor, Escuela 3, p. 301)

Discusión y Conclusiones

Los significados médicos, de rendición de cuentas y disciplinador comparten una matriz común que se asocia a la estandarización, la normalización de los comportamientos, la individualización de las responsabilidades y la identificación de resultados, tanto de la escuela como de los estudiantes. Estos significados son adoptados a modo de verdad por la escuela, poniendo de manifiesto el poder de lo discursivo. El poder no sólo reprime, sino que, además, produce efectos de verdad, es decir, contenidos culturales que diferentes grupos asumen como verdades incuestionables (Foucault, 1982). Estos efectos de verdad preceden a las personas y operan reproduciendo los valores, intereses, creencias, etc. que ellos mismos portan.

En contraposición, los significados social, identitario y de aprendizaje se enfocan en procesos dialógicos y se encuentran situados e historizados en la propia escuela, vale decir, cada escuela presenta una comprensión nutrida por el propio camino construido como comunidad, respetando tradiciones, valores y relatos que dan vida al significado colectivo. Bajo estos discursos, la escuela es la que se da normas a sí misma, buscando la participación de los diferentes actores escolares. Postulamos, que las 6 significaciones identificadas, se podrían articular en dos formas distintas de comprender la convivencia escolar: convivencia escolar disciplinar/autoritaria que promueve ambientes altamente organizados, controlados y regulados y convivencia socio-participativa que toma como centro los procesos dialógicos y entiende dicha convivencia como un fenómeno en curso, jamás acabado y siempre en construcción. Ambas formas de significación de la CE son

interpretadas por la comunidad educativa como buena convivencia. Es llamativo que ambientes de menor participación, altamente regulados y controlado -al ser percibido como un ambiente ordenado y seguro- sean significados como ambientes de buena convivencia escolar. Por lo tanto, se hace necesario avanzar hacia una conceptualización con mayor participación y democratización de la escuela.

Fue posible distinguir cinco prácticas escolares que se presentaban de manera transversal en las escuelas en estudio: narrativa mítica positiva, equipo directivo consolidado (autoritario v/s participativo), apoyo y cuidado de los profesores, auto responsabilización (accountability v/s aprendizaje) y profesionalismo (cambio v/s error). Al analizar las categorías revisadas se revela como una práctica presente en todas las escuelas el cuidado, protección y desarrollo que el equipo directivo pone sobre los docentes y la construcción de un relato positivo y auspicioso del futuro de la escuela.

El cuidado de los docentes ya ha sido relevado a nivel internacional (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013) y a nivel nacional (Mena & Becerra, 2011) como una de las variables que inciden en la relación entre clima escolar y aprendizaje; no obstante, lo anterior no ha sido evidenciado como una dimensión central quehacer escolar y de la convivencia escolar. Las narraciones constructoras de sentidos organizacionales “storytelling” (Boyce, 1995) han sido documentadas como fuertes impulsores del cambio. Por lo tanto, trabajar el nivel de la construcción simbólica y mítica de las escuelas en un relato positivo y que aglutine a la comunidad educativa puede contribuir a mejorar la calidad de la convivencia escolar. Se observaron diferencias en las prácticas de gestión de la convivencia escolar entre escuelas. Si bien todas las escuelas presentaban un equipo directivo cohesionado, la forma de gestión de la cohesión variaba. Las escuelas 1, 2 y 4 exhibían prácticas de carácter disciplinador, controlador y verticalista en la relación con estudiantes y profesores; en contraposición a esto, las escuelas 3, 5 y 6 el estilo era más participativo. La responsabilización por los logros de los estudiantes también variaba por escuela. En las escuelas 1, 2 y 4 la responsabilización se entendía como un cumplimiento de estándares (accountability); mientras que en las escuelas 3, 5 y 6 se comprendía como un aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, frente al profesionalismo, todas las escuelas presentaban procesos autorreflexivos profundos. Mientras las escuelas 1, 2 y 4 reflexionaban en torno al conflicto como algo que hay que regular y evitar; las escuelas 3, 5 y 6 consideraban que éste era una oportunidad de aprendizaje y cambio.

Al establecer relaciones entre las significaciones y las prácticas en convivencia escolar que hay relaciones bidireccionales entre ambas. Una significación no es neutra, por el contrario, actuaría como una visión paradigmática que guía las prácticas sociales de los agentes educacionales. A su vez, las prácticas reiterativas terminan por establecer cómo son las cosas y por lo tanto construyen significados, los que muchas veces no son interrogados ni cuestionados. Las cosas

son así porque simplemente se hacen así. La instalación de determinadas significaciones y prácticas facilita que determinados discursos se reproduzcan como una verdad absoluta, perpetuando prácticas sociales y haciendo difícil la emergencia de nuevas relaciones sociales. Las escuelas 1, 2 y 4, que presentaron una convivencia disciplinar autoritaria, organizaban sus prácticas en torno al orden, la seguridad, la rendición de cuentas, la primacía de resultados académicos, la baja participación, el buen trato entre y al interior de estamentos (directivos, estudiantes y profesores) y la preocupación por el cuerpo docente. El aspecto sorpresivo es que la disciplina y el autoritarismo es validado en el discurso de estudiante, profesores y apoderados como un factor necesario para el buen rendimiento y la buena convivencia escolar. Así la gestión de la convivencia se caracteriza por una irradiación de autoridad que atraviesa gran parte de las prácticas y formas de relación de las escuelas. La figura del Director/a se vuelve central. Las normativas ministeriales se transforman en una “lista de verificación” que organiza la gestión de la convivencia escolar, desde un lugar ajeno al ethos de la escuela. Las escuelas 3, 5 y 6, presentaron una concepción socio-participativa, siendo central la construcción de una comunidad educativa, donde la salud y bienestar de los profesores fue central. Estas escuelas presentaron prácticas sociales más participativas y dialógicas. La noción de conflicto es valorada positivamente y el error constituye un mecanismo de aprendizaje.

Referencias bibliográficas (Deben empezar en la página 9)

- Bellei, C. (2015). *Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: Editorial LOM
- Boyce, M. (1996). "Organizational story and storytelling: a critical review", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9(5), pp.5-26,
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Crozier, M. (1974). *El Fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cohen, D., & Moffitt, S. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge: Harvard University Press. De la Vega, 2015
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37, pp. 17-47. Recuperado de: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjs0ouOy9fWAhUFTJAKHQTnDAwQFggvMAE&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Frie37a01.pdf&usg=AOvVaw2O5NQvvl6amiLhef8dP2zk>
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 8(4), pp. 777-795
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The active Interview*. SAGE University Paper. California
- Llaña, M (2008). *Las voces de los actores*. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Estudio encargado por el Ministerio de educación.
- Magendzo, A., Toledo, M. & Gutierrez, V (2013). Descripción y análisis de la ley sobre Convivencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, núm. 1, 2013, pp. 377-391. Universidad Austral, Valdivia.
- MINEDUC. (2014) *Fundamentos: Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2002). *Política de convivencia escolar*.
- MINEDUC (2012). *Política de convivencia escolar*.
- MINEDUC (2015). *Política de Convivencia Escolar 2015-2018*. División General de Educación. Equipo de Unidad de Transversalidad.
- Morales, M. (2015). *La convivencia escolar en el nivel sostenedor*. Tesis para optar al grado de Doctor. Doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación*. Valparaíso: Ediciones Universitarias, Pontificia Universidad Católica de

Valparaíso

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. AERA. Extraído desde <http://www.ijvs.org/files/Publications/A%20Review%20of%20School%20Climate%20Research.pdf>

CAPÍTULO N° 73

MENORES EN LAS FAMILIAS TRANSNACIONALES. EXPERIENCIAS DESDE NICARAGUA COMO PAÍS DE ORIGEN

Ana Cristina Romea Martínez

Diana Valero Errazu

Universidad de Zaragoza

Introducción

En la conocida como “era de las migraciones”, son múltiples los actores que cobran protagonismo transformando de diferentes maneras a todos los países implicados en las migraciones. Estas nuevas dinámicas favorecen la aparición de las conocidas como “familias transnacionales”, en las que los menores que permanecen en origen, merecen especial atención.

Debido a la intensidad del proceso de envejecimiento que está teniendo lugar en España (Arriba y Moreno, 2009; Abellán y Esparza, 2011), ha aumentado la demanda de cuidados, al mismo tiempo que ha disminuido el número de personas disponibles para ejercer de cuidadoras, originándose la llamada “crisis de los cuidados” (Rodríguez-Castedo, 2005 y Barbadillo y Gómez, 2010). De este modo, “la dependencia” se ha convertido en nicho laboral para las mujeres inmigrantes (Martínez-Buján, 2009), llegando a generarse lo que se conoce como “feminización de las migraciones” (Sassen, 2006; Mora, 2008; Arango, 2010).

A su vez, estos flujos migratorios femeninos están dando lugar a la aparición de nuevos fenómenos sociales, que repercuten, tanto en las propias mujeres migrantes, como en sus familias que permanecen en sus lugares de origen y, especialmente, en los menores; algunos de los más relevantes serían las “cadenas globales de cuidados” (Hochschild, 2001), la “circulación de cuidados” (Baldassar y Merla 2014), las “familias transnacionales” (Pribilsky, 2004) o la “maternidad en la distancia” (Hernández-Cordero, 2015).

La incorporación de las mujeres centroamericanas al mercado de cuidados español es relativamente reciente y está llegando a alcanzar gran

relevancia dentro de los flujos migratorios que llegan a nuestro país (Hernández-Cordero, 2016). Históricamente, la migración centroamericana se dirigía hacia Estados Unidos, pero la fuerte demanda en el sector de los cuidados español, unida a la inseguridad de las migraciones hacia EE.UU, ha redirigido esos flujos a España (Castillo, 2000; Belausteguigoitia y Melgar, 2007).

En este trabajo, estudiaremos el caso de los menores nicaragüenses en los que la madre ha migrado hacia España, desarrollando la forma en la que se experimenta y se vive esta nueva forma de ser familia en la distancia, en la etapa infantil. El objetivo de esta comunicación es conocer cómo influyen las migraciones de mujeres nicaragüenses en sus familias que permanecen en origen. Para ello se parte de una breve descripción del contexto de las familias en Nicaragua, se describe el papel que juegan las remesas para estas familias, cómo se reorganizan estas familias transnacionales manteniendo vivos sus vínculos afectivos y se finaliza explicando cómo los hijos de estas migrantes perciben estos cambios.

Metodología

Esta investigación parte del trabajo de campo realizado en Nicaragua, en concreto en los departamentos de León (en los municipios de León, El Sauce y Achuapa) y Chinandega (en los municipios de Chinandega y El Viejo). A lo largo de este capítulo se analizan quince entrevistas semi-estructuradas efectuadas a familias y menores, en las que al menos una de sus miembros había emigrado a España y se encuentra trabajando actualmente como cuidadora de personas mayores en situación de dependencia.

En todos los casos, estos menores estuvieron acompañados de un familiar adulto, que dio su consentimiento para participar en la investigación. Algunos de los hijos de las migrantes eran demasiado jóvenes para contestar a las preguntas, en cuyo caso, eran los familiares los que respondían. También se han incluido los testimonios de los hijos de mujeres migrantes que en el momento de la entrevista eran mayores de edad (entre 18 y 21 años) pero que eran menores de edad cuando sus madres migraron. Para codificar las entrevistas se ha escogido un nombre ficticio y se ha ocultado todo dato que pudiera identificar a los entrevistados, con el fin de salvaguardar el anonimato de todos los informantes.

A través de estas entrevistas se pretende conocer la percepción que estos niños y niñas tienen sobre su familia a ambos lados del océano, así como las estrategias preferidas por estas familias para mantener fuertes los vínculos entre sus componentes, a pesar de la distancia. Para ello, se ha procedido a realizar un análisis de discurso cualitativo.

A continuación, se adjunta una tabla resumen con las principales características de los entrevistados:

Tabla 1. Características de los menores participantes.

Menores participantes.	Edad y sexo	Tiempo migración desde materna.	Persona a cargo del menor.
Evelyn	5 años, mujer.	3 años.	Su abuela.
Gloria	3 años, mujer.	2 años.	Su abuela.
Martha	21 años, mujer.	10 años.	Anteriormente, su tía, ahora sola.
Emilio	12 años, hombre.	4 años.	Su tía.
Carlos y Pablo	18 y 16 años, hombres.	4 años.	Una vecina y su prima.
Fernando	6 años, hombre.	3 años.	Su abuela.
Valeria y Jesús	15 y 8 años, mujer y hombre.	5 años.	Su abuela.
María	9 años, mujer.	8 años.	Su padre.
Helena y Diego	13 y 11 años, mujer y hombre.	6 años.	Sus abuelos.
Patricia, Carmen y Juan	11, 8 y 6 años, mujer, mujer y hombre.	5 años.	Su tía y su abuela.
Feliciano y Juana	5 y 3 años, hombre y mujer.	2 años.	Sus abuelos.
Cristóbal, Ana e Isabel	8, 6 y 2 años, hombre, mujer y	1 año.	Su padre y su abuela.

	mujer.		
Lucas, Jorge, Hugo y Lisa	16, 12, 10 y 7 años, hombre, hombre y mujer.	2 años.	Sus tíos.
Guadalupe	20 años, mujer.	4 años.	Su tía.
Valentina	11 años, mujer.	7 años.	Su abuela.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

¿Cómo son estas familias nicaragüenses transnacionales?

Conviene comenzar este análisis esbozando un marco general que explique cómo son las familias nicaragüenses transnacionales, cuáles son sus principales características, su composición, su fuente de ingresos, así como cuáles son las transformaciones sufridas y posterior reconfiguración tras la migración con destino a España.

Es importante remarcar que, en la mayoría de los casos, son las propias mujeres migrantes las que ejercían la jefatura del hogar antes de su partida; esto no se debe a que en Nicaragua hayan abandonado el modelo patriarcal, si no a que ha aumentado el número de familias monoparentales cuya jefatura la ejerce una mujer (Barahona, 2006). Debido a esto, la reconfiguración del hogar en origen que sufren estas familias, es compleja.

“Desde que tengo recuerdo mi mamá se ha encargado de todo. Mi papá no ha estado, no le puedo decir. Ella se andaba mirando siempre por todo de la casa y era la que trabajaba. Cuando se fue yo era pequeña y primero nos dejaron a cargo de mi tía [...]. Ahora yo lo hago todo más, aunque mi mamá también controla todo” (*Guadalupe*).

En estas familias, la mujer es la encargada del cuidado y las tareas domésticas, incluso si esa misma mujer es la que decide emigrar, suele ser otra mujer la que quede a cargo del hogar (Pritchard, 1999).

“No sé si se podría hacer de otra forma. Pero desde que mi hermana anda por allá, yo miro que todos estén bien. Cuido de mis hijos y de mis sobrinos, pero que yo les miro como si fueran mis hijos también” (*Tía de Emilio*).

En Nicaragua la edad en la que se tiene el primer hijo es baja, siendo frecuente ser madre por primera vez entre los 16 y los 22 años (Casaús y García, 2009). También ha aumentado la familia extensa como una estrategia de supervivencia para afrontar problemas económicos, de vivienda, de cuidado de menores y mayores dependientes (Agurto y Guido, 2004).

“Vivimos en la misma casa mi madre, mi padre, los hijos de mi hermana, los míos, y la que ando gestionando todo soy yo [...]. Porque nuestros “maridos”, pues, aunque no nos habíamos casado, nos habían dejado y era lo mejor, teníamos poco dinero” (*Tía de Patricia, Carmen y Juan*).

¿Cuál es el papel que juegan las remesas para las familias en origen?

La economía nicaragüense ha estado caracterizada por su inestabilidad y unas altas tasas de pobreza entre su población, repercutiendo directamente en las familias. Se han desarrollado economías que se conocen como “de rebusque”, en las que las familias, y especialmente las mujeres, deben escudriñar entre cualquier oportunidad que garantice un mínimo de supervivencia familiar (Faune, 1996).

“Antes de que se fuera hacíamos tortillas de maíz en la casa y las vendíamos en las calles. Nos teníamos que valer como fuera” (*Abuela de Gloria*).

Las remesas juegan un papel muy importante dentro de la estructura económica de estas familias; muchas dependen de ese dinero que reciben y contribuyen a mejorar su situación económica (Andersen, 2009). Una de las características principales de las remesas que provienen del sector de los cuidados es su doble feminización, puesto que la mayoría son generadas y gestionadas por mujeres (Gainza, 2006). Por una parte, encontramos que son las mujeres las que emiten las remesas; las han generado a través de su trabajo como cuidadoras en España y, mediante el uso de las TIC, colaboran en la toma de decisiones sobre cómo la familia en origen debe gestionarlas. Y, por otro lado, son las mujeres nicaragüenses las receptoras de dichas remesas y las que las gestionan, con mayor o menor grado de autonomía, en función de la implicación de la cuidadora en destino.

“Mi hermana me anda mandando dinero que gana allá desde que pagó la deuda que tuvo para irse a España, me regala unos 200 dólares cada mes (...). Ella nos dice cómo gastarlo, nos dice si es una parte para su hija, si es para la casa... lo que ande tocando, pero siempre entre las dos lo miramos y lo decidimos” (*Tíos de Lucas, Jorge, Hugo y Lisa*).

“Me lo manda a mí directamente y luego yo lo distribuyo. Ella [refiriéndose a su hija] nos dice cómo lo podemos gastar, si una parte va para la casa, otra va para medicamentos, otra para el colegio de los niños... lo que sea, pero yo tomo las decisiones urgentes, si hace falta algo que urge o lo que sea” (*Abuela de Evelyn*).

Generalmente reciben dinero una vez al mes, aunque según manifiestan, para las ocasiones especiales (cumpleaños, celebraciones importantes...) o cuando surgen imprevistos, su familiar procura enviar más cantidad, realiza dos ingresos o les hace llegar algún tipo de regalo. Normalmente las cuantías que perciben oscilan entre los 100 y los 300 dólares, variando en función de las condiciones laborales que tenga la cuidadora o del acuerdo que mantengan en dicha familia.

“Nos manda cosas cuando sabe que va alguien allá, un detalle, ropa... y para los cumpleaños nos manda algo y nos dice "para que se compren algo que necesiten o les guste". Y nosotros a ella cuando alguien va a España también le mandamos un recuerdito, una botellita de ron o una cosita” (*Padre y abuela de Cristóbal, Ana e Isabel*).

“Unos 200 dólares al mes ahorita, aunque cuando está sin el trabajo no manda o manda poco, pues” (*Padre de María*).

El uso que cada familia da a las remesas es muy diverso, normalmente se destinan a la manutención familiar o como complemento salarial (Serrano, 2000). En concreto, el destino principal es el cuidado de niños y personas enfermas o dependientes, hacer frente a pagos de deudas, mejorar la casa en la que vive la familia en destino, el ahorro familiar e incluso, montar negocios familiares.

“Ahorita mismo estamos terminando la casa. Le hemos hecho la entrada esta, hemos puesto el piso [señalando al suelo con baldosas] y ahora estamos haciendo la segunda altura para la casa. Para cuando

venga mi mamá queremos tenerla acabada y así podremos vivir todos en la casa” (*Carlos y Pablo*).

“Aquí mismo en la pulpería lo puedes ver. Lo mejor es que pudimos comprar los frigos y ahora vendemos frescos, raspados y gaseosas frías [...]. Con el dinero que nos manda montamos esta venta y la vamos mejorando y también intentamos ahorrar lo que podemos” (*Abuelos de Helena y Diego*).

“Lo tenemos para el colegio de sus hijos, les compramos la ropita, la comida, si caen malitos los medicamentos... lo que ella dispone desde allá, lo andamos haciendo acá” (*Abuelos de Feliciano y Juana*).

¿Cómo se reestructura la familia en origen?

La migración femenina lleva consigo la necesaria reestructuración de la familia en origen en cuanto al reparto de tareas domésticas y de cuidado, pero en ningún momento estas mujeres dejan de participar en las dinámicas de sus familias, es decir, cuidan de manera transnacional (Solé y Parella, 2006). Habitualmente trasladan estas responsabilidades a otras mujeres, bien sean madres, hermanas, hijas e incluso vecinas, llegando a aparecer lo que se conoce como “madre social” (Hernández-Cordero, 2015).

“Mi hija llevaba todas las cosas de su casa, pero cuando se marchó me dejó a mí a cargo de todo. Ella dispensa y nos dice, gasta en esto, o en lo otro. Si falta algo, pues yo se lo digo y ella me envía. Está siempre pendiente de nosotros, de su hijo, hace todo para que se note lo menos que se marchó” (*Abuela de Fernando*).

Mediante el uso de las TIC mantienen los vínculos afectivos a pesar de la distancia. Las aplicaciones como *WhatsApp*, *Facebook*, *Skype* y un largo etcétera, permiten una comunicación diaria que facilita el cuidado entre los miembros de la familia (Peñaranda, 2010), incluso permite hablar de “circulación de cuidados” (Merla, 2014).

“Todo el día andamos pegadas al celular. Ella necesita oírnos también a nosotros, le mandamos fuerza y que no se sienta sola” (*Abuela de Valentina*).

Los menores en las familias transnacionales nicaragüenses.

Generalmente, los hijos de estas mujeres migrantes valoran positivamente el hecho de que sus madres hayan migrado a España, aunque reconocen la dureza de la separación, sobre todo en los comienzos. La adaptación a la nueva estructura familiar, cuando los niños son pequeños, no entraña para ellos aparentes problemas. Sin embargo, si estos menores se acercan a la adolescencia, sí se muestran reacios ante la nueva situación familiar, pues tienen que afrontar el sentimiento de pérdida o duelo.

“Ellos saben que es por su bien, me lo dicen a mí y a su mamá. Pero al principio lloraban mucho y se lo ocultábamos a su mamá para que ella no se viniera de regreso” (*Abuela de Valeria y Jesús*).

“Cuando mi madre se fue me enfadé con ella y no quise hablar con ella durante meses, hablaba ella con mi tía. Hace tiempo de eso ya pues, y ya no soy tan chica, lo valoro más, ahora la apoyo y le agradezco todos los días” (*Martha*).

Pese a todo, estos menores se sienten unidos a sus madres, aunque desearían estar con ellas físicamente con ellas. Los adolescentes preferirían que sus madres regresasen a Nicaragua para no dejar atrás su entorno, mientras que los familiares de los más pequeños preferirían que los menores viajaran a España, pues consideran que podrían encontrar mejores oportunidades educativas, sociales o laborales.

“A mí me gustaría que volviese ella ya. Acá ya tengo mi vida, el semestre que sigue me voy a una escuela a estudiar finanzas y puedo andar con los demás chavalos” (*Guadalupe*).

“Si pudiera los mandábamos allá. Pero son muy chicos, el viaje es caro y su mamá allá trabaja de interna muchas horas, no los podría tener. Allá hay mejores escuelas que acá, pero no puede ser ahorita” (*Abuelos de Feliciano y Juana*).

Conclusiones

La fuerte demanda de cuidados en países como España convierte a la atención a la dependencia en un nicho laboral para las mujeres migrantes., lo que ha conllevado la migración de las mujeres centroamericanas con destino a España. Un fenómeno reciente que está repercutiendo a las familias de origen.

Son las mujeres las que con su decisión de emigrar van a colaborar en el sostenimiento económico de la familia mediante el envío de las remesas y serán otras mujeres, que han quedado al frente de las familias en origen, las que gestionen las rutinas y la economía de estos hogares.

La mayoría de los menores que han participado en las entrevistas reconocen y valoran positivamente el esfuerzo que sus madres han hecho al migrar a España. Aunque se sienten acompañados y queridos a pesar de las distancias, a todos les gustaría poder convivir físicamente con ellas. Los que se encuentran en la etapa adolescente preferían la opción de que su madre regresase a Nicaragua, en lugar de ser ellos los que migrasen a España, para poder mantener sus rutinas y amistades. Los familiares de los entrevistados más pequeños optarían porque pudieran viajar a España con sus madres, con el fin de que pudieran tener lo que ellos consideran como mejores oportunidades educativas.

Como ha podido comprobarse, estas nuevas familias transnacionales encuentran estrategias para continuar manteniendo sus vínculos afectivos y el cuidado entre sus miembros, que van más allá del simple envío de remesas. El uso de las TIC favorece el mantenimiento de estos lazos familiares.

Referencias bibliográficas

- Abellán, A., y Esparza, C. (2011). Un perfil de las personas mayores en España 2011. Indicadores estadísticos básicos. *Informes Portal Mayores*, 127, 1-25.
- Agurto, S. y Guido, A. (2004). *Después de una década de investigaciones: La esperanza siempre tiene nombre de mujer*. Managua (Nicaragua): FIDEG.
- Andersen, L. E. (2009). *El impacto de la migración y las remesas en la pobreza y la movilidad económica de las familias en Nicaragua*. United States: Fondo de Población de la Naciones Unidas (UNFPA) Nicaragua.
- Arango, J. (2010). Los procesos migratorios en la era de la globalización. En M. T. Laespada y E. Arostegi (Eds.), *Diversidad cultural y drogodependencias* (pp. 17-34). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Arriba, A., y Moreno, L. (2009). *El tratamiento de la dependencia en los regímenes de bienestar europeos contemporáneos*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Baldassar, L. y Merla, L. (2014). *Transnational families, migration and the circulation of care: understanding mobility and absence in family life*. London: Routledge.
- Barahona, M. (2006). *Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua* (Serie población y desarrollo. ed.). Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
- Barbadillo, P. y Gómez, M. V. (2010). El cuidado como responsabilidad: Consecuencias no deseadas en la aplicación de la Ley de Dependencia. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, 11, 45-54.
- Belausteguigoitia, M. y Melgar, L. (Coords.) (2007). *Fronteras, violencia, justicia: nuevos discursos*. México: PUEG-UNAM/UNIFEM.
- Casaús, M. E. y García, T. (2009). Identidad y participación de la mujer en américa central. *América Latina Hoy*, 9, 51-60.
- Castillo, M. A. (2000). Las políticas hacia la migración centroamericana en países de origen, de destino y de tránsito. *Red Papeles De Población*, 6(24), 133-157.
- Faune, M. A. (1996). Transformaciones en las familias centroamericanas. Agudización de la situación de inequidad de las mujeres. En L. Guzmán y G. Pacheco [Comp.] *Estudios básicos de derechos humanos. Tomo IV. Edición monográfica sobre los derechos humanos de las mujeres*. (pp. 219-269). San José (Costa Rica): Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- Gainza, P. (2006). Feminización de las remesas, familias transnacionales y comercio nostálgico. *Revista Tercer Mundo Económico*, 204. Obtenido de: http://www.redtercermundo.org.uy/tm_economico/texto_completo.php?id=3043
- Hernández-Cordero, A. L. (2015). Cuidados que cruzan fronteras: la colectivización de la maternidad en un contexto migratorio. *Revisa Acciones e Investigaciones*, 35, 91-114.
- Hernández-Cordero, A. L. (2016). En España se necesitan mujeres para trabajar: guatemaltecas inmigrantes y las cadenas globales de cuidado. En: C. Sandoval-García (Ed.) *Migraciones en América Central. Políticas, territorios y actores*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Hochschild, A. R. (2001). Las cadenas mundiales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional. En A. Giddens y W. Hutton (eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 1887-208). Barcelona: Kriterion Tusquets.
- Martínez-Buján, R. (2009). ¿Y qué pasa con mi cuidadora? Inmigración, servicio doméstico y privatización de los cuidados a las personas dependientes. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 45, 99-109.
- Merla, L. (2014). La circulación de cuidados en las familias transnacionales. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, (106-107), 85-104.
- Mora, C. (2008). Globalización, género y migraciones. *Polis*, 7(20), 285-297.
- Peñaranda, C. (2010). Te escuchas aquí al lado. Usos de las tecnologías de la información y comunicación en contextos migratorios transnacionales. *Athenea Digital* 19, 239-248.
- Pribilsky, J. (2004). 'Aprendamos a convivir': conjugal relations, co-parenting, and family life among Ecuadorian transnational migrants. *New York City and the Ecuadorian Andes, Global Networks* 3(4), 313-334.
- Pritchard, D. (1999). *Nicaragua: Uso productivo de las remesas familiares*. Comisión Económica Para América Latina Y El Caribe (CEPAL). México, D.F.: CEPAL.
- Rodríguez-Castedo, A. (Dir.) (2005). *Atención a las personas en situación de dependencia en España. Libro Blanco*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Sassen, S. (2006). La formación de las migraciones internacionales: implicaciones políticas. *RIFP*, 27, 19-39.
- Serrano, P. (2000). Remesas familiares y colectivas de los migrantes centroamericanos en Estados Unidos. *Comercio Exterior*, 50(4), 305-311.

Solé, C. y Parella, S. (2006). El papel de las TIC's en la configuración de las familias transnacionales. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática* 3(1), 7-12.

A EXPRESSÃO LÚDICO-CRIATIVA NA INFANCIA

Rosa Elena Bautista Cely

Introdução

“Aprender a aprender ludo criativamente é uma possibilidade paradigmática nesse início do século XXI. Nas diversas formas de fluidez da sociedade pós-moderna, há a necessidade de compreender a diversidade dos indivíduos que solicitam compartilhar um espaço no processo de hominização da espécie humana, implicando assim novos desafios pedagógicos.” Professor Dr. Raimundo Dinello.

No meu percurso profissional, a formação acadêmica junto ao espírito de expressão lúdico-criativa foi caminhando paralelamente e desenvolvendo-se nas diversas experiências, enriquecidas com inúmeros interlocutores.

Acredito que daí venha o sentido crítico construtivo e permanente da minha própria ação pedagógica, junto a crianças, jovens, famílias, colegas de trabalho, através dos inúmeros projetos socioeducativos e culturais desenvolvidos em diversas instituições.

Esse caminhar lúdico me permite hoje reivindicar e afirmar que, "o potencial criativo está presente naturalmente em todo ser humano, independentemente da faixa etária, da atividade, área de atuação. Todos têm potencial para ser criativos e é possível desenvolvê-lo por meio da prática do dia a dia, ao longo da vida".

Esta apresentação destaca o cenário de uma escola particular como espaço de construção criativa e também como palco de uma prática pedagógica bem sucedida, na qual as crianças são os principais autores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Pretende dar a conhecer a realidade de uma escola tradicional, com suas possibilidades, aberturas e limites ante a construção de uma nova prática aberta em prol de uma **escola criativa**. Não foi um caminho fácil, foi um caminho pedregoso, com encontros, desencontros, acertos, logros, alegrias, realizações, tudo muito importante para este caminhar que exige visão, ação e reflexão

participativa e multidisciplinar constante.

Quando um coletivo escolar tem disponibilidade e abertura para a inovação, uma proposta ludocriativa pode vir a transformar: o ser, o saber, o fazer o querer cotidiano.

Ser criativo e ser ativo.

Ser um professor criativo traz a noção de renovação permanente, do bom e do relevante. O que queremos hoje dos alunos: que eles pensem, opinem, descubram, aprendam, se comuniquem, desenvolvam o pensamento lógico/crítico, saibam agir nos diferentes espaços, e que desenvolvam a criatividade e a afetividade.

Verificamos que a educação tradicional já não dá conta de preparar os alunos para o mundo de rapidez informática que a globalização oferece hoje e para situações mais complexas. Mais do que nunca, hoje é indispensável preparar, empregar e vivenciar um modelo de educação criativa que considere as ideias, os sujeitos, as escolhas, com os quais se convive diariamente como seres ativos participativos que criam vínculos.

Contexto: Nova Escola João de Deus Ramos

Trata-se de uma Escola particular, que funciona na Avenida João Crisóstomo, na cidade de Lisboa. Com capacidade para cerca de 100 crianças, entre os três e nove anos de idade, contempla os níveis da educação Infantil e as quatro séries do 1º Ciclo. Esta escola continua a utilizar o método João de Deus, dentro de uma metodologia mais aberta e menos tradicional.

Nesta Escola, tive a oportunidade de trabalhar durante nove anos, o que me permitiu um grande reencontro, ao estar de novo na sala de aula e fora dela, junto às crianças, suas famílias e a comunidade. Como professora de expressão plástica, no infantil e no 1º Ciclo, e como educadora titular na sala dos três anos.

Como já tinha conhecimento da proposta do Método João de Deus, quis compreender a sua aplicação prática no dia a dia, no contexto escolar, e como influiria no planeamento do meu trabalho profissional, como professora de artes e como educadora.

A proposta pedagógica e o procedimento didático.

O primeiro passo nesta escola me obrigou a conhecer um pouco da sua história, o seu percurso, a sua proposta e o seu projeto educativo.

A primeira impressão sempre nos marca, e como nova professora,

inicialmente, percorria a escola, dia a dia, a olhar com curiosidade para os diversos espaços, onde seria o meu novo universo de trabalho, as salas de aula, os corredores e os espaços abertos, os pátios. Este olhar se complementava com algumas indagações junto às outras professoras, com seus projetos educativos, atividades, junto aos alunos, indagando suas expectativas etc. Momento importante e imprescindível para conhecer o entorno e preparar a minha proposta de trabalho.

Com muito respeito, mas com sentido crítico e estético da observação, pensava, se como professora de arte, me seria permitido e poderia lidar e abaixar o que sempre chamei de poluição visual, com paredes todas pintadas de branco cinzento, decoradas ou enfeitadas com quadros, textos, imagens de cartazes e trabalhos estereotipados infantis, espalhados e expostos de forma desbordada em cada uma das salas.

Até então o meu discurso, que sempre tinha sido e foi enfático, nas ações de formação junto aos professores, na necessidade de ter um olhar e atuar: autocrítico no momento de avaliar e validar o fazer pedagógico. Isto nos diferentes contextos socioeducativos. E agora não poderia ser diferente ante a realidade encontrada nesta escola, e ante a necessidade de intervir de forma mais ativa e assertiva.

Continuei por alguns meses, com esta observação e olhar crítico construtivo, o que me permitiu distanciar-me do romantismo de estar diante de uma escola como um espaço preservado e carregado de história e lembranças, pois fazia parte da tradição e legado das Escolas João de Deus, espaço no qual eu não poderia intervir diretamente. Mesmo que o projeto educativo e metodologia aqui aplicada não fosse tão claro e tangível, tratei de verificar qual seria a melhor forma de apropriar-me dele para aplicá-lo nas aulas com os mais pequeninos e nas atividades artísticas a serem desenvolvidas com os outros alunos da 1º Ciclo.

Apesar de levar sempre em consideração e respeitar essas limitações evidentes, quis atrever-me a conquistar um espaço fundamentando e justificando sempre as propostas e novas iniciativas sugeridas.

Trago algumas citações que me permitem refletir sobre o meu próprio olhar inicial, os temores, os desafios, o risco que seria propor um projeto para ludificar a escola, sem que fosse considerada como intrusa, numa escola com uma vasta experiência. Se até então a escola tinha um grande prestígio, era respeitada e considerada boa, para que ou por que mudar?

Torre (2005) considera que "criativa é a pessoa capaz de olhar para onde as outras pessoas já olharam e ver o que os outros não viram". As pessoas criativas, segundo este autor, "elas sabem encontrar algo novo naquilo que para os outros é idêntico. Assim, a atitude diante de algum fato é fundamental para desencadear o processo criativo".

Para Csikszentmihalyi (1988, p, 21), "a criatividade é o resultado da

interação de um sistema composto por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que acrescenta algo novo a uma situação existente e um conjunto de especialistas que reconhecem e avaliam a inovação"

Para outros autores, criatividade é qualquer ato, ideias ou produtos que modificam uma situação já existente, ou que transformam a situação existente em outra. E a definição de pessoa criativa é alguém cujos pensamentos e atos modificam uma situação e contexto físico.

Em alguns sistemas educativos de diferentes países ainda persiste o modelo de educação orientado para a reprodução de conhecimentos, para a memorização de conteúdos, para a visão dos resultados mais do que os processos, o que inibe e dificulta nos docentes e alunos a capacidade de expressar-se criativamente (Praun, 2005), realidade encontrada aqui em Portugal.

Não obstante os docentes estarem hoje abertos às mudanças para o desenvolvimento do pensamento criativo, serem os mediadores do saber e deixarem aflorar nos seus alunos e neles próprios o que têm de melhor no que diz respeito a habilidades e competências, que contribuem para que todos enfrentem a complexidade e os desafios atuais, importante também é avaliar o contexto físico onde estamos.

Uma proposta para ludificar e colorir os espaços da escola.

A primeira incursão foi **ludificar** pouco a pouco, os diversos espaços da escola: a entrada, os corredores, o refeitório, a sala de dormir e os pátios de recreio. Depois, as salas de aula. Finalmente a implantação do "atelier de artes" fomos mudando as cores das paredes, pintamos de branco os móveis escuros, organizamos painéis para as exposições de trabalhos, decorações especiais e de acordo com os diversos projetos educativos, painéis exteriores, pintados pelas próprias crianças, tudo dentro de uma atividade de reciclagem permanente.

Fomos organizando e realizando as festas, atividades escolares, saídas, entre outras, a partir de um ambiente lúdico e de participação coletiva. Apesar de encontrar alguma resistência inicial óbvia por parte dos profissionais (com muitos anos de experiência, nesta escola), perante alguém novo que chega querendo opinar, fazer e mudar, com novas propostas, pouco a pouco consegui intervir ludicamente e ganhar espaços que se foram transformando mês a mês, ganhando cor e alegria.

No transcurso dos anos, tanto a diretora como as professoras foram contagiadas por essa expressão lúdico-criativa que se manifestava em todos os momentos e espaços importantes de interação educativa e que foi transformando a cara da escola. Vivemos momentos de encontros e

desencontros, algumas discussões por ter que sair da zona de conforto, ante a necessidade de pensar, repensar, reinventar, intervir e participar ativamente num compromisso coletivo.

Como educadora na infantil, tive autonomia e receptividade para programar a proposta. Já como professora de arte, tive um caminho menos fácil, não obstante com resultados muito gratificantes.

As crianças desta escola sempre muito curiosas, espertas, abertas, expressivas ao encontro das propostas, das novidades, descobrindo, observando, intervindo, como verdadeiras protagonistas desse processo de ensino-aprendizagem.

A criança que esta em pleno processo de desenvolvimento necessita de espaços de afirmação, onde pode manifestar seus sentimentos, pensamentos, gestos, onde pode e é permitido tocar, mexer, fazer, errar, corrigir, refazer, expressar-se criativa e ludicamente enquanto sujeito singular. É nesses espaços que ela pode ser protagonista.

Já o refere Torre (2005) que a criatividade pode modificar a maneira como os sujeitos veem as coisas que os cercam, a forma de se relacionarem e sua atitude diante dos desafios e dos problemas. Considera, assim, que a criatividade deve constituir o elemento norteador de todo o sistema educativo.

Nesta escola, o comprometimento de todos foi vital para que essas mudanças acontecessem de forma transversal e interdisciplinar, no só nas salas de aula, como fora delas, e em todos os momentos do processo educativo: saídas, visitas pedagógicas, festas, reuniões com pais.

A transdisciplinaridade, aqui necessária, foi uma ponte e diálogo entre as disciplinas ditas muito importantes na carga horária da escola (o português, a matemática e o estudo de meio) com a expressão plástica, que veio auxiliar no desenvolvimento integral, procurando potencializar os talentos e habilidades das crianças em todas as suas expressões e a partir delas, trabalhar as capacidades individuais e de equipe.

O primeiro passo desse processo foi o desafio lançado aos alunos, acostumados sempre a esperar e receber as orientações do professor sobre o que fazer e como fazer, para pensar no que queriam fazer, escolher, opinar e expressar, com liberdade, sobre as perspectivas que tinham.

Não foi um exercício fácil de concretizar. Depois de algumas tentativas e motivações, lá fomos chegando.

A partir daí, conseguimos que participassem no planeamento, previsão dos objetivos, atividades, recursos e estratégias que queríamos alcançar durante cada ano escolar. Eles ajudaram a construir os próprios Projetos.

Era preciso também que os outros docentes da escola constituíssem a ponte entre os saberes tradicionais, ministrados em suas aulas, e as atividades

interessantes e produtivas, ministradas de forma não convencional das minhas aulas, cruzando os conteúdos com a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Outro aspeto muito positivo foi ter turmas pequenas e com idades integradas, além de um horário bom que a diferencia de outras escolas, não se limitando a uma hora e sem os dois períodos integrados nas tardes, muito bem aproveitados. Contamos igualmente com a participação e intervenção ocasional dos pais. E saímos do entorno escolar para utilizar e aproveitar ao máximo os recursos da comunidade, em geral.

Foi necessária também a recuperação, reorganização, e adequação da sala multiuso, transformada num "**atelier colorido**", que deu início a um fecundo trabalho criativo interdisciplinar, além da utilização de outros espaços abertos, como os pátios da escola. Espaços para um relacionamento harmonioso entre os grupos e o aprimoramento de valores humanos. "Considerando que as aulas de artes contribuem para o desenvolvimento de inúmeras habilidades necessárias ao convívio social, como a cooperação, a sociabilidade, o espírito crítico, o senso de organização, o senso estético, as atividades desta disciplina devem transcender a rigidez do ensino tradicional" (Torre, Saturnino de la. Uma escola para o século XXI, pg. 145).

Uma experiência didática a partir do contexto cultural português

Como estrangeira e imigrante em vários países onde já morei, e trabalhei, tive o privilégio de conhecer e vivenciar outras culturas. Sempre admirei e respeitei o patrimônio cultural de cada uma delas, nas suas diversas manifestações, nas crenças, tradições, organizações e costumes que qualificam nossas sociedades.

Como professora, arte -educadora, e dentro da expressão lúdico-criativa, vejo os incalculáveis aportes e valor educativo do patrimônio cultural tangível e a expressão das culturas através de suas realizações materiais, seja histórico, artístico, imaterial ou de qualquer outra natureza.

Ao ler o capítulo 20. Didática no contexto cultural: novos cenários e tendências educativas, pg. 331 de Laia Coma, identifiquei-me plenamente com suas conclusões e ideias. E quis trazer e partilhar neste evento uma experiência e prática educativa inovadora, imersa na expressão lúdico-criativa, realizada na Nova escola João de Deus.

Portugal é um país com uma riqueza cultural incalculável. Um país de arte e de artistas. Como trazer tal variedade de manifestações para dentro da escola?

Surgem algumas interrogações e problemáticas que, junto com os alunos, passamos a responder e solucionar, através do projeto:

"O melhor de Portugal na minha escola"

Se hoje educar a partir do e com o patrimônio cultural é definitivamente educar na diversidade cultural, fomos ao encontro dela.

A Didática cultural deve transcender as salas de aula,... “a cultura de nossos povos e cidades , como o patrimônio cultural que eles possuem, é vivido e refletido nas ruas, nas praças, entre as pessoas. Nosso desafio é, pois, sair das salas de aula e pisar nas cidades”

Foi exatamente isso que fizemos dentro do projeto: sair do âmbito escolar para descobrir, observar, apreciar, reconhecer e recriar a arte portuguesa, nas suas diversas manifestações:

*Pisar nas ruas de Lisboa, ao encontro das calçadas portuguesas.

*Descobrir as cores e técnica dos azulejos, nos castelos, museus, estações...

*Conhecer e recriar os bordados portugueses.

*Passar fio a fio pelas filigranas.

*Construir e viajar no nosso próprio elétrico.

*Mergulhar na música com o fado e as danças das marchas populares.

Foi um projeto desenvolvido com participação total dos alunos, em todas as suas etapas, durante o ano escolar e a partir de um trabalho de pesquisas e ações:

- Organizamos e elaboramos, em conjunto, o cronograma anual do projeto

*Escolhemos e selecionamos as manifestações artísticas e os artistas.

*Realizamos visitas pedagógicas em museus, ruas, praças, estações de metrô etc.

*Os alunos apresentaram seus trabalhos de pesquisa (individual/grupo) aos colegas; fizeram leituras de imagens, de obras de arte; aprenderam novas técnicas de arte e as recriaram junto aos trabalhos de artesãos e artistas.

*Foram convidados alguns artistas para falar da sua vida e obra.

*Os alunos envolveram, de maneira diversa, seus pais, família e amigos.

Depois de meses nessa viagem ludicocriativa, a etapa final foi preparar a **1ª Feira Criativa - Exposição de Arte Portuguesa**, recriada pelos alunos e partilhada com toda a comunidade educativa: artistas convidados, pais, familiares, professores, auxiliares... com o protagonismo absoluto dos alunos.

Professores criativos, contagiam os alunos a serem criativos e autônomos.

As ideias foram surgindo, a motivação crescendo, foi um grande

desafio, todos com muita coragem prepararam a 1ª Feira Criativa, para mostrar aos pais e visitantes o seu interesse pela expressão artística e pela cultura do seu país.

Foi uma explosão de ideias, e trabalhos recriados sobre a arte portuguesa!

Muitas vezes ouvimos as crianças falarem, que não conseguem desenhar, que não podem fazer isto ou aquilo... que ninguém gosta de seus trabalhos. Por isso foi muito importante encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos, ouvir a sua opinião, estimular o questionamento, despertar a sua curiosidade, criar com eles um ambiente de expressão livre, criativa, de manifestação e respeito pelas produções individuais e coletivas.

Segundo Torre (2009, p57) "a essência do criativo exige três condições: a) potencial ou capacidade, b) geração de algo novo e diferente pertinente com os valores, c) a comunicação ou expressão de uma ideia, realização ou proposta". Acredito que estas três condições se deram neste projeto educativo específico, uma vez que todos participaram de maneira decisiva para o êxito do projeto, principalmente os alunos que foram protagonistas criativos e felizes!

Considerações finais

É no transcurso e conviver pelas diversas instituições educativas, é em todos os momentos pessoais e profissionais e na interação da vida quotidiana com os outros que vamos aprendendo, aprimorando e enriquecendo o nosso **Eu lúdico e criativo**.

"El impulso lúdico es fuente de vida, es el que armoniza al homo-sapiens y al homo-ludens; demos espacio y tiempo libre al homo-ludens. (Dinello, 1996, p51)

E preciso querer ser criativo, permitir a manifestação da criatividade, a socialização das ideias para o coletivo e ampliá-las no processo de criação permanente...

Os resultados de uma experiência bem sucedida:

Quando um coletivo escolar tem disponibilidade e abertura para a inovação, uma proposta "ludocriativa" pode vir a transformar : **o ser, o saber, o fazer, o querer... de todos!**

Esta experiência e trabalho na Nova Escola João de Deus Ramos, só foi possível pela oportunidade, apoio, abertura e liberdade de ação oferecida pela diretora, pelos espaços conquistados e luditizados ao longo do tempo. Graças, também, à acolhida, aceitação e ao comprometimento, dos professores nas diversas iniciativas propostas, e que por vezes nos faziam sair das nossas zonas de conforto e olhar tradicional para embarcar em novas e fantásticas aventuras criativas!

O meu obrigado aos meninos e as meninas verdadeiros protagonistas da inovação!

Uma escola pequena, com grande expectativa de crescer e reconstruir-se em prol de **uma escola criativa**, e que me permitiu, ao longo destes anos, reencontrar-me com as crianças que muito me ensinaram e hoje me convidam a fazer uma avaliação crítica deste caminhar.

“Viver não é necessário. Necessário é criar”

Fernando Pessoa



Referencias bibliográficas

- DINELLO, Raimundo. Expressão Lúdico Criativa. 6ed. Uberaba. Universidade de Uberaba, 1997
- DINELLO, Raimundo. Expresión y creatividad. Montevideo. Ed Nuevos Horizontes, 1997
- CUBERES, Maria Tereza Gonzáles. Infância e educação Infantil. Reflexões sobre a teoria na prática. Santa Maria Pallott, 2002
- TORRE, Saturnino de La. Formação docente e pesquisa interdisciplinar: Criar e inovar com outra consciência. Blumenau. Nova Letra, 2001
- TORRE, Saturnino de la. Uma escola para o século XXI. escolas criativas. Ed Insular, 2009
- TORRE, Saturnino de la. Creadores en la adversidade. Ed Círculo Rojo, 2012
- MARILZA, Susanno. RAJADELL, Nuria. Didática e formação de professores: Perspetivas e inovações. Editora da PUC, 2012 Revista científica, Educação para o desenvolvimento. Escola Superior de Educação João de Deus. Desde 1920 ao serviço da Educação, 2014

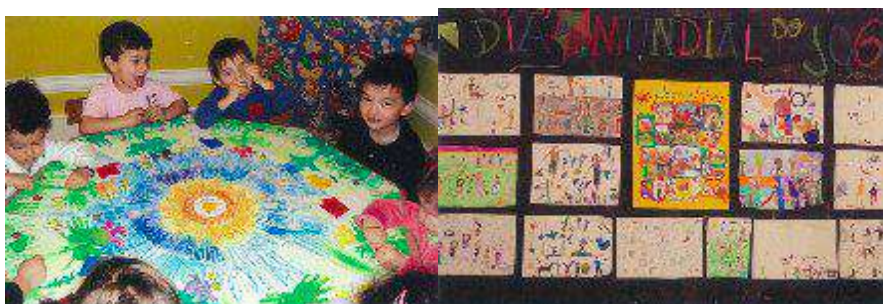
Anexos



“Da arte das cores, das cores nas mãos,
das mãos criativas, das crianças felizes
que dia a dia descobriram...
a beleza da arte expressiva, no entorno escolar!”

Elena Bautista Cely

Uma proposta para ludificar e colorir os espaços da escola.



Uma experiência didática a partir do contexto cultural português



Calçada Portuguesa

Filigranas

Fado



Azulejos Portugueses

Ceramica

Bordados



"O melhor de Portugal na minha escola"



Participação Creativa Infantil

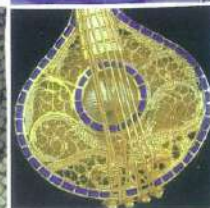




Nova Escola João de Deus Ramos
1ª Feira Criativa
O melhor de Portugal



23/06/2012



CAPÍTULO Nº 75

LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL EN LAS RELACIONES INTER-FAMILIARES. UNA CUESTIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

María Jesús Santos Villalba

Juan José Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

Introducción

La familia forma parte de nuestra vida desde el mismo momento en que nacemos, o incluso, desde antes. Es la primera estructura social de acogida del ser humano. Por ello, posee una gran importancia, pues permite su primera incorporación en los contextos de convivencia, en las dimensiones de espacio y tiempo (Duch, 2002).

A medida que va pasando el tiempo, a través de las experiencias vividas, se van conformando entre los miembros de la familia unos lazos de unión. Estos lazos se van construyendo con esfuerzo y trabajo, intentando vencer las dificultades que se van presentando, tanto en el interior de la familia, como en su entorno más próximo. El núcleo familiar es un espacio afectivo de convivencia, de protección y satisfacción de las necesidades que presentan los hijos e hijas, o por el contrario puede ser una fuente de conflictos, que se pueden generar por la forma que tienen de relacionarse los miembros de la familia, ya que conviven e interaccionan personas de edades distintas, sexo y roles.

Los conflictos son parte de la dinámica normal de los que conviven en un casa, y sería extraño si no los hubiera. Por ejemplo, la toma de decisiones, entre todos los miembros de una familia, es una tarea muy complicada, teniendo en cuenta la variedad de gustos e ideas opuestas.

Pero, hay que tener claro que, el conflicto no equivale a violencia, ésta se entiende como “aqueel tipo de agresividad de gran intensidad e ímpetu, que se sale de los patrones considerados tolerables y necesarios para que el individuo domine el mundo que le rodea y se adapte a la relación con el otro; violencia como intensidad o ímpetu que provocan daño, es decir, que dejan una huella dolorosa” (Abeijón, 2011, p. 24).

En el ámbito familiar, la violencia se entiende como una forma de abuso, ya sea físico, psicológico o sexual, que tiene lugar en la relación que mantienen los miembros de la familia (Corsi, 1994). Todo abuso implica un desequilibrio de poder, y lo ejerce el más fuerte hacia el más débil con el fin último de ejercer un control sobre la relación. En nuestra sociedad, los dos principales ejes que han producido este desequilibrio en la balanza han sido la edad y el género, siendo las mujeres, personas mayores, niños y niñas los que más han sufrido la violencia dentro de la familia.

En los últimos tiempos, se ha unido una nueva forma de violencia familiar la ejercida de los hijos e hijas hacia sus padres/madres, o también conocida como “Violencia Filio-Parental (en adelante VFP) o Violencia Ascendente” que, según Pereira, (2011, p. 49), es “el conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas (golpes, empujones, arrojar objetos), verbales (insultos repetidos, amenazas) o no verbales (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados), dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar”. Este tipo de violencia no ha nacido en la actualidad, más allá de ello, esta lacra social ha existido desde siempre en muchas familias, de manera oculta, sin ni siquiera poder caer en la cuenta que era un problema de tal diversa índole. Hoy día, podemos considerarla como el tercer tipo de violencia intrafamiliar, el primero sería la violencia paterno filial; y el segundo tipo, la violencia conyugal.

Durante mucho tiempo se ha considerado un fenómeno menos peligroso que los otros tipos de violencia intrafamiliar ya que, en la mayoría de los casos, no se producían lesiones que requirieran hospitalización y además, se consideraba que ésta debía desaparecer de manera espontánea, sin necesidad de intervención especializada (Pérez y Pereira, 2006), debido en gran parte a que la figura más vulnerable (hijo o hija) es quién tomaba el poder de la figura autoritaria (padre/madre). Considerar esta violencia como algo espontáneo que desaparecerá con el paso del tiempo es un error, por ello, en la actualidad se están realizando investigaciones para comprender y solucionar este fenómeno emergente.

En nuestro país, para paliar estas conductas y para crear una buena convivencia familiar, es decir, para prevenir posibles casos de VFP, no existen recursos disponibles y gratuitos, por tanto, nos encontramos con padres y madres que se sienten desbordados y desprotegidos por la situación que viven en casa y que llegan a tal punto en el que la solución más acertada es la denuncia a su propio hijo o hija.

Cuando existe una denuncia por VFP de un menor de edad, tenemos que basarnos para la sanción correspondiente en la actual Ley 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Esta ley aplica para estos menores la medida de medio abierto, llamada “Convivencia con una persona, familia o grupo educativo”, caracterizada por ser una medida

judicial menos restrictiva que un centro de internamiento, ya que el objetivo es que los menores aprendan a convivir con un grupo de iguales con características similares a las que se encuentran en su casa, sólo que existen una serie de normas y límites que en muchos de los casos eran inexistentes.

Por tanto, encontramos que en nuestro país carecemos de prevención en VFP, pero en el momento que existe una denuncia, sí hay intervención en la que se trabaja tanto con el menor como con su propia familia para que se produzca un acercamiento entre ambas partes y dotarles de pautas y sobre todo valores que les ayuden a gestionar conflictos, y puedan convivir de una forma normalizada, produciéndose una clara judicialización, la cual regula las relaciones paterno-filiares.

Concepto de Violencia-Filio Parental y antecedentes.

La violencia de los hijos e hijas hacia sus progenitores es un problema social en el que el adolescente quita la autoridad a sus padres/madres ejerciendo la violencia; este hecho se ha mantenido oculto, bien por vergüenza o simplemente por considerarlo dentro de la esfera privada familiar, y por consecuencia, inmerso en la paredes del contexto familiar, de manera que hoy día muchos lo guardan con bastante secretismo.

Aunque el concepto de “violencia filio – parental” parezca nuevo, en la revisión de la literatura, descubrimos que, desde la década de los años 50, se viene utilizando con variadas denominaciones, como: “síndrome de los padres maltratados” (Sears, Maccoby y Levin, 1957); “Battered Parents: A new Syndrome” (Harbin y Madden, 1979). Estos últimos autores consideran que es una manifestación que difiere de la violencia familiar, y la denominan como un conjunto de agresiones físicas o amenazas verbales y no verbales que provocan daño. Esta definición surgió, a partir de la investigación que llevaron a cabo sobre el perfil de adolescentes de 14 a 20 años y padres/madres maltratados, que asistían a terapia.

Diversos autores plantean en sus investigaciones la violencia filio -parental, y la definen del siguiente modo:

La VFP es aquella donde el hijo actúa intencional y conscientemente con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento a sus progenitores, de forma reiterada a lo largo del tiempo, con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física (Aroca, 2010).

El maltrato filio-parental es todo acto que el hijo lleva a cabo con intención de causar daño físico, psicológico y económico para obtener poder y control sobre sus padres (Cottrell, 2001).

La VFP es el conjunto de conductas reiteradas de agresiones físicas (golpes, empujones, arrojar objetos), verbales (insultos repetidos, amenazas) o no verbales (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados), dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar (Pereira, 2011).

Coincidimos con Aroca, Bellver y Miró (2013) en que de las definiciones anteriores resaltan la intencionalidad de provocar daño o perjuicio (Pérez y Pereira, 2006; Cottrell y Monk, 2004), otras, contemplan la reiteración de este tipo de violencia (Cottrell, 2001) y por último, se puede entrever los elementos que aparecen en cualquier tipo de acto violento, además de la consciencia del hijo que agrede y el objetivo del maltrato, dejando a un lado cualquier tipo de psicopatología grave (Aroca, 2010).

Existen diversas categorías y definiciones, en torno al fenómeno de la VFP, recogidas por otros autores. Garrido (2005, p. 19) propuso el término de “Síndrome del Emperador”: “Éste aparece cuando un niño que debería ser feliz y hacer feliz a sus padres se convierte en el símbolo de una falta de tolerancia de la frustración que parece cada vez más dominante en nuestra sociedad. Este joven quiere hacer las cosas como él quiere, y lo quiere ahora, y no le arredra la conciencia a la hora de ser violento. Porque no quiere escuchar ni parece entender lo que sus padres tratan de enseñarle”.

Estos comportamientos que se desarrollan en el ámbito familiar, también pueden extrapolarse a la escuela o con el grupo de iguales, pero no es lo usual. La mayoría de las veces su comportamiento fuera de casa es ejemplar, ganándose por ello la buena opinión de los profesores, aunque su rendimiento académico no suele ser bueno. También pueden existir casos en que se muestren violentos en el colegio.

Urra (2006, p. 15) los denomina “hijos tiranos”, y los define según la Real Academia de Lengua, como “la persona que abusa de su poder, superioridad o fuerza en cualquier concepto o materia, y también simplemente, como el que impone ese poder o superioridad en grado extraordinario”

Por último, se puede apreciar que las definiciones presentadas giran entorno a este fenómeno, y presentan controversias debido, sobre todo, a la ausencia de evidencias científicas que las avalen.

Prevalencia de la VFP a nivel nacional

En nuestro país los estudios realizados sobre el fenómeno de la VFP son muy escasos y los datos oficiales provienen del ámbito judicial. En relación a esto, la Fiscalía General del Estado en su memoria anual, presenta las incoaciones o causas abiertas en sus primeros trámites referidos a la violencia doméstica, en la que se encuadra la VFP.

El estudio desarrollado por Rechea, Fernández y Cuervo (2008), basado en el ámbito judicial con una muestra de 194 adolescentes entre 14 y 18 años y sus progenitores. Utilizaron un cuestionario con 45 ítems en el que midieron la violencia física, psicológica y económica de los menores hacia sus progenitores, desvelando que:

- el 3,1% había cometido algún tipo de violencia física,
- el 12,9% violencia psicológica,
- y el 0,5% violencia económica.

El estudio llevado a cabo por Calvete, Orue y Sampedro (2011), es de tipo comunitario y realizado con una muestra de 1.427 adolescentes entre 12 y 17 años, procedentes de centros escolares de Bizkaia. Se utilizó como instrumento de medida la “*Conflict Tactic Scales-Child Parents (CTS-CP)*” (Straus y Fauchier, 2007). Los datos que se obtuvieron de este estudio hacen referencia a la violencia física, un 7,2% de menores había mostrado en alguna ocasión algún comportamiento agresivo del tipo abofetear, golpear con algún objeto, dar una patada o un puñetazo. Como también podemos observar, la violencia verbal ejercida asciende al 65,8%.

El estudio aportado por las autoras Ibabe y Jaureguizar (2011), de índole comunitario, fue realizado sobre una muestra de 485 menores con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, procedentes de diversos colegios de Guipúzcoa. El instrumento en el que se basan es una escala diseñada *ad hoc* y basada en la definición de VFP de Cottrell (2001), en la que se puede diferenciar entre abuso físico, psicológico y emocional. Los datos obtenidos arrojan que el 46% de los menores del estudio habían abusado emocionalmente de sus progenitores y un 21% lo habían hecho tanto física como psicológicamente.

El estudio realizado por Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobbles (2012) forma parte del proyecto de investigación internacional *International Parenting Study*. Para la realización del mismo, se empleó una muestra formada por 1.343 estudiantes de universidades de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de ofrecer información sobre si alguna vez habían ejercido algún tipo de abuso contra sus ascendentes cuando eran preadolescentes, por lo que su rango temporal es retrospectivo. Un segundo objetivo consistió en examinar la relación entre diferentes estilos de socialización parental (democrático, autoritario, indulgente y negligente) y el riesgo de VFP. Emplearon la Escala de VFP con 6 ítems, creada a partir de las Escalas de tácticas de conflicto CTS2 y CTSPC (Straus y Douglas, 2004). Los resultados obtenidos revelaron que un 4,7% de los universitarios habían agredido en alguna ocasión físicamente a alguno de sus progenitores y un 72,2% había protagonizado algún tipo de abuso verbal.

El estudio llevado a cabo por Calvete, Gámez-Guadix y Orue (2014), se realizó con una muestra comunitaria de 1.698 menores (870 chicos y 828 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Estos menores pertenecían a centros escolares de Bizkaia. El objetivo de esta investigación era la de evaluar la asociación de factores familiares tales como, la exposición a la violencia, la negligencia emocional y el estilo permisivo de crianza con el desarrollo de VFP física y psicológica. Para ello, se utilizó el Cuestionario de Agresiones de Hijos a Padres (Child-to-Parent Aggression Questionnaire: CPAQ) (Calvete et al., 2014) y los resultados fueron:

- los bajos niveles de afecto y comunicación se asocian a todas las formas de VFP;
- la exposición a violencia familiar por parte del menor se asoció con la VFP física;
- la victimización directa familiar se relacionó con VFP física hacia las madres y la VFP psicológica hacia ambos progenitores.

El estilo parental permisivo concordaba con la VFP psicológica pero no con la física (Calvete et al., 2014).

Ibabe (2015), realizó un estudio en el que participaron 585 adolescentes (48% chicos) con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de 8 centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El objetivo de dicho estudio fue analizar como las relaciones paternofiliales y la disciplina familiar pueden influir en el desarrollo de conductas prosociales y violentas de los hijos hacia sus progenitores. Los resultados obtenidos reflejaron que las estrategias que desarrollan los progenitores de disciplina familiar represivas en un nivel medio y alto se relacionan con conductas violentas por parte de los hijos hacia sus progenitores, sin embargo un clima familiar positivo basado en la comunicación y el afecto se consideraría como una factor de prevención de la VFP.

Estos datos no suponen una base realmente sólida para un estudio científico sobre el fenómeno de la VFP, ya que los datos comunitarios son muy escasos. Por ello resulta necesario ampliar las líneas de investigación en lo relativo a esta temática que arrojen datos más homogéneos y que conduzcan a un tratamiento del problema más eficaz.

Prevención de la VFP: una cuestión educativa y social

Cómo hemos expuesto anteriormente, en estos últimos tiempos, el maltrato de jóvenes hacia sus padres/madres ha aumentado en España considerablemente, se registraron 9.000 casos en el año 2012, según datos del XXVII Congreso de la Sociedad Española de Pediatría Extra – hospitalaria y

de Atención Primaria, celebrado en Las Palmas de Gran Canaria (SEAP, 2013). Y desde el año 2013 hasta hoy día, el número de denuncias aumenta de manera alarmante.

En dicho Congreso, el juez de menores N°1 de Granada, D. Emilio Calatayud, conocido por su medidas ejemplares pedagógicas, en las que prevalece “la re-educación” frente “al castigo”, afirmó que “un alarmante número de casos de jóvenes maltratan a sus progenitores” y que “el 25% de los casos juzgados en el Tribunal de Menores son ya por esta causa y se ha llegado a ver, incluso, a padres/madres con piernas rotas en familias de clase media-alta”, ha destacado el juez de menores, quien ha agregado que eso indica que “hay algo que estamos haciendo mal”, no sólo refiriéndose a padres y a madres, sino a la sociedad en general.

En la actualidad, existe una carencia de recursos gratuitos y accesibles para las familias que sufren este tipo de violencia, así como, una escasez de programas dirigidos a la prevención de conductas violentas de los hijos hacia los progenitores. Desde el ámbito escolar y social se tienen que promover por un lado, iniciativas para el abordaje integral de la VFP mediante la formación en competencias sociales y emocionales básicas que ayuden a los estudiantes a gestionar eficazmente sus sentimientos, emociones y, por otro, dotar a las familias de las herramientas necesarias para reorientar los procesos de educación familiar a través del establecimiento de normas y límites.

A la hora de diseñar, elaborar y poner en marcha un programa de intervención de la VFP, es preciso detectar y analizar las necesidades que presentan tanto los hijos e hijas como sus progenitores, así como tener en cuenta el contexto en el que se encuentran.

La intervención psicopedagógica se debería llevar a cabo a través de un programa *cognitivo conductual*, con el fin de reestructurar modelos de pensamiento, pautas de acción adquiridas o estilos de aprendizaje y por otro lado *afectivo-relacional*, para dotar y potenciar habilidades prosociales y de interacción. De forma transversal, se trabajará la educación en valores, promoviendo una reconversión en su escala de valores para que los analicen, vuelvan a reestructurar y no reproduzcan los valores que inculca la sociedad actual que se basan en la inmediatez, egocentrismo, individualidad, conseguir lo que se quiere sin esfuerzo, etc.

Conclusiones

La VFP requiere un análisis psicosocial y pedagógico sosegado y valiente acerca de los factores que inciden en su realidad cada vez más emergente en distintas familias. La actual sociedad postmoderna está transitando por circunstancias y situaciones que ocasionan perplejidad e

incertidumbre, en un maremágnum de valores impregnados de hibridación y globalización cultural donde se vienen imponiendo respuestas escasamente eficaces al fenómeno de la VFP. Por ello, se torna en imprescindible enfocar esta problemática desde una perspectiva eminentemente pedagógica donde el mundo emocional y racional se vinculen en la práctica vivencial educativa y familiar de una forma ordenada. Retomar las esencias de las funciones familiares, y específicamente, la función educativa de las familias implica que éstas recobren su protagonismo en la formación de sus hijos e hijas, facilitando la vuelta al equilibrio de las relaciones familiares con el fundamento del diálogo, el respeto, la asertividad y el afecto como principales ingredientes. También, es necesario incrementar la formación en educación familiar en espacios y escenarios sociales y comunitarios, como el propio contexto escolar u otros donde pueda abordarse la VFP de forma integral.

Referencias bibliográficas

- Abeijón, J.A. (2011). La violencia en su contexto. En R. Pereira (Coord), *La violencia filio parental. Entre el secreto y la vergüenza* (pp. 24-44). Madrid: Morata.
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.
- Aroca, C., Bellver, M.C. & Miró, C. (2013). Los problemas de violencia en los adolescentes. ¿Incapacidad educativa de los progenitores? *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 121-136.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1176-1182. doi: 10.6018/analesps.30.3.166291.
- Calvete, E., Orue, I. & Sampredo, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. doi: 10.1174/021037011797238577
- Corsi, J. (1994). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Canada: The Family Violence Prevention Unit Health. Recuperado de: http://www.canadiancre.com/parent_abuse.htm
- Cottrell, B. & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of family issues*, 25(8), 1072-1095. doi:10.1177/0192513X03261330
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. & Carroble, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Psicología Conductual*, 20, 585-602.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos. El Síndrome del Emperador* (1º Ed.) Barcelona: Ariel.
- Harbin, H. T. y Madden, D. J. (1979). Battered parents: a new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 136, 1288-1291.
- Ibabe, I. (2015). Predictores familiares de la violencia filio-parental: el papel de la disciplina familiar. *Anales de psicología*, 31(2), 615-625.
- Ibabe, I. & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-77.
- Orgánica, L. (2000). 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *BOE*, 13(01), 200.
- Pereira, R. (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental: entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.

- Pérez, T. y Pereira, R. (2006): [Violencia filio-parental: revisión de la bibliografía](#). *Rev. de la FEATF "Mosaico"*, Monográfico: *Violencia filio-parental: padres maltratados por sus hijos*, Cuarta época 36, 10-17.
- Rechea, C., Fernández, E. & Cuervo A. L. (2008). *Menores agresores en el ámbito familiar*. Centro de Investigación en Criminología. Informe nº 15, 1-80. Recuperado de <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/15-2008.pdf>
- SEAP (2013). XXVII Congreso Nacional de la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y de Atención Primaria. Recuperado de: http://www.saludenlared.com/congresos-medicos/xxvii_congreso_nacional_de_la_sociedad_espanola_de_pediatria_extrahospitalaria_y_de_atencion_primaria_sepea.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. y Levin, H. (1957). *Patterns of Child Rearing*. California: Stanford University Press.
- Straus, M.A., & Douglas, E.M. (2004). A short form of the revised conflict tactics scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims* 19, 507-552.
- Straus, M. A. & Fauchier, A. (2007). *Manual for the Dimensions of Discipline Inventory (DDI)*. Durham, NH: Family Research Laboratory, University of New Hampshire.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La esfera de los libros.

CAPÍTULO N° 76

TECNOLAB LA RUECA: CREANDO OPORTUNIDADES TECNOLÓGICAS

La Rueda Asociación Social y Cultural

Resumen

TecnoLab La Rueda es un proyecto de emprendimiento social digital que impulsa los conocimientos de jóvenes en riesgo de exclusión social y potencia otras competencias: creatividad, trabajo en equipo, compromiso, aprender a aprender, a través del uso de herramientas digitales.

Impulsado por La Rueda, busca generar un profundo cambio social, transformador e inspirador en los destinatarios, dotando de habilidades necesarias para su desarrollo (autoconfianza, competencias digitales, trabajo en equipo, liderazgo, gestión de proyectos...) a través del uso de herramientas tecnológicas y digitales, en especial fabricación y creación digital: impresión 3D, diseño 3D y 2D, cortado láser y de vinilo, etc.

La persona participante está en el centro del aprendizaje, impulsando la transformación que permita su crecimiento personal, repercutiendo positivamente, en su entorno presente y futuro.

Sus conocimientos se ponen al servicio de la comunidad a través del Aprendizaje- Servicio, transformando el entorno.

Los programas desarrollados en TecnoLab tienen el objetivo de dotar a las y los destinatarios de las habilidades necesarias para su desarrollo (autoconfianza, competencias digitales, trabajo en equipo, liderazgo, gestión de proyectos, etc.) a través del uso de herramientas tecnológicas y digitales.

Para conseguir este objetivo ponemos al destinatario/a en el centro del aprendizaje, logrando así el impacto necesario para impulsar en él/ella la transformación que le permita, independientemente de los conocimientos adquiridos, el crecimiento personal, el cuál va a repercutir positivamente, no solo en su entorno presente sino, además, en su entorno futuro.

De esta manera se logra un doble objetivo:

1. Que las personas jóvenes beneficiarias adquieran los conocimientos que les permitan continuar por la senda del desarrollo personal y profesional.

2. Que con este aprendizaje sirvan de ejemplo y referencia para otros jóvenes, influyendo positivamente en su entorno.

Con ambos objetivos se consigue, por tanto, impactar positivamente en su comunidad de referencia y, por ende, en la sociedad en su conjunto.

Introducción

En esta comunicación desarrollaremos cómo desde un laboratorio de Fabricación Digital como es TecnoLab se pueden crear oportunidades tecnológicas para jóvenes asociadas a la mejora de las habilidades personales como de sus competencias, que derivan directamente en una mejora de su empleabilidad. Describiremos el perfil de jóvenes con quién trabajamos y el papel que juega la tecnología social y en concreto el diseño, la creación y la fabricación digital en relación con la inclusión social. Acompañaremos este desarrollo de datos, cifras y citas de estudios y expertos en la materia. Desde el punto de vista del aprendizaje explicaremos los métodos y modelos usados en TecnoLab. Hemos incluido también opiniones e historias vividas en TecnoLab por educadores/as y jóvenes participantes. Para finalizar desarrollando algunos logros de nuestro trabajo y líneas en las que seguir avanzando.

En este sentido, la visión del TecnoLab pasaría por:

1. Entender el cambio transformador de la tecnología en las personas significa entender que es necesario poner a los mismos en el centro de la actuación y del ámbito educativo.
2. Las tecnologías no tienen el fin de ayudar a los beneficiarios en un currículo educativo determinado, sino darles poder (competencias) y convertirse en un facilitador que les pueda ayudar a gestionar todas sus habilidades y potenciar sus capacidades.

Es necesario entender que el verdadero cambio que provoca el paso de los beneficiarios por programas TIC es ayudar a desarrollar un modelo mental en el que la resolución de problemas, la creatividad, el trabajo en equipo, y el esfuerzo propio es clave para aprender.

Uno de sus objetivos claves es:

Crear e implantar un modelo diferenciador de la formación tradicional, evitando el rechazo por usar y replicar los mismos métodos que la enseñanza tradicional, donde algunos de los destinatarios han fracasado.

Dado que el concepto de relación y comunicación está cambiando en medios y dinámicas, es precisa una educación para la comunicación: educomunicación⁶²: como una educación PARA/CON/EN la comunicación:

62 Gerardo Ojeda Castañeda en la guía didáctica del módulo “No habrá que olvidar que la educomunicación surge en Iberoamérica a través de los movimientos de comunicación popular y alternativa herederos de las teorías de Paulo Freire y de otros comunicadores educativos latinoamericanos... La educomunicación es también

aprendizaje colaborativo y comunicación efectiva; usando los medios de forma crítica para análisis y usando los medios de comunicación en la propia enseñanza. Parte de la educomunicación es la alfabetización digital. En ese marco, dentro del Tecnolab se desarrollan una serie de talleres que pretenden promover una aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adaptada a la Sociedad del Conocimiento.

Perfiles: realidad social y expectativas: La persona joven en el centro del proceso. Tecnología y Juventud en la Generación Z

Los principales destinatarios del trabajo en Tecnolab son jóvenes en riesgo de exclusión social, entre 15 a 25 años, grupo heterogéneo en origen y edad, pero con las mismas inquietudes. Todos ellos miembros de la Generación Z⁶³: nacidos a partir de 1994, que se caracteriza principalmente por el efecto que ha tenido y tiene en sus vidas el desarrollo de Internet; se preocupan por cuestiones cívico-políticas, aunque sus intereses políticos no coinciden con el de los políticos y a diferencia de los millenials, son una generación altruista y políticamente sensibilizada frente a cuestiones como el aumento de las desigualdades o el cambio climático.

Son jóvenes marcados por claros rasgos de diferenciación, lo que se conoce como las cinco íes y las cinco ces: Influencia y Conexión; Inmediatez y Cortoplacismo; Innovación y Creatividad; Irreverencia y Contraste; Inquietud y Cambio y la C de Compartir.

Nos movemos en una sociedad cambiante donde los sistemas tradicionales se están transformando, dando lugar a nuevas necesidades y oportunidades. La relevancia y extensión de las tecnologías digitales y su influencia en la nueva Sociedad Redes es una realidad presente que redefine y reconstruye las dinámicas sociales, las relaciones políticas y de poder, el comercio y el ocio y las redes sociales.

Estos/as jóvenes son “Nativos Digitales”⁶⁴, en un contexto digital, aunque la familiaridad con la tecnología digital no conlleva un uso

heredera de los movimientos internacionales sobre Educación para/en/con los Medios de Comunicación”

63 Monográfico “Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?”. julio 2017 Revista de Estudios de Juventud. (INJUVE)

64 Nativos digitales: concepto impulsado por Mark Prensky a los nacidos a partir de los años 90

responsable, una conciencia digital, ni su apropiación pedagógica. La tecnología es un medio y no un fin en sí mismo, por lo que “en qué” o “cómo” se aplique, sigue implicando un proceso educativo, no es un proceso meramente instrumental.

“Nacidos en un mundo globalizado, marcado por la omnipresencia de Internet y la telefonía móvil, la Generación Z no ha necesitado adaptarse a las pantallas ni a la tecnología, son los auténticos nativos digitales. Su mundo no puede concebirse al margen de los ‘smartphones’, o la tecnología y estas herramientas condicionan, su forma de comunicarse con los demás y su capacidad para generar cambios significativos en el entramado social”.

El papel de la Tecnología Social

Si la revolución industrial de finales del s. XVIII hizo posible la producción en masa de bienes de consumo, cambiando radicalmente la economía y la sociedad. Ahora surge una nueva tecnología: la fabricación digital que consigue lo contrario: la fabricación individualizada, permitiendo crear objetos personalizables según necesidades y gustos. La impresión 3d p.ej. comienza a finales de los años 60, aunque es a mediados de los 80 cuando se desarrolla esta tecnología como hoy día la entendemos, surgiendo la democratización de la tecnología, aplicándose a áreas tan diversas como la industria (prototipos), arquitectura, cirugía y medicina, gastronomía, ingeniería, robótica, moda, diseño, arte, etc. o el movimiento maker ⁶⁵

"Se acerca una nueva revolución digital, esta vez en fabricación." La fabricación digital permitirá a los individuos diseñar y producir objetos tangibles sobre la demanda, dondequiera y cuando lo necesiten. El acceso generalizado a estas tecnologías desafiará los modelos tradicionales de negocios, ayuda y educación."(Gershenfeld, 2012, p. 1).

Retomando las palabras de David Cuartielles, cofundador de la plataforma Arduino: "El creador no debe convertirse en un científico". "No es el crecimiento de la tecnología lo que excluye, sino la protección sistemática de los derechos de uso de la misma". En TecnoLab la tecnología se pone a disposición de los participantes, de manera abierta y horizontal.

⁶⁵ <http://hacedores.com/movimientomaker/> El movimiento maker es referido a temas que van desde el renacimiento de la manufactura para el desarrollo de habilidades de trabajo, hasta la reconexión con nuestras raíces más humanas. Relacionándose con Arduino, la impresión 3D, los drones, etc.

Algunos datos: Perfiles y cifras en Tecnolab:

De noviembre 2016 a julio 2017 se han realizado 7 cursos de fabricación digital contando con más de 105 participantes

- Edad de participantes: 32% edades comprendidas entre 21 a 25 años y 39% de 16 a 20 años
- Género: 52% chicos y 48 % chicas
- El 75% de jóvenes participantes han superado los contenidos teóricos y las prácticas
- Más del 70% de participantes cumple con un 80% de asistencia a las formaciones
- Procedencia de participantes: 41% origen inmigrante, 20% nacionalizados/as; 39% autóctonos
- 37,5% mejora su autocontrol, el cumplimiento de tareas y sus relaciones grupales
- 29% mejora su nivel de tolerancia a la frustración
- 28% mejora la cumplimentación de tareas
- 28% mejora su relación e interacción
- 43% mejora la cooperación
- 45% mejora su creatividad, grado de innovación y flexibilidad
- 59% han mejorado en la autonomía de organización del trabajo
- 57% mejora en la búsqueda y valoración de solución a problemas y en la aplicación de dichas soluciones
- Perfiles destacados para los que su paso por el Tecnolab ha supuesto mejoras personales, relacionales, comunicativas y didácticas:
 - Jóvenes inmigrantes recién llegados a España.
 - Joven víctima de bullying
 - Abandono prematuro del Instituto
 - Desmotivación hacia la formación reglada
 - Jóvenes con escasos vínculos relacionales
 - Escasa autoestima, gran inseguridad.
 - Problemas familiares/ familias desestructuradas
 - Trastornos de aprendizaje
 - Aislamiento social
 - Miedo a salir de casa: agorafobia
 - Madres adolescentes
 - Escasas habilidades sociales
 - Ansiedad/Depresión
 - Jóvenes cumpliendo medidas de libertad vigilada y medidas judiciales
 - Jóvenes de centros de acogida y protección

- Trastorno de déficit de atención
- Dificultades de comprensión

El aprendizaje en el TecnoLab

Los programas del TecnoLab tienen éxito porque se diferencian de un modelo de enseñanza al uso. En este sentido, nuestro método de aprendizaje se basa en distintos aspectos pedagógicos:

- Metodología activa
- Aprender haciendo: En el TecnoLab se aprende haciendo, aspecto que da una gran satisfacción y hace cambiar su forma habitual de aprender. La parte más complicada de este trabajo es generar la motivación inicial para que las personas quieran aprender activamente. Por otro lado, se hace difícil conjugar el impartir contenidos con esta filosofía de enseñanza a participantes con un nivel de motivación muy muy bajo.
- Formación práctica
- Interés personal de las personas participantes: Las ideas que proponen los y las jóvenes son siempre bienvenidas – si tienen que ver con los contenidos abordados- y hasta se les enseña cosas que no están en el programa si se interesan por ellas.
- Comunicación entre participantes
- Atención personalizada
- Proceso continuo de Investigación-acción
- Trabajo cooperativo
- Más importancias del proceso que del resultado
- Aprendizaje entre iguales (pares): Peer education: en el curso de dinamización TIC, jóvenes que enseñan a otros jóvenes para alfabetización digital luego a mayores o a otros jóvenes y niños/as como en talleres de código-programación (Conecta Code).
- Metodología de Aprendizaje- Servicio: nos sirve como elemento y acción de transformación, mediante la cual, lo que los/as jóvenes aprenden lo ponen al servicio de la comunidad para contribuir a procesos de aprendizaje colaborativo.

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. En definitiva, el aprendizaje-servicio es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás”. Centre Promotor d’Aprentatge Servei.

- Aprendizaje Basado en Proyectos. (ABP), este modelo ayuda a jóvenes que han fracasado en modelos de enseñanzas tradicionales y genera un cambio de “modelo mental” que trabaja:
- 1/enseñando a resolver situaciones por sí mismos, usando la creatividad y la lógica en la resolución de problemas; enseñando el valor de la planificación de un proyecto. Trabaja específicamente sobre una dificultad detectada en los mismos: la mentalidad a corto plazo y la necesidad de encontrar un trabajo inmediato, hace que les resulte especialmente diferente planificar a medio y largo plazo;
- 2/introduce una imagen atractiva y participativa en el TecnoLab: necesaria para captar el interés de los jóvenes, a través de juegos, temas lúdicos, robótica, diseño 3D;
- Anima a las personas jóvenes a conseguir un impacto relevante en sus vidas, ya que el modelo refuerza el sentido de que se obtiene más cuanto más esfuerzo y entusiasmo se dedica al proyecto.
- Flexibilidad como pilar en la enseñanza: destacamos como pilares de la intervención educativa la flexibilidad, la motivación y la actividad. Si bien se tiene en cuenta el contenido del curso- el cual está bastante estructurado-, se parte de la premisa de que sólo puede aprender quien quiere aprender. La facilidades que brinda el tecnolab para imprimir en láser, 3D y hacer vinilos, contribuye en gran medida a la motivación de los y las adolescentes. Sin embargo, no se obliga a los chicos y chicas a que hagan cosas sino que se intenta potenciar el interés real. Quienes quieren aprender más encuentran sus demandas satisfechas, pero no se juzga a quienes no participan activamente, sino que se los anima para que se activen y quieran aprender.
- Aprendizaje Basado en Retos: involucrando activamente al joven en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, que implica la definición de un reto y una solución.
- Horizontalidad en el trato. En el tecnolab hay pocas normas, basadas sobre todo en el respeto y el sentido común. Esto contribuye a crear un mejor clima para que los límites sean respetados. Se da por sentado que los participantes van a comportarse y respetar las normas y se actúa en consecuencia.
- Se trata a los chicos y chicas como “personas”. Todos sabemos de algo y podemos enseñar a los demás. De hecho, se pide colaboración para aclarar dudas rápidamente a los participantes. Tampoco se los fuerza si no lo desean. Los educadores también aprenden de los participantes, tanto de aspectos relacionados con la tecnología como con la adolescencia y sus características.

Historias de vida

Una investigadora social que ha colaborado con el proyecto TecnoLab en el verano 2017 definía el mismo como “una especie de catalizador o de semilla que estimula a los chicos y chicas a superarse pese a que claramente tendrán mayores dificultades para ello que la población que no se encuentra en riesgo de exclusión”.

Queremos destacar varios elementos destacados por distintos participantes que hacen que este espacio sea diferente:

- “El espacio: es suyo. Es un espacio bonito, agradable y acogedor. Se encuentra en permanente estado de “work in progress” y puede ser decorado con sus producciones, se sienten parte del lugar.”
- “La ratio: el apoyo y tutoría de los responsables es constante sobre aspectos técnicos tanto como educativos y sociales. Se tiene tiempo para sentarse con ellos y dedicarles momentos de forma individual o de pequeños grupos.”
- “El ambiente: es muy animado y sobre todo positivo. Se busca ver lo bueno de cada uno y no poner énfasis en los aspectos negativos, siempre dentro del marco del respeto. En el TecnoLab se hace “borrón y cuenta nueva”. Se trata a los/as chavales/as dejando de lado que están “en riesgo de exclusión”, sin tener en cuenta de forma negativa la información que se tiene del recurso que los deriva. El humor constituye un buen elemento para hacer observaciones y procurar que se animen a aprender y se respeten las normas”. La motivación es un aspecto crucial, algunos/as jóvenes con una motivación muy baja por aprender, llegaban a las formaciones una hora antes y se quedaban una hora más.

De los procesos de aprendizaje trasladados por educadores/as y técnicos implicados, hemos aprendido:

- a. ...a comprender las visiones de agentes externos a nuestras entidades y a reflexionar sobre cómo incorporar sus aportaciones a nuestro proyecto/idea inicial.
- b. ...que la ilusión, el potencial y la voluntad de las personas participantes nos ayuda a “movernos hacia adelante” y a avanzar.
- c. ... que despertando vocaciones tecnológicas a través de la creación digital se mejoran las habilidades y competencias sociales y profesionales, reduciendo la exclusión.
- d. ... que es mejor centrarnos en acciones sociales positivas más que en los problemas, para transformar la realidad de las personas.

Ana M^a, una de las participantes dice “*Estoy aquí porque no paro de descubrir, no paro de aprender*”. *Ahora se ha convertido en facilitadora de un Fab Lab de Madrid.*

Javi, participante del programa destaca: *“Es importante ampliar las experiencias y conocimientos que tienes, y cómo es un mundo que me gusta, mejor”*.

Diana, también participante del programa *“Te orienta para ver qué es lo que de verdad te gusta”*.

Destaca uno de los jóvenes alumnos: “Vi a los profesores ilusionados y emocionados”. Eso era nuevo e ilusionante.

En palabras de uno de nuestros educadores *“no ponemos el foco en los problemas, sino en acciones socializadoras positivas que transformen la realidad de las personas”*. *“La experiencia como educadores es transformadora, sales sintiendo que haces mejor tu trabajo”*.

Logros obtenidos y líneas para seguir avanzando

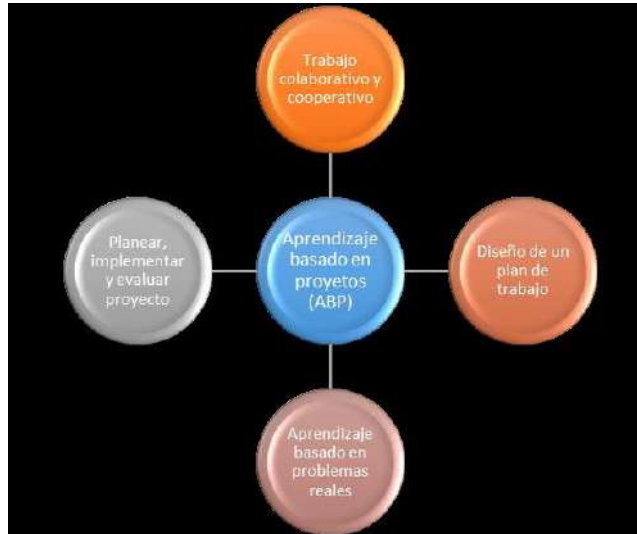
- Aplicación de la tecnología 3d y 2d a distintos ámbitos de conocimiento y trabajo: educación infantil, dimensión comunitaria, convivencia, integración.
- Relación con institutos del barrio: inclusión de los contenidos de diseño digital y dinamización TIC en programación oficial de grados medio y superior de centros educativos de formación profesional.
- Evolución en el marco de Escuelas de Segunda Oportunidad: E2O:Escuela de Oportunidades tecnológicas
- Jornadas de puertas abiertas o Demo Day a entidades sociales y administraciones cercanas con gran. Repetir varias ediciones más con perfiles y contenidos diferentes.
- Aplicar profundamente la rúbrica: herramienta de seguimiento y evaluación de participantes, extrapolable a otros Fab Lab y espacios diversos.

Referencias bibliográficas

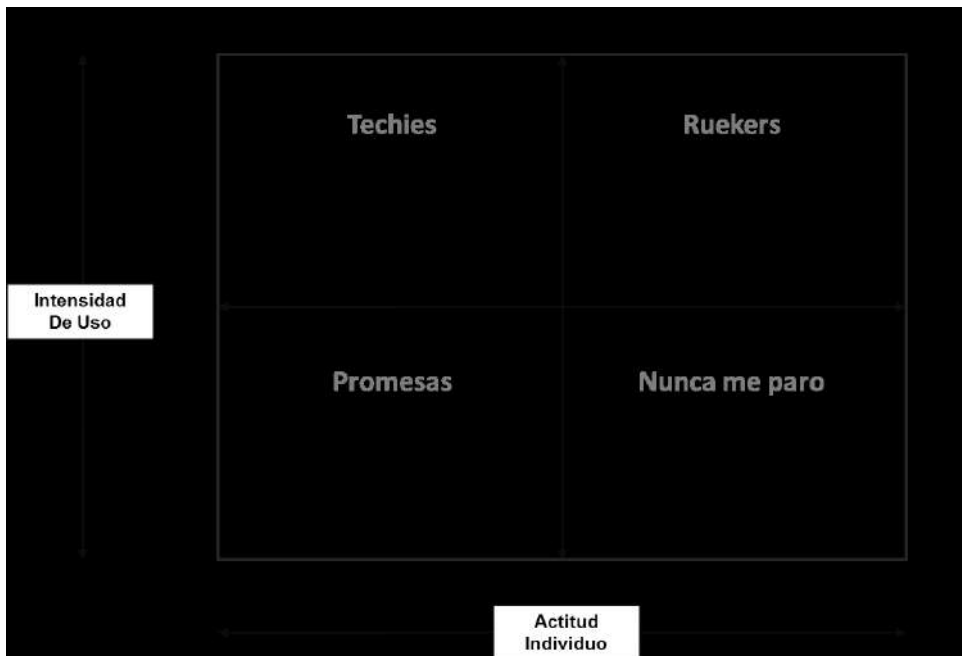
- Aprendiendo incrédulamente a aprender. HipoTesis Serie Alfabética, ISSN-e 1989-8576, N°. 13, (García Sáez, César ,2012), pág. 10
- El Movimiento Maker: knowledge building community (Scardamalia & Bereiter, 2006).
- Educación en entornos Maker. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, ISSN 1136-7733, N° 291-292, (García Sáez, César 2016), págs. 36-41
- Estudio de caso sobre las experiencias profesionales de 5 educadores expertos en el diseño de entornos de aprendizaje que implementan making, fabricación digital y prototipado rápido en contextos educativos y sociales (Tesconi, Susana, 2013)
- Fablabs Sociales. Enfoque metodológico formación de formadores. (Tesconni, Susana, 2015)
- Monográfico “Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?”. Revista de Estudios de Juventud. (INJUVE, 2017).
- Página web Plataforma Breakers: <http://breakerslab.org/>

Anexos

Se adjuntan una serie de infografías que ilustran el contenido de la comunicación.



Se identifican 4 perfiles diferenciados del “universo” de participantes que ponen en relación la actitud individual con la intensidad del uso de las TIC.



Segmento #Ruekers

Descripción PsicoSocial <ul style="list-style-type: none">• Usuarios muy activos.• Asisten a las actividades de manera regular.• Participan activamente• Mantienen actitud activa en actividades tecnológicas	Motivaciones de Uso <ul style="list-style-type: none">• Son usuarios consolidados o desarrollados de la tecnología.• Utilizan apps de comunicación y redes sociales, como whatsapp o Instagram.• También se acercan a la tecnología para solucionar necesidades del día a día (transporte, recetas, etc.) o como ayuda para deberes o actividades.
Involucración <ul style="list-style-type: none">• Usan el móvil con alta frecuencia• Les gustan los dispositivos avanzados• Son pioneros en la prueba de nuevas apps• Consultan foros y blogs especializados	Objetivo <ul style="list-style-type: none">• Ser referentes/líderes para el resto de chicos• Los <i>ruekers</i> son los usuarios más afines al TecnoLab y su involucración tiene mayor potencial• Podrán ser prescriptores y modelo para el resto de perfiles

Segmento “Nunca me paro”

Descripción PsicoSocial <ul style="list-style-type: none">• Usuarios activos• Asisten a las actividades de manera regular• Participan activamente en las actividades• Menor interés o participación en actividades tecnológicas	Motivaciones de Uso <ul style="list-style-type: none">• Son usuarios básicos o potenciales de tecnología• Utilizan apps de comunicación y redes sociales, como whatsapp o Instagram.• Son gregarios en el uso de aplicaciones
Involucración <ul style="list-style-type: none">• Usan el móvil con frecuencia baja o media• Les atrae la funcionalidad de los smartphones más básicos y la autoafirmación de los más avanzados• Se dejan aconsejar por amigos expertos para probar nuevas aplicaciones	Objetivo <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar atractivo de la tecnología como motor de mejora de competencias• Son gregarios en la tecnología, los Ruekers pueden ser un modelo para incrementar la preferencia por el TecnoLab

Segmento “Techies”

Descripción PsicoSocial <ul style="list-style-type: none">•Usuarios pasivos.•Asisten a las actividades de manera irregular•Tienen una participación más pasiva en las actividades•Su interés aumenta en relación a actividades tecnológicas	Motivaciones de Uso <ul style="list-style-type: none">•Son usuarios desarrollados de la tecnología.•Utilizan apps de comunicación y redes sociales, como whatsapp o Instagram.•También se acercan a la tecnología para solucionar necesidades del día a día (transporte, recetas, etc.)
Involucración <ul style="list-style-type: none">•Viven pegados al móvil•Les atrae los smartphones avanzados último modelo.•Son los primeros en probar las nuevas apps.•Investigan por su cuenta en foros y blogs especializados y los propios marketplaces	Objetivo <ul style="list-style-type: none">•Ofrecer la tecnología avanzada como motor de atractivo para el Tecnolab



Segmento “Promesas”

Descripción PsicoSocial <ul style="list-style-type: none">•Usuarios pasivos.•Asisten a las actividades de manera irregular•Tienen una participación más pasiva en las actividades	Motivaciones de Uso <ul style="list-style-type: none">•Son usuarios básicos o potenciales de tecnología•Utilizan apps de comunicación y redes sociales, como whatsapp o Instagram.•Son gregarios en el uso de aplicaciones
Involucración <ul style="list-style-type: none">•Usan el móvil con frecuencia baja o media•Les atrae la funcionalidad de los smartphones más básicos y la autoafirmación de los más avanzados•Se dejan aconsejar por amigos expertos para probar nuevas aplicaciones	Objetivo <ul style="list-style-type: none">•Utilizar la tecnología como propuesta atractiva para integrarse en grupo.•Potenciar la asistencia regular.

SISTEMAS ADMINISTRATIVOS DE PROTECCIÓN

Juan José Núñez Aguilar

Introducción

¿Por qué un sistema administrativo de protección? ¿Por qué los niños y niñas como sujetos a derechos? ¿Por qué no continuar con la situación irregular y tutelar?, y es que dichas respuestas resultan por la deuda internacional en protección de la infancia del Estado Salvadoreño al haber suscrito la Convención de los Derechos del Niño.

Y es que la Convención de los Derechos del Niño, fue ratificada por El Salvador, en el año de mil novecientos noventa, por el Órgano Legislativo representado a través de sus Diputados; momento histórico en el cual adquieren obligaciones internacionales de brindar atención y cuidados especiales a los niños y niñas de la República de El Salvador; considerándose entonces un reto para el Estado interiorizar el cambio de paradigma: la superación y sustitución de la muy arraigada practica social y legislativa de la “situación irregular” por la “protección integral”. Es entonces menester especificar aspectos generales de la situación irregular, siendo aquella en la que existe subordinación peculiar de la infancia a la adultez, siendo los adultos superiores que los niños, quienes son vistos como objetos. Practica social tan arraigada, que antes del siglo XVII, la infancia no existía; denotándose en las pinturas artísticas en las cuales los niños usaban las mismas ropas que los adultos, ocupando sus espacios públicos, mercados, plazas, etc., junto a los adultos asumiendo actitudes aprendidas en poco tiempo que resultaban similares a las conductas de los adultos; en dicho estadio historio tiene un papel preponderante la escuela, la que va generando una profunda división entre el niño con la familia y sobre todo con familia de casta social o religiosa y el niño sin ella o con lazos familiares profundamente débiles, los primeros tendrán acceso a la escuela de carácter preferencial y los segundos tendrán que conquistar ese espacio al pasar de muchos años. No obstante, la presente publicación busca denotar los esfuerzos de El Salvador, en inmiscuirse en la protección integral y cambiar su paradigma de situación irregular de la niñez y adolescencia, debido a que la exclusión de una niña, niño o adolescente del medio familiar constituye una seria violación de derechos fundamentales, en la que las causas

estructurales e intermedias, ya sea en la familia misma, en las deficiencias de las políticas públicas o en la prestación de servicios básicos, impone la restitución del niño o niña a su familia de origen, nuclear o extendida, fortaleciendo los núcleos familiares a través de programas que permitan superar las carencias detectadas. Es así que en materia de protección de la niñez y adolescencia, surgen los sistemas administrativos de protección, de los cuales encontramos las Juntas de Protección de la Niñez y Adolescencia, que deben de articularse con otras entidades de atención de la infancia en lo local.

Sistema Administrativo: Junta de Protección de la Niñez y Adolescencia.

Definición

Según la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA), en El Salvador, son dependencias administrativas departamentales del Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, con autonomía técnica, cuya función principal es la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en el ámbito local.

Proceso Administrativo

Las Juntas de Protección de la Niñez y Adolescencia, tienen como finalidad la adopción de medidas de protección y la imposición de sanciones que correspondan, y es que su competencia fundamental radica en la de conocer en su ámbito de competencia, sea esta por territorio o por materia, de oficio o a petición de parte, de las amenazas o violaciones individuales de los derechos de las niñas, niños y adolescentes; las fases del proceso administrativo son:

- a) Aviso o Denuncia, artículos 206 y 207 de la LEPINA, relacionado con el artículo 30 del Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección.

En este momento, la interposición de denuncias, por parte de niñas, niños y adolescentes, deberá de ser facilitado por las Juntas de Protección. Es sumamente importante denotar que el cumplimiento de requisitos básicos para el establecimiento de un aviso o denuncia, es fundamental para el trámite que corresponda. Es por ello, que a la hora de interponer o redactar dicha denuncia o aviso, deberá de contener mínimamente, *la identidad de la niña, niño o adolescente, cuyos derechos hayan sido vulnerados o se encuentren amenazados, juntamente con el lugar donde pueden ser notificados, la identificación de la persona o personas denunciadas a quien se atribuya la vulneración o amenaza de los derechos e indicación del lugar*

donde puedan ser citadas y notificadas y la descripción de los hechos que permitan establecer la vulneración o amenaza a los derechos de la niña, niño o adolescente; y es que el incumplimiento de dichos requisitos, pueden acarrear la inadmisibilidad del aviso o denuncia o improponibilidad de la misma. La improponibilidad del aviso o denuncia, puede deberse a que es imposible su conocimiento, ya que no obstante las Juntas de Protección cuentan con el principio de oficiosidad, en algunas ocasiones no existen elementos suficientes, ni si quiera para obtener los requisitos mínimos para su interposición, por tanto, aplica la figura de la inadmisibilidad, a efecto de prevenir al avisante o denunciante del incumplimiento de los requisitos para interponer un aviso o denuncia. Ahora, en las Juntas de Protección se deberá de realizar un análisis liminar del aviso o denuncia puesto en su conocimiento, para verificar si existe incompetencia, improcedencia o improponibilidad, en la misma; ya no por falta de requisitos mínimos para su interposición, sino a efecto de verificar si existe incompetencia en razón de la materia o del territorio, debido a que hay hechos que si bien es cierto existe presunción de amenaza a derecho o vulneración de los mismos, existen otras dependencias del Estado, que conocen del mismo hecho y deberá valorarse la no re victimización de la niñez y adolescencia y tomar en cuenta el derecho tipificado en la Constitución de la República, "(NO BIS IN IDEM), el cual reza, ninguna persona puede ser enjuiciada dos veces por la misma causa; algunos juristas, sostienen que si los hechos son los mismos, pero la finalidad de cada institución es diferente, no se irrespeta dicha garantía constitucional, no obstante dicha aseveración no tiene sustento, pues la pretensión principal de la interposición de un aviso o denuncia, es del cual se debe partir, al realizar el análisis liminar de la interposición de un aviso o denuncia. Así, mismo no deberá realizarse un análisis generalizado de las problemáticas de la niñez y adolescencia, cada caso deberá de analizarse de manera particular e individual. En razón, a la improcedencia del aviso o denuncia, se debe a que las Juntas de Protección deberán de conocer por presunta amenaza o vulneración a derechos individuales de niñez y adolescencia; ante ello, al verificarse que el aviso o denuncia, se refiere a intereses difusos o colectivos, deberá de declarar la improcedencia y remisión al Comité Local de Derechos de la Niñez y Adolescencia, de la municipalidad que corresponda en El Salvador, así también la figura de la improponibilidad, deberá de ser aplicable dentro del análisis liminar del aviso o denuncia interpuesta, a efecto de constatar que se trate según los hechos, de una amenaza o violación a los derechos humanos de un niño, niña o adolescente o si los hechos y/o solicitudes son ilícitas, imposibles o absurdas para dar respuesta una Junta de Protección.

- b) Auto de apertura, artículo 208 de la LEPINA, relacionado con el artículo 30 del Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección de la Niñez y Adolescencia.

En dicho estadio del proceso administrativo, las Juntas de Protección, se regirán por el cumplimiento de un proceso constitucionalmente configurado, por ende deberá de fijarse un plazo de tres días hábiles, después de notificadas las partes materiales y procesales, a efecto de pronunciarse sobre los hechos e infracciones alegadas y ofrecer la prueba que estimen pertinente. Siendo, categóricamente importante realizar el emplazamiento del auto de apertura, a través de la notificación en legal forma, asegurándose la Junta de Protección que dicho emplazamiento se realice de ser posible de manera personal y al no ser posible, asegurarse que la vía utilizada sea fiable y asegure el derecho de defensa y audiencia a las partes materiales y procesales; es en este momento, en que la Junta de Protección deberá de asegurar el conocimiento del proceso administrativo al niño, niña y adolescente, según el ejercicio progresivo de sus facultades, brindando la oportunidad de pronunciarse y de ofrecer la prueba que estime pertinente. La LEPINA, en su artículo 208, estipula que una vez contando con el pronunciamiento de los hechos e infracciones (contestación de la denuncia o aviso) o habiéndose finalizado dicho plazo probatorio y de pronunciamiento, la Junta de Protección deberá de imponer la sanción respectiva o exonerar al presunto infractor, si es que no existe prueba ofrecida que deba ser inmediata en audiencia única. A lo que, considero que las Juntas de Protección deberán de ser cautelosas, debido a que imponer una sanción, sin audiencia, sería una evidente vulneración al derecho de defensa y audiencia, por tanto, no sería procedente la imposición de una sanción sin contar con un debido proceso; no obstante, sobre la exoneración al presunto infractor, al no existir prueba que deba ser inmediata en audiencia única y que no exista contención –que no exista denunciante, solo calidad de avisante-, pudiese una Junta de Protección, valorar la exoneración de la presunta infracción, a través de la figura de improponibilidad sobrevenida, ya sea a que no existe presunta amenaza o vulneración a derechos humanos de un niño, niña o adolescente, o que el hecho o solicitud sea imposible, ilícita o absurda para las Juntas de Protección de la Niñez y Adolescencia.

- c) Señalamiento de Audiencia Única, artículo 208 y 209 de la LEPINA, relacionado con el artículo 37 del Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección.

Sede administrativa, deberá de cerciorarse que las partes materiales y procesales, se encuentren debidamente notificados y/o citados en legal forma

para la diligencia administrativa, así mismo el personal técnico y administrativo, al momento de notificar o citar al niño, niña y/o adolescente, deberá de brindar la oportunidad que se pronuncie de los actos comunicados.

- d) Audiencia Única, artículo 209 de la LEPINA, relacionado con el artículo 37 del Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección de la Niñez y Adolescencia.

En este estadio del proceso, es cuando los miembros propietarios de la Junta de Protección, deberán de tomar la sesión de opinión del niño, niña o adolescente, previo a la instalación de la Audiencia Única, o de ser conveniente la intervención del niño, niña o adolescente, de acuerdo a las facultades progresivas de los mismos, en la audiencia única. Es de hacer notar, que dicha Audiencia Única, puede ser suspendida cuando concurrieren amenazas a presuntas violaciones de garantías y derechos constitucionales, como la igualdad de armas o defensa en audiencia única, no deberá de existir inseguridad jurídica en la misma, a efecto que la pretensión o respuesta de sede administrativa, al administrado, deberá de ser congruente; debido a que la adopción de medidas de protección, deberá de llevar coherencia con los derechos amenazados y/o violentados por el infractor de los derechos de la niñez y adolescencia; deberá de existir una verdadera valoración probatoria, siguiendo las formalidades para su admisión en dicha fase del proceso administrativo. Verificándose, el cumplimiento de la sesión de opinión de la niñez y adolescencia y asegurándose que exista un proceso constitucionalmente configurado; procede la instalación de la audiencia única, aportando la prueba y la formulación de los alegatos de las partes materiales y procesales, seguidamente se resuelve la adopción de medidas administrativas de protección pertinentes o en su caso la aplicación de la sanción que corresponda o en su defecto, declarar que no existe responsabilidad alguna para el encausado. Es importante no obviar la posibilidad de las partes materiales y procesales de interponer el recurso de revisión, en cualquier resolución ya sea interlocutoria o definitiva, en el transcurso del proceso administrativo, artículos 168 y 211 de la LEPINA, a efecto que los mismos puedan optar al Control Judicial, artículo 212 de la LEPINA.

Criterios Jurisprudenciales

El debido proceso según la Cámara Especializada de la Niñez y Adolescencia de El Salvador, exige diferenciar en las competencias de las Juntas de Protección de la Niñez y Adolescencia, las siguientes:

- a) El trámite del acogimiento de emergencia,
- b) El proceso administrativo de protección, y
- c) La práctica de diligencias en casos que no ameritan seguirse bajo esas dos vías, por no advertirse ningún tipo de vulneración, sino más bien de la necesidad del dictado de medidas de apoyo socio familiar que busquen reparar el tejido familiar.

El trámite del acogimiento de emergencia

Definición

El acogimiento de emergencia es una medida excepcional y provisional, emitida en situaciones de extrema urgencia o necesidad en favor de una niña, niño o adolescente, que puede consistir en la separación de su entorno familiar, y por el cual se confía su cuidado a personas idóneas con las cuales le unen vínculos de parentesco o a Centros de Acogida, como forma transitoria a otra medida administrativa o judicial de protección.

Trámite

Recibido el aviso o denuncia, su análisis liminar debe llevar consigo la fundamentación jurídica y psicosocial de la extrema urgencia y necesidad del dictado de una medida tan gravosa y seguidamente la Junta de Protección debe iniciar el trámite de acogimiento de emergencia, sin limitarse solo al dictado de la medida de acogimiento de emergencia, sino también debe dictar medidas de apoyo socio familiar. Así mismo ordenar la búsqueda a través de estudios psicosociales de recursos familiares o la búsqueda del posible retorno a su familia de origen o en aquella familia que exista acoplamiento social y afectivo y reúna idoneidad para el cuidado y protección de la niñez y adolescencia; sin dejar de buscar mecanismos de articulación con la institucionalidad del Estado u otras instituciones que trabajen por la niñez y adolescencia, por lo que es menester, requerir de las entidades de atención, Comités Locales u otros actores sociales, la incorporación a programas para la garantía de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y de sus núcleos familiares, artículo 161 literal e) LEPINA. Es importante, en este tipo de trámite, asegurar la supervisión de la medida de acogimiento, en el plazo de cuarenta y ocho horas siguientes a su ejecución y tomar en cuenta para la decisión de la Junta de Protección la sesión de opinión de la niña, niño o adolescente. Al finalizar los quince días, según lo regula el artículo 123 de la LEPINA y continua en acogimiento familiar o institucional, deberá ordenarse la remisión al Juzgado Especializado de la Niñez y Adolescencia, acompañándose de medidas de apoyo socio familiar, a efecto de mejorar el

tejido y dinámica familiar, para un posible reintegro en el plazo de tres meses máximo o la posibilidad de solicitar la medida de acogimiento familiar en las modalidades de colocación familiar o familia sustituta. Las Juntas de Protección, deberán de reconocer que el Juzgado Especializado de la Niñez y Adolescencia, es una entidad en materia de acogimientos de emergencia, de transitoriedad y de garantía, por plazos de tres meses; por tanto, solo se limitaran a ratificar, modificar o anular la medida de acogimiento de emergencia, dictada por las Juntas de Protección; no obstante las sedes administrativas, deben solicitar dentro del plazo de tres meses, el dictado por parte del Juzgado Especializado de la Niñez y Adolescencia, de la medida de acogimiento familiar, en las modalidades de Colocación Familiar o Familia Sustituta, según corresponda, pues dichas medidas son judiciales y no administrativas; siempre y cuando el equipo multidisciplinario o instituciones que trabajen en niñez y adolescencia, hayan encontrado opciones de colocación familiar o familia sustituta. En el plazo de tres meses de ratificación de la medida de acogimiento de emergencia, las Juntas, supervisaran dicha medida, a través del Equipo Multidisciplinario, artículo 44 del Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección y según Cámara Especializada de la Niñez y Adolescencia, artículo 129 LEPINA; por lo tanto, es menester, coordinar y articular esfuerzos con Dirección Ejecutiva del Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, de acuerdo al artículo 129 LEPINA, a través de la Sub-Dirección de Registro y Vigilancia y tener acercamiento con los Comités Locales de Derechos, para conocer programas en lo local, en atención incorporar a medidas de apoyo socio familiar, al núcleo familiar de la niña, niño o adolescente, en acogimiento de emergencia. Terminados los tres meses de ratificación de la medida de acogimiento de emergencia familiar o institucional, medida ratificada judicialmente a solicitud de la Junta de Protección, de cualquier medida administrativa o judicial, ya sea acogimiento familiar, colocación familiar, familia sustituta, o acogimiento institucional, artículos 124, 125, 126 y 129 de la LEPINA; la Junta de Protección deberá de definir la situación jurídica del niño, niña o adolescente; siendo procedente la remisión a materia de familia, a través de Suspensión o Pérdida de Autoridad Parental y asignación de tutor, Cuidado Personal, o declaratoria de adoptabilidad, para iniciar la adopción que corresponda. Por tanto deberán de informar al Juzgado Especializado de la Niñez y Adolescencia, sobre dicha remisión a la Procuraduría General de la República, a través de la Unidad Especializada de la Niñez y Adolescencia, a efecto que sea el Juez de Familia, quien defina la situación jurídica de la niña, niño y adolescente, artículos 206, 207, 211, 217, 223, 239, 240 y 241 del Código de Familia.

La Práctica de Diligencias Administrativas

Dichas diligencias, nacen cuando en el análisis liminar del aviso o denuncia, no se advierte ningún tipo de vulneración, sino más bien la necesidad del dictado de medidas de apoyo socio familiar que busquen reparar el tejido familiar; a lo que la jurisprudencia y la doctrina, ofrecen las modalidades siguientes:

- a) Coordinación y Articulación del Sistema de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, sustentado en los artículos 103, 104 y 105, de la LEPINA;
- b) Medidas auto-satisfactivas; Objetivo Estratégico 2, 2.5, y 3 de la Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (PNPNA) y literales b) y j) del artículo 161 de la LEPINA; artículo 4 literal a) del Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección de la Niñez y de la Adolescencia y artículo 75 de la Ley Procesal de Familia y como asidero doctrinal según Peyrano, Jorge W. “La Medida autosatisfactiva: Forma diferenciada de tutela que constituye una expresión privilegiada del proceso urgente”;
- c) Acciones Positivas, artículo 2 literal a) de la LEPINA.

La práctica de diligencias administrativas, me parece que es una salida viable para aquellos procesos urgentes, pues no requieren formalidades excesivas y responden a las necesidades de las problemáticas de la niñez y adolescencia, casos concretos como adolescentes en situación de embarazo, niñez y adolescencia con conductas auto lesivas, que han sufrido un accidente que implica la atención inmediata en su salud física; entre otros, debido a que deberá de analizarse cada caso en particular y tomar las providencias más oportunas al caso; sin dejar desapercibido cuales avisos o denuncias, requieren un proceso administrativo, configurado constitucionalmente o con el debido proceso. Y es que, la atención a la niñez y adolescencia debería de entenderse como un proceso urgente, y que necesita medidas asistenciales y de protección; para lo cual deberá de coordinarse y articularse el Sistema de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, por tanto ¿Qué debemos entender por Acciones Positivas? son disposiciones y prácticas de las Juntas de Protección, orientadas a remover los obstáculos sociales, políticos y económicos, que en la práctica impiden o restringen el ejercicio de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y ¿Qué debemos entender por Medidas Auto-Satisfactivas? son soluciones urgentes que se agotan con su despacho favorable en la cual media una fuerte probabilidad de que los planteamientos formulados sean atendibles, son una alternativa de solución

oportuna y pertinente para asegurar de forma inmediata los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Conclusiones

Las Juntas de Protección, deben tener en cuenta que el proceso administrativo, por ser un proceso que busca la declaratoria de responsabilidad por amenazas o vulneraciones a derechos individuales de la niñez y adolescencia, siendo su fin último y en vista que dicha declaratoria lleva consigo el dictado de medidas de protección y sanciones en contra del encausado de comprobársele su responsabilidad. Es por ello que, los procesos administrativos en las Juntas de Protección, es menester garantizar un debido proceso, que cuente con la seguridad jurídica suficiente para establecer una igualdad en la defensa de las partes materiales; es así que las resoluciones deben ir fundamentadas en derecho, la realización de actos de comunicación en legal forma, el respeto de la libertad probatoria y velar por el cumplimiento de los principio de inmediación y contradicción de la prueba, garantizar el derecho a la defensa y audiencia y el principio de inocencia del encausado, así mismo cumplir con el derecho de petición y respuesta de las partes materiales o procesales; es de ver, que dicho proceso reúne una cantidad de formalismos, que aunque el Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección, busque a través del principio de semi-formalismo, evitar los mismos; es imposible debido a que El Salvador, cuenta con la Constitución de la República, dichos preceptos y derechos, también se encuentran tipificados en Declaraciones y Tratados Internacionales, que vienen a ordenar que los Estados, cumplan con el debido proceso. Es así que, dentro de las dificultades más comunes de dichas sedes administrativas, se encuentra la garantía de la igualdad de armas, velar porque los actos de comunicación se realicen en legal forma y el cumplimiento de los plazos razonables, por la carga laboral existente; viéndose desde esa perspectiva, es que nace la tramitación diferenciada de los procesos administrativos, que busquen la desjudicialización de la problemática de la niñez y adolescencia, a través de otras formas de conocimiento, ya que las problemáticas de la infancia, son procesos urgentes y deben de llevar una dosis de eficacia, eficiencia, cooperación y coordinación del Sistema de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia en El Salvador. Por tanto, considero recomendable la utilización del trámite del acogimiento de emergencia, y la práctica de diligencias en casos que no ameritan seguirse bajo esas las vías de proceso administrativo o tramite de acogimiento de emergencia, por no advertirse ningún tipo de vulneración, sino más bien de la necesidad del dictado de medidas de apoyo socio familiar que busquen reparar el tejido familiar, como lo son la Coordinación y

Articulación del Sistema de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia,
Medidas auto-satisfactivas, y Acciones Positivas.

Referencias bibliográficas

- ARIES, Philippe. “*El Niño y la Vida familiar en el Antiguo Régimen*”, en *Derechos del Niño, Políticas para la Infancia* Tomo I. UNICEF, Venezuela, Caracas. 1996.
- GARCÍA Méndez, Emilio. *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral*. Editorial Gente Nueva, Santa Fé de Bogotá, Colombia. 1994.
- BARATTA, Alessandro. La situación de la protección del Niño en América Latina en “*Derechos del Niño Textos Básicos*”. UNICEF, Venezuela. Editorial La Primera Prueba, Caracas, 1996.
- GOMES DA COSTA, Antonio Carlos, “*Futuro de las Políticas Públicas para la Infancia en América Latina*”. IV Seminario Latinoamericano sobre Niñez y Adolescencia. Ediciones Gráficas, La Paz, Bolivia. 1996.
- ASAMBLEA CONSTITUYENTE. Constitución de la República de El Salvador. Decreto 38. San Salvador.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA DE LA REPÚBLICA DE EL SALVADOR. Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia LEPINA. Decreto 839. San Salvador.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA DE LA REPÚBLICA DE EL SALVADOR. Código de Familia. San Salvador.
- SESIÓN ORDINARIA DEL CONSEJO NACIONAL DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. Reglamento Interno y de Funcionamiento de las Juntas de Protección de la Niñez y Adolescencia. Acuerdo 19. San Salvador.
- CONSEJO DIRECTIVO, CONSEJO NACIONAL DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, 2012-2013. Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia de El Salvador PNPNA. San Salvador.
- PEYRANO, Jorge W. “La Medida autosatisfactiva: Forma diferenciada de tutela que constituye una expresión privilegiada del proceso urgente”.
- CONSEJO DIRECTIVO, CONSEJO NACIONAL DE LA NIÑEZ Y DE LA ADOLESCENCIA. *Compilación de lineamientos técnicos para las Juntas de Protección de la Niñez y de la Adolescencia*. 2015. San Salvador.
- CAMARA ESPECIALIZADA DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, San Salvador, a las quince horas del día veintinueve de enero del año dos mil dieciséis, referencia 2/A/SS2/16-2.
- CAMARA ESPECIALIZADA DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, San Salvador, a las catorce horas del día ocho de febrero del año dos mil

dieciséis, referencia 3/A/SS2/16-3, entre otras: 16/A/SM1/12, 2/A/SS1/12-1, 13/A/SM2/13-2, 11/A/SA1/14-2.-, 15/A/SA2/14-2, 16/A/SA2/14-1, 20/A/SS1/14-1, 23/A/SA1/14-2, 24/A/SA1/14-1, y 4/A/SS1/15-2.

SALA DE LO CONTENCIOSO ADMINISTRATIVO. Ref. 171/2006, de las 14:20 horas del día 13/10/2008.

SALA DE LO CONSTITUCIONAL DE LA CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. Ref. 21-2012. Inconstitucionalidad. San Salvador, a las nueve horas con cuarenta minutos del día trece de febrero de dos mil quince.

CAMARA ESPECIALIZADA DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, San Salvador, San Salvador, a las quince horas del día veintiuno de marzo dos mil diecisiete, referencia 2-A-SM2-17-1.

CAPÍTULO N° 78

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO A TRAVÉS DE LOS BLOQUES LÓGICOS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN EN EL COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL PALMAR PALMIRA COLOMBIA

Olaya Hernán Bustos

Johana Paola Cobo

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Introducción

La investigación formativa hace parte del proceso curricular como futuras docentes, y en esta oportunidad se realizó a través del pensamiento lógico matemático en niños de grado transición.

La problemática nace a partir de las observaciones que se han realizado a lo largo de los semestres en cada una de las practicas, donde estas problemáticas se convierten en necesidades educativas que son llevadas al plano de la investigación y planteamos posibles soluciones con diversos instrumentos educativos que toman forma de estrategia didáctica, teniendo en cuenta los pilares que plantea el MEN para la educación inicial.

A partir de los hallazgos observados, más los instrumentos que se diseñaron para abordar la problemática que se presenta en cuanto al desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de transición, aun predominan los procesos enfocados en plasmar y memorizar los números a través de actividades de colorear, rellenar y rondas acordes al tema, con el objetivo final de que el niño pueda recitar cierta cantidad de números en un determinado tiempo y nivel escolar.

Teniendo en cuenta las recomendaciones de Piaget para desarrollar pensamiento lógico matemático en el periodo pre-operacional que se da en los niños con edades entre 4 y 5 años, que es la edad correspondiente a transición se diseñaron 4 estrategias didácticas para desarrollarlas en un tiempo de 4 semanas y registrar las descripciones observadas en un diario de campo que posteriormente se analizará de cara a las categorías de análisis

que emergen del marco teórico y finalmente dar respuesta a la pregunta de investigación.

Procesos lógico matemáticos implementados por las docentes de preescolar en Palmira Colombia

El pensamiento lógico matemático se constituye como uno de los principios más elementales en el desarrollo cognitivo de los seres humanos. Es por esta razón que se convierte en un reto para los docentes y más aún en edad inicial donde se establecen las bases lógicas que le van a permitir al niño y la niña desenvolverse con más fluidez en el futuro en el área de matemáticas, al enfrentarse a la solución de operaciones más complejas.

Todos en algún momento nos hemos cuestionado acerca del por qué el aprendizaje de las matemáticas se le dificulta a los niños y jóvenes en su etapa escolar. La respuesta no suele diferir mucho y casi siempre según Guillermo Dávila Rascón (2013)⁶⁶, profesor del departamento de Matemáticas de la Universidad de Sonora (México) se debe especialmente a modelos inadecuados de enseñanza que no son apropiados teniendo en cuenta la funcionalidad del cerebro en esta etapa. El docente señala que en la edad inicial se les enseña a los niños a memorizar; método que continúa en los niveles educativos posteriores y que de alguna u otra manera va generando en los estudiantes cierta apatía frente al aprendizaje de las matemáticas. Al mismo tiempo considera que el cerebro no está reducido al hecho de memorizar; este resulta ser más eficaz cuando se le plantean situaciones en las que tiene que asociar ideas, figuras entre otros. El anterior planteamiento no difiere mucho del expuesto por Jean Piaget cuando hace referencia a los tres tipos de conocimiento, entre ellos el lógico matemático donde afirma que el origen del pensamiento lógico matemático se da en la interacción del niño sobre los objetos y las relaciones establecidas con ellos mediante su actividad.

La capacidad de aprender matemática tiene mucho que ver con la estimulación temprana; por tal razón Para conocer un poco acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza en el nivel inicial y cuáles son las estrategias utilizadas por algunas docentes para el desarrollo del pensamiento lógico matemático, se consideró apropiado entrevistar de manera informal a algunas docentes de diferentes instituciones educativas y de esta manera identificar una problemática general que nos conduzca a aplicar una nueva estrategia para contribuir a la construcción de este pensamiento.

⁶⁶ Rascón, G. D. (2013). *Modelo de enseñanza de matemáticas inadecuado*. Revista el universal. Sociedad

La información suministrada por las diferentes docentes nos acerca un poco a la idea de cómo se están llevando a cabo los métodos y estrategias utilizados en nivel inicial en cuanto al desarrollo del pensamiento lógico matemático. En este sentido se puede decir entonces que la manera de orientar hacia este pensamiento en ciertas instituciones de la ciudad de Palmira Valle del Cauca sigue siendo un poco tradicional y rutinaria; esto por la manera en como son presentadas las actividades de lógico matemática a los niños. Entre los métodos más convencionales está la explicación de la docente por medio fichas, rondas, presentación de uno que otro objeto con relación al tema de la noción propuesta y actividades convencionales como coloreado, relleno de imágenes con diversos materiales (papel, legumbres, plastilina entre otros), ejercicios de pintura y demás actividades a desarrollar en sus libros como trazos en especial de letras y números. Aquí básicamente predomina la memorización y la repetición.

Por otro lado, con un panorama un poco más alentador y en contraste a la anterior situación, están una pocas instituciones con un enfoque poco convencional pero muy valioso, pues consideran relevante la didáctica como herramienta para construir conocimiento; su principal aliado es el juego; están seguros que mediante este se logra construir de manera sustancial la psiquis de niños y niñas en todas las áreas de conocimiento. Es preciso saber entonces que el juego es considerado como una actividad fundamental en el niño que no solo le proporciona placer sino que al mismo tiempo le facilita y fortalece procesos cognitivos como la atención y la memoria, constituyendo así un conocimiento significativo; es por esta razón que hoy en día la una buena parte de los docentes optan por incorporarlo en sus prácticas pedagógicas ofreciendo espacios enriquecidos con diversos escenarios de aprendizaje dirigidos y con una clara intencionalidad.

Conforme a lo anterior y en aras de aportar a la solución se propone aplicar una estrategia de aprendizaje, que de acuerdo a las necesidades del contexto de práctica se pueda contribuir al desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños y niñas de educación inicial.

Contexto del proceso investigativo

El proyecto de investigación se llevó a cabo por las estudiantes de VI semestre de licenciatura en educación preescolar de la Universidad Santiago de Cali. Este proceso investigativo se realizó durante el tiempo de práctica en algunas de las instituciones de la ciudad de Palmira Valle donde se planea aplicar la estrategia pedagógica. En primera instancia para identificar una problemática general a nivel local, se tomó como primera medida realizar una encuesta informal a diferentes docentes en educación inicial de entidades públicas y privadas. En esta, se pregunta a las docentes

acerca de los procesos y métodos que ellas utilizan en sus aulas de clase para desarrollar en los niños y niñas el pensamiento lógico matemático. Como se mencionó anteriormente las estrategias utilizadas en este aspecto no varían mucho entre las docentes; se podría decir de alguna manera y respetando mucho la labor de las docentes, que estas se han arraigado a métodos tradicionales, lo que nos les permite buscar nuevas alternativas de enseñanza que les permitan mejorar y fortalecer sus prácticas educativas.

La preocupación general que se observa es la escasa motivación que se puede generar en los niños frente al aprendizaje de las matemáticas, pues la inadecuada introducción de los docentes puede afectar las potencialidades de los niños y traer consigo futuros fracasos escolares. El hecho de que se utilicen diversos medios para que se perciba la matemática de una manera lúdica posiblemente generará en ellos otra clase de expectativas y se podrá lograr mejores y significativos aprendizajes.

Desarrollo de la cognición

El interrogante acerca de cómo los niños desarrollan su pensamiento lógico matemático ha sido un constante objeto de investigación, principalmente en el área de educación inicial. La teoría de Jean Piaget enmarcada en la psicología cognitiva se ha constituido como punto de referencia que permite acercarse al proceso de enseñanza y aprendizaje en dicho nivel. En su teoría Piaget resalta que para alcanzar el desarrollo del pensamiento infantil es necesario desplegar en el niño su pensamiento lógico para que de esta forma construya esquemas mentales. Apoyados en esta hipótesis; Nunes y Bryant (2005) plantean que la lógica es un elemento básico y elemental que todo niño debe aprender en su primera infancia, esta es la encargada de establecer según Chamorro, (2005) las bases del razonamiento, no solo en conocimientos matemáticos sino también en cualquier otro tipo de conocimiento en otras asignaturas.

La teoría de Jean Piaget propone los estadios o etapas por las que ha de transitar una persona para lograr finalmente procesos mentales de un adulto. En estos estadios se refiere a como se da la evolución en el pensamiento del niños a través de sus distintas edades. Piaget propone cuatro etapas del desarrollo cognitivo: la etapa sensorio motora (0-2 años), en donde el niño por medio de sus sentidos empieza a conocer e interactuar con el mundo, aprenden a emplear objetos. La etapa o periodo pre-operacional (2-7 años) en donde hace notable presencia el lenguaje permitiendo la interacción con el ambiente de una manera más compleja, mediante uso de palabras y la capacidad de pensar simbólicamente, además aparece el pensamiento concreto haciéndose manifiesto a través de la interacción con objetos. Etapa de operaciones concretas (7-12 años) aquí se inicia la solución de problemas

de una manera más lógica, y por último la etapa de operaciones formales donde se desarrolla una visión más abstracta del mundo, empleando la lógica formal.

De acuerdo con lo anterior, Jean Piaget también hace alusión a tres tipos de conocimiento que debe poseer el ser humano: el conocimiento físico que se produce cuando se actúa sobre los objetos, cuando el niño los manipula, interactúa con el medio que le rodea y recibe el conocimiento de objetos pertenecientes al mundo exterior. Por otro lado está el conocimiento social, influenciado por el entorno social y sus representaciones. Finalizando con el conocimiento lógico matemático que es el que construye el niño en su mente cuando relaciona sus experiencias al haber actuado sobre un objeto. De ahí que Piaget sitúa el origen del pensamiento lógico matemático en la interacción del niño sobre objetos y las relaciones establecidas con ellos mediante la actividad, pues al manipularlas explora, descubre y conoce características como su textura y capacidad de movimiento, aquí según el autor se revela la construcción del niño sobre la base de las relaciones que ha descubierto; las mismas que al inicio son sensomotoras, luego intuitivas y posteriormente lógicas.

Teniendo como base lo anteriormente mencionado es importante tener en cuenta que en la primera infancia es necesario que se lleven a cabo tres operaciones lógicas consideradas como base en el desarrollo del pensamiento lógico matemático, estas son: la clasificación; la cual permite diferenciar características y propiedades de objetos teniendo en cuenta semejanzas y diferencias con relación a un criterio. La seriación donde establece relaciones comparativas entre objetos y ordenarlos según sea su diferencia y la correspondencia que consiste en la relación de uno a uno de elementos con el propósito de compararlos cuantitativamente.

No obstante, para llevar cabo el desarrollo de actividades cognitivas en las niñas y los niños, el Ministerio de Educación Nacional propone unas estrategias en el marco de un lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, donde implica la producción de las formas de un trabajo pedagógico específico para este nivel educativo, que si bien es necesario enriquecer y reconstruir continuamente. Las estrategias deben estar ligadas tanto al desarrollo de las dimensiones y la potencialización de los pilares educativos; dentro de estas se mencionan las siguientes: canasta de los tesoros, que posibilita la exploración de los objetos y el juego, como actividades propias de esta edad; los rincones que propicia un trabajo autónomo y diferenciado de los niños y niñas, donde cada uno pueda estar en él, respetando sus particularidades y sus ritmos; los talleres que se cree muy parecido a los rincones permite el trabajo alrededor de las diferentes manifestaciones artísticas, de la variedad de exploraciones del medio. Incluso muchos de los talleres pueden provocar diferentes tipos de

juego; los proyectos que propicia el abordaje de preguntas, que son en general poco clásicas en la educación infantil, pero que por la exposición de los niños y las niñas a los medios de comunicación, en especial a la televisión, se han vuelto parte de él; las aulas especializadas que son las que le permiten al niño tener un aprovechamiento de las particularidades de cada una; y por otro lado las asambleas que son la construcción de momentos de conversación donde el niño tiene el poder de hablar sobre un tema que le gusta y apropiarse de él. Así como estas el maestro o la maestra puede proponer estrategias de intervención pedagógica en las que potencie la participación de los niños y las niñas en medio del establecimiento de acuerdos conjuntos; así por un lado se les anima a exponer sus puntos de vista, necesidades e intereses y por el otro van interiorizando el sentido de la norma como un acuerdo que regula las relaciones sociales.

Desarrollo del pensamiento lógico matemático

Se entiende por desarrollo del pensamiento lógico matemático a la capacidad de establecer relaciones entre los objetos a partir de la experiencia directa con estos, que favorece la organización del pensamiento. Se puede decir que en la actualidad el desarrollo del pensamiento lógico matemático es un tema de gran importancia en el ámbito educativo donde la lógica resulta ser un elemento sustancial en el niño o niña de primera de infancia (Nunes y Bryant, 2005).

Por tanto, es preciso reconocer a la lógica como uno de los constituyentes del sistema cognitivo de todo sujeto (Chamorro, 2005). Su importancia radica en que solamente aquella persona lógica es capaz de entender, percibir y solucionar adecuadamente las tareas más elementales de la matemática. Por eso, cuando se habla de las matemáticas, se piensa en un asunto complejo y es porque esta se presenta como una construcción individual basada en el desarrollo del aprendizaje a través de unas herramientas cognitivas que el ser humano utiliza para desenvolverse en su entorno. Es así que la educación preescolar aspira educar al niño y niña para que participe y se convierta en un factor determinante para el desarrollo del entorno, donde él juega un papel fundamental, es decir que a medida que el niño se desarrolla, emplea esquemas más complejos para organizar la información recibida del mundo externo y esta será la que conforme su pensamiento e inteligencia en esa edad.

Respecto al desarrollo cognitivo se destaca como autor principal a Jean Piaget ya que este es conocido por sus aportaciones al desarrollo cognitivo de la primera infancia. Este desarrollo cognitivo es entendido como la capacidad que tiene el individuo para aumentar su conocimiento y potenciar sus habilidades de pensar, sentir, percibir y comprender el mundo

que le rodea permitiéndole la solución de problemas complejos y simples teniendo en cuenta que esto se da a medida que el sujeto va adquiriendo información siempre de modo activo y dinámico.

Según Piaget (1976) la fuente de conocimiento sólo se logra a través de la acción, donde ésta se transforma en esquema, es decir, que un estadio se caracteriza por las adquisiciones que se dan mientras este transcurre y que se deben considerar como constantes. Siguiendo este orden de ideas, hoy podemos ubicar al niño y niña en el estadio que le corresponde que en este caso es el estadio pre operacional, el cual se basa en el pensamiento concreto que el niño manifiesta a través de su interacción con el medio que lo rodea, sus experiencias y con los objetos (conocimiento físico) apareciendo así una serie de conceptos tales como clasificación, seriación, transitividad y la reciprocidad. Para concluir el aprendizaje temprano de las matemáticas empieza desde casa puesto que los padres resultan ser influyentes, transformando por decirlo así esas rutinas diarias en oportunidades de aprendizaje teniendo en cuenta que ellos son como esponjillas que absorben todo, y que más que su entorno para enseñarles. Además que todos nacemos con la capacidad de desarrollar esta inteligencia pero todo depende de la estimulación recibida para hacer posible este logro.

Conclusiones

- ✓ Como lo muestran los análisis en las categorías 1 y 2, los bloques lógicos, si permiten desarrollar pensamiento lógico matemático en los niños de transición, ya que a partir de la manipulación de este material más los comandos dados por las fichas, esto los llevaba a establecer diferencias que les facilitaba tomar decisiones frente a la actividad realizada.
- ✓ La idea de diseñar estrategias enmarcadas en la teoría de bloques lógicos, para implementar actividades elementales y complejas que exigieran un nivel de interpretación mayor; generó aportes relevantes para evaluar los avances y los resultados que nos suministraron herramientas para identificar como se dio la construcción de nuevos esquemas mentales en los niños que les posibilitaron dar soluciones lógicas a los ejercicios más exigentes.
- ✓ Los registros en el instrumento de recolección de información diario de campo, facilitaron la descripción de los procesos de desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños; sus avances, sus dificultades y al mismo tiempo otorgaron la posibilidad de considerar reevaluar las estrategias en aras de fortalecer la estructura de la propuesta.

Recomendaciones

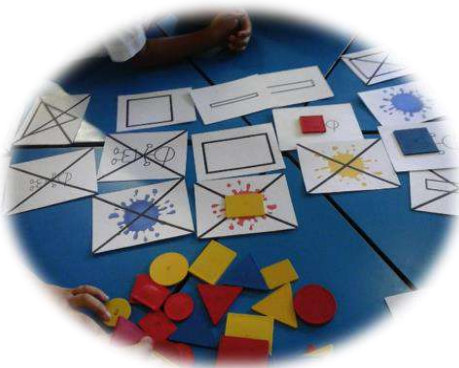
Se recomienda dar continuidad al proyecto, reevaluarlo según las necesidades de la comunidad, el contexto en donde se quiera implementar y estructurar nuevas estrategias de acuerdo al déficit y capacidades de los niños.

Es pertinente que se haga uso de materiales didácticos para desarrollar el pensamiento lógico matemático, que los docentes se apropien de estas herramientas didácticas y orienten las estrategias de manera adecuada, teniendo en cuenta las características y necesidades de la población a quien va dirigida.

Referencias bibliográficas

- Rascón, G. D. (2013). Modelo de enseñanza de matemáticas inadecuado. *Revista el universal*. Sociedad
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).
- Piaget, J., & Vigotsky, L. (2008). Teorías del aprendizaje. *El niño: Desarrollo y Proceso*.
- Elvira Hidalgo, N., Fernández Barrero, Y., García Mangado, J., Guijas Tejido, A., Gutiérrez Fernández, M., & Hontoria Díaz, N. (2016). Elaboración de un programa de intervención.
- Mögens Niss (Ed.), *Cases of assessment in mathematics education*. *Revista ΣMA*, 1995, Volumen 1, Noviembre de 1995, Red de investigación en educación matemática, Universidad de los Andes, una empresa docente. Impreso en Bogotá.
- ICFES 2014 (COLOMBIA EN PISA 2012, Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo).
- ESTENHOUSE, Lawrence (1991) *Investigación y desarrollo curricular*. 1,7,8,9. Madrid: Ed. Morata
- Doerr, H. & English, L. D. (2003). A modelling perspective on students' mathematical reasoning about data. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(2), 110–136.
- Freudenthal. H. (1983). *Didactical Phenomenology Of Mathematical Structures*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group.
- Chapman, O. (2006). Classroom practices for context of mathematics word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 211–230. DOI: 10.1007/s10649-006-7834-1
- Vigotsky, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina. La Pleyade. 1978
- Delval, J., (1999), *Aprender en la vida y en la escuela*, España, Morata.
- Heller, A., (1970a) *Sociología de la vida cotidiana*, España, Ediciones Península.
- Heller, A. (1970b) *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, Barcelona, Grijalbo.
- Jackson, (1975) *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- Rockwell, E. (1982) «De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela». En: E. Rockwell (Comp.) *La escuela cotidiana*, México, F.C.E.

Anexos





CAPÍTULO N° 79

PEDAGOGÍA DEL BUEN TRATO

Martha Inés Guzmán Rodríguez

Universidad Santo Tomás, Colombia

Introducción

En este artículo presentaré una reseña de la infancia en Colombia a través de mi experiencia en el aula y de mi experiencia como formadora de formadores. Son dos espacios cuyos propósitos son muy parecidos, pero los contextos en los que se da la práctica educativa son muy diferentes. ¿Por qué digo esto? porque mi práctica como docente de la infancia transcurrió en un contexto donde los niños y las niñas tenían muchas oportunidades para desarrollarse favorablemente. Mientras que en el espacio de mi práctica como formadora de formadores, el propósito de formación se extiende a toda la población infantil en Colombia, dado que por la modalidad a distancia en la Universidad Santo Tomás, llegamos a todos los rincones del país, por ende a todos los contextos con sus características sociales y culturales específicas. Entonces, haré una breve descripción de cada uno de ellos.

La realidad social y cultural de los niños con los que trabajé por treinta y cuatro años era una realidad con comodidades económicas que les permitía tener acceso a cuanto quisieran; sin embargo, durante los primeros quince años en este trabajo, pude constatar que en la mayoría de los casos las familias estaban conformadas por padre y madre, que eran conscientes de la importancia de una buena formación y sabían limitar sus demandas. Pero con el pasar de los años, cuando las mamás empezaron a trabajar, las cosas fueron cambiando en las familias.

Los niños eran atendidos por las niñeras y la presencia de los padres se veía limitada a las horas de la mañana de los niños y en la noche, aspecto que impedía una buena comunicación y el seguimiento adecuado en la formación. Todo esto fue repercutiendo en la escuela. Así como en esos primeros años se sentía el acompañamiento y colaboración de los padres en la vida escolar de los niños, este espacio lo empezaron a ocupar las empleadas, docentes de apoyo, terapistas, psicólogos, pediatras, etc.

Paso ahora a mi realidad como docente universitaria en la modalidad a distancia. Como lo mencioné anteriormente, los estudiantes se encuentran en diferentes partes del país. Cada uno viviendo o desempeñándose en contextos muy particulares. En las ciudades, pueblos, zonas rurales, comunidades indígenas, comunidades en conflicto armado, sectores deprimidos, comunidades de desplazados, habitantes de la calle, hogares sustitutos, entre muchos otros. Esta diversidad hace que la formación que damos tenga que ser muy versátil para dar respuesta a muchos escenarios en que viven nuestros niños y niñas. Esta situación me ha permitido conocer realidades con muchas problemáticas sociales y culturales que repercuten en la vida escolar.

Realidad pedagógica en Colombia

Para comprender la situación actual de la infancia en mi país, haré una breve reseña histórica.

Podemos decir que desde la época de la colonia la educación se dio bajo parámetros de la domesticación, los cuales estaban dados por “la subordinación del súbdito para que obedeciera al rey y a las autoridades del reino y del virreinato (Quiceno, 2003)”, desconociendo así, las culturas aborígenes existentes en el territorio colombiano. Esta tradición se ha visto reflejada en las diferentes épocas a través del tiempo con matices característicos en cada época. Por ejemplo, entre los años 1819 y 1870 al educar al ciudadano se pretendía que el proceso de domesticación se diera desarrollando las facultades de las personas: el cuerpo físico, la inteligencia y la virtud. A finales del siglo XIX y a principios de siglo XX, toma auge la educación católica con la adquisición de costumbres y hábitos piadosos.

Hacia 1930 entra en crisis la educación como domesticación. Hasta ese momento la palabra clave era “instrucción” y a raíz de la liberación que pedían pedagogos y psicólogos como: ... fue cambiada por la palabra “educación”, ellos criticaban la educación como resultado de controles externos y proponían la educación como la posibilidad de potenciar al hombre. Es decir, no instruir, someter, atajar sino, como dice Quiceno: “Motivar, desarrollar, potenciar y dar la oportunidad al niño y al joven de pasar de la pasividad a la actividad (Quiceno, 2003)”.

Es así como entra en auge la escuela nueva propuesta por Agustín Nieto Caballero, que supo extraer las ideas de sus creadores: Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, entre otros, quienes planteaban que la acción era un elemento fundamental para el aprendizaje y él en su propuesta adicionó dos elementos más: la construcción conceptual del pensamiento y la comunicación de ese pensamiento.

Hacia los años 40 y 50, todo esto llevó a cambiar el concepto de educación. Se cambió la instrucción pública por educación pública y domesticación del hombre por liberación o formación. Sin embargo, podemos ver que las prácticas de muchos maestros seguían siendo las mismas, pues el trato del maestro era fuerte y violento con la intención de que los estudiantes se esforzaran y aprendieran. El maestro hacía repetir y repetir para que los niños memorizaran. Debían copiar y copiar. El niño que no diera la talla era considerado un bruto y estaba expuesto a las burlas y rechazo de los demás.

En el momento actual, se habla de muchos modelos pedagógicos, los cuales están clasificados en dos grandes grupos: los tradicionales y los modernos o progresistas.

Hay muchas escuelas que estudian los modelos y se preocupan por llevar a la práctica propuestas innovadoras que motiven al niño con pedagogías activas. Pero en mi país, aún se encuentran escuelas con docentes que no quieren salir de lo tradicional utilizando metodologías represivas y nocivas para el desarrollo de los niños.

Ha sido una constante a través de los distintos momentos históricos aquí reseñados el uso sistemático y permanente de prácticas pedagógicas que implican violencia. Se han vulnerado los derechos de la infancia. Todo esto acompañado del trato que han dado los padres a los hijos, para garantizar el rendimiento escolar, la disciplina y las buenas costumbres.

¿Qué está pasando en Colombia actualmente?

A lo anteriormente expuesto, se le adicionan otras circunstancias sociales que agravan la situación como la inequidad, la pobreza, el maltrato, la exclusión y el conflicto armado, cada uno con sus múltiples modalidades. Explicaré cada uno de ellas.

Pobreza

En 2016, los índices de pobreza en el total de la población alcanzaron a cerca de un 20 % (Portafolio, 2017). Los niños que sufren de pobreza tienen limitaciones materiales, espirituales, emocionales. También, alimentarias y de nutrición, indispensables para sobrevivir y desarrollarse, ocasionando graves problemas físicos, psicológicos y sociales. Esto repercute en el aprendizaje.

Maltrato

Existen muchas formas de maltrato físico y emocional, como golpes, quemaduras, fracturas, abuso sexual, heridas, abandono, ofensas verbales. El niño maltratado muestra actitudes y comportamientos como tristeza, baja autoestima, dependencia, poca creatividad, agresividad, entre otras. Son actitudes que repercuten en su desarrollo y rendimiento escolar.



Tomado de: 11 casos diarios de violencia contra niños se registraron en Santander en 2015 Diario Vanguardia de Bucaramanga 16 de abril de 2016 <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/356001-11-casos-diarios-de-violencia-contra-ninos-se-registraron-en-s>

Acoso y exclusión

Con estos términos, me refiero al maltrato que sufre un niño por las actitudes agresivas, intencionadas y repetitivas, que le hace un compañero o un grupo de compañeros, haciendo que se intimide. Esto le genera angustia, temor y que no quiera asistir al colegio.

Conflicto armado



Tomado de: Los niños y el conflicto armado en Colombia: el retrato de la infamia Foto: Archivo SEMANA 1.10.2017

<http://www.semana.com/nacion/articulo/los-ninos-conflicto-armado-colombia-retrato-infamia/257431-3>

En este aspecto hay tres grupos niños: el primero, los niños que han nacido y crecido en las guerrillas o han sido reclutados; el segundo, los niños afectados directamente por el conflicto armado, como los huérfanos y/o los desplazados; por último, la población infantil que, aunque no ha sufrido directamente el conflicto, está enterada de las problemáticas del mismo.

En este sentido, las consecuencias son muy graves pues muchos niños han sufrido las inclemencias de la guerra, como son las mutilaciones y los efectos emocionales, afectando la percepción de la realidad del país y del mundo.

Esta situación hace imperativa la necesidad de implementar procesos de rehabilitación, socialización y reparación integral. Por otra parte, hay que trabajar la reconciliación de las familias y de las comunidades, de manera que los niños se integren a la sociedad y puedan participar naturalmente como ciudadanos. Para esto, se hace necesario implementar una práctica pedagógica del buen trato.

¿Cómo aprovechar mi experiencia del buen trato en el aula en la formación de maestros?

Al respecto, inicio diciendo que nací con el gusto por la docencia. Desde muy pequeña, jugaba a ser profesora con mis hermanos. Éramos diez y añoraba que en el colegio donde estudiaba, no fueran las profesoras de preescolar, para que me dejaran ir a cuidar a los niños. No me explico cómo, pero teniendo nueve y diez años, me los dejaban todo el día. Supongo que muy irresponsables las directivas, pero, para mí, fue lo máximo. Me inventaba muchas cosas. Entonces ya podrán ver el porqué de mi amor por la pedagogía. Cuando alguien decía que no sabía qué carrera iba a estudiar, a mí me parecía absurdo, pues yo lo tenía muy claro.

Mi experiencia como profesora de niños pequeños siempre estuvo enmarcada alrededor del juego, la literatura y los proyectos. Eso hacía que los niños estuvieran siempre motivados y con ganas de trabajar. Cuando se presentaban problemas entre ellos, siempre teníamos un momento para dialogar y evaluar el día, exponiendo lo que cada uno sentía y en esa puesta tratábamos que las dificultades quedaran solucionadas y sin resquemores. El *respeto* fue el lema.

Al trabajar como formadora de formadores, la experiencia con niños me ha servido para repetirla con los adultos. Es decir, aplico el eslogan “se aprende haciendo”. Si quiero que los estudiantes aprendan a motivar y manejar niños que quieran y disfruten los aprendizajes, tengo que motivar a

los estudiantes para que mantengan el interés por lo que han escogido como estudio. Trato de que las clases no sean solamente catedráticas ni pasivas, haciendo talleres, aplicando la lúdica y el juego. En otras palabras aplico el aprendizaje significativo.

Pero como todo no es dicha, en las actividades universitarias también se pueden escuchar relatos de los estudiantes. Se escuchan situaciones vividas con los pequeños, como son el maltrato psicológico o físico, a causa de problemas intrafamiliares, sociales o de conflicto armado. Veamos algunos ejemplos.

Ejemplo 1. Un niño o una niña llegan a la escuela llorando, o permanece asustado y callado, o tiende a ser agresivo. Al indagar, se confirma la violación de ellos por parte de un familiar o de un vecino.

Ejemplo 2. Un niño saca mala nota en una evaluación y rompe la hoja o le dice aterrado al maestro que en su casa lo van a matar. Efectivamente, llega al otro día al colegio lleno de morados y muy golpeado.

Ejemplo 3. Un niño no ha vuelto a la escuela y los profesores indagan por las razones. Resulta que el niño no ha vuelto al colegio porque sus compañeros lo tienen amenazado de agresión, dentro o fuera de la escuela. Las peleas entre barras se ven desde hace un tiempo con mucha frecuencia.

Ejemplo 4. Un maestro que vive en una región de conflicto armado y cuenta alguna anécdota muy frecuente en su escuela. Estaban todos los niños en los salones, listos para iniciar las clases y de pronto el maestro ve que por la montaña se acercan unos guerrilleros con sus fusiles y se atrincheran fuera de la escuela. El maestro muy discretamente lleva a sus alumnos a un salón al otro lado de la escuela, esperando que pase el enfrentamiento pues del otro lado llega el ejército. Estos casos son muy frecuentes en las llamadas zonas rojas o zonas de conflicto. Los niños muy asustados, tienen que oír y esperar a que todo pase.

Ejemplo 5. En otra región de conflicto armado. Se ven dos casos, porque llega la guerrilla o los paramilitares a una población, matan a muchos habitantes y juegan con sus cabezas. Estos cuadros son vistos por los niños. Qué se pueden imaginar ustedes de cómo quedan psicológicamente los niños. Estas son problemáticas terribles que tienen que enfrentar los maestros permanentemente.

Buenas prácticas de la pedagogía del Buen trato

Las buenas prácticas que aquí se presentan, están enmarcadas dentro de los principios de buen trato a la niñez establecidos en la legislación internacional y colombiana. En general, una pedagogía del buen trato exige de los docentes un cambio en la relación que establecen con sus estudiantes. Frente a situaciones que tradicionalmente son abordadas con prácticas

pedagógicas que implican mal trato, pensado muchas veces que así se disciplina y se forma el carácter, los docentes debemos reaccionar dando siempre buen trato a los niños y niñas

En el plano de la legislación internacional, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada mediante la Ley 12 de 1991, en el numeral 10, artículo 19 dice que: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo” (ONU 1989)

Por otra parte, el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991, cita: “Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás **derechos** consagrados en la **Constitución**, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por **Colombia**”

El código de Infancia y adolescencia de Colombia (ley 1098 de 2006), en el artículo 1 plantea como Finalidad: “Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna”

A partir de lo anterior, daré un concepto sobre *El buen trato*. La asociación de afecto de Colombia plantea que El buen trato hace referencia al reconocimiento de los demás como personas, seres humanos desde una forma de relación que se establece con los demás que permita visualizar los aspectos positivos y el punto de vista del otro.

De la misma manera, lo define como “la modalidad de convivencia cotidiana que genera una transformación cultural a partir de la construcción colectiva de vínculos sanos”. (Conexión niñez 20104)

En esta medida, se puede pensar que el trato al otro, debe enfocarse siempre hacia lo positivo y no partir de lo negativo. Pensemos por ejemplo en el lenguaje que usamos cotidianamente cuando le estamos enseñando a un niño. No haga, no coja, no dañe, etc. Si más bien cambiáramos esas expresiones por: ven te explico cómo funciona, qué pasa si..., preguntas de causa- efecto como: si yo cojo esto, ¿qué crees qué podría pasar? Resaltando siempre la importancia de las opiniones del otro. Los invito a que analicen cuántas veces usan el NO en forma de reproche. El niño tiene la capacidad

para comprender y entender sobre causas y consecuencias de sus actos, pero necesitan de nuestra explicación y orientación.

Por otra parte, ayudar a los niños a que reconozcan y valoren todo lo que hacen bien, su forma de actuar, de hablar con los demás, de proceder en los juegos, de conocer y respetar las reglas, de ayudar al otro, de compartir, entre muchos otros.

Las prácticas pedagógicas deben contribuir al desarrollo de habilidades, a que los niños sueñen y planteen alternativas para llevar a cabo esos sueños. Deben ser los generadores de grandes proyectos pedagógicos. También generar espacios para que pregunten y vayan a la búsqueda de respuestas a partir de la indagación y la experimentación. Nuestro papel debe ser de orientación, acompañamiento y estimulación a sus propuestas y actividades.

Es así que tanto la escuela como la familia debe dar la posibilidad de generar espacios de convivencia donde los niños puedan expresar sus sentimientos, lo que piensen, valoren lo que hacen, y actúen de forma positiva.

De esta manera tendremos una sociedad mejor.



Referencias bibliográficas

- Portafolio, 2017, "Más de cinco millones de personas salieron de la pobreza en la última década", <http://www.portafolio.co/economia/pobreza-extrema-en-colombia-2016-504332>, MARZO 22 DE 2017.
- Organización de Naciones Unidas, 1989, Convención sobre los derechos de los niños, <http://www.legislacion.bvsalud.org/php/level.php?lang=es&component=37&item=9>
- República de Colombia, Constitución Política de Colombia, 1991, <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-12-de-1991.pdf>
- República de Colombia, Ley 1098 DE 2006, Código de Infancia y adolescencia, http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Conexión niñez, boletín N°3. 2004. El buen trato a la niñez. www.gc-al.org.co
- Quiceno, H., 2003, *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*, Magisterio.

CAPÍTULO Nº 80

PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO ANTE O FRACASSO ESCOLAR

Rita de Cássia Ravagnani Diniz

Introdução

Entramos no século XXI com muitas mudanças na educação. A facilidade de acesso de nossos educadores às idéias e teorias desenvolvidas por pesquisadores e escritores muito tem contribuído para o desenvolvimento da qualidade da educação no Brasil. Mas, ao mesmo tempo em que a escola desenvolve-se, ela, juntamente com a família parece perder o poder e o espaço que outrora tiveram na formação do indivíduo, pois as crianças começaram a entrar mais cedo na escola, fato que pode favorecê-las (quando a criança é bem acompanhada pelos pais) ou prejudicá-las (quando os pais por deixá-la durante muito tempo na escola geram na mesma, um sentimento de descaso em relação ao seu desenvolvimento). Faz-se necessário buscar novos caminhos que levem a família, a escola e a comunidade a assumirem o seu verdadeiro papel neste processo. Neste sentido, Içami Tiba e Julio Aquino, afirmam que a ausência de limites, instituídas na educação familiar por pais demasiadamente tolerantes, fecunda conseqüências desastrosas, produzindo crianças indisciplinadas, agressivas, insolentes e que vivem conflitos internos demonstrando insegurança em tudo o que realizam. A indisciplinada e a agressividade constituem um desafio para os docentes, representam um dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico demonstrando a ausência de regras e limites por parte da criança. Necessitamos de uma postura compartilhada em relação à disciplina, investindo na prevenção. Pretende-se que a escola funcione através de espaços e tempos, geridos com critérios adequados à participação e ao diálogo entre os alunos e destes com os professores, onde o problema deve ser contextualizado, analisando as suas causas profundas e favorecendo a mobilização de ações alternativas.

Ser professor nunca foi uma tarefa simples. Hoje, porém, novos elementos vieram tornar o trabalho docente ainda mais difícil. A disciplina parece ter se tornado particularmente problemática.

Analisar as causas do problema é preocupação sobre a qual, hoje, se debruçam todos os que estão envolvidos com educação, que desejam uma

escola de qualidade. É claro que são inúmeros, não apenas um, os elementos que concorrem para a atual situação educacional brasileira.

Desde alguns anos atrás, vai instalando-se em nossas sociedades, e de maneira especial em nossas escolas, a convicção de que os estudantes vão sendo cada vez mais indisciplinados e mal-educados, mostrando comportamentos que interrompem o clima acadêmico da escola, quando não protagonizam agressões verbais e físicas, furtos e destruição do mobiliário, etc.

É necessário e essencial à educação saber estabelecer limites e valorizar a disciplina, e para isso é necessária a presença de uma autoridade saudável. O segredo que difere autoritarismo do comportamento de autoridade adotado para que outra pessoa torne-se mais educada ou disciplinada está no respeito à auto-estima.

As instituições de ensino, cuja tarefa é introduzir as crianças nas normas da sociedade, muitas vezes se omitem. O estudo é essencial, portanto os filhos têm obrigação de estudar. Caso não o façam, terão sempre que arcar com as conseqüências de sua indisciplinada

Temos que trazer e despertar o interesse de pais e educadores os limites da disciplina numa maneira bem-humorada e realista, mostrando que pai ou professor, é o educador, e não pode se esquivar da tarefa de apontar na medida certa os limites para que os jovens se desenvolvam bem e consigam viver bem em harmonia.

As crianças aprendem a comportar-se em sociedade ao conviver com outras pessoas, principalmente com os próprios pais. A maioria dos comportamentos infantis é aprendida por meio da imitação, da experimentação e da invenção.

A indisciplinada e agressividade no contexto familiar e escolar

Nos tempos atuais, família e escola parecem perder o poder e o espaço que tiveram outrora no sentido da formação do indivíduo. As crianças começaram a entrar mais cedo na escola, fato que pode favorecê-las ou desfavorecê-las, dependendo do acompanhamento escolar e familiar realizado. Caso a criança seja bem acompanhada, esse ingresso prematuro na instituição pode ajudá-la a se desenvolver melhor em todos os aspectos: sociais, cognitivos, etc. Porém, se a família coloca-a na escola, mas não acompanha pode gerar na criança um sentimento de descaso em relação ao seu desenvolvimento.

Em outras ocasiões pode-se criar uma criança autoritária e desobediente por culpa dos próprios pais que por trabalharem demais e estarem ausentes da rotina do filho permitem, por um sentimento de culpa, que a criança faça tudo que desejar. Tal comportamento dos pais é prejudicial

à própria criança, que fora do ambiente familiar não encontrará tamanha facilidade. A escola por sua vez, também procura subterfúgios para “escapar” da culpa pelos possíveis fracassos escolares de seus alunos, entre as desculpas mais freqüentes esta a de culpar os pais pela falta de tempo no convívio com os filhos. Fato que acaba gerando alunos com problemas de aprendizagem, relacionamento, etc.

Cabe a sociedade, não só aos setores ligados à educação, através de pequenas ações o cotidiano da escola e da família, para que esta compreenda a importância dos objetivos traçados pela escola, que deve tornar possível ao aluno aquisição de conteúdos de forma mais atraente. A renovação de conteúdos de forma suscita a renovação dos métodos e das relações entre professores e alunos, das obrigações e da disciplina. Com a inovação dos métodos, os conteúdos não podem se tornar inconscientes, pois, devem proporcionar condições de conduzir a satisfação. A escola, enquanto instituição, já traz embutido o conceito de ordem, a necessidade de disciplina, utilizando-se de certas punições a fim de manter a ordem já estabelecida e tornar o aluno obediente e passivo como forma de dominação, nesse sentido, a escola acaba reduzindo a indisciplina e a agressividade do aluno.

Partimos do princípio de que nenhuma criança nasce agressiva, ela torna-se de acordo com o meio, pois limite e disciplina transitam no caminho do afeto e da liberdade, e isso se reflete nos locais onde ela se insere. Segundo Içami Tiba (1996, p.173) O maior estímulo para ter disciplina é o desejo de atingir um objetivo.

Em termos operativos e sociais, o comportamento de qualquer cidadão deve estar baseado pelo menos em cinco princípios: Gratidão, Disciplina, Religiosidade, Cidadania e Ética. Estes valores devem estar presentes nos processos educativos familiares e escolares.

O desenvolvimento da indisciplina corresponde ao surgimento de um controle interno, uma obediência às regras que não dependa mais exclusivamente do controle dos pais ou de outras pessoas. Isso implica a assimilação racional das regras, o que faz surgir a reciprocidade, o respeito mútuo que vem a ser a capacidade de respeitar o outro e por ele ser respeitado.

Ação docente frente ao aluno indisciplinado e agressivo

Atualmente começam a adquirir maior importância os problemas de disciplina e convivência nos centros educativos, especialmente no período das séries superiores do ensino fundamental. Sem perder de vista que esta problemática faz parte de um momento de crise que invade nossas sociedades e afetando instituições educadoras tradicionais como a família, e igreja e a escola, entendemos a tal problemática pode ter um tratamento curricular indo

além do simples agravamento das medidas regulamentares punitivas. Como diz Içami Tiba (1996, p.179) Um desrespeito aos pais pode ser relevado, aos professores já implica em advertência, e às autoridades sociais, há punição.

A indisciplina e a agressividade constituem-se em um desafio para os docentes, representa um dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico, demonstra a ausência de regras e limites por parte da criança. Precisamos de uma postura compartilhada em relação à indisciplina, investindo na prevenção. A escola deve funcionar através de espaços e tempos geridos com critérios adequados à participação e ao diálogo entre os alunos e destes com os professores, onde o problema deve ser contextualizado, analisando as suas causas profundas e favorecendo a mobilização de ações alternativas.

Preparo do professor para lidar com alunos-problemas

Estamos vivendo um momento de desafio em nossas escolas, assistimos um aumento considerável da indisciplina e atos violentos, bem como as preocupações de professores e pais em relação ao comportamento escolar dos alunos, precisando ser melhor refletido e enfrentado.

O problema é complexo e muitas vezes os professores buscam "receitas prontas" que se revelam ineficazes quando aplicadas à situação concreta. Um dos maiores problemas que o professor pouco experiente enfrenta é a criação de um clima favorável a aprendizagem na sala de aula, onde se integra a análise de situações indesejáveis e a gestão do comportamento do professor

A disciplina escolar não consiste em um receituário de propostas para enfrentar os problemas de comportamentos dos alunos, mas em um enfoque global da organização e a dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, coerente com os propósitos de ensino. [...] Para isso é preciso, sempre que possível, antecipar-se ao aparecimento de problemas e só em último caso reparar os que inevitavelmente tiverem surgido, seja por causa da própria situação de ensino seja por fatores alheio à dinâmica escolar. (Gotzens, 2003, p. 22)

Precisamos incentivar comportamentos de trocas, diálogos, estimulando a análise, criticando os alunos sobre situações variadas. Podemos evitar, desencadeando situações de indisciplina. Para isso precisamos gerir adequadamente a turma, levando em consideração que muitos vivem em contextos familiares desestruturados. É, portanto, necessário incentivar as famílias a acompanhar a educação de seus filhos.

Os professores não têm recebido formação inicial que lhes permita gerir de forma eficiente os conflitos, torna-se necessário que a formação contínua desenvolvida nas escolas proporcione uma reflexão pautada em subsídios teóricos e autores recentes na área da educação, que possibilite uma

intervenção esclarecida. Cabe à escola impor regras de maneira coerente, prevenindo tratamento desigual e trabalhando os conflitos emergentes. Precisamos entender que a construção de uma nova disciplina é tarefa de todos, pais, alunos, professores e comunidade, por meio de um planejamento participativo, que tenha a ação de todos, de forma ética, lembrando que é um processo que vai se construindo de forma gradativa e necessita de acompanhamento.

Segundo Juan Carlos Tedesco (Revista Nova Escola, edição nº156, out/02) É a escola que deve ser autônoma, não a sala de aula. Isso faz com que a responsabilidade diante dos resultados seja mais coletiva.

O professor precisa desempenhar seu papel, o que inclui disposição para dialogar sobre objetivos e limitações e para mostrar ao aluno o que a escola (e a sociedade) espera dele. Só quem tem certeza da importância do que está ensinando e domina várias metodologias consegue desatar esses nós. De acordo com a psicóloga e pesquisadora em educação Tânia Zagury (Revista Nova Escola, edição nº149, jan./fev.02) Quando há relacionamento de afeto e um professor atencioso, qualquer caso pode ser revertido em pouco tempo.

Acreditamos que esses alunos-problemas têm um porquê e um para quê e nós precisamos nos ajudar, porque sozinhos não conseguiremos ser uma escola de fato. Uma escola que pensa na vida, partindo da vida das pessoas... Está na hora de repensarmos o processo, a teoria que nos embasa, o currículo, a gestão e o conselho escolar; de repensarmos se estamos apenas brincando de democracia. Ser professor nunca foi uma tarefa simples. Hoje, porém, novos elementos vieram tornar o trabalho docente ainda mais difícil. A disciplina parece ter-se tornado particularmente problemática. Na escola são vistas como alunos problemas, em casa como bagunceiras ou, dependendo do caso, distraídas. Essa é a realidade de crianças com sintomas de inquietação, baixo rendimento escolar, dificuldade nos relacionamentos, ansiedade, agressividade e resistência a receber ordens.

Segundo Gadotti (1995), são necessárias algumas diretrizes básicas, dentre as quais estão: a autonomia da escola, incluindo uma gestão democrática, a valorização dos profissionais de educação e de suas iniciativas pessoais. Oportunizar uma escola de tempo integral para os alunos, bem equipada, capaz de lhe cultivar a curiosidade e a paixão pelos estudos, a curiosidade e a paixão pelos estudos, a valorização de sua cultura, propondo-lhes a espontaneidade e o inconformismo. Inconformismo traduzido no sentimento de perseverança nas utopias, nos projetos e nos valores, elementos fundadores da idéia de educação e eficazes na batalha contra o pessimismo, a estagnação e o individualismo.

O preparo e bom senso do professor é o elemento chave para que essas questões possam ser melhores abordadas. A problemática varia de

acordo com cada etapa da escolarização e, principalmente, de acordo com os traços pessoais de personalidade de cada aluno. De um modo geral, há momentos mais estressantes na vida de qualquer criança, como por exemplo, as mudanças, as novidades, as exigências adaptativas, uma nova escola ou, simplesmente, a adaptação à adolescência. As crianças e adolescentes como ocorrem em qualquer outra faixa etária, reagem diferentemente diante das adversidades e necessidades adaptativas, são diferentes na maneira de lidar com as tensões da vida. É exatamente nessas fases de provação afetiva e emocional que vêm à tona as características da personalidade de cada um, as fragilidades e dificuldades adaptativas.

Erram alguns professores menos avisados, ao considerar que todas as crianças devessem sentir e reagir da mesma maneira aos estímulos e às situações ou, o que é pior, acreditar que submetendo indistintamente todas as alunas às mais diversas situações, quaisquer dificuldades adaptativas, sensibilidades afetivas, traços de retraimento e introversão se corrigiriam diante desses “desafios” ou diante da possibilidade do ridículo. Na realidade podem piorar muito o sentimento de inferioridade, a ponto da criança não mais querer frequentar aquela classe ou, em casos mais graves, não querer mais ir à escola. Rumo ao 3º milênio é imprescindível que vivencemos o paradigma da inclusão social, que objetiva uma sociedade para todos, incluindo a inserção escolar de pessoas com diversos tipos de deficiências em todos os níveis de ensino. A escola precisa se reestruturar para atender às necessidades de seus alunos, respeitando e acolhendo todo aspecto da diversidade humana. Reconhecemos que é um desafio. Um desafio necessário para o reconhecimento do aluno em potencial, que exige uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento aprendizagem. A partir de uma visão sócio-histórica que compreenda as diferenças enquanto construções culturais, percebendo como lidar com o indivíduo que se relaciona e expressa o movimento da sociedade em que vive.

Com algum preparo e sensibilidade o professor estaria mais apetrechado do que os próprios pediatras, dispo de maior oportunidade para detectar problemas cruciais na vida e no desenvolvimento das crianças. Dentro da sala de aula há situações psíquicas significativas, nas quais os professores podem atuar tanto beneficentemente quanto, consciente ou inconscientemente, agravando condições emocionais problemáticas dos alunos. Os alunos podem trazer consigo um conjunto de situações emocionais intrínsecas ou extrínsecas, ou seja, podem trazer para escola alguns problemas de sua própria constituição emocional (ou personalidade) e, extrinsecamente, podem apresentar as conseqüências emocionais de suas vivências sociais e familiares. Como se sabe, a escola é um universo de circunstâncias pessoais e existenciais que requerem do educador, ao menos uma boa dose de bom senso, quando não, uma abordagem direta com alunos

que acabam demandando uma atuação muito além do posicionamento pedagógico e metodológico da prática escolar. O tão mal afamado "aluno-problema", pode ser reflexo de algum transtorno emocional, muitas vezes advindo de relações familiares conturbadas, de situações trágicas ou transtornos do desenvolvimento, e esse tipo de estigmatização docente passa a ser um fardo a mais, mais um dilema e aflição emocional agravante. Para esses casos, o conhecimento e sensibilidade dos professores podem se constituir em um bálsamo para corações e mentes conturbados, essas crianças geralmente são incompreendidas tanto em casa como na escola. Também costumam ser marginalizadas e isoladas pelos colegas. Nesse caso, é importante que a escola ofereça atendimento e acompanhamento personalizado, para estimular o crescimento pessoal e social dessas crianças, educação deve ser uma parceria, senão não funciona.

Considerações finais

Escolhemos este tema para contribuir com uma aprendizagem de qualidade partindo do pressuposto de que não existe qualidade em um ambiente de indisciplina e agressividade. Faz-se necessário buscar novos caminhos que levem a família, a equipe pedagógica, os professores e os alunos a assumirem o seu verdadeiro papel neste processo.

O problema da indisciplina e agressividade tem constituído em um desafio para a escola, pois muitos alunos não respeitam seus professores, e essa indisciplina prejudica o ensino e a aprendizagem. Professores e orientadores têm dificuldade em estabelecer limites na sala de aula e não sabem até que ponto devem intervir em comportamentos inadequados que ocorrem nos pátios escolares. É preciso recuperar a autoridade fisiológica, o que não significa ser autoritário cheio de desmandos, injustiças e inadequações. As instituições de ensino, cuja tarefa é introduzir as crianças nas normas da sociedade, muitas vezes se omitem. O professor também perdeu a autoridade inerente a sua função. Quanto maior a perda, mais anárquica torna-se a aula. É essencial aos agentes da educação saber estabelecer limites e valorizar a disciplina, e para isso é necessária a presença de uma autoridade saudável.

Tendo em vista as dificuldades de aprendizagem causadas pela indisciplina e agressividade é que desenvolvemos nosso tema, visando entender qual a relação entre aprendizagem e indisciplina em sala de aula, pois toda indisciplina é gesto de desinteresse e todo desinteresse se encarcera quando não existe significação da aula. E nenhuma aula é realmente significativa, quando não existe busca para a consciência da aprendizagem. O grande desafio da sociedade moderna é a educação.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Julio. Groppa. (Org.), Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 3ª Edição, São Paulo, Editora Summus, 1996.
- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Editora Cortez, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 4ª Edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra 1970, 23ª Edição, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia: diálogo e conflito. 4ª Edição, São Paulo, Editora Cortez, 1995.
- GOTIZENS, Concepcion. A disciplina escolar: prevenção e intervenções nos problemas de comportamento. 2ª Edição, Porto Alegre, Editora Artmed, 2003.
- PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.
- ROGERS, Carl Ransom. O tratamento da criança problema; [tradução Urias Corrêa Arantes; revisão Laura Villares de Freitas]. – São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996.
- SNYDERS, Georges. Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1995.
- TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo, Editora Gente, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo, Editora Liberdade, 2000.
- VASCONCELLOS, Maria Lúcia M. Carvalho (Org.). (In) Disciplina, Escola e Contemporaneidade. São Paulo, Editora Mackenzie, 2001.

CAPÍTULO Nº 81

RISCOS PSICOSSOCIAIS DA PROFISSÃO DE EDUCADOR

Rita de Cássia Ravagnani Diniz

Introdução

O professor é um facilitador para o desenvolvimento educacional, moral e intelectual do discente, é o profissional primordial da transmissão e aquisição de conhecimento de forma adequada, criativa e prazerosa, possui estratégias, desperta a visão crítica sobre a realidade em que vive, busca o pleno desenvolvimento e preparo de seus alunos para o exercício da cidadania e os qualifica para o mercado de trabalho. A educação brasileira possui uma formação histórico-social fundamentada na exclusão, clientelismo e descompromisso governamental desde o início de sua história. Com todas as previsões legais existentes no país essa situação pouco se alterou. Desse modo, as principais causas de absenteísmo e desistência da profissão de professor está relacionada, muitas vezes, as condições inadequadas de seu meio ambiente laboral. O presente trabalho visa refletir sobre os principais riscos que o professor vêm sofrendo em seu ambiente laboral na atualidade e quais as medidas legais protetivas existentes para elidir ou minimizar tal problema. Para tanto, nos embasamos no método indutivo-dialético, sendo que a técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica multidisciplinar, sendo que de forma mais intensa, o Direito Ambiental, o Direito Ambiental do Trabalho, Direito Constitucional, Leis infraconstitucionais e específicas, sempre primando pela legislação específica que regula a matéria, além das de outras áreas multidisciplinares.

O desconforto do exercício do magistério no mundo

A preservação do meio ambiente laboral do professor é alvo de preocupação em nível nacional e internacional, assim apesar das regulamentações de leis ambientais existentes no que concerne a preservação do meio ambiente saudável e equilibrado, pouco foi feito para efetivá-la no meio ambiente laboral do professor. Dentro dessa preocupação, países como os Estados Unidos, Reino Unido e Suécia, estão estudando o desconforto do

exercício do magistério para tentar encontrar formas de lhes assegurar melhores condições de trabalho, uma vez que passam muito tempo de seu dia e a maioria de sua vida em seus empregos. Esteve (1999, p. 8) avalia o problema em nível internacional: O fenômeno do “mal-estar docente” não é, de maneira alguma, uma peculiaridade do sistema educacional espanhol, mas se trata de um fenômeno internacional, cujo sintomas começam a fazer-se evidentes no início da década de oitenta nos países mais desenvolvidos, a exemplo do que se verificou e se publicou na Suécia (1983), França (1984) e Reino Unido (1989-90). A degradação do meio ambiente de trabalho dos docentes é um problema que está ocorrendo em vários países com dados estatísticos e também de relatórios que indicam problemas concretos feitos por organizações oficiais como a Organização Internacional do Trabalho - OIT entre outros. Os profissionais da área da educação estão adquirindo doenças ocupacionais devido estarem expostos, acima do limite permitido por lei, a agentes nocivos a saúde, isso devido a falta de precaução e prevenção da maioria das instituições educacionais públicas ou privadas de todo o país. O meio ambiente laboral dos docentes tem sido objeto de investigação científica de outras áreas do conhecimento que estão buscando compreender melhor o mal-estar docente, porém o Direito Ambiental numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tem buscado a sinergia necessária da pesquisa jurídica com as outras ciências do conhecimento, principalmente a ciência da saúde. O adoecimento do professor é um fenômeno mundial que o acomete com várias doenças ocupacionais que o faz abster-se ou abandonar a profissão de professor. A OIT (1988, p.124) cita que “a intensificação da tensão nervosa é igualmente assinalada na Bélgica, Canadá, Escócia e Nova Zelândia, especialmente, entre as razões que levam os educadores a buscar outra profissão.” Para Esteve (1999, p. 40): A profissão de mestre nas escolas de ensino em todos os níveis na Suécia não só deixou de ser atrativa, como está ameaçada de uma progressiva deserção dos quadros docentes. A principal razão disso é o esforço psíquico a que estão submetidos os docentes como consequência do clima dominante nos centros de ensino. Uma quarta parte dos professores de Estocolmo pensa em mudar de atividade, se já não fez [...]. Durante o último ano, 264 mestres mudaram de atividade e os pedidos de emprego em arquivos, museus e outros lugares mais tranquilos aumentaram nesse setor. Várias centenas de docentes tiveram de recorrer aos serviços de psicoterapia do departamento de educação. Zambom e Behlau (2009, p. 3) citam uma pesquisa de campo sobre a saúde vocal a nível internacional: Um grupo de fonoaudiólogos da Universidade de Utah realizou em 2004 uma importante pesquisa epidemiológica nos Estados Unidos que mostrou alta incidência de sinais e sintomas vocais em professores quando comparados com a população geral (a pesquisa americana foi realizada nos estados de Utah e Iowa e investigou 1243 professores e

1158 sujeitos da população 366 geral). Verificou também que professores faltam mais o trabalho devido a problemas vocais e consideram mais a necessidade de mudar de ocupação no futuro devido a um transtorno de voz. O perfil de adoecimento e morte de professores provenientes de doenças relacionadas as cordas vocais vem crescendo em todos os países, com isso, algumas áreas do conhecimento, principalmente o da Ciência da Saúde vem investigando esse mal-estar, na pesquisa jurídica do Direito pouco é o avanço de estudos sobre o tema. No Brasil com a redemocratização do ensino houve a necessidade em aumentar o número de professores para atender a demanda, este excesso na procura resultou em uma massificação da profissão do magistério, aumentando assim o corpo docente das redes de ensino. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) revelaram que: O Brasil é um país onde, nos últimos anos, ocorreu uma expansão muito rápida, tanto de sua matrícula escolar, como de seu corpo docente. O resultado desta pesquisa permite a compreensão, com muita clareza, da significativa heterogeneidade dos docentes do país e a complexa variedade de situações que existem, do ponto de vista da subjetividade dos mestres (2004, p.12). Esse crescimento foi apenas quantitativo da oferta escolar e gerou modificações na gestão educacional para acompanhar tal “avanço”. Contudo, os resultados não são satisfatórios nem no ensino-aprendizagem do discente, nem na melhoria da sadia qualidade de vida do professor. Assim, o desconforto no exercício do magistério é real, e isso traz consequências negativas para todos os sujeitos envolvidos, para o aluno um baixo nível de aprendizado, para o docente um mal-estar na profissão e para o Brasil o baixo nível de avanço no desenvolvimento socioeconômico.

A profissão do professor na sociedade de risco

Os profissionais da área de educação estão suscetíveis a iminência de acidentes de trabalho como qualquer outro profissional, pois à aquisição de doenças em razão da presença de riscos ocupacionais são diversos, como os estressores psicossociais. Desse modo, espera-se o cumprimento do art. 225 da Constituição de 1988 “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado [...]”, na vida desses profissionais. E essas discussões sobre os riscos ambientais do trabalho do docente nos trazem uma expectativa criada em torno da profissão do professor, pois se desconhece o motivo da distância entre o discurso sobre sua função e o reconhecimento que ele verdadeiramente merece. O risco ambiental é tema relevante para sociedade, porém pouco conhecido, tanto é a preocupação que existem programas nacionais e internacionais preocupados com a saúde, segurança e o meio ambiente, dentre estes, os mais conhecidos em nível internacional são

a série ISO (para a qualidade e meio ambiente) e a OHSAS (para questões de saúde e segurança). No Brasil, atualmente, existe o Programa de Gerenciamento de Riscos (PGRs) que regulamenta as normas preventivas para a proteção do meio ambiente, mas de forma ampla. Devido isso, os programas internacionais são utilizadas para suprir lacunas do ordenamento jurídico brasileiro no que concerne um programa de riscos ambientais direcionadas ao meio ambiente do trabalho. A OSHA (Occupational Safety and Health Administration/ Serviços de Avaliação de Segurança e Saúde Ocupacional) de origem britânica, incube-se de dar orientações de como implantar e avaliar as relações dos procedimentos de saúde e segurança do trabalho integrado ao sistema de gerenciamento ambiental e também aos sistema de qualidade, em sua apostila de norma (OHSAS 18001: 2007) conceitua que: “Risco é uma combinação da probabilidade de ocorrência de um evento perigoso com a gravidade da lesão, doença ou perda que pode ser causada pelo evento”. O risco de um acidente ou contrair doenças no ambiente de trabalho ocupacionais é uma realidade que qualquer profissional está sujeito. Algumas profissões até são classificadas como insalubres, perigosas ou penosas e possuem regulamentação jurídica e normas de proteção específicas. Contudo, a profissão de professor não está inclusa nesse rol de profissões, o que existe são as leis do sistema educacional, e não das doenças ocupacionais dos professores. DE acordo com Vieira (2007, p. 45): Para Moreno, Garrosa e González os docentes foram uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais. Estes se defrontam com situações nas quais se desequilibram as expectativas individuais do profissional e a realidade do trabalho diário. Diante desta situação, é possível o recurso as estratégias de enfrentamento não adaptativas que vão esgotando seus recursos emocionais levando-os a um deterioramento pessoal e profissional. Os riscos trabalhistas são diários e doenças podem ser contraídas em seu ambiente laboral, e nada é feito para reverter a situação, é o caso, por exemplo, do professor. As condições de trabalho e a sua situação social são importantes para que ele desenvolva sua atividade com qualidade, porém desde o início da profissão de docente já havia o descaso com esses profissionais, que infelizmente se perdura até hoje, muitas vezes até complexo, pois querem qualidade de ensino, mas não dão condições para tanto. Embora Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1981 tenha classificado a “profissão de professor como uma atividade de risco físico e mental”, os governantes brasileiros não deram a devida importância. Pereira (2000, p. 5) ao comentar sobre atividade de risco do professor, aduz, com base no estudo sobre “Stress na profissão docente: prevalência e fatores de risco[...] um em cada três professores sente que a sua profissão é estressante e um em cada seis docentes encontram-se em estado de exaustão emocional ou com esgotamento cerebral”. Nesse diapasão Marques de Lima (2009, p. 112)

afirma que: Professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, terapeutas de reabilitação, assistentes sociais, policiais, sacerdotes e advogados estão entre as categorias mais expostas a condições de stress, por serem categorias profissionais de ajuda nas quais é muito grande a carga emotiva de responsabilidade em relação ao cliente ou usuário, pois do próprio trabalho pode depender o bemestar ou ruína dos outros. Nota-se que a exposição ao risco do professor é bem maior devido atender ao mesmo tempo em média entre 30 a 60 alunos por sala, se ele tiver que cumprir 15 horas/aula por turno, terá em média de 90 a 150 alunos, pois terá que lecionar em três turmas, como ele sofre desvalorização salarial, precisará trabalhar os outros dois turnos, assim terá então uma média que pode chegar a 450 alunos por ano letivo, são poucos os profissionais que têm uma realidade parecida a essa. A Convenção 155 da OIT, em seu art. 3º, estabelece: (...) que a expressão “local de trabalho” abrange todos os lugares onde os trabalhadores devem permanecer ou onde têm que comparecer, e que esteja sob o controle, direto ou indireto, do empregador e que o termo “saúde”, com relação ao trabalho, abrange não só a ausência de afecção ou de doenças, mas também os elementos físicos e mentais que afetam à saúde e estão diretamente relacionados com a segurança e a higiene no trabalho. As condições ambientais inapropriadas das escolas ou universidades trazem desequilíbrio a sua saúde e insatisfação pessoal, o contato direto com tantos alunos pode trazer diversas enfermidades, essa situação só se agrava com a solicitação dos pedidos de licença para tratamento de saúde ou para afastamento de sua função. Vieira (2007, p. 91) tenta explicar que: O trabalho docente é complexo, abarcando inúmeras problemáticas que envolvem destes aspectos macros, como a globalização, as transformações no mundo do trabalho, entre outros até questões do cotidiano. Podemos nos questionar, então, o motivo de tão excepcionais indivíduos trabalharem num dos piores ambientes profissionais. Uma hipótese pode ser aventada, a de que o motivo é tão somente o da satisfação. Mesmo nessas condições adversas, não falta o fundamental: o sentido e o significado daquilo que se faz. Ter reconhecimento do produto final do seu trabalho - mesmo que subjetivamente - fortalece a identidade do trabalhador. A profissão de professor é uma atividade indispensável para sociedade, embora seja complexa, paradoxal e desvalorizada, muitas pessoas são apaixonadas por ela, para o professor compromissado sua maior compensação é ver o fruto de seu trabalho, ou seja, vê seus alunos formados e preparados para a vida, assim a pesar de ser uma escolha pessoal, não é sinônimo que lecionará somente por amor. Vieira (2007, p. 37) cita os riscos que o professor enfrenta: a) desmotivação dos alunos; b) comportamento indisciplinado dos alunos; c) falta de oportunidade de ascensão na carreira profissional; d) Baixos salários; e) Más condições de trabalho; f) Turmas excessivamente grandes; g) Pressão de tempo e prazo; h)

Baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; i) Conflitos com colegas e superiores; j) Rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos. Esses casos supracitados, são alguns riscos de saúde que o professor enfrenta, a outros casos que também acometem adoecimentos no professor. Assim, ser docente, hoje, transformou-se em uma atividade de risco que desafia resistências, emoções, saúde, capacidade de mediar conflitos e transmitir conhecimentos de forma criativa e eficaz. Esteve (1999, p. 76) evidencia que: [...] são muitas as doenças ocupacionais que acometem o professor, nos mais diferentes níveis do ensino, e, por estar sua atividade dissociada do trabalho braçal, ignoram-se seus direitos, o que representa, inclusive, prejuízo ao tratamento igualitário a que todos fazem jus. 370 Diante do exposto, esta profissão merece uma reflexão crítica no que concerne aos riscos ambientais, situacionais e comportamentais adquiridos no ambiente laboral de trabalho ou no seu exercício, como também decorrente da violência nas escolas que vem crescendo a cada dia.

Medidas legais protetivas

A proteção ao meio ambiente é um dos motivos de preocupação da sociedade contemporânea no mundo, o olhar volta-se para a prevenção e a proteção da própria pessoa, tendo como foco maior o direito a vida. Sendo assim, o meio ambiente é considerado uma dimensão dos direitos fundamentais que se caracteriza por atingir toda a coletividade. Para Antunes (2005, p. 25), “o primeiro e mais importante princípio do Direito Ambiental é que: o direito ao ambiente é um Direito Humano Fundamental”. Meio Ambiental do Trabalho possui características peculiares e diferentes do Direito do Trabalho, sua caracterização baseia-se numa reorientação da tutela ambiental, esse direito propõe uma reflexão sobre a proteção jurídica do trabalhador no seu meio ambiente de trabalho diante de uma perspectiva de dignidade da pessoa humana. Dispomos de uma legislação de excelência no que concerne o Direito Ambiental, contudo não existe regulamentação expressa na legislação brasileira sobre o meio ambiente de trabalho equilibrado, porém o art. 5º, § 2º da Constituição Federal de 1988 declara: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados [...]”, porém no seu inciso VIII do art. 200 que versa sobre o Sistema Único de Saúde, rege: “colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho.” Já no seu art. 225, caput, temos que “todos têm direito a um meio ambiente equilibrado (...)”. A sadia qualidade de vida dos trabalhadores tem sido alvo de discussões históricas devido o alto índice de enfermidades que os têm acometido em seu ambiente laboral ou em razão dele. Assim, o equilíbrio ambiental laboral é um direito fundamental garantido por lei, pois todos têm

o direito de exercer com plenitude o direito à vida, independente da profissão que desenvolva. Assim, constata-se a importância do quarto aspecto do meio ambiente, ou seja, o meio ambiente do trabalho, que merece destaque por ser o lugar onde os trabalhadores permanecem a maior parte de seu dia para desenvolver suas potencialidades produtivas. Para Melo (2001, p. 70): A essencialidade da proteção ao meio ambiente de trabalho, como etapa importante para o equilíbrio do meio ambiente geral, justifica-se porque, normalmente, o homem passa a maior parte de sua vida útil no trabalho, exatamente no período da plenitude de suas condições físicas e mentais, razão pela qual o trabalho, habitualmente, determina o estilo de vida, interfere no humor do trabalhador, bem como no de sua família. A dignidade da pessoa humana não se afasta do ambiente do trabalho, o que se quer tutelar é a vida do trabalhador e não a estrutura física onde ele trabalha. Assim, como o trabalho traz dignidade ao homem, o Meio Ambiente do Trabalho garante o direito de ele desenvolver suas atividades num ambiente laboral saudável e mais humano. Segundo Melo (2001, p. 70) “[...] não há como se falar em qualidade de vida se não houver qualidade de trabalho, nem se pode atingir o meio ambiente equilibrado e sustentável, ignorando-se o aspecto do meio ambiente do trabalho”. Afirma também Mancuso (2002, p. 57): O conceito de meio ambiente se expandiu para além do mundo da natureza, para alcançar outras dimensões onde o homem vive, se relaciona e desenvolve suas potencialidades. Quer dizer, o homem, enquanto ‘ser vivente’, integra, como tal o ‘mundo da natureza’, e, nesse prisma, tem tanto direito à vida quanto tudo o mais que compõe os reinos animal e vegetal. Todavia, é inegável que os horizontes do homem vão muito além do mero instinto de sobrevivência, dado que sua alma revela uma natural tendência ao progresso e ao desenvolvimento. Constata-se, assim, a importância do Meio Ambiente do Trabalho, pois seu equilíbrio está baseado na proteção e prevenção contra os agentes que comprometem a incolumidade física ou mental dos trabalhadores. Sua visão holística de reorientação da tutela ambiental é o diferencial desse direito. A busca por melhores condições no ambiente laboral é uma realidade de muitas profissões no Brasil e no mundo, diante dessa realidade, o presente estudo contemplará o meio ambiente do trabalho do professor.

Conclusão

O meio ambiente laboral do professor é um tema relevante devido os profissionais da área de educação estarem suscetíveis ao sofrimento de acidentes de trabalho e à aquisição de doenças em razão da presença de riscos ocupacionais diversos, como os biológicos, físicos, químicos, psíquicos, ergonômicos entre outros. Em 1983 a profissão de professor foi classificada

pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como a segunda profissão a portar doenças de caráter ocupacional em nível mundial. O adoecimento silencioso desses profissionais é adquirido por alguns agentes agressores com três tipos de natureza: ambientais, situacionais e comportamentais. Embora existam diversas normatizações no instituto jurídico que contemplem os direitos dos trabalhadores de modo generalizado em leis, decretos, consolidação de leis, constituições, normas internacionais, normas regulamentares, seguridade social, etc., pouco interesse houve em normatizar os direitos e deveres, de maneira específica dos 376 profissionais da educação brasileira, como ocorre em outras categorias profissionais, com vista à assistência a saúde e bem-estar desses docentes. No que concerne a responsabilidade, na esfera do Direito Ambiental a responsabilidade civil é objetiva, pois quem poluiu deve pagar pelos prejuízos causados, com o objetivo impedir a socialização dos prejuízos causados ao meio ambiente. Essa responsabilidade poderá responder pelos danos infligidos ao meio ambiente do trabalho dos docentes, verificando-se sua aplicabilidade em vários aspectos, como no dano patrimonial, extrapatrimonial, coletivo, meio ambiente do trabalho, bem como as leis brasileiras existentes que envolvam os direitos dos professores. A omissão do estado em relação a proteção e prevenção ao meio ambiente do trabalho do professor traz consequências incalculáveis a esses trabalhadores, deve, portanto, orientar todos os sujeitos envolvidos quanto ao meio ambiente do trabalho equilibrado e sadio, bem como, fiscalizar e orientá-los para que alcance seu objetivo maior, que vem a ser preservação à vida. Assim, cabe a responsabilidade civil no que tange a possibilidade de reparação dos danos causados tanto ao bem jurídico em si, meio ambiente do trabalho do docente, quanto aos trabalhadores e terceiros atingidos pelo mesmo evento danoso, mesmo sabendo que a indenização não vai atingir o seu valor real devido, principalmente em se tratando, de danos ao meio ambiente do trabalho, onde muitas doenças fazem os professores desistirem da profissão, adoecerem, ou até mesmo a morte prematura.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Paulo de Bessa. Direito Ambiental. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COMITÊ TÉCNICO EM ACÚSTICA ARQUITETÔNICA DA SOCIEDADE AMERICANA DE ACÚSTICA. Revista de Acústica e Vibrações - nº 29 - julho/2002.
- ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Florianópolis: EDUSC, 1999. FREUDENBERGER, Herbert. Journal of Social Issues, 30 (1).1974, . Acesso em: 17 fev 2017.
- LIMA, Viviane Aparecida de. A mercantilização da educação e a desvalorização da docência. (2007). Disponível em: <http://www.contee.org.br/desnacionalizacao/m7.htm> Acesso em: 21 .ago.2017
- LOGUÉRCIO, José Eymard. Assédio moral: gestão e responsabilidade das entidades privadas de ensino. In: Direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores no ensino privado. São Paulo: Ltr, 2008.
- MANCUSO, Rodolfo de Camargo. Ação civil pública trabalhista. 5 ed., São Paulo: RT, 2002.
- MARQUES DE LIMA, Francisco Gérson. O professor no Direito brasileiro. São Paulo: Método, 2009.
- MELO, Sandro Nahmias. Meio Ambiente do Trabalho: direito fundamental. São Paulo: LTr, 2001.
- MENEZES, Cláudio Armando Couce. Assédio moral e seus efeitos jurídicos. In: Revista IOB - Repertório IOB de Jurisprudência – 1ª quinzena de janeiro de 2003 – Nº 1/2003- Vol. II.
- PARANHOS, I. de S. Interface entre Trabalho Docente e Saúde dos Professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. Dissertação de Mestrado, Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana/Bahia, 2002.
- PEREIRA, Luísa. Os professores como profissão de risco. Coimbra: Educare, 2000, p. 5. Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008022.pdf>. Acesso em: 18. ago. 2017
- SCHILLING, Flávia. A sociedade da insegurança e a violência na escola. São Paulo: Moderna, 2004.

- VIEIRA, Helen Paola. Estresse ocupacional, síndrome de bournout e hardiness em professores de colégio militar (dissertação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
- ZAMBOM, F; BEHLAU, M. Voz professor – aspectos do sofrimento vocal profissional. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/voz/voz_digital.pdf. (2009). Acesso em: 05 jun, 2017.
- ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Plano, 2004.

CAPÍTULO Nº 82

A DIFICULDADE DO ENSINO APRENDIZAGEM COM A VULNERABILIDADE DO EDUCANDO

Edmilson Rodrigues de Faria

Introdução

O acesso á escola é um direito de todos, isso é garantido pela Constituição Federal, no entanto as transformações e as políticas educacionais que ampliam as oportunidades de acesso à escolarização não correspondem, necessariamente, à melhoria da qualidade de ensino e nem garantem a permanência do aluno na escola.

Mas, também não é possível responsabilizar a escola e o contexto educacional pelo fracasso escolar e pela evasão ou pela falta de estrutura para enfrentar vulnerabilidade social vivenciada pelos alunos. A questão da vulnerabilidade social é um problema que engloba inúmeras áreas, é um problema multifacetado, não se trata de um fenômeno isolado.

Atualmente, existe uma distorção entre o que se espera do aluno considerado ideal e a diversidade de valores, classes sociais, conhecimentos e experiências prévias que a clientela da escola apresenta. Sendo assim, é preciso que se articule ações e iniciativas governamentais e no cotidiano escolar para acolher o aluno em situação de vulnerabilidade social e se desenvolva mecanismos que ofereçam oportunidade de acesso, permanência e aprendizagem para todos.

A aprendizagem em um contexto de desigualdade social

A vulnerabilidade social é uma questão que desafia as políticas públicas e as ações da escola para oferecer aos alunos uma escola de qualidade. A escola é um espaço democrático que deve fortalecer o sujeito oferecendo oportunidades iguais para todos, no entanto isso nem sempre acontece, muitas vezes o que se oferece é um espaço de reprodução das injustiças sociais (CARVALHO-SILVA, 2012).

A educação escolar deve ofertar condições para que o aluno desenvolva suas potencialidades, se aproprie dos conhecimentos e da cultura humana para participar de forma ativa e consciente da sociedade em que vive. Mas para alcançar esse objetivo deve oferecer ensino de qualidade, ao mesmo

tempo, que promove a igualdade de oportunidade para todos respeitando as características, as necessidades individuais e a situação de cada família.

Assim é preciso considerar que a situação de vulnerabilidade social contempla, não apenas a área econômica, mas também a falta de estrutura, a exposição ao risco, violência, doenças e ausência de direitos (ÉRNICA e BATISTA, 2012).

A educação de qualidade, que atenda às necessidades de todos os alunos promovendo a aprendizagem e proporcionando oportunidades para todos é direito garantido desde a Constituição Federal do Brasil, assim todos os alunos têm o direito de conviver e ter acesso à educação de qualidade na escola comum. O planejamento deve atender ao grupo de alunos, mas também deve atender cada aluno como um indivíduo com características únicas e nas suas necessidades sociais.

Percebe-se, então, que a escola regular está amparada legalmente, desde 1988, pela Constituição Federal Brasileira, para receber os alunos em situação de vulnerabilidade em suas classes, pois a legislação brasileira, que muito já evoluiu, reconhece a importância de se oferecer a cada aluno as condições para que ele evolua e desenvolva suas potencialidades, pois a educação acadêmica é um elemento que abre portas para o desenvolvimento global dos alunos e para a superação das injustiças sociais. Sendo assim, se o aluno provém de um ambiente pobre em estímulos a escola deve suprir essas deficiências como uma forma de inclusão (CAMPOS, 2011).

Historicamente falando, a sociedade e, conseqüentemente, a escola tem dificuldades para lidar com as diferenças individuais, principalmente quando se trata de alunos em condições de vulnerabilidade social, mesmo sendo a escola um lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades e, se necessário, com estratégias de aprendizagens diferentes.

Todavia a que se destacar que a educação, a exemplo da sociedade, sofreu muitas mudanças e evoluiu desde que surgiram as escolas como instituições encarregadas de ensinar e transmitir cultura humana. Muitas dessas mudanças representam avanços em relação aos direitos de igualdade que todos os indivíduos devem ter e para que os direitos individuais sejam respeitados todos devem ter acesso à educação de qualidade

Diante da diversidade e das diferenças individuais o professor deve ter objetivos claros e buscar resultados oferecendo aos alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem através de um trabalho diversificado. O trabalho diversificado envolve atividades previamente planejadas ou de livre escolha por aluno e/ou professor.

A escola e a diversidade

A vulnerabilidade social abrange diversos níveis de desvantagem social, no cotidiano dessas famílias pode-se encontrar a fragilização dos vínculos afetivos, relacionais, ou vinculados à violência. As relações em contexto de vulnerabilidade social geram crianças, adolescentes e famílias passivas e dependentes, com a auto-estima baixa, relacionamentos emocionais e afetivos comprometidos. A escola, por ser uma instituição que exerce forte influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes, permite a humanização e a educação bem como a construção da autonomia e o sentimento de pertencer ao grupo social (CAMPOS, 2011).

A escola deve ser um lugar de vivências democráticas, deve promover uma troca de experiências que facilitem à aprendizagem, o desenvolvimento da criatividade, a expressão dos potenciais, a socialização, através de uma conduta ética de respeito e interações sociais. A escola é um grupo social mais amplo que a família, mas é a instituição responsável pelos processos de desenvolvimento com suas normas, regulamentos e regras que oferecem uma convivência harmônica entre indivíduos de diferentes classes sociais.

Enfrentamos atualmente nas escolas, desafios como políticas culturais e educacionais desarticuladas, falta de recursos e de continuidade de programas e projetos pedagógicos. A escola tem como objetivo favorecer a sua articulação com a família e a integração da criança e do adolescente em situação de desigualdade social.

A influência do meio na aprendizagem

A influência do meio sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, é um fato comprovado (CAMPOS, 2011). A criança que se desenvolve em ambientes desfavoráveis, que presencia e sofre violência em qualquer forma, que cresce em um ambiente com pouco estímulo por parte dos pais, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e sofre influência do ambiente negativo ou com poucos estímulos no qual estão inseridas e tendem a apresentar na escola comportamento semelhantes ao que vivenciam em casa, em situação de vulnerabilidade social.

Muitas crianças com problemas de comportamento sofrem agressão física por parte dos pais, seu relacionamento envolve conflitos, e em bairros onde vivem famílias em condição de vulnerabilidade social (ÉRNICA e BATISTA, 2012).

As crianças que se desenvolvem em um ambiente estável tendem a apresentar uma estabilidade emocional e auto-estima maior que as crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, com isso o rendimento

escolar e a aprendizagem alcança sucesso e não apresentam tanto problema quanto as que vivem em ambientes conturbados que apresentam alterações no comportamento e baixo rendimento escolar, já que o desenvolvimento proximal corresponde ao potencial a ser desenvolvido, que a criança adquire nas interações sociais e com os adultos. Em comunidades vulneráveis, são poucas as famílias que têm disponibilidade de materiais, jogos, livros ou mesmo de tempo e atenção para dedicar às crianças, sendo assim o rendimento escolar pode ficar aquém do que é esperado.

Muitas crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social apresentam problemas de aprendizagem ou de comportamento na escola devido ao fato de que as famílias não valorizam as aprendizagens oferecidas pela escola como uma oportunidade de ascensão social, não incentivando seus filhos a dedicarem-se aos estudos, pois os próprios pais não tem um nível de escolaridade alto. O comprometimento com a escolarização dos filhos não é unanimidades nesses ambientes com condições adversas em que se encontram grande parte das famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social (CARVALHO-SILVA, 2012).

Mas a escola pode ter muitos significados na vida da criança em situação de vulnerabilidade social. A escola pode representar um ambiente seguro, pode ser onde se oferece alimentação, proteção e acolhimento. O fato da criança se sentir acolhida pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente escolar em comunidades vulneráveis assume funções além do ensino, na escola a criança se socializa, constrói laços afetivos com colegas e professores e supera dificuldades.

Assim, a escola assume papéis que vão além do ensinar exercendo um papel fundamental no crescimento e na formação da criança. Muitas das funções da família recaem sobre a escola, mas para isso a instituição deve estar preparada para sanar algumas sequelas sociais oferecendo à criança um ambiente democrático e uma educação de qualidade.

E isso só será encontrado com uma escola preparada, com uma boa estrutura e com professores e funcionários motivados e valorizados para pensar no aluno e em sua formação.

A escola de qualidade

Para Érnica e Batista (2012), existe uma correlação entre o desempenho do aluno e sua situação social, o Ideb de escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social é significativamente mais baixo que a média em escolas situadas em outras áreas. Os territórios de vulnerabilidade social também apresentam um número menor de matrículas em Educação Infantil.

Ainda segundo os autores (ÉRNICA e BATISTA, 2012), as escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social também apresentam um quadro

docente menos experiente, professores com mais experiência tendem a escolher salas em escolas localizadas em áreas centrais. Os quadros de professores e funcionários das escolas em área de vulnerabilidade social tendem a ser mais instáveis e com pessoal menos qualificado.

Por outro lado os impactos da vulnerabilidade social na escolarização de crianças e adolescentes podem se manifestar como dificuldade de transporte e locomoção de alunos, trabalho infantil, abandono da escola para trabalhar, gravidez na adolescência, violência, falta de acesso à saúde, e outros problemas que resultam em evasão escolar, distorções série-idade e dificuldade de aprendizagem.

O aluno não pode ser responsabilizado por todos os problemas gerados pelos mecanismos sociais, cabe às políticas públicas de educação desenvolver ações e programas que ofereça acesso à escola de qualidade para todos, pois a educação é um fator fundamental para a redução das desigualdades sociais (CAMPOS, 2011).

Conhecer os sujeitos e suas condições sociais, portanto, é fundamental para que se desenvolvam políticas educacionais que acolham o aluno e supram suas necessidades promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento para superação das desigualdades sociais.

Conhecendo a realidade das comunidades é possível se organizar um planejamento adequado à cliente que se atende. A escola é uma instituição que espelha o modelo de cidadania que pretende formar, como uma instituição que acompanha as transformações sociais e que compreende a complexidade no mundo atual. Para atingir esses objetivos é preciso que a escola passe por mudanças radicais em seus métodos, processos de ensino e conteúdos. Essas mudanças exigem novas posturas políticas, administrativas e pedagógicas.

A escola democrática é um organismo vivo, pensante e, principalmente, reflexivo. Democracia exige autonomia e contextualização, da realidade escolar e do cotidiano vivenciado pela comunidade de sua clientela. A escola é um lugar, localizado em um espaço geográfico, em um tempo histórico e com uma determinada organização.

As práticas escolares devem se modificar e se abrir para que novos agentes nela atuem, a participação de todos é essencial para promover a qualidade do ensino, pois a escola deve praticar o que quer formar no seu aluno e o cidadão democrático deve ser formado na democracia, o cidadão politizado é aquele que participa das decisões políticas de sua comunidade, principalmente se ele convive com situações onde seus direitos não são respeitados. Nesse contexto, os documentos que norteiam as políticas públicas de acesso a educação de qualidade tem se multiplicado em documentos oficiais.

A constituição de 1988, que vigora atualmente, consolidou e aprimorou os objetivos do país em relação à educação, esta passou a ter status de direito fundamental. Nesse texto constitucional a educação passa a ter seção exclusiva, com 10 artigos que estabelecem parâmetros de qualidade e exercício da cidadania. A LDB (Lei n. 9.394/96), atualmente em vigor, também é muito objetiva, direta e completa, pois, inicialmente define o que é educação e enumera os princípios gerais da mesma, instituindo inclusive a carga horária do Ensino fundamental como 800 horas obrigatórias divididas em, no mínimo 200 dias letivos. A LDB também traz seções relativas a cada modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico Profissionalizante, Educação de jovens e adultos, Ensino Superior, Educação Especial e outros), assim como dispõe sobre os profissionais que atuam em educação, sobre os recursos financeiros e outros assuntos.

Na seção I, o artigo 27 oferece diretrizes para a organização dos currículos que devem oferecer condições para que o aluno conheça seus direitos e deveres e atue na sociedade de maneira crítica e autônoma, deve também observar e considerar as condições de escolaridade do aluno e oferecer orientações para o trabalho. O currículo também deve contemplar momentos para práticas desportivas formais e informais.

Outro documento importante para a melhoria da qualidade da educação nacional é o PNE (Plano Nacional de Educação) que foi aprovado em dezembro de 2010 e tem um período de ação de 2011 a 2020. O PNE tem como metas erradicar o analfabetismo, universalizar e ampliar o acesso a todos os níveis de ensino, estimular a expansão do estágio, melhorar a qualidade de ensino, valorizar os profissionais de educação, entre outras.

No entanto a meta mais importante é de fortalecer o Ideb, para que isso aconteça o direcionamento das políticas educacionais deve ser embasado pelos documentos oficiais.

Atualmente o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os planos educacionais e as políticas de educação, têm como metas investir na educação, facilitar o acesso ao ensino gratuito em todos os segmentos e oferecer qualidade de ensino. A escola busca tornar-se um ambiente de formação e aprendizagem, não só para o aluno, mas para todos que nela interagem.

Considerações finais

A escola que se pretende para o atual modelo social, não é alienada das exigências da sociedade, pelo contrario entende e assume suas responsabilidades sociais, respeita seus alunos, bem como as pessoas que nela atuam: pais, professores, funcionários e gestores.

Um problema que não pode ser ignorado pela escola é a situação de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes que vivem em determinadas áreas.

A vulnerabilidade social não se refere apenas à situação econômica, mas a uma série de fatores advindos do problema: dificuldade de acesso a serviços de saúde, falta de alimentação o adequada, abandono emocional, inacessibilidade a bens culturais, defasagem em interações e experiências de aprendizagem, violência, drogas e outros problemas que podem comprometer o rendimento escolar e o desenvolvimento.

Mas a escola se apresenta como um fator de superação das desigualdades sociais e de saída dessa situação de vulnerabilidade social. No entanto é preciso que se ofereça não apenas o acesso à escola, mas também oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem e também que se acolha esse aluno em situação de risco. É a democratização do ensino proposta por todos os documentos oficiais e pelas políticas educacionais.

Democratizar a escola não é apenas torná-la acessível a todos os indivíduos de determinada faixa etária, mas também promover a valorização da escola frente à comunidade tornando-a necessária e parte importante da formação do cidadão atuante, consciente, crítico, capaz de tomar decisões e assumir suas responsabilidades pessoais.

A escola é um organismo vivo, não pode estacionar, tem que crescer através da reflexão e reelaboração de suas metas e ações. Portanto os documentos e instrumentos que norteiam seu trabalho nunca estão acabados e nunca são definitivos, é importante que sejam planejados e elaborados, mas devem ser flexíveis e mutáveis.

Valores como a aprendizagem do aluno, a cooperação, a melhoria da qualidade da educação e a responsabilidade social da escola, estão em constante evolução e são construídos no cotidiano da instituição escolar, daí a necessidade de buscas de políticas educacionais e ações concretas cada vez mais eficientes e atuais.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.. Acesso em: 02/jul./2017
- CAMPOS, M. M. *et al.* *A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011.
- CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley. *A escola e famílias moradoras de territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: práticas educativas de famílias “protagonistas”*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012. Anais eletrônicos, Pernambuco: Anped, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-2360_int.pdf. Acesso em: 03/jul./2017
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio A. Gomes. *A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 42, n.146, mai./ago. 2012.

O PROCESSO DA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA EM COMUNIDADE APRENDIZAGEM

Edmilson Rodrigues de Faria

Introdução

A escola tem passado por constantes mudanças e evoluções desde que tomou forma na Antiguidade até hoje. As famílias como uma instituição que começou na pré-história da humanidade, viveram uma fase pública e um tanto desvinculada das relações de afeto entre seus membros, tornou-se fechada, responsável por cuidados e educação de seus filhos, hoje passa por transformações que levam a variados modelos de formação.

As duas instituições apresentam grande importância na educação dos filhos, porém, na maioria das vezes não atuam juntas, apesar de estudos comprovarem a importância dessa parceria para a aprendizagem da criança. Para efetivar essa parceria é preciso que a família e a escola consigam se entender e se comunicar, que rompam barreiras, que reconheçam a sua influência na educação da criança.

Essa iniciativa deve partir da escola enquanto uma instituição democrática que é. Os primeiros passos começam a acontecer, mas o caminho é longo. Comprovadamente é de grande importância a participação dos pais e da comunidade no processo de escolarização, mas essa participação deve acontecer de maneira coerente e consciente dos objetivos do trabalho escolar. A presença da família torna o processo ensino-aprendizagem mais significativo e motivador.

A escola que promove atividades que envolvem as famílias e as comunidades valoriza o meio de onde o aluno vem e tornam mais significativas e abrangentes as experiências do aluno. Os docentes e pais devem se aliar no intuito de formar cidadãos conscientes, participativos, críticos e autônomos, é essencial a interação e troca de conhecimentos e experiências entre os pais, a comunidade e a escola para melhorar a qualidade do ensino.

As crianças precisam da base e do apoio familiar e da educação acadêmica oferecida pela escola, por isso as duas instituições devem superar barreiras e se aproximar para caminharem juntas, se ajudando mutuamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A educação escolar na atualidade

Para Santos (2011) educação tem um conceito histórico de atividade de indivíduos adultos preparando crianças e jovens para a vida. Nesse contexto ela tanto acontece no ambiente familiar, como também na instituição escolar, mas sem desviar-se do objetivo de formação da nova geração.

A instituição escolar carrega uma construção de detentora do saber, de guardiã dos conhecimentos culturais do ser humano. Nesse sentido, a família seria encarregada de transmitir preceitos morais, noções de higiene e regras de comportamento e a escola, em sua função diferenciada, os conhecimentos acadêmicos como: leitura, escrita e matemática. Assim, segundo Santos (2011) a educação ocorre de acordo com o momento histórico e a escola exerce a função de formar o indivíduo para a sociedade.

A educação escolar apresenta concepções históricas e sociais, ou seja, tem características específicas de acordo com a época e a cultura em que está inserida e se baseia na possibilidade de desenvolver habilidades, competências e modificar o comportamento humano. A educação é um processo que dura a vida inteira.

A instituição escolar recebe a criança como um indivíduo que, a princípio nunca saiu de seu primeiro grupo social, que é a família. Para a maioria das crianças, entrar na escola é um marco, pois é, ao mesmo tempo, importante e desconcertante, significa voar mais alto, sair do ambiente conhecido e protetor.

Provavelmente o acontecimento mais importante do período de socialização é o ingresso na escola. Esse acontecimento desperta na criança perspectivas por vezes contraditórias de alegrias e pesares. Como em todos os grandes eventos da vida o fausto e o infausto estão presentes, também quando se ingressa na escola. (SANTOS, 2011, p. 98).

A escola tem novas regras, representa um grupo social mais amplo, na visão da criança, até mais importante do que o que ela já viveu até aquele momento, porém, cabe à escola considerar que a família é um meio onde existe uma cultura e a criança não chega como uma tábua rasa, ela já detém saberes e cultura a serem consideradas (MELLO *et al*, 2012).

A própria infância traz singularidades e valores que devem ser considerados ao se planejar as ações dentro da escola. O trabalho com crianças implica em considerar sua origem, seu desenvolvimento, suas

experiências pessoais e seu desenvolvimento físico e mental. A criança é um ser social que constrói a história e a escola ao recebê-la deve conhecê-la.

A ideia e os conhecimentos sobre a infância mudam e evoluem, a instituição escolar também deve mudar seu posicionamento. A infância realmente é tempo de aprender e de aprender mais do que nas outras épocas da vida por isso é preciso que a escola se posicione adequadamente, não só em relação à criança que recebe, mas também a sua cultura, a sua família e à comunidade.

No Brasil a educação começou com os jesuítas, a educação era centrada na figura do professor, que era o detentor do poder e quem ensinava, o aluno aprendia, sem contestar, através de uma prática na qual os conteúdos tinham um fim em si mesmo, sem a mínima contextualização com a vida prática e o cotidiano do aluno (SANTOS, 2011). O objetivo era formar o aluno obediente e receptor, decorar os conteúdos era um objetivo que o aluno tinha que atingir. Assim, a comunidade e a sociedade de maneira geral, não exercia nenhuma influência na educação escolar.

Atualmente, um fator importante é considerar o ambiente do aluno, a educação não acontece apenas na escola, mas em todos os ambientes que o aluno frequenta, a educação escolar não é uma ação isolada, a escola trabalha juntamente com as famílias e a comunidade na formação do aluno.

A escola e a comunidade

Assim como a escola e a família, a comunidade também participa da formação da criança e do adolescente. A aprendizagem acontece em todas as situações de interação social. Na concepção dialógica de aprendizagem, as pessoas aprendem ao dialogar.

Nessa concepção de aprendizagem existem alguns princípios:

- Diálogo igualitário: é o diálogo que considera que todos têm algo a oferecer, esse tipo de diálogo acontece de forma igualitária independente de nível econômico, religião, etnia, nível cultural;
- Inteligência cultural: considera que todos apresentam conhecimentos, não necessariamente o conhecimento acadêmico;
- Transformação: Todos os indivíduos fazem a história, todos podem transformar a realidade de alguma forma;
- Dimensão instrumental: a aprendizagem e a escolarização é uma forma de superar as desigualdades sociais;
- Criação de sentido: a escola respeita as diferenças culturais, os conhecimentos que o aluno já traz;
- Solidariedade: para superar as desigualdades sociais todos devem ter oportunidades iguais de aprendizagem para conseguir o mesmo desempenho acadêmico e assimilar valores;

- Igualdade de diferenças: igualdade no sentido de se tratar a todos da mesma forma, mas sempre respeitando as diferenças. Respeito e dignidade são essenciais (UNIVERSIDADE DE BARCELONA, 2012).

Os educadores se veem diante da necessidade de aceitar e trabalhar com novos valores e uma nova cultura de alunos oriundos de famílias e ambientes sociais que devem ser respeitados e aceitos como parceiros, não importa se igual ou diferente. Novos conceitos devem ser incorporados e aceitos.

A participação da comunidade na educação escolar exige que todos aceitem e busquem essa parceria, também existem fases que devem ser seguidas para que a parceria alcance o sucesso:

- Sensibilização: todos devem participar do planejamento, devem ter parte no projeto contribuindo para que se atinjam os objetivos;
- Tomada de decisão: as decisões exigem debate e troca de ideias para transformar a aprendizagem;
- Sonho: todos os agentes sociais que participam do sonho de transformar a educação podem se engajar e participar do projeto;
- Seleção de prioridades: durante o desenvolvimento do projeto as prioridades devem direcionar as ações;
- Planejamento: devem ser formadas comissões para direcionar o trabalho de acordo com as prioridades (UNIVERSIDADE DE BARCELONA, 2012).

O diálogo é uma ferramenta essencial para a aprendizagem e a formação do cidadão autônomo, participativo e crítico.

A relação família/escola/comunidade: o desafio da parceria

Dentro da família devem existir proteção e afetividade para com os filhos, mas suas obrigações se estendem muito, além disso. É necessário educar os filhos e a educação é um processo que envolve não só a família, mas a própria sociedade. Educar envolve a família, a escola e a sociedade, o próprio ECA reconhece a responsabilidade da família na escolarização dos filhos.

Nesse contexto a escola não pode atuar de forma isolada, sem aceitar e inserir a realidade familiar e social do seu aluno, ensinar é uma ação coletiva, mesmo que a escola e a família possam ter papéis distintos, elas agem sobre um mesmo indivíduo, isso significa que devem se unir em favor de uma educação integral e de qualidade. O desafio de unir família e escola é

grande, existe uma crença de que a família cuida e a escola educa, mas na realidade não existe essa dicotomia em relação a um mesmo indivíduo.

A criança é um ser em permanente estado de “desequilíbrios” e “reequilíbrios” que levam à aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, portanto, é importante que pais, professores e a comunidade em parceria planejem e executem ações que visem esse desenvolvimento e evolução.

A escola representa uma instituição presente e importante na educação das crianças, mas não pode ser um fator de ruptura da cultura familiar e social. A escola faz parte da sociedade, não é um ambiente a parte, com um fim em si mesma, a escola educa para a vida e para a atuação na própria sociedade. A escola e a comunidade se completam e devem caminhar juntas.

O Brasil tem buscado uma tendência mundial em políticas educacionais que é reconhecer a necessidade de se efetivar uma parceria escola/família/comunidade buscando melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Para que participação da família e da comunidade a torna mais consciente do papel da escola na vida dos alunos e com o apoio e participação da sociedade a educação escolar se torna mais significativa.

A parceria escola/família/comunidade diminui a evasão, a repetência e o rendimento escolar, mas repercute positivamente também para a instituição escolar, pois, reduz os conflitos entre os professores e os familiares melhorando o ambiente escolar e tornando os professores e funcionários mais seguros.

As famílias e a comunidade também se sentem mais valorizadas e desenvolvem atitudes de colaboração e internalização da importância da escola para a evolução do filho e orientando-o no sentido de buscar um bom desempenho e uma boa aprendizagem. Os benefícios da parceria escola/família/comunidade justificam todos os esforços no sentido de efetivá-la. É preciso mudar algumas crenças e resolver algumas dúvidas, estabelecendo o diálogo para que todos se beneficiem dessas relações.

A escola pode e deve dividir responsabilidades quando todos participam das decisões, todos se responsabilizam e buscam o sucesso. Quando engajados em uma parceria os pais deixam de exigir e passam a colaborar, buscar, trabalhar junto. Alunos, pais e professores devem efetivar um ensino de qualidade juntos.

A partir dessa transformação da escola em um ambiente de interação para a melhoria da aprendizagem dos alunos todos assumem a responsabilidade pela formação do cidadão que irá atuar na comunidade.

A escola é uma instituição que deixou de ser a única a deter o poder de ensinar, hoje, com as descobertas e avanços das ciências humanas, principalmente a psicologia, a escola tem a obrigação de formar o cidadão

autônomo; independente; consciente de seus direitos; atuante na sociedade, por isso, deve pautar suas decisões no diálogo e nas decisões coletivas.

No contexto escolar gestão escolar democrática é processo político no qual na escola, conhecendo as interações, buscando soluções para os problemas e promovendo o diálogo para tomadas de decisões coletivas. Para adotar essa postura democrática, no entanto, a escola deve abandonar a reprodução autoritária da própria educação escolar qual não permite o diálogo e tenta tornar o aluno submisso a regras e disciplinas que não aceitam que ele se expresse, emita sua opinião.

A escola tem como objetivo formar o cidadão crítico e capaz de atuar na sociedade em que vive, mas para formar um cidadão capaz de agir democraticamente é preciso que a própria escola se torne democrática. A sociedade capitalista levou a escola a educar sua clientela para atuar em um sistema capitalista, aceitando suas regras sem questionar, mas a nova postura democrática exige que a escola busque um modelo de gestão que promova uma mudança dessa postura que ofereça os conhecimentos necessários, para atuar nessa sociedade e passe a oferecer condições para a formação de um cidadão autônomo, independente, capaz de analisar, conhecer, criticar e escolher sua maneira de agir e se posicionar.

A educação escolar deve oferecer aos indivíduos meios para apropriar-se da cultura humana, mas consciente de seu poder de participar da construção da sociedade e de sua responsabilidade, de buscar novos caminhos e não apenas aceitar o que está pronto. A participação da comunidade na forma de diálogo, planejamento e execução de ações educativas é a melhor forma de oferecer ao aluno um modelo democrático de educação.

O aluno deve ser o centro dos objetivos da educação, em uma gestão escolar democrática, por que a escola não ensina, apenas oferece condições para que o aluno aprenda através da interação com o conhecimento e da realização de atividades propostas para esse fim. A escola democrática sabe que o indivíduo aprende desde que nasce, até a sua morte, durante toda vida ele aprende em todas as suas inter-relações com o mundo e a realidade e em todos os ambientes, sendo assim a educação escolar é apenas uma fase na vida do aluno.

Nesse sentido a educação escolar, não pode descartar estratégias de aprendizagem que envolva a comunidade e as famílias dos alunos, visando melhorar a qualidade do ensino e promover ações eficientes para a formação do cidadão. A aprendizagem não é um ato isolado, a aprendizagem deve se embasar em interações sociais para se tornar significativa. O aluno que tem oportunidade de dialogar; buscar; conhecer; experimentar; enfim participar de sua própria aprendizagem aprende a questionar; ser confiante e exercer sua cidadania. O professor deve, portanto, abandonar seu posicionamento de

dono do saber para se tornar mediador, entre o aluno e a aprendizagem, para isso deve adotar uma postura reflexiva e consciente, de que existe uma troca onde todos estão evoluindo e construindo novas formas de atuar.

Considerações finais

A evolução e as mudanças da sociedade exigem da escola uma nova postura. Atualmente a instituição escolar não é mais o lugar onde, isolado da sociedade, o aluno se apropria da cultura humana, a escola é um lugar que tem por objetivo formar o cidadão que vai atuar numa comunidade em que vive.

Mas para formar, ou mais especificamente, participar da formação desse cidadão é preciso oferecer uma educação de qualidade, o que se pode ser alcançado modificando posturas historicamente construídas.

Assim a escola busca hoje a construção de um modelo de gestão democrático, que conte com a participação de todos em suas decisões, ações e busca de melhorar a qualidade do ensino.

Na gestão democrática o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e para efetivar seu desenvolvimento as equipes escolares se unem, busca um trabalho sincronizado e afinado, os pais e a comunidade trabalham junto com a escola e as soluções para os problemas acontecem em decisões coletivas.

Existem muitas dificuldades para se efetivar o processo, mas são mudanças gradativas, evoluções que acontece no cotidiano, sem imposições, é uma busca natural, quando imposta, não é democrática. Uma dessas dificuldades é que os dirigentes eleitos dos municípios não praticam o ato democrático de permitir a participação da comunidade na escolha dos gestores escolares, onde se incluem os gestores de creches, essa conscientização ainda esta acontecendo..

A escola é parte de uma sociedade e não uma instituição a parte, isolada, suas ações refletem na sociedade e as mudanças sociais refletem em suas ações como se fossem interligadas, por isso é preciso superar diferenças e dificuldades e construir parcerias. A sociedade não é estática, as relações sociais estão em constante evolução e modificação, assim como suas instituições. A escola cuja identidade coletiva foi construída historicamente, também se encontra em processo de mudança e reformulação.

Dentro da escola as relações sociais são intensas e envolvem conflitos; parcerias; normas; informações; construções; reconstruções e até situações imprevisíveis. É uma unidade que busca construir uma identidade própria, apesar de apresentar características coletivas construídas através de políticas educacionais que a definiram através da história como parte de uma rede nacional, com comando centrado na União, sem que se levasse em conta

necessidades e características individuais e/ou regionais das comunidades e sociedades.

Existe certo sentimento de insegurança, mas também certa decisão diante da certeza de que é preciso buscar um modelo de gestão, pautado na democracia e que leva a construção de uma identidade única, centrada nas necessidades de sua clientela e da comunidade em que se está inserida.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SANTOS, E. Ap. dos. *Educação: fundamentos e organização do sistema educacional*. Disponível em: www.unianhanguera.Edu.br/storage/web-aesa. Acesso: 11/ago./2017.
- MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Gestão Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.
- UNIVERSIDADE DE BARCELONA. *Comunidades de aprendizagem Escolas como comunidades de aprendizagem*. 2012. Disponível em: http://www.niase.ufscar.br/arquivos/1_escolas-como-comunidades-de-aprendizagem-informacoes-gerais-traduzido.pdf. Acesso em: 07/jul./2017

CAPÍTULO N° 84

CONTEXTO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA INDÍGENA EN CHILE

Sandra Honores Mamani

Patricia Honores Mamani

Universidad de Antofagasta

Introducción

El presente capítulo se enmarca dentro de un proceso de investigación que se construye principalmente sobre la base de información empírica primaria reunida en terreno a partir del estudio cualitativo que lleva por título: *“Significados atribuidos al Estado, la Escuela y la Identidad Cultural Indígena: Percepciones de adolescentes pertenecientes a las comunidades Mapuche y Licán Antai”*. Este artículo, busca comprender el contexto de la niñez y adolescencia indígena en el cual se desenvuelven las categorías centrales del estudio, relacionadas con el Estado, la escuela y la identidad cultural.

El contexto en el que interactúan niños, niñas y adolescentes indígenas se da en campos sociales que están históricamente constituidos en instituciones específicas enmarcadas en leyes o normas, que se definen como espacios estructurados de posiciones de poder que ejercen la desigualdad e inequidad como una violencia simbólica hacia las comunidades indígenas, intentando establecer relaciones de dominación y subordinación. Por esta razón, se hace necesario alejarse de la doctrina irregular que circunda a los menores y adherir un marco de derecho internacional desde los derechos humanos y visualizar a niños y niñas como sujetos de derecho. Este análisis principalmente desde la Convención sobre los Derechos del Niño.

Por último, este capítulo se enmarca principalmente en el contexto de dos comunidades indígenas, muy distanciadas territorialmente entre sí, la comunidad Likán Antai y la comunidad Mapuche, y las problemáticas a las cuales se ven enfrentados los niños, niñas y adolescentes indígenas.

Niñez y adolescencia indígena

América Latina, cuenta con más de seiscientos pueblos indígenas distribuidos de manera bastante heterogénea en los distintos países, con una gran diversidad cultural, territorial y sociopolítica. Sin embargo, comparten algo en común, la discriminación, la exclusión social y una violencia simbólica que los lleva a un proceso forzoso de aculturación.

La llegada de los europeos a Latinoamérica y posteriormente el establecimiento de los Estados y la estructura social que fueron heredados de la organización social europea, basada en la “dialéctica de la negación del otro” (Hopenyan, 2001), marco una historia de discriminación y apropiación de territorios y riquezas, teniendo como consecuencia la pobreza sistemática para los pueblos originarios. Este escenario sin duda, afecta directamente a los 15 millones de niños y adolescentes indígenas que se estiman en toda la región. Estudios de la CEPAL y UNICEF⁶⁷ dan cuenta que cerca del 63% de la niñez, padece pobreza, siendo en el caso de niñas y niños indígenas un 88%. Estos datos estadísticos develan una deuda histórica entorno a los derechos de la infancia y más aún con la infancia indígena.

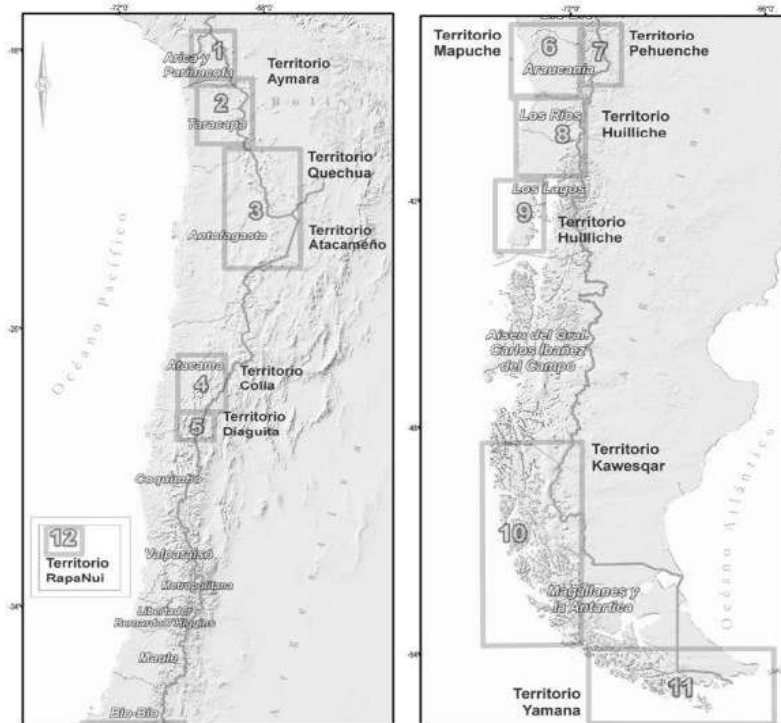
Pueblos indígenas en Chile

En Chile existen alrededor de 1.585.000 personas pertenecientes a distintos pueblos indígenas⁶⁸. Desde el año 1993, la Ley Indígena chilena, define a los pueblos originarios como etnias, reconociendo a nueve en el territorio: Aymaras, Atacameños o Licán Antai, Quechuas, Collas, Diaguitas, Rapa Nui, Mapuches, Kewésqar, Yámana o Yagan. Cada pueblo tiene su particular cosmovisión y estructura, sin embargo, cuentan con una autonomía inconsistente, bajo un marco constitucional chileno, que perturba su visión de desarrollo y su organización social. Es así como la problemática histórica del Estado de Chile con los pueblos originarios ha sido principalmente, las demandas de territorialidad y el ejercicio de los derechos fundamentales, situación que tiene relación con la soberanía de los pueblos originarios, la cual está establecida en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrita por Chile el año 2007, “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural (art. 3)”.

⁶⁷ CEPAL y UNICEF. 2012. Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América latina.

⁶⁸ Ministerio de obras públicas. 2012. Guía de antecedentes territoriales y culturales de los pueblos indígenas de Chile.

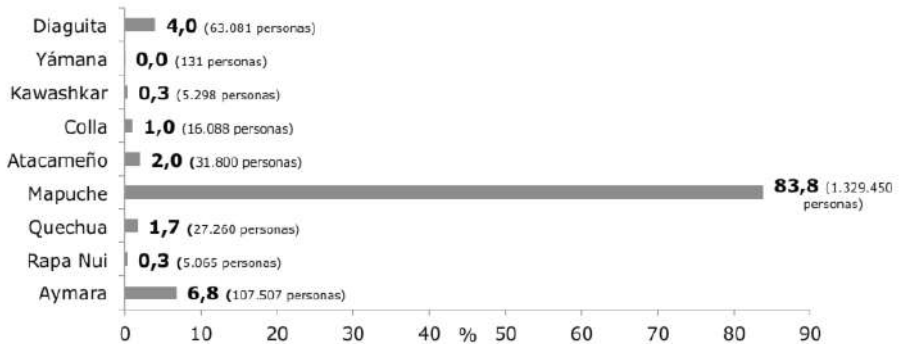
Mapa de distribución de los pueblos originarios.



Fuente: Ministerio de Obras Públicas. 2012

En el siguiente gráfico se muestra la composición indígena según pueblo.

(Porcentaje, personas pertenecientes a pueblos indígenas)



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2015.

Ser niña, niño y adolescente indígena en Chile

En Chile, el 12% de la población menor de 18 años es indígena⁶⁹, grupo que reúne los mayores índices de vulnerabilidad. Según Casen 2015 las niñas, niños y adolescentes (NNA en adelante), representan un 33% de la población indígena sin mostrar variaciones significantes desde hace quince años; mientras que en la población no-indígena, el porcentaje de NNA ha disminuido progresivamente desde un 33% a un 24% en quince años. Lo anterior evidencia un grupo de especial protección, la población infanto-juvenil indígena que demográficamente tiene un peso importante para la transmisión de tradiciones ancestrales y valores culturales de sus pueblos.

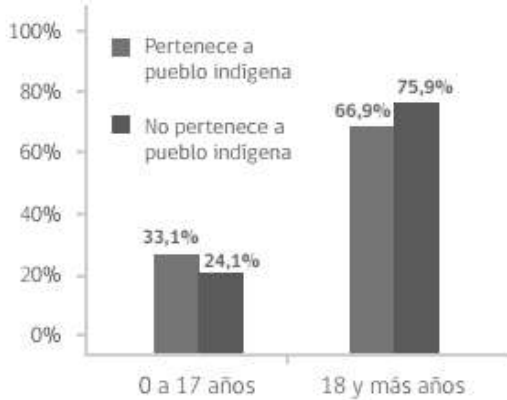
Un 24% de NNA de la población indígena, se encuentra bajo la línea de la pobreza, cifra superior al porcentaje de los NNA de la población no-indígena que presenta un 17,4%. Cabe señalar que esta comparación se acentúa en las zonas rurales, ya que la diferencia entre NNA pobres indígena y no indígena se incrementa a 11 puntos porcentuales, siendo esta diferencia de sólo de 3 puntos en zonas urbanas. Estas brechas, se reflejan además en las distintas dimensiones de sus condiciones de vida como educación, salud, ingresos, vivienda y otras que afectan sus oportunidades de inclusión social.

Sumado a lo anterior, solo el 5% de los NNA indígenas habla y entiende su lengua nativa, situación que va en desmedro y pérdida progresiva de su cultura, no obstante, muchos niños sufren discriminación en la escuela y la sociedad por pertenecer a alguna etnia.

A continuación se presentan algunos gráficos referidos a la población infanto-juvenil perteneciente a pueblos indígenas, vinculados a aspectos demográficos y situación socioeconómica.

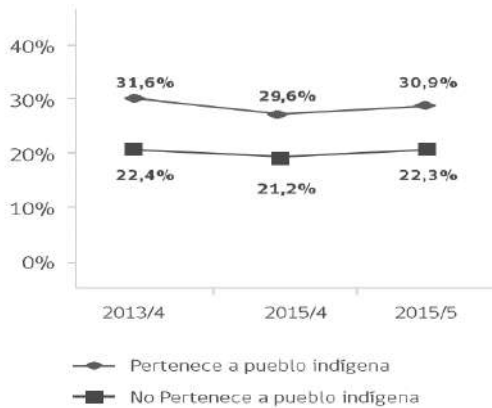
⁶⁹ Observatorio Nacional de los derechos de la Niñez. 2017. Panoramas de la niñez y la adolescencia. Niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas.

En el siguiente gráfico, se muestra la distribución de la población según grupo de edad y pertenencia a pueblos indígenas.



Fuente: Observatorio Nacional de los derechos de la niñez. Consejo Nacional de la Infancia⁷⁰.

En el siguiente gráfico se muestra la población de 0 a 17 años en situación de pobreza multidimensional 2013 – 2015.



Fuente: Observatorio Nacional de los derechos de la niñez. Consejo Nacional de la Infancia.

⁷⁰ Referencia primaria, Encuesta Casen 2015.

Nota: Al 95% de confianza, se identifican diferencias estadísticamente significativas entre personas pertenecientes y no pertenecientes a pueblos indígenas. Se excluye “sin dato” en pertenencia a pueblos indígenas.

Derechos de niñas, niños y adolescentes indígenas en virtud de la Convención sobre los derechos del Niño.

En relación a los obstáculos que enfrentan los niños, niñas y adolescentes indígenas en cuanto al ejercicio de sus derechos, es posible encontrar la poca pertinencia de la mayoría de las políticas y programas públicos dirigidos a la infancia, la ineficaz contextualización a las diversidades culturales y a la realidad de cada uno de los territorios de los pueblos originarios. A lo anterior agregar que existe un recurso humano con escasas competencias que sean adecuadas para el trabajo intercultural ya sea en las escuelas o en los distintos contextos de asistencia pública donde se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes indígenas.

Bajo los principios básicos de universalidad, igualdad y no discriminación, los pueblos indígenas han emergido en un marco internacional como sujetos de derechos, con progresivos avances en torno al desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, la adopción de normas especiales sobre diversidad y la no discriminación, la adopción del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales⁷¹, Declaración de Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas y otros instrumentos internacionales que buscan que los Estados partes garanticen la integridad cultural de la niñez en relación a su identidad indígena, así como también prevenir y sancionar toda forma de discriminación por acción u omisión que les afecten.

En relación a los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas en virtud de la Convención sobre los Derechos del Niño, en su preámbulo ya establece que los estados partes tienen “debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño”. Por otro parte el artículo 17 de la misma Convención, dispone que los Estados partes “alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena. En relación a la educación, la Convención establece que “la educación del niño deberá estar encaminada a (...) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”. Por último, el artículo 30 de la misma Convención, establece que “en los Estados partes en que existan minorías étnicas, religiosas o

⁷¹Convenio 169 de la OIT. Disponible en:

https://www.leychile.cl/Consulta/tratados_por_pais?pais=OIT,%20ORGANIZACION%20MUNDIAL%20DEL%20TRABAJO [fecha de visita: 04 de octubre de 2017].

lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará al niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”. Las referencias presentadas, expresan el reconocimiento de que los niños y niñas indígenas necesitan medidas especiales para el disfrute de sus derechos.

Niñas, niños y adolescentes de dos comunidades indígenas

El pueblo Likan Antai, comprende gran parte del Desierto de Atacama, (norte de Chile), uno de los más áridos del mundo, que se extiende unos 1.000 kilómetros desde el sur de Perú al norte de Chile. El río Loa es el único cauce que logra atravesar el desierto y llegar al mar, recorriendo más de 440 kilómetros, su principal afluente, el río Salado y sus quebradas fueron ocupadas desde tiempos precolombinos por las comunidades de agricultores y pastores atacameños. Los niños y niñas del Pueblo Likan Antai, muchos de ellos, por no tener acceso a la educación media en sus pueblos, deben migrar involuntariamente a la ciudad, dejando a sus familias y sus costumbres ancestrales y adoptar una educación que está planeada para zonas urbanas y no responde a las necesidades de su cultura, ni desarrollo de su identidad indígena. Este y los conflictos socioambientales son las problemáticas que enfrentan los niños y niñas indígenas de esta zona.

El pueblo Mapuche, se extendía antiguamente (siglos XVII – XIX) desde el valle del río Aconcagua, al norte de Santiago, hasta el río Biobío, en la actual Argentina. Actualmente solo una parte del territorio chileno y del territorio argentino es reconocido por los mapuches como su tierra, sobre todo en la región de Araucanía (sur de Chile) y de forma más minoritaria en las regiones de Los Lagos y la de Los Ríos. Una de las principales problemáticas de niñas y niños mapuche es que están expuestos constantemente al impacto de la violencia directa que el denominado conflicto entre el Estado de Chile y el pueblo mapuche genera en ellos, sus familias, en sus espacios de vida y en su propio bienestar físico, psicológico y emocional. Existen varios casos de jefes de familia, padres encarcelados, situación que deja como consecuencia el abandono del sistema escolar por parte de los niños, ya que deben asumir responsabilidades familiares. Por otra parte, hay niños y adolescentes que están bajo arresto por estar en procesos judiciales de larga investigación y son privados de asistir a la escuela y de estar con sus respectivas familias lo que conlleva la acumulación de enojo, frustración y deseos de enfrentar a esta violencia simbólica y física de parte del Estado.

Conclusiones

Al poner en perspectiva el contexto de niños, niñas y adolescentes indígenas, es posible observar la discriminación y la exclusión social que deben enfrentar. Lo anterior reflejado en el índice de pobreza y de escasas oportunidades que tiene este grupo especial protección.

Existe una debilidad en la ejecución de sus derechos fundamentales, principalmente en la implementación de la interdependencia que existe entre los derechos del niño y los derechos de los pueblos indígenas.

La realización de los derechos de los pueblos indígenas, requieren la implementación de estándares específicos para niños indígenas en conflicto penal o conflicto político de ellos o de sus familiares.

Los programas o políticas públicas para niños, niñas indígenas deben implementarse con un contenido intercultural en su elaboración y ejecución.

La escuela en su cultura de modelo de reproducción social, se convierte en un mecanismo ideológico del Estado, desde donde se filtran elementos de una violencia simbólica para lograr una asimilación cultural con los pueblos originarios, que finalmente germinan en un proceso forzoso de aculturación en las salas de clases.

Referencias bibliográficas

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2011). *Justicia juvenil y derechos humanos en las Américas*. Washington, DC, Estados Unidos: OEA. Recuperado en <http://www.oas.org/es/cidh/infancia/docs/pdf/JusticiaJuvenil.pdf>
- Hopenhayn, M., Bello, A., “Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y El Caribe”, en Serie Políticas Sociales, N° 47, Santiago: CEPAL, 2001.
- Unidad de Cultura, Fucoa. (2014). *Atacameño, se Introducción Histórica y Relatos de los Pueblos originarios de Chile*. Santiago: Christine Gleisner, Sara Montt (Unidad de Cultura, Fucoa).
- Melin Pehuen, M., Coliqueo Collipal, P., Curihuinca Neira, E., & Royo Letelier, M. (2016). *AZMAPU Una Aproximación al Sistema Normativo Mapuche desde el Rkizuam y el Derecho Propio*. Santiago: Felipe Berrios Ayala.
- Instituto de Derechos Humanos, C. d. (2012). *Compilación de Recomendaciones al Estado de Chile de los Órganos del Sistema*. Santiago: Eliana largo Vera.
- Bourdieu, P. (2011). *Las Estrategias de la Reproducción Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO Nº 85

DERECHOS DE LA INFANCIA EN LA UNIVERSIDAD: SENSIBILIZACIÓN E INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Aurora María Ruiz-Bejarano

Universidad de Cádiz

Introducción

El reciente Informe Presencia de los Derechos de la Infancia en las titulaciones de Magisterio y Educación Social en la Universidad Española. Identificación y valoración de los planes de estudio (Urrea, Balsells, Coiduras y Alsinet, s.f), aglutina los resultados del estudio de las guías docentes de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de treinta y seis universidades del territorio español y concluye que los derechos de la infancia solo se constatan de forma directa en un 1,26% de las asignaturas analizadas. En el caso específico del Grado en Educación Infantil, el porcentaje es similar al arrojado por la valoración de conjunto: en un 1,31% de las asignaturas de sus guías docentes están presentes de manera explícita los derechos de la infancia en sus contenidos, objetivos o competencias.

En lo que concierne al tipo de asignaturas, el informe señala que un 65,22% de las asignaturas que recoge la Convención sobre los Derechos del Niño forma parte de las materias de formación básica.

El título de Grado en Educación Infantil fue implantado en la Universidad de Cádiz en el curso académico 2010/2011. Su Memoria, verificada durante el curso académico 2016-2017, contempla los derechos humanos dentro de un marco más general que incluye la atención a la diversidad y la educación para la igualdad entre los objetivos de la formación docente de primera infancia:

Los objetivos generales del Plan de Estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz [...] son los siguientes [...] diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los

estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos (2016, p. 19).

Sin embargo, la Memoria no recoge explícitamente los derechos de la infancia dentro de su itinerario formativo.

La inclusión de los derechos humanos en la formación inicial de los docentes es un punto clave en la medida en que propicia la capacitación para una posterior educación en los derechos humanos desde los centros educativos; una educación en el respeto y la promoción de los derechos humanos que favorezca la participación cívica, democrática y comprometida en el espacio público (Ugarte, 2015). Sin ir más lejos, ya la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) contemplaba en su articulado el respeto a los derechos humanos dentro de los fines de la educación en nuestro país, de forma que, en correspondencia, la formación inicial de los docentes ha de incluir los derechos humanos en sus planes de estudios.

Sin embargo, la incorporación de los derechos de la infancia en estos planes formativos de las facultades y escuelas universitarias de educación constituye una necesidad específica aún más necesaria. En el marco de la educación superior convergen dos líneas de interés capital que fundamentan la introducción de la Convención sobre los Derechos del Niño en el proyecto formativo del Grado en Educación Primaria y, en el caso concreto que nos ocupa, del Grado en Educación Infantil.

El primero de los fundamentos concierne al significado de la educación de la infancia para una ciudadanía comprometida con su entorno social, así como a la definición de los retos que ha de afrontar nuestro sistema educativo en esa dirección. Sobre estos puntos cabe decir que:

Los educadores tienen un papel clave en el progresivo fortalecimiento de la capacidad de participar de niños, niñas y adolescentes, ya que los derechos no son sólo un contenido que hay que conocer: son una herramienta que nos permite formar parte activa de nuestro entorno y transformar la sociedad (Urrea *et al.*, s.f, p. 6)

Según estipula la normativa educativa, la finalidad de la educación infantil, tanto en su primer ciclo como en su segundo, es la educación integral de su alumnado. En este sentido, en la comunidad autónoma andaluza, el Decreto 428/2008 de 29 de Julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía sostiene que la intervención educativa en la primera infancia ha de “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar” (p. 8). De este modo, los derechos de la infancia son reconocidos como una realidad necesaria y deseable en el curriculum de infantil a través de un doble argumento. Por una parte, el respeto de estos derechos se halla explícitamente contemplado en la

normativa educativa andaluza como sugiere el párrafo citado con anterioridad. Por otra parte, la contribución global, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desarrollo físico, social, intelectual y afectivo de los niños y de las niñas garantiza la educación de una infancia ciudadana involucrada y participante en su entorno social y cultural.

El segundo de los fundamentos que justifica la inclusión de la Convención sobre los Derechos del Niño en los planes formativos de magisterio se refiere al hecho de que la formación en los derechos de la infancia promueve la consolidación de “la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005: p.29).

Algunas voces académicas han reclamado la formación ética del estudiantado universitario (Bolívar, 2005; Martínez, 2006, 2008; Naval, 2008; Repáraz, Arbués, Naval y Ugarte, 2015). La educación en derechos humanos forma a los universitarios para participar como ciudadanos críticos en la vida comunitaria y pública. En ese orden, la Universidad ha de “contribuir no sólo a la preparación intelectual de los jóvenes ciudadanos, sino también a su formación ético-cívica” (Repáraz *et. al.*, 2015, p. 23). Por su parte, una enseñanza basada en el capital humanista heredado y en la educación en el reconocimiento de los derechos de la infancia ofrece a los estudiantes de las escuelas universitarias y de las facultades de educación un valor específico añadido. Este valor se traduce en la capacitación de los educadores y las educadoras como profesionales intelectuales (Giroux, 1990), reflexivos (Schön, 1987) e investigadores críticos (Elliot, 1990), capaces de analizar su entorno desde un razonamiento fundamentado y de comprometerse desde el liderazgo compartido con la infancia ciudadana y sus derechos dentro de los campos social, cultural y educativo.

Desde este marco conceptual ha sido presentado el proyecto *El alumnado ante la producción del conocimiento. Organización de las jornadas sobre infancias, ciudadanía y escuela como estrategia didáctica en el aula universitaria*, dentro de la convocatoria de Actuaciones Avaladas para la Mejora Docente de la Universidad de Cádiz del curso académico 2017/2018. La organización de unas jornadas por parte del estudiantado universitario permite conjugar la sensibilización y la actuación en materia de derechos de la infancia dentro del contexto que ofrece la Universidad. De esa forma, de manera transversal a la asignatura Procesos educativos en Educación Infantil⁷², el proyecto pretende llevar a cabo la organización de las

⁷² La asignatura Procesos Educativos en Educación Infantil es una materia de seis créditos ECTS de formación básica que se imparte en el primer semestre del primer

*Jornadas universitarias sobre los derechos de la infancia. La cultura del encuentro: educando para la paz y la no violencia*⁷³, como conjunto de prácticas de clase.

Este artículo presenta la estructura organizativa de la propuesta de trabajo anual de un aula de primer curso del Grado en Educación Infantil, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Objetivos

El proyecto *El alumnado ante la producción del conocimiento. Organización de las jornadas sobre infancias, ciudadanía y escuela como estrategia didáctica en el aula universitaria* se articula en torno a dos objetivos interrelacionados, que se desarrollan en los planos de la sensibilización y de la intervención socioeducativa.

Por una parte, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula y del conocimiento generado se pretende sensibilizar al alumnado en las necesidades, derechos y responsabilidades de la infancia a nivel nacional, autonómico y local.

Por otra, el proyecto se propone introducir al alumnado en una de las vías que ofrece la Universidad para intervenir en materia de infancia: la organización de unas jornadas universitarias dentro de la Semana de la Acción Mundial por la Educación (SAME⁷⁴), que tendrá lugar por primera vez en la Universidad de Cádiz durante la última semana del mes de abril de 2018.

Sensibilización

Objetivo: *Sensibilizar al alumnado a través del conocimiento y la profundización de las necesidades, derechos y responsabilidades de la infancia a nivel nacional, autonómico y local.*

El desarrollo de este objetivo se llevará a cabo principalmente dentro del aula, aunque tendrá su proyección fuera de su espacio, en las

curso de la titulación. Pertenece al módulo Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad del Grado en Educación Infantil.

⁷³ Título provisional de las jornadas.

⁷⁴ La Semana de la Acción Mundial por la Educación (SAME) se celebra desde el año 2001 en más de 124 países con el fin de promover el derecho a la educación y velar por el compromiso con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y de la Declaración de Incheon (2015) dentro de la Agenda 2030 de Educación. Para más información pueden consultarse los siguientes enlaces: <http://www.campaignforeducation.org/es/> y <http://www.cme-espana.org/same/>. [fecha de acceso: 08/10/2017]

dependencias y espacios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

En primer lugar, se proyecta realizar actividades de clase encaminadas a la adquisición y consolidación de contenidos relativos a la infancia: el concepto de infancia en la historia, la situación actual de la infancia en España, en Andalucía y en la provincia de Cádiz a nivel sociocultural, económico y educativo, etc. En segundo lugar, se pretende impulsar la organización de iniciativas diseñadas por el propio alumnado que supongan una aplicación de los conocimientos adquiridos en los espacios del aula y del centro universitario. Para este segundo grupo de actividades se dispone de la colaboración de la comunidad educativa del Centro de Educación Infantil Triquitraque (Puerto Real, Cádiz), escuela que recientemente viene realizando proyectos educativos con la colaboración de UNICEF y que se halla inmersa en el proceso de reconocimiento como centro referente en derechos de la infancia y ciudadanía global, promovido por UNICEF.

La evaluación de este objetivo transcurre paralela a la evaluación de las propias asignaturas implicadas en este proyecto. En ese sentido, la estimación de la consecución del objetivo se valdrá de los mismos instrumentos y métodos de evaluación de ambas asignaturas:

- ✓ Observación en el aula.
- ✓ Valoración y evaluación de las actividades de clase.
- ✓ Examen final.

Intervención

Objetivo: *Conocer y profundizar en una de las vías que ofrece la Universidad para intervenir en materia de infancia dentro del marco académico: la organización de unas jornadas sobre Infancias, Educación y Ciudadanía*

La organización de las jornadas se realizará de forma transversal al desarrollo de la asignatura a lo largo del curso académico. Concretamente, se llevará a cabo durante una parte de sus sesiones prácticas. Se prevé la distribución de la clase en grupos cooperativos o comisiones de trabajo con objetivos específicos centrados en las tareas concretas que requiere la organización de un evento académico:

- ✓ Estructuración de las jornadas: mesas redondas, conferencias, exposiciones de paneles de trabajos de clase, etc.
- ✓ Contacto con participantes y coordinación de los intervinientes.
- ✓ Distribución de las intervenciones en el marco temporal de las jornadas.

- ✓ Desarrollo del programa.
- ✓ Búsqueda de fondos económicos.
- ✓ Elaboración de carteles y folletos.
- ✓ Reserva de espacios.
- ✓ Etc.

. Al igual que en el caso del objetivo anterior, la estimación de su consecución se valdrá de los mismos instrumentos y métodos de evaluación de ambas asignaturas:

- ✓ Observación en el aula.
- ✓ Valoración y evaluación de las actividades de clase.
- ✓ Examen final.

Se contempla, además, la realización de un cuestionario entre el alumnado para evaluar el resultado de las jornadas.

Actividades

Las tablas que se muestran a continuación recogen las actividades que se plantean en el proyecto en función de los dos objetivos propuestos:

<i>Objetivo nº 1: Sensibilizar al alumnado a través del conocimiento y la profundización de las necesidades, derechos y responsabilidades de la infancia a nivel nacional, autonómico y local.</i>	
Actividades previstas:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de informes que ahonden en la situación actual de la infancia a nivel nacional, autonómico y provincial. UNICEF aporta materiales y recursos para el trabajo sobre la infancia en el aula universitaria. ✓ Organización de actividades de aula que favorezcan la profundización en los derechos de la infancia. ✓ Generación de situaciones de debate en el aula en torno a noticias de los medios de comunicación relacionadas con la infancia. ✓ Con la colaboración de UNICEF y del Centro de Educación Infantil

	<p>Triquitraque, conmemoración a nivel de centro del aniversario de la Convención de los Derechos del Niño (20 de Noviembre) o del Día Internacional de la Solidaridad (20 de Diciembre).</p>
--	---

Tabla I. Fuente: Elaboración propia

<p><i>Objetivo nº 2: Conocer y profundizar en una de las vías que ofrece la Universidad para intervenir en materia de infancia dentro del marco académico: la organización de unas jornadas sobre Infancias, Educación y Ciudadanía</i></p>	
<p>Actividades previstas:</p>	<p>Las actividades aquí descritas están sujetas a modificación en función de las necesidades señaladas por el grupo-clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificación y temporalización de las jornadas. ✓ Búsqueda y selección de los participantes en las jornadas: trabajadores sociales, personal de ONGs, docentes de centros de Educación Infantil y Primaria, docentes y profesionales de la Universidad de Cádiz, etc. ✓ Creación de Blog o página web. ✓ Difusión de las jornadas en Twitter, Facebook y en la página web de la Universidad de Cádiz. ✓ Creación de carteles y logos. ✓ Búsqueda de entidades colaboradoras. ✓ Elaboración de una memoria final o libro de actas.

Tabla II. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Con el desarrollo de este capítulo se ha sostenido el propósito de analizar y justificar la incorporación de los derechos de la infancia y de la Convención sobre los Derechos del Niño a los planes de estudio de la formación docente universitaria y, de manera más específica, al Grado en Educación Infantil. También, se ha formulado una propuesta para desempeñar este objetivo: la creación en la Universidad de Cádiz de las *Jornadas universitarias sobre los derechos de la infancia. La cultura del encuentro: educando para la paz y la no violencia*. La organización de unas jornadas sobre los derechos de la infancia como parte integrante de las prácticas académicas de una asignatura del Grado en Educación Infantil revierte de manera positiva en la formación de los docentes.

En primer lugar, el conocimiento de las necesidades y de los derechos inalienables de los niños y de las niñas ahonda en la sensibilización del alumnado universitario hacia estos temas, estrechamente relacionados con su función educativa. Asimismo, la consolidación de estos conocimientos capacita al alumnado para una intervención eficaz, realista y coherente en los contextos donde se desenvuelve la infancia ciudadana.

En segundo lugar, el complejo aparato que conlleva la organización de unas jornadas impulsa la puesta en marcha de una serie de destrezas cognitivas y comunicativas, así como de estrategias sociales en el alumnado: liderazgo y resolución de conflictos, trabajo cooperativo, búsqueda y análisis de la información, toma de contacto con profesionales de instituciones públicas diversas, gestión del tiempo y de los recursos materiales, etc. De igual forma, la preparación de las jornadas hace posible la transferencia del aprendizaje teórico a un contexto aplicativo y práctico y favorece la integración de los aprendizajes.

En tercer lugar, la organización de las jornadas en el marco universitario por parte del alumnado supone una herramienta de empoderamiento para este colectivo, pues le permite conocer una parte importante de la dinámica organizativa de la Universidad y elevarse sobre esta como agente transformativo y socialmente comprometido.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24): 93-123.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía (2008). *Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/164/2> [fecha de acceso: 04/10/2017].
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-Madrid/MEC.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 42, pp.11-26.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *Service learning* y *Campus Compact*. En M. Martínez (ed.). *Aprendizaje y servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE, pp. 57-80.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [fecha de acceso: 04/10/2017].
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.). *Aprendizaje y servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE, pp. 57-80.
- Repáraz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios. Sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 260, 23-51.
- Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Iberia.
- Ugarte, C. (2015). La educación en derechos humanos. Elemento clave en el desarrollo de la competencia social ciudadana. En M. R. Belando-Montoro (coord.), *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*. Madrid: Pirámide, pp.153-169.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.
- Universidad de Cádiz (2016). Memoria del título de: Grado en Educación Infantil por la Universidad de Cádiz. Recuperado de:

<http://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2017/06/9376.pdf>

[fecha de acceso: 04/10/2017]

Urrea, A., Balsells, M. A., Coiduras, J. y Alsinet, C. (s.f). *Los derechos de la infancia y la ciudadanía global en las facultades de educación. Propuesta formativa para las titulaciones en educación.* Madrid: Unicef. Comité Español.

CAPÍTULO N° 86

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS E IGUALDAD DE GÉNERO

Nelson Enriqueillo Céspedes Nova

Entidad de pertenencia- Ninguna

Introducción

La presente ponencia es el resultado de una investigación documental y de campo, vinculada a compromisos internacionales adquiridos por el Estado salvadoreño en materia de educación, relacionado con Declaraciones, Pacto Internacional de Derechos, así como a otros instrumentos de derechos humanos, enfocados en la formación y educación basada en los derechos humanos. Además, hace referencia al nivel de formación del personal docente en el área de derechos humanos e igualdad de género, y sus aptitudes y prácticas en los centros educativos que participan en este estudio.

La misma comprende un período de dos años (2015-2016), y fue desarrollada en forma aleatoria en 15 centros educativos, ubicados en zonas rurales y urbanas de los departamentos de San Salvador, Chalatenango, La Libertad, Cabañas, Cuscatlán, y San Vicente⁷⁵, equivalente al 43% de los departamentos de El Salvador, y que representa el 0.25% de los 6,033 centros educativos públicos y privados del país, según Censo Escolar 2016. En los mismos se trabajó con base a una muestra de 77 docentes, que representan al 0.13% del total registrados por el Ministerio de Educación en el 2016.

A los mismos se les aplicó una encuesta individual⁷⁶, con la finalidad de investigar sus conocimientos sobre derechos humanos e igualdad de género, y el desarrollo o no de programas o planes de formación y educación en derechos humanos en sus respectivos lugares de trabajo.

Educación y formación en materia de derechos humanos

En el marco de la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011), por medio

⁷⁵ Véase anexo I, Mapa de El Salvador, Centro América. El Salvador, cabeceras Departamentales

⁷⁶ Ver Encuesta DHIG final

de la cual hace una *invitación* “a los gobiernos, a los organismos y organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales a que intensifiquen sus esfuerzos por difundir la Declaración y promover el respeto hacia ella y su comprensión a nivel universal”⁷⁷, el Estado salvadoreño tiene “el deber de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Dicha invitación vincula de forma directa al Estado salvadoreño, a través del Ministerio de Educación, quien es el ente responsable de generar las políticas públicas, planes, programas y proyectos orientados a la educación y formación en derechos humanos e igualdad de género.

Al respecto, la Declaración señala que “la educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, y a su vez la vincula a niveles de enseñanza, que van desde preescolar hasta secundaria y superior, así como a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, en el ámbito escolar o fuera de este, en la esfera pública o privada, la cual toma en cuenta la formación profesional, la formación de formadores, y maestros, entre otros, como también la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general (Artículo 3, numeral 2.)⁷⁸”.

Previo a la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, en diciembre de 2004, la Asamblea General de Naciones Unidas, proclamó “el Programa Mundial para la educación en derechos humanos” (2005-en curso), cuyo fin es promover y ejecutar programas orientados a la educación y formación en materia de derechos humanos. Como estrategia para intensificar la educación en derechos humanos a través del desarrollo de actividades nacionales “en sectores o cuestiones determinados”, este Programa fue estructurado en tres etapas.

En su primera etapa (2005-2009)⁷⁹, el Programa está enfocado en los sistemas vinculados a la enseñanza de primaria y secundaria; y la segunda etapa (2010-2014), hace alusión a la necesidad de educar “en derechos humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar”, mientras que la tercera etapa (2015-2019), nos remite a reforzar “la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en

⁷⁷ Naciones Unidas, Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, aprobada por el Consejo de Derechos Humanos, mediante su resolución 16/11, de 23 de marzo de 2011.

⁷⁸ Ibidem

⁷⁹ Programa Mundial para la educación en derechos humanos

derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas”.

Es necesario señalar que con anterioridad a la “Declaración” y al “Programa Mundial” para la educación en derechos, el Estado salvadoreño ya había establecido en la Ley General de Educación de 1996, que “La Educación Nacional deberá alcanzar los fines que al respecto señala la Constitución de la República (literal b) contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana, y literal c) inculcar el respeto a los derechos humanos y la observancia de los correspondientes deberes).⁸⁰”

En este ámbito, es de apuntar que el país es firmante de los acuerdos de la iniciativa “Educación Para Todos” (EPT), que una de sus metas hace alusión a educar en igualdad, vinculada a los derechos humanos⁸¹, y que en su afán por avanzar en el cumplimiento de estas, del Programa Mundial para la educación en derechos, así como de la Declaración sobre educación en materia de derechos humanos, en su Informe de País en el Marco Educación para Todos (EPT) 2015⁸² afirma que las metas de esa iniciativa son consecuentes con los intereses del Estado salvadoreño de lograr inclusión social, forjar una educación basada en derechos humanos y desarrollo integral.

Un elemento a destacar es que el MINED ha realizado algunos ajustes y reformas a Ley General de Educación, lo cual incluye al “Plan Nacional de Formación Docente” en servicio en el sector público para el periodo comprendido entre el 2015 y 2019, desde el cual los especialistas de Estudios Sociales de Educación Media están desarrollando el Módulo 7, denominado “Educación y Desigualdad, enmarcado en la construcción de “Cultura de Paz”.

Este Plan parte de la necesidad de un modelo de docente que posea el dominio pleno de su disciplina y “especialización de acuerdo al nivel educativo que el sistema educativo requiere”⁸³, en coherencia con un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente.

Entre las Reformas en educación está el Decreto Legislativo 278 que reforma la Ley General de Educación y establece en el currículo nacional el estudio de Moral, Urbanidad y Cívica como asignatura obligatoria⁸⁴ para el año lectivo 2017, aunque es de destacar que aún no ha iniciado el proceso formativo para tales fines.

⁸⁰ Ley General de Educación 1996, www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/.../ley-general-de-educacion

⁸¹ EPT Marco general/

⁸² *“Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: El Salvador.”*

⁸³ Plan Nacional de Formación Docente” en servicio en el sector público para el periodo comprendido entre el 2015 y 2019

⁸⁴ Ver Pdf Circular No 2º año 2017 Programa de Moral, Urbanidad y Cívica

Otro elemento no menos relevante, es el lanzamiento oficial de una Política de Género para el sistema educativo⁸⁵, “orientada a erradicar las desigualdades por motivo de género”, la cual fue dada a conocer de manera pública, en diciembre de 2016, y cuyos objetivos están orientados a “La educación incluyente no sexista; La transversalización institucional; y La prevención de la violencia de género. Sus principios rectores son “la igualdad de derechos, la equidad, la corresponsabilidad, la laicidad y el desarrollo humano social”.

Cabe mencionar que la Política es una apuesta del Ministerio de Educación y cuenta con el apoyo del Fondo para el Desarrollo de los Objetivos del Milenio (Fomilenio), quien aportará tres millones de dólares⁸⁶ para su promoción. La instancia responsable de implementar esta herramienta de gestión en los diferentes niveles educativos, así como en el ámbito institucional, es la Unidad de Género del MINED.

Todo lo anterior es una muestra de buena voluntad del Estado por garantizar el cumplimiento de sus compromisos en relación a metas locales, nacionales e internacionales en materia de derechos humanos e igualdad de género pero que en la actualidad no ha logrado trascender a la generación de capacidades y habilidades (llamadas competencias por parte del MINED), en el personal docente y administrativo para educar y formar en el tema de derechos humanos e igualdad de género, de forma tal que estos estén en la plena capacidad de formar a la comunidad educativa en materia de derechos humanos.

Formación del personal docente en materia de derechos humanos

Es pertinente indicar que según resultados de la investigación realizada con personal docente sobre derechos humanos, no existe una vinculación directa entre su formación en la materia y las acciones que el Ministerio de Educación realiza orientadas a educar en derechos humanos. Además, que los conocimientos sobre derechos humanos están más referidos a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA).

Dicha información está reflejada en los datos obtenidos al explorar el nivel de conocimientos de los docentes, quienes en su mayoría coincidieron

⁸⁶ Lanzan-Politica-de-Genero-para-el-sistema-educativ... <https://www.laprensagrafica.com>

en afirmar que las niñas, niños y adolescentes (NNA) tienen derechos y deberes, y que tienen los mismos derechos que las personas adultas. Así como también, que es necesario que este segmento de la población conozca la CDN y la LEPINA, instrumentos de derechos humanos, que les protegen de forma integral como sujetos de derecho, ya que están fundamentados en la doctrina de la protección integral, la cual ha creado mecanismos garantistas para que las NNA puedan exigir y demandar el cumplimiento de sus derechos en todos los ámbitos.

Sin embargo, al investigar al Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia, ente rector de la niñez y de la adolescencia en El Salvador, en relación a amenazas y vulneraciones a derechos de las NNA, relacionados con docentes, se comprobó que existen Casos⁸⁷ con medidas donde se identifica como vulnerador(a) de derechos a personal docente, lo cual resulta preocupante y genera la necesidad de investigar y contrastar si los conocimientos y las prácticas sobre derechos humanos de los profesionales de la educación propician amenazas o vulneraciones a los derechos de esta población, tanto en el ámbito escolar, familiar o social comunitario.

Acciones sugeridas para implementar la formación en derechos humanos e igualdad de género

Independientemente de que al revisar el currículo salvadoreño, el tema Educación en derechos humanos no aparece como asignatura, como programa, ni como plan educativo, sino como eje transversal, según Programas de Estudio Estudios Sociales y Cívica para séptimo, octavo, y noveno grados, así como en primero y segundo año de bachillerato⁸⁸, y que está enfocado en competencias, no se tiene evidencia alguna de que el MINED haya formado, o en la actualidad esté formando al personal docente en materia de derechos humanos; y mucho menos, para que desarrolle el tema sobre derechos humanos e igualdad de género en los distintos espacios educativos.

Al respecto, como muestra de su disponibilidad a incursionar en el tema, las personas encuestadas sugirieron una serie de acciones por medio de las cuales consideran que es viable implementar la formación en derechos humanos e igualdad de género en sus respectivos centros educativos.

Sus principales propuestas están bien direccionadas, ya que entre ellas destacan la necesidad de que se promueva el desarrollo de investigaciones sobre el tema, que el personal docente y administrativo sea capacitado integralmente sobre derechos humanos e igualdad de género; así

⁸⁷ Ver datos casos Juntas de Protección

⁸⁸ Ver anexo 4 Programas de Estudio **Estudios Sociales y Cívica** Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media, Ministerio de Educación

como también, que las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), iglesias, el Gobierno de El Salvador y las Universidades, promuevan el abordaje y desarrollo del tema.

Asimismo, sugieren que entidades especialistas en la materia formen cuadros de profesionales que contribuyan a educar a las alumnas, a fin de que su formación les permita vivir una vida plena y libre de violencia y discriminación. Además, que las instituciones competentes impartan charlas sobre derechos humanos e igualdad de género, haciendo énfasis en la importancia de dichos temas.

Otras de las propuestas relevantes son, que el Ministerio de Educación realice adecuaciones curriculares para Parvularia, y que estos temas sean incorporados como eje transversal en todas las disciplinas; que capacite al personal competente, desarrolle seminarios orientados a la educación en derechos humanos, LEPINA y Constitución de la República y que en efecto, como ente rector de la educación en el país, elabore el material didáctico necesario para impartir el tema a los alumnos.

Por qué es necesario formar estudiantes en derechos humanos e igualdad de género

Con respecto a la formación de estudiantes en derechos humanos e igualdad de género, citando el ensayo “La Educación como práctica de los Derechos humanos”, de la Dra. Gloria Perdomo, para educar sobre el tema de los derechos humanos la clave es un: “enfoque pedagógico basado en los derechos humanos, corresponsabilidad, Coparticipación”.

En cierta medida, aunque el personal docente no hace mención de la expresión *enfoque pedagógico*, sus opiniones relacionadas con la necesidad de que los estudiantes sean formados en derechos humanos e igualdad de género, es vinculante con lo planteado por Perdomo, cuando estos plantean que dicha formación los preparará para:

Cuidar de sus derechos y no dejar que nadie pase sobre ellos; ser valorados como verdaderos seres humanos, evitar la violencia y generar un clima de armonía entre todos los seres humanos, haya igualdad de oportunidades, mejoren las relaciones en la comunidad educativa, y evitar la discriminación entre género, al ser tratados y tratar a las personas de manea digna.

En relación a la promoción de valores relacionados con derechos humanos y género, en los centros educativos, hubo mucha coincidencia y similitudes entre los docentes al señalar que lo más común es promover el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la cooperación, la igualdad, la tolerancia, el amor, la libertad, la igualdad de género, la justicia, la paz, la convivencia, la armonía, y la perseverancia.

En lo que respecta a si el MINED exige a los centros educativos contar con un programa o plan para la enseñanza de los Derechos humanos, de un total de 77 docentes investigados, 21 respondieron que sí, mientras que 54 dijeron que no. De igual forma, al investigar si los 15 centros educativos que participaron en la muestra disponen de un programa o de un plan para la enseñanza de los Derechos Humanos, 27 personas respondieron de manera afirmativa, y 47, de forma negativa.

Al investigar si el programa o plan con que cuentan los centros educativos está orientado hacia la igualdad de trato al margen del género de los estudiantes, solo hubo 24 respuestas, de las cuales 22 fueron positivas y 2 negativas; en cambio, en relación a si esta herramienta didáctica está orientada a la eliminación de manifestaciones de violencia, 23 personas afirmaron que sí, y 1 dijo que no; mientras que al indagar si la misma está orientada hacia la igualdad del trato al margen de la discapacidad, las 24 respuestas fueron afirmativas.

Con relación a quiénes conocen el programa o el plan para la enseñanza de los derechos humanos, hubo mucha coherencia en las respuestas, pues de 21 personas que respondieron, 19 dijeron que el director o directora; 20 respondieron que el subdirector o subdirectora. De igual forma, lo conocen los docentes, así como los estudiantes. En cambio, respecto a quiénes lo desarrollan, las respuestas fueron 19. De estas, 10 señalan que el programa es desarrollado por el director o la directora; 7, dijeron que por los subdirectores o subdirectoras, mientras que todos coinciden en afirmar que es una actividad del personal docente.

Conclusiones

La investigación desarrollada permitió el logro de los objetivos planteados, excepto identificar las violaciones a los derechos humanos de la población estudiantil.

Por otro lado, se evidencia que existe una gran falencia en torno al desarrollo de procesos de formación y educación en derechos humanos, lo cual amerita del desarrollo de una investigación exhaustiva, orientada a la formulación y desarrollo de una propuesta que contribuya al fortalecimiento de capacidades del personal docente y administrativo en materia de derechos humanos, con énfasis en niñez y adolescencia, a través de procesos continuos de formación y educación en derechos humanos, con la finalidad de posicionar el enfoque de derechos e igualdad de género en el sistema educativo salvadoreño.

En síntesis, esta es una propuesta que permitiría al Estado salvadoreño cumplir con los compromisos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos, así como posicionar a las niñas, niños y

personas adolescentes como auténticos sujetos sociales de derechos, a través de la socialización de la doctrina de la protección integral, fundamentada en la Convención de los Derechos del Niño y la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, y orientada a la promoción de la participación y ciudadanía social de este significativo segmento poblacional.

Referencias bibliográficas

*Perdomo, Gloria “La Educación como Práctica de los Derechos Humanos”,
Revista Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XXVI, año
2012, Pág. 43-59. ISSN: 1316-0648. Depósito Legal Pp.
198504DF11. Gloria Perdomo. ARTÍCULOS.
biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/download/1287/1258*

Fuentes electrónicas:

- Censo Escolar 2016. Sistema Regular. Datos del Formulario F-1: Centro Educativo
www.mep.go.cr/indicadores_edu/formularios/MI/guias/7.pdf
- Lanzan-Politica-de-Genero-para-el-sistema-educativ...
<https://www.laprensagrafica.com>
- MINED (2015) Plan Nacional de Formación Docente en Servicio en el Sector Público 2015 2019
www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/formacion-docente
- MINED (1996) Ley General de Educación, Capítulo II, Fines de la Educación Nacional, artículo 2
www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/.../ley-general-de-educacion
- ONU, (2011), Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos aprobada por el Consejo de Derechos Humanos, mediante su resolución 16/11, de 23 de marzo
www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/.../declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educaci...
- ONU (2004) Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, en diciembre de 2004, la Asamblea General de Naciones Unidas, mediante resolución 59/113 proclamó “el Programa Mundial para la educación en derechos humanos” 2005-en curso
www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf
- ONU (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos
www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU (2008) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)-Fondo de las Naciones Unidas

para la Infancia (UNICEF), Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos, Nueva York, 2008, pág. 32.
unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf

CAPÍTULO N° 87

ANÁLISIS DE ESTUDIOS SOBRE LA RELACIÓN DEL PLURILINGÜISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR ESPAÑOL CON LAS APTITUDES PROPUESTAS EN LA DECLARACIÓN DE INCHEON

Rocío Moreno Delgado

Investigadora honoraria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad de Córdoba

Introducción

La infancia española se ha convertido en un mercado potencial en el que la industria lingüística dirige toda su atención. Esta expansión comercial es el resultado de varios factores sociales, políticos y económicos. En definitiva, lo que ha impulsado el cambio pluricultural de nuestra sociedad ha sido la implicación de la cibercultura en los procesos de comunicación interpersonal, la inteligencia colectiva en línea, el acceso masivo a estudios superiores y, sobre todo, las políticas inclusivas sobre plurilingüismo tanto nacionales como europeas. El problema surge cuando las generaciones anteriores a los cambios educativos introducidos no han desarrollado la competencia en lengua extranjera, tal como ahora acontece, por lo que las leyes educativas han pretendido tutelar y transformar a la sociedad desde la infancia en la práctica efectiva de esta área del conocimiento. Situados en la otra línea de acción, los centros de idiomas y las plataformas digitales han asumido una importante función social que les reporta sustanciosos beneficios, viviendo este sector su época dorada.

El plurilingüismo en la infancia adopta múltiples consideraciones prácticas y culturales fuera del territorio español, siendo objetivo temático de numerosos debates internacionales. Finalmente, las conclusiones obtenidas tras valorar los beneficios del multilingüismo en el contexto escolar son tan favorables que todas las sociedades innovadoras y sostenibles investigan nuevos programas para dar un paso más allá en este campo. La necesidad de desarrollar a nivel mundial la competencia en lengua extranjera ha sido contemplado en el Foro Mundial para la educación del 2015.

La declaración de INCHEON y otros estudios.

La declaración de INCHEON es la iniciativa para la mejora educativa mundial más importante hasta el momento. En el 2015, la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR reunieron a 160 países. Se acordaron unos objetivos educativos para desarrollarlos durante los próximos 15 años y fijaron las líneas directrices a seguir hasta el año 2030. El eje estructurador del acuerdo es la cooperación para una educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como el desarrollo de un aprendizaje continuo para todos y durante todas las etapas educativas de la vida, incluida la edad adulta. Se trata de un nuevo compromiso mundial asentado sobre los objetivos cumplidos de cumbres anteriores, como la de Jomtien, hace 25 años, o la de Dakar, hace 15 años.

Nuestro país es miembro de la UNESCO desde 1953, por lo que se propone un análisis que permita abrir un debate sobre la aportación de España mediante su *buena práctica*, que podría contribuir eficazmente como impulso a países en vías de desarrollo educativo. Para ello es conveniente relacionar de qué manera contribuye el plurilingüismo al desarrollo de las aptitudes que propone el acuerdo de INCHEON. En este sentido, la UNESCO ha promovido distintas iniciativas dirigidas a promover la educación plurilingüe en el mundo, como quedó recogido en la Resolución 30 C/12 aprobada por la Conferencia General en 1999, definiendo el plurilingüismo como:

La única forma de responder a las exigencias de la participación en el plano mundial y nacional, y con varias recomendaciones a los Estados miembros, como la de crear condiciones que propicien un entorno social, intelectual y de comunicación de carácter internacional que favorezca el plurilingüismo, así como promover mediante la educación plurilingüe un acceso democrático al saber para todos los ciudadanos.

Para la elaboración de este análisis, se hará un breve recorrido sobre los primeros pasos legislativos que se dieron en el territorio español para introducir la enseñanza de la lengua extranjera en el currículo escolar. También repasaremos algunos de los puntos clave sobre el papel que ha jugado Europa en el desarrollo del plurilingüismo en España.

El análisis de este trabajo sobre el sistema educativo español se centra en la investigación llevada a cabo por Eurydice España-REDIE, Red Española de Información sobre la Educación, editado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del 2012. Este trabajo de investigación es el más completo y holístico con respecto a las diversas dimensiones que se han de tener en cuenta en el desarrollo del plurilingüismo en el sistema educativo en España.

Los datos, textos e informes se analizarán desde un enfoque interpretativo, teniendo en cuenta la perspectiva humanista con la que se elaboró el acuerdo de INCHEON. También se consultarán las últimas leyes orgánicas para extraer las competencias claves y se extraerán del informe Eurydice del 2012 las destrezas que la Comisión Europea recoge en su texto para desarrollar una educación de calidad.

Con la intención de continuar con el debate sobre el papel que desarrolla el multilingüismo en la sociedad actual, la conclusión final expondrá qué aportaciones de la declaración de INCHEON sirven para mejorar las competencias lingüísticas en lengua extranjera del sistema educativo español y qué fortalezas de este sistema pueden contribuir a la mejora educativa de países en vías de desarrollo educativo.

Desarrollo reciente del plurilingüismo en el contexto escolar español.

Para empezar, es importante recordar cómo llegó a introducirse esta área del conocimiento en la educación formal.

A finales del siglo XIX y a principios del XX, la población que aprendía una lengua extranjera lo hacía por intereses comerciales. La facilidad con la que establecían nuevas relaciones mercantiles debido al fomento de la red de ferrocarril propiciaba la interculturalidad y la necesidad de mejorar la comunicación. Sin embargo, la revolución industrial no aumentó el flujo migratorio hacia el extranjero, ya que la población en las zonas rurales prefería trasladarse a núcleos industriales dentro del territorio para poder así conservar el uso de su lengua materna. Algunas escuelas y centros mercantiles impartieron clases de lenguas vivas para solucionar el problema que suponía entender los textos comerciales del momento. Las nuevas relaciones comerciales de España con Inglaterra y EEUU fueron el gran impulso que se necesitaba para despertar el interés en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por delante del francés.

En Madrid comenzaron a estudiar idiomas de manera masiva en varios centros: en el seminario de nobles El Real, en el 1804; en el centro escolar de San Mateo, entre el 1821 y el 1823 y en el colegio del Ateneo, en el 1820. Sin embargo, la enseñanza del inglés o el francés aún no podía considerarse una materia prioritaria, solo era una ayuda instrumental basada en la traducción de textos para hacer viables las prácticas mercantiles. En 1820 se comienza a impartir el inglés y el francés en el Real Consulado del Comercio. A partir de esta incipiente enseñanza de la lengua extranjera, reconocidos lingüistas, principalmente H. G. Ollendorff, Eduardo Benot, T. Robertson, Franz Ahn y Maximilian Berlitz, introdujeron las primeras metodologías para el aprendizaje del idioma extranjero, unas veces desde la inmersión en un *sistema natural* y otras mediante la repetición, el análisis, la

comparación o mediante el desarrollo progresivo de la dificultad adaptada a la capacidad de cada alumno. A pesar de ello, la enseñanza de lengua extranjera seguía impartándose con similares métodos empleados para los textos en latín o el griego, basándose principalmente en la traducción de vocabulario y en el estudio de la gramática. Posteriormente, el primer centro de la Escuela Oficial de Idiomas se abrió en 1911 (Eurydice, 2001, p. 60). La enseñanza no formal de la lengua extranjera continuó hasta los años 90, tras quedar regulada por la ley educativa LOGSE tras superar la etapa de la Ley General Básica. Supuso un impulso definitivo para lograr una enseñanza de calidad de la lengua extranjera en el contexto escolar.

Pero, para llegar hasta el posterior auge en la proliferación de programas, centros especializados y reconocimiento general de la lengua extranjera en España, se tuvo que resolver desde principios del siglo XX un rechazo generalizado hacia el uso de otras lenguas distintas a la materna, ya que la ciudadanía lo percibía incómodamente como un riesgo que atacaba directamente a su identidad nacional. Esto supuso un motivo de discordia política y de enfrentamientos civiles por ideales nacionalistas, que estaban profundamente arraigados en ciertas regiones. En el marco de acción para conciliar la situación, se integró el uso de las lenguas maternas del territorio mediante una base legislativa consensuada por los poderes públicos competentes.

En la primera Constitución de España del siglo XX, aprobada en el año 1931, se da un primer paso hacia el bilingüismo al regularse el uso de las diferentes lenguas oficiales que determinan la realidad pluricultural del territorio, recogándose en el artículo 4 de la siguiente manera:

El castellano es el idioma oficial de la República. Todo español tiene obligación de saberlo y derecho de usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones. Salvo lo que se disponga en leyes especiales, a nadie se le podrá exigir el conocimiento ni el uso de ninguna lengua regional.

Este artículo, que estuvo envuelto de una tensa polémica, fue el resultado de una enmienda propuesta por el escritor, filósofo humanista y diputado en las cortes generales Miguel de Unamuno. Su propuesta fue muy discutida por los diputados nacionalistas vascos, catalanes y gallegos que pidieron incluir una extensión para aprobar este artículo, ya que debía añadirse la posibilidad de “aplicar leyes especiales”, dando más poder de adaptación sobre la norma a cada región participante. También se pasó a denominar *castellano* a la lengua oficial del territorio, y se rechazó emplear el término *español* por considerarlo un insulto a la identidad nacionalista de los vascos, catalanes y gallegos. Una vez resuelta la polémica, este artículo constitucional estuvo vigente durante 8 años hasta finalizar la Guerra civil en el 1939. Aunque fue una Constitución efímera, supuso la base para asentar la

pluralidad lingüística en España. Materializó las bases de una nueva realidad social ante la ciudadanía, la cual se resistía al uso de ciertas lenguas por considerarlas un límite fronterizo infranqueable de su identidad, en lugar de interpretarse como un valor compartido, señal de concordia y convivencia enriquecedora.

El siguiente gran paso se dio en la Constitución del 1978. La actual Carta Magna es la más reciente de la Unión europea, por detrás de la del Vaticano, Suiza, Finlandia y Andorra. Las más antiguas de Europa son las constituciones de Noruega, Países Bajos o Bélgica, que han sido reformadas en numerosas ocasiones para representar y adaptar las peculiaridades de su ciudadanía. Por ejemplo, Bélgica expone en su Carta Magna a sus cuatro regiones lingüísticas: la región de la lengua francesa, la neerlandesa, la bilingüe de Bruselas capital y la región de la lengua alemana. En el caso de España, la referencia que se hace en el preámbulo sobre el uso de lenguas es la siguiente:

El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

España, con este nuevo impulso regulador, estaba en el camino correcto para materializar el desarrollo del bilingüismo, una vez superado el reto de conciliar la coexistencia de sus lenguas oficiales nativas. Su objetivo multicultural e inclusivo se aproximaba a la concepción que la UNESCO manifiesta en el Artículo 6 de la *Declaración Universal para la Diversidad Cultural* del 2001 sobre materia lingüística, definiendo los criterios por los que se debería regir el uso de los idiomas en la esfera de la educación, mediante el respeto de la lengua materna, la diversidad lingüística en todos los niveles de enseñanza y el fomento del aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.

A partir de los años 90, los primeros programas, como el Programa Bilingüe MECD/British Council y las sucesivas leyes orgánicas facilitaron el desarrollo de las lenguas extranjeras: la LOGSE, en 1990, que extiende la enseñanza de la lengua extranjera hasta secundaria; la LOE, en 2006, que establece como competencia lingüística la enseñanza de las lenguas oficiales y las extranjeras, y la LOMCE, en 2013, que da el impulso definitivo a la enseñanza plurilingüe. También Europa participó en la innovación de esta materia con sus programas de desarrollo, tales como el programa LINGUA. Desde entonces, ha habido muchas iniciativas y programas de intercambio y cooperación que han facilitado la mejora en la calidad educativa en lenguas extranjeras, aunque en la actualidad se apuesta por los programas de

intercambio. El programa ERASMUS+ da un paso más allá mediante el intercambio de estudiantes universitarios para garantizar la adquisición de idiomas entre los estados miembros de la Unión Europea. Ofrece 22.000 plazas en distintos países y reconduce a los excluidos hacia otros programas similares, también dirigidos al personal docente y diversos profesionales.

Por todo lo anterior, el bilingüismo, el plurilingüismo y el multilingüismo español es un modelo de reciente implantación, integrador, abierto, basado en el desarrollo de competencias, multicultural e inclusivo, con una red legislativa coherente y sólida, además de tener la capacidad de resolver los conflictos que genera la descentralización en materia de educación, mediante el diálogo y la cooperación activa con las diversas Administraciones educativas. También, como miembro de la Unión Europea participa activamente en los programas lingüísticos y colabora con su *buena práctica* mediante proyectos de investigación para la mejora en la adquisición de competencias. Con el fin de regular cómo se adapta la ley educativa central en materia de enseñanza de lengua extranjera, se siguen las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL. Conjuntamente se toma como guía el Portafolio europeo de las lenguas, que sirve para fomentar el aprendizaje y la autonomía, impulsar el trabajo cooperativo, proponer objetivos y determinar la evaluación en el aprendizaje de las lenguas no nativas. Por lo anterior, se regula el dominio que se debe alcanzar en cada etapa educativa al proponer alcanzar el nivel de A2 en lengua extranjera inglés, francés o alemán al acabar la ESO y el B2 de dichas lenguas al finalizar el Bachillerato. De momento, el único requerimiento de nivel que hace el sistema educativo en España es la obtención del B1 al finalizar los estudios superiores para la obtención del título, pero la tendencia es la de elevar el nivel, por ejemplo en el Master y para la participación en oposiciones públicas.

Comparativa del bilingüismo en España

Sin embargo, algo está fallando. Al analizar los resultados obtenidos en la evaluación comparativa se concluye que el alumnado español carece del mismo nivel de competencia en lengua extranjera que otros países de la Unión Europea. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa publicó en España los resultados de una encuesta realizada a los estudiantes europeos que cursaban dos lenguas extranjeras al finalizar la ESO en el 2012, mediante el programa de Estudio Europeo de Competencia Lingüística, EECL. El objetivo era analizar qué porcentaje de alumnos alcanzaban los niveles de referencia propuestos en el Marco Común Europeo. En España, solo alcanza el nivel de competencia A1 en lengua inglesa un 35% de los estudiantes, obteniendo el B2 tan solo un 13%, mientras que en países como

Malta y Suecia llegan a un porcentaje del 60% del alumnado. Este mal resultado puede interpretarse desde distintas perspectivas, abriendo una línea de debate sobre las posibles causas. Pero también podría considerarse como un indicio positivo que denota el esfuerzo que está realizando el sistema español. La valoración debería hacerse diacrónicamente para comprobar si los resultados siguen aumentando al ritmo con el que se van implantando los nuevos programas lingüísticos en el sistema educativo.

También hay que tener en cuenta otra variable importante, la de la pobreza infantil. España participaba en la estadística justo cuando había alcanzado una tasa de pobreza infantil máxima del 30%. El territorio español estaba sumergido en una profunda crisis económica y social de la que aún muchas familias sufren las consecuencias.

Según revela UNICEF en su último informe sobre la infancia en España y otros países europeos, la pobreza infantil ha aumentado en un 56% en los hogares con menos recursos, teniendo que subsistir con ingresos por debajo de los 700 euros. Las políticas sociales son insuficientes, mientras que la educación ha intentado introducir a estos niños en un acelerado sistema multilingüe a pesar de los recortes en educación. Por ejemplo, los programas de intercambio europeo son un éxito para el perfeccionamiento de la competencia en lengua extranjera. Entre ellos tenemos el programa ERASMUS+ para estudiantes universitarios desde el 1º curso universitario. El programa ofrece 22.000 plazas y da soluciones a la necesidad de fomentar la movilidad en la educación y prácticas en el extranjero.

Se podría profundizar mucho más en el trabajo de investigación de Eurydice España-REDIE, pero un objetivo de este análisis es debatir si hay correlación entre las *aptitudes* propuestas en la declaración de INCHEON y las establecidas en la actual ley orgánica del sistema educativo español. Por ello, se procede a extraer del texto todo el contenido concreto referente a las aptitudes del alumnado, definiéndolo la Real Academia de la Lengua como “la capacidad para operar competentemente en una determinada actividad”. El texto reconoce que centrarse en la calidad de la educación, el aprendizaje y las aptitudes podría conducir a desatender la necesidad de los alumnos de aprender y adquirir competencias eficaces una vez que se le haya facilitado el acceso a la escuela mediante una educación de calidad, igualitaria, equitativa y orientada a la formación continua y al desarrollo sostenible económico, social y ambiental (INCHEOM, p. 29).

Análisis comparativo de las competencias

Las propuestas concretas de la UNESCO sobre competencias fueron concretadas en el año 1996, entendiéndose como la capacidad de *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*. En la

declaración de INCHEON se procede a hacer las siguientes menciones sobre competencias:

- Competencias técnicas y profesionales para acceder a un puesto de trabajo de calidad y de emprendimiento, punto 4.4 (pág. 23)
- Competencias de lectura, escritura y aritmética, punto 4.6 (pág. 23)
- Competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como para las competencias de orden superior, punto 14 (pág. 32)
- Competencias basadas en las tecnologías, punto 6 (pág. 30)
- Competencias para la comunicación y la resolución de conflictos, punto 48 (pág. 48)
- Competencias centrales sobre cuestiones mundiales y valores universales, punto 13 (pág. 54)
- Competencias en pensamiento crítico, sistémico y creativo, punto 13 (pág. 54)
- Competencias básicas en medios de comunicación y análisis crítico de las fuentes, punto 73, (pág. 74)
- Competencias para la cultura democrática y el diálogo intercultural, punto 87, (pág. 64)
- Competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad (pág. 3).
- Competencias no cognitivas (no especifica cuáles) (pág. 8).
- Competencias sociales y cívicas (pág. 9).
- Competencias básicas en ciencias y tecnología, artículo 21, (pág. 15).
- Competencias lingüísticas de lenguas extranjeras o nacionales (pág. 53).

Las competencias básicas se introdujeron en el currículo educativo español por ley orgánica educativa LOE del 2006, las cuales debían adquirirse al finalizar cada ciclo de Educación Primaria. Se estableció cuáles eran, cómo enseñarlas y cómo evaluarlas. Posteriormente, la ley de mejora educativa LOMCE da un paso más allá y convierte en eje estructurador de su ley el desarrollo de 7 competencias claves, que deben desarrollarse desde el inicio del ciclo.

Las competencias clave de la Orden ECD/65/2015 del 21 de enero son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística CCL
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología CMCT
- Competencia Digital CD
- Competencia para Aprender a aprender CPAA
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor SIE
- Conciencia y expresiones culturales CEC

- Competencias Sociales y cívicas CSC
- El informe Eurydice del 2012, emitido por la Comisión Europea, hace distinción entre tres tipos de competencias; las competencias básicas, las competencias clave y las competencias transversales. El desarrollo de la ley gira en torno a 8 competencias claves. Las relacionan con las destrezas que debe desarrollar el individuo para su desarrollo personal, la ciudadanía activa, a la inclusión social y el acceso al empleo. Estas son:
- Competencia en la comunicación en la lengua materna.
 - Comunicación en las lenguas extranjeras.
 - Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
 - Competencia digital.
 - Competencia en aprender a aprender.
 - Competencias sociales y cívicas.
 - Competencia sobre el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.
 - Competencia en la conciencia y expresión culturales.

Conclusiones

A pesar de compartir los mismos principios sobre la necesidad de desarrollar una enseñanza basada en el desarrollo de competencias, tanto la declaración de INCHEON como la ley de mejora educativa LOMCE dirigen sus textos a distintas realidades sociales.

El texto del acuerdo de INCHEON se fundamenta en cuatro competencias básicas, también consideradas como los cuatro *pilares del conocimiento* que ya fueron propuestos por la UNESCO en 1996. Partiendo de esta base, se centra en la adquisición de la competencia para la *comprensión visual*, la *cultura democrática*, el *pensamiento crítico*, la *creatividad*, la *resolución de conflictos* y *técnicas-profesionales*, orientas principalmente a la búsqueda de estabilidad laboral y el desarrollo sostenible social, económico y ambiental. El texto pretende *proveer* oportunidades educativas a los más desfavorecidos por causas de analfabetismo, discriminación por género y abandono escolar, obligados a vivir en un estado de pobreza. Sin embargo, el enfoque que el texto de INCHEON hace sobre el plurilingüismo no aporta ninguna visión innovadora al sistema educativo español en el plano metodológico o de contenidos, pero sí con su interpretación humanística sobre los problemas a los que se enfrenta la infancia más desprotegida. Tampoco hace mención a la competencia clave de *iniciativa y espíritu emprendedor* que aporta la LOMCE, lo que podría deberse a que es una destreza mucho más valorada en sociedades con un alto nivel de desarrollo.

Muchos de los niños españoles que viven actualmente en la pobreza tendrán que abandonar sus estudios prematuramente porque deberán contribuir económicamente al sostenimiento familiar. Por lo tanto, se necesita un programa de intervención plurilingüe ajustado a esta realidad, orientado a la pobreza infantil española y que empatice con sus necesidades básicas. El uso de las lenguas extranjeras como medio vehicular para el desarrollo debe dejar de ser una brecha discriminatoria para estos niños y niñas en graves dificultades económicas y sociales.

Se abre la cuestión para debatir sobre si el pretendido plurilingüismo de nuestro sistema educativo español supone un obstáculo difícil de superar para cierto porcentaje de la infancia que no cuenta con la ayuda de su entorno familiar o si, en cambio, es un medio vehicular para acceder a las competencias que le ayudarán a salir de la pobreza en su etapa adulta.

Finalmente se concluye tras el análisis que el acuerdo de INCHEON conecta humanitariamente con las necesidades educativas específicas de la infancia española que vive pobreza profunda, mientras que las leyes educativas de España proveen al texto de INCHEON de la metodología, organización y procesos evaluativos de calidad necesarios. El intercambio de fortalezas entre organismos participantes y sistemas educativos es la acción que necesita la educación de calidad para ser una realidad en todo el mundo.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (1999). *Evaluación europea de la educación: diversidad y confluencia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BAS, J.M. (2005). *La descentralización territorial de la educación*. La descentralización educativa ¿una solución o un problema? Madrid: Cisspraxis
- Cerdá Vallés, C., Querol Julián, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en Lengua Inglesa en el aula de Primaria. Encuentro 23, 2014 ISSN 1989-0796, pp. 16-29. Recuperado el 9 de noviembre de 2015 de: http://www.encuentrojournal.org/textos/Cerda_rev_2.pdf.
- Cristina Vázquez, C. (2017). El Gobierno valenciano blinda su modelo plurilingüe con un decreto Ley. Recuperado en el País el 18 de julio de 2017 de: https://elpais.com/ccaa/2017/09/01/valencia/1504261320_333738.html
- Declaración de Incheon y el Fórum Mundial de la Educación (2015) Consultado el 3 de Julio del 2017 de: <https://oidel.wordpress.com/2015/07/07/declaracion-de-incheon-y-el-forum-mundial-de-la-educacion-2015/>
- De la orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 63(1), pp. 47-63.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2015). *Declaración de Incheon*. Recuperado de Unesco.org el 23 de mayo de 2017 de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- G. de Viñaspre, P. (1998). *El sistema de enseñanza plurilingüe vasco es un "referente mundial", según los expertos*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017 de: https://elpais.com/diario/1998/10/30/paisvasco/909780011_850215.html
- Gutiérrez, C. (2010). La organización escolar. *Pedagogía Magna*, 5, 60. Recuperado el 11 de abril de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391391.pdf>.
- LOE (2005). Ley Orgánica de Educación. Recuperado el 24 de agosto del 2017 de: www.mec.es.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. N.295, de 1 de diciembre de 2013.

- Manga, A.M. (2005). *Lengua segunda (l2), lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Consultado el 24 de noviembre de 2015 de:
<https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios>
- Levy, P. (1995). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Peris, R. (2014). *El reparto competencial en materia de educación en España*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- UNESCO (2004). *Educación para todos*. París: Ediciones UNESCO
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon. *Foro Mundial de Educación*. Recuperado el 4 de mayo de 2017 de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137S.pdf>.
- UNICEF España. (coord.). (2010). *Las políticas públicas y la infancia en España: evolución, impactos y percepciones*. Madrid.
- UNICEF España (coord.) (2017). *La crisis internacional y la austeridad golpean a los niños en países de altos ingresos*, recuperado el 1 de julio del 2017 de:
<https://www.unicef.es/nota-de-prensa/la-crisis-internacional-y-la-austeridad-golpean-los-ninos-en-paises-de-altos>

CAPÍTULO Nº 88

ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

¿Se han superado los aspectos que despertaron las críticas necesarias para justificar que fuera el último recurso a aplicar por Ley?

Marta Climent López

Gloria María Caravantes López de Lerma

Introducción

A partir del año 2008, como consecuencia de que España entrará en la crisis económica, el número de la infancia situada por debajo del umbral de pobreza, aumento considerablemente, convirtiendo a uno de cada cuatro niños/as en pobre, situando así a España, en el cuarto país con mayor tasa de pobreza infantil (un 27%) de la Unión Europea (Save The Children, 2013).

Como determinó González (2006:36): “Los menores en situación de riesgo no son patrimonio de un colectivo concreto, sino más bien de familias con diferentes y múltiples problemáticas o dificultades”.

En consecuencia, cualquiera de nosotros puede llegar a encontrarse en una situación similar a la que hoy en día atraviesan más de 40.000 niños y niñas, que están siendo tutelados por el Estado (Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia nº18, datos año 2015).

Ante esta infancia en situación de riesgo y/o desamparo, una de las medidas de protección que puede aplicarse es el acogimiento residencial, medida que, a pesar de estar establecida como el último recurso a aplicar, ha sido y continúa siendo, una de las medidas que más se impone ante una situación de desamparo (Domínguez, 2010:45).

Material y técnicas

Un tema recurrente al analizar la bibliografía existente sobre el acogimiento residencial de menores, es el cuestionamiento de la validez de la medida de protección y la apuesta por otras de carácter más familiar. Al ser considerada la medida más drástica, por separar a la infancia de su núcleo natural de convivencia, añadiendo que implica en muchos casos,

consecuencias negativas para el desarrollo de la infancia. Ante el principio de subsidiariedad de la medida, nos propusimos, el objetivo general de comprobar si los aspectos del acogimiento residencial, que supusieron las críticas que llevaron a situar la medida de protección, como último recurso a ofrecer, se mantienen o si por el contrario se han superado⁸⁹. Fijando la siguiente proposición teórica de partida: “Los centros cumplen con las condiciones materiales y de funcionamiento establecidas en la Orden 19 de junio del 2003 de Conselleria de Bienestar Social”.

Con sus correspondientes sub-proposiciones:

Tabla nº 1 Sub-proposiciones teóricas

1.1. “Los centros están ubicados de forma próxima a los recursos comunitarios y se hace uso de ellos”.
1.2. “El tiempo medio de permanencia en los centros de menores, en la Comunidad Valenciana, es superior al periodo fijado por Ley”.
1.3. “El motivo de ingreso en los centros responde a criterios similares, no existiendo un internamiento indiscriminado”.
1.4. “Los/as educadores/as informan a la infancia en acogida de sus derechos y deberes desde el primer momento y así lo perciben los niños y niñas”.
1.5. “El trabajo con las familias de origen, es uno de los puntos débiles de los centros de acogida, al existir un trabajo escaso”.
1.6. “La salida del centro es un aspecto que se trabaja en todos los centros”.

Elaboración propia (2017)

Para llevar a cabo la investigación, se establecieron unos criterios de inclusión y en base a ello se seleccionaron 12 centros de acogida procedentes de la Comunidad Valenciana, en la que existían 78 centros activos, en el momento de inicio del trabajo de campo (septiembre del año 2016). Los criterios de inclusión y los centros seleccionados se recogen en la siguiente tabla:

Tabla nº2: criterios de inclusión y centros seleccionados

Criterio	Centro
Titularidad y gestión pública	Safor (Gandía) y Teix (Alcoy)
Titularidad y gestión privada	Santos Patronos (Alzira)
Titularidad pública, gestión privada	Plana Baixa (Nules)
Capacidad de plazas – de 30	Hoyo II (Alicante)

⁸⁹ Los elementos eran: internamientos indiscriminados; centros autosuficientes; largos periodos de internamiento sin determinar las consecuencias; falta de profesionalización; incertidumbre ante la salida; y falta de atención a la familia.

Capacidad superior a 30 plazas	Niño Jesús (Valencia)
Carácter religioso	San Juan Bautista (Valencia)
Carácter laico	Florida (Alicante)
Ubicado localidad +100.000 hab.	San Agustín (Alicante) y Verge del Lledo (Castellón)
Ubicado localidad -30.000 hab.	Vergel (Vergel) e Inmaculada (Xativa)

Elaboración propia (2017)

Las técnicas utilizadas han sido: la observación directa de los 12 centros, 49 entrevistas focalizadas con los/as profesionales (educadores/as y directores/as) que trabajaban en los centros analizados y 108 encuestas a la infancia en acogida que llevará más de un año residiendo en los centros y tuviera capacidad cognitiva para responder al cuestionario diseñado.

Presentado el diseño metodológico, damos paso a señalar los resultados obtenidos.

Resultados

En primer lugar, analizamos las condiciones materiales, y de funcionamiento de los centros de protección de menores, que vienen reguladas en la Orden 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, para comprobar en qué grado se cumplen.

Atendiendo a los datos obtenidos, indicamos que: solo un centro (CAM Niño Jesús), supera la capacidad que preferentemente determina el artículo 20 de la citada Orden. Los restantes centros tienen una capacidad menor o igual a 30 plazas.

Todos los centros están ubicados de forma próxima a los recursos comunitarios y todos hacen un uso regular de ellos.

Las instalaciones cumplen con lo estipulado en la Orden, al disponer todos de la electricidad, calefacción, suministro de agua y telefonía según lo recogido en el artículo 45.

Los doce centros cumplen con las condiciones marcadas en el artículo 52, al contar con: dormitorios dobles y triples, aseos suficientes y diferenciados por sexos, una sala de estudio (adecuada) y salas de estar diferentes por cada grupo educativo. Aunque algunos no cuentan con habitaciones individuales.

A excepción del centro Verge del Lledó, que no dispone de toda la documentación exigida en el artículo 55, los demás centros cuentan con el proyecto global, la programación anual, la memoria anual y un dossier personal e individual de cada menor.

La eliminación de las barreras arquitectónicas se ha realizado en el 50% de los centros, en los restantes continúan existiendo escalones, escaleras sin ascensor y dormitorios y aseos sin adaptar.

El equipo multidisciplinar que se estipula, según el artículo 22, es cumplido en el 66,66% de los centros, en el resto no disponen de la figura del/a Psicólogo/a.

Solo un centro (Verge del Lledó), cumple con el periodo de estancia del artículo 18,2 (máximo dos años).

Únicamente en tres centros (El Teix, Agustín y Florida I y II), lo que representa un 25% del total, llevan a cabo intervenciones con las familias, implicándolos y llevando un seguimiento mediante encuestas, de su opinión y satisfacción.

Expuestos los resultados, pasamos a presentar las conclusiones, donde determinamos el cumplimiento o refutación de las proposiciones teóricas de partida.

Conclusiones

El art. 18.2 de la orden 19 de junio del 2003, determina un periodo de estancia, como normal general, no superior a dos años. Este periodo no se cumple en nuestra investigación, dado que el periodo medio de la C.V. es de 3 años y 9 meses. Lo que corrobora la sub-proposición nº 1.2.

El motivo más reiterado de ingreso con un 33,33% del total, es el desamparo. Corroborando la sub-proposición nº 1.3.

Los centros están ubicados geográficamente próximos a los recursos comunitarios y se hace un uso efectivo de ellos, lo que corrobora la sub-proposición nº1.1., pretendiendo una inserción satisfactoria de la infancia en la sociedad de la que forma parte, trabajando de forma específica la salida del centro, corroborándose la sub-proposición nº 1.6 “Se trabaja la salida del centro”.

Se pretende una infancia informada, que sea conocedora de sus derechos y deberes y del porque se le impuso la medida de protección. Por ello, desde el momento de ingreso los/as educadores/as hacen conocedores de estos aspectos a la infancia, valorando estos/as, con un 85,18%, el respeto por sus derechos y deberes, y con un 86,84% de muy o bastante satisfechos/as, la información que se les da en el momento del ingreso.

El trabajo con las familias, aunque los/as profesionales entrevistados/as señalan que existe, y que se pretende la implicación y colaboración de los mismos, es el punto débil de todos los centros analizados, al considerar el 80% de los/as entrevistados/as, que debería existir mayor implicación y trabajo, porque el actual, continúa siendo escaso para superar la problemática que motivo que se decretará la situación de desamparo.

A pesar de que en todos los centros no se cumplen todas las condiciones exigidas, según los/as discursos de los/as profesionales, sí se han superado los elementos que generaron las críticas que han acompañado al recurso desde que se inició. Porque actualmente, cuando hablamos de centros de acogida, hablamos: de centros con capacidad de plazas reducidas, abiertos, que utilizan los recursos comunitarios y en los que se trabaja el tránsito a la vida independiente, preparándose su salida del centro y reduciendo la incertidumbre ante la salida, a través de un asesoramiento y acompañamiento continuo. Donde aunque el trabajo con las familias de origen continúa siendo escaso, se pretende su complementariedad, siempre que sea positivo para el correcto desarrollo de la infancia y donde la intervención, es prestada por personas con formación específica para las tareas a realizar. Por este motivo, la proposición teórica de partida: “Los centros de acogida cumplen con las condiciones materiales establecidas por La Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social”, no se corrobora en su totalidad, porque hay aspectos susceptibles de mejora, pero si se han superado los elementos que sustentaban la subsidiariedad de la medida. Y además, podemos afirmar, que la medida de protección del acogimiento residencial, es percibida como útil y necesaria para superar las necesidades que la infancia presentaba a la hora de ingresar en un centro de acogida, tanto por parte de los/as profesionales, en un 97,6% de los/as entrevistados/as y el 90,73% de los/as 108 niños y niñas encuestados/as.

Referencias bibliográficas

- Bueno, B.A. (Ed.). (2010). *Infancia y juventud en riesgo social: programas de intervención, fundamentación y experiencias*. Universidad de Alicante.
- Courtney, M., Flynn, J.R., y Beaupré, J. (2013). Overview of out of home care in the USA and Canada. *Psychosocial Intervention*, 22, 163-173.
- Domínguez, A.F.J. (2010). *Infancia en internados: historias, narrativas, itinerarios*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante.
- González, F. (2008). *Estudio de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: Programas de ayuda P.E.R. y P.E.P. del Ayto. de Valencia*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.

Fuentes Legislativas de la Comunidad Valenciana

- Ley Orgánica 5/1997, de 25 de junio de la Comunidad Valenciana, por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales en el ámbito de la Comunidad Valenciana. DOGV 3.032 del 10 de julio de 1997.
- Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. (DOGV núm. 4532 de 27.06.2003).
- Ley 12/2008, de 3 de julio, de la Generalitat, de protección integral de la infancia y la adolescencia de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana número 5.803, de 10 de julio del 2008.
- Reglamento de Medidas de protección jurídica del menor en la Comunidad Valenciana, aprobado por Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno valenciano, modificado por decreto 28/2009, de 20 de febrero.

CAPÍTULO N° 89

MAESTRO, FORMACIÓN DE LAS INFANCIAS Y DESEO DE SABER

Adriana Juliet Serna Jaramillo

Universidad de Antioquia

Introducción

Desde hace varios años, se observa una apuesta importante por la formación de las infancias. Desde el ámbito educativo existe una pregunta respecto a los saberes y aprendizajes que deben construir los niños¹ en los primeros años de vida a partir de sus propios intereses y preguntas por el saber y no solo desde la perspectiva de lo que los maestros consideran relevante.

La comprensión del deseo de saber de los niños conlleva a los maestros de las infancias a disponerse para escuchar, ver, sentir, entender a los niños como sujetos de derechos, que participan de manera activa en su proceso formativo y en todo aquello que acontece a su alrededor.

La pregunta por los saberes fundantes o relevantes en la educación infantil invita, a su vez a una reflexión por la formación del maestro especialmente del maestro para las infancias quien debe disponer y disponerse para favorecer los procesos de formación y construcción de conocimiento en las infancias.

Así pues, el presente escrito tiene el propósito de reflexionar en relación a la triada: maestro, especialmente el **maestro para las infancias**, la **formación de las infancias** y el **deseo del niño por aprender**, por conocer, por hacerse preguntas sobre el mundo que le rodea.

El maestro

La reflexión y la pregunta por la formación del maestro para las infancias no solo se ubica en el campo pedagógico, disciplinar y profesional sino desde las relaciones con otros campos, puesto que se entreteje en el encuentro de diferentes disciplinas como la psicología, la antropología, la pediatría, la psicolingüística, la sociología, entre otros.

En este sentido, autores como Salgueiro (1998), señala que, la práctica docente está integrada por diferentes tipos de saberes: saberes de las disciplinas, saberes curriculares, saberes profesionales (pedagógicos) y saberes de la experiencia. Lo cual llevaría al maestro a fortalecer su práctica pedagógica entretejiendo y construyendo conocimiento a partir de un amplio bagaje conceptual y práctico.

De ahí que, el resultado de la formación no se produzca solamente a partir de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación, de ahí que se encuentre en un constante desarrollo y progresión (Gadamer, 1993).

Así pues, se considera que los maestros para el ejercicio de su profesión están llamados a desarrollar unas competencias racionales y técnicas propias de un campo de saber, y competencias ético-sociales que hacen referencia a la responsabilidad con su trabajo y al compromiso asumido con los procesos de formación de las infancias.

La formación del maestro para las infancias debe ir en sintonía con los cambios que se han ido generando a nivel de las políticas educativas y a la comprensión de la situación de los contextos de cada niño, de cada escuela y comunidad de trabajo (Misiego, 2014). Un maestro que esté en interrelación con los saberes (Lara, 2015), que comprenda la diversidad de los niños y sus familias, un maestro que se piense la atención integral en espacios diferentes al contexto escolar, en definitiva que tenga una apuesta por la formación del niño para la vida.

Un maestro que conciba al niño como protagonista de su proceso de aprendizaje (Múnera, 2014), que conozca los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo que construirá con los niños y en este sentido pueda fomentar la curiosidad, el interés y la motivación del niño por el aprendizaje.

La responsabilidad del maestro va más allá de impartir conocimientos, conlleva un análisis y reflexión continua sobre sus prácticas pedagógicas, en la forma como concibe la enseñanza y su quehacer docente en el aula de clases (Díaz-Barriga, 2010; Múnera, 2014). Esta reflexión le permitirá atender las necesidades e intereses de los niños, realizar un análisis del contexto en el que viven los niños y orientar su práctica pedagógica en la línea de las demandas sociales y culturales del niño presente. En la búsqueda de otras formas de pensar los problemas teóricos y prácticos que surgen en la inconmensurable responsabilidad de educar a las nuevas generaciones. A pensar en los problemas pedagógicos contemporáneos que surgen en la responsabilidad de permitirle al niño, ser, hacer y estar en el mundo.

De ahí que, el maestro para las infancias debe contar con una formación y práctica rigurosa y pertinente la cual pueda ser garante para asegurar el presente y futuro de las infancias, el fomento de habilidades y

talentos creativos con iniciativas y competencias de convivencia y dinámicas en el mundo del conocimiento y en el mundo social de las relaciones (Múnera, 2014).

Profesionales que puedan ser agentes de cambio social, capaces de propiciar contextos dentro de los cuales se respeten y garanticen los derechos de los niños con el fin de garantizar una atención integral, mejorar la calidad y la cobertura de la educación y contribuir al logro de su desarrollo armónico, el de sus familias y la comunidad en general (Aragón, 2012). En definitiva, un maestro que pueda acompañar y orientar de manera intencionada los aprendizajes y el proceso de desarrollo del potencial del niño, sus capacidades y habilidades para interactuar consigo mismo, con los otros y con el medio que le rodea.

Formación de las infancias

La infancia es una categoría socialmente construida (Colángelo, 2003) con y desde los grupos humanos. En la actualidad se reconoce las infancias en plural, debido a esas nuevas infancias, y a las diferentes situaciones y contextos en los que crecen los niños, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, niños-adultos solo por mencionar la diversidad de infancias (Diker, 2009).

Así pues, la infancia constituye la etapa fundante no solo para el desarrollo del ser humano sino para el desarrollo sostenible de cualquier sociedad (Buitrago, 2015).

La mirada hacia el niño ha ido cambiando desde el momento en el que se le concibió como un ser sujeto social de derechos desde su nacimiento. En este sentido, se le reconoce como persona con derecho a crear, pensar, aprender, tomar decisiones, elegir, resolver problemas, interactuar con el entorno, expresar sentimientos, entre otros (Misiego, 2014).

Así pues, el niño es reconocido como sujeto político, titular de derechos, actor principal y centro del proceso educativo que tiene lugar dentro de la tríada Estado-familia-sociedad (Aragón, 2012).

Comprender las infancias en su diversidad y algunas de ellas desde su vulnerabilidad debido a los entornos y las situaciones en las que se ven inmersas, algunas más que otras (como la niñez indígena, la niñez con alguna situación de discapacidad, el niño trabajador que se convierte en el sostén del hogar, la niñez campesina, entre otros.), es una tarea que involucra a todos aquellos que directa e indirectamente tienen que ver con los procesos de formación de las infancias, con el fin de no dejarlos por fuera de las políticas, planes y programas (Misiego, 2014).

La atención a las infancias, es una prioridad que debe ser abordada por las instituciones, las comunidades, los gobiernos y la sociedad civil.

Abogar por el sentido pedagógico de la atención integral a la primera infancia, ha sido una de las constantes en los programas y servicios dirigidos a las infancias. Ello implica, la reivindicación de los niños como sujetos partícipes de su desarrollo, con intereses, expectativas y conocimientos frente al mundo que les rodea (Nossa, Ochoa, Londoño, Escobar, Rojas, Quiroga, 2011).

En la educación infantil se pueden observar dos grandes tendencias: de un lado, las propuestas que retoman los grandes precursores de la educación infantil (Decroly, Montessori, Froebel, Agazzi y Agazzi, Malaguzzi, entre otros), y de ellos particularmente los rasgos identitarios como el juego, la exploración del entorno, el respeto por las diferencias individuales, y el niño en el centro de la actividad educativa; y de otro, las propuestas soportadas en discursos científicistas llevadas en algunos casos al extremo, estas defienden la necesidad de preparar a los niños en este momento para la educación básica, Hoyuelos (2010), presenta esto como *La brutal escolarización de los niños de dos años* y señala como riesgos de la educación infantil el asistencialismo, la pedagogía pediátrica, el instruccionismo, la estimulación precoz, las actividades escaparate como enseñar inglés desde los dos años, el maternalismo y la pedagogía de las partes.

En la actualidad se apela por una atención que posea identidad propia, anclada en un enfoque de derechos, una perspectiva de integralidad y transdisciplinariedad, que trasciende el ámbito del cuidado (Buitrago, 2015). Tal como lo plantea Meirieu (2010, p. 157):

La educación no consiste ya en adaptar a quienes llegan al mundo dado, postulado como más o menos constante y en el que la verdad se ha dicho de una vez por todas. Consiste en crear las condiciones para que nuestros hijos sean capaces de crear juntos un mundo nuevo y habitable, un mundo democrático y solidario. Una auténtica revolución copernicana: ya no se trata de adaptar a unos individuos al mundo, sino de formar a unos sujetos capaces de volver a crear el mundo. Sujetos, es decir, seres capaces de contener sus impulsos y entablar relaciones sin violencia con los demás. Seres capaces de tomar decisiones personales meditadas y de participar en proyectos colectivos. Seres capaces de asumir su historia singular como su incorporación a una cultura específica, pero sin renunciar nunca a luchar contra todo lo que destruye y separa a los hombres, sin perder nunca de vista, tampoco, un posible horizonte universal donde

confluyan por fin las voluntades individuales con la perspectiva de un “bien común”.

El deseo de saber, entendido desde las preguntas del niño por el conocimiento y el mundo que le rodea

En este apartado se desarrollarán algunas ideas en relación al deseo de saber de las infancias desde los cuestionamientos que tiene el niño por el saber, las preguntas que realiza del mundo, por todo aquello que quiere y le interesa saber, a sus posibilidades de aprender para reconocerse como sujetos y motorizar su curiosidad y asombro.

El deseo de saber del niño, lo lleva a realizar constantemente preguntas y con ello a considerar su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como sujetos constructores de aprendizaje. Las experiencias y actividades formativas consideran al niño como centro de su propio desarrollo, le reconoce como sujeto activo e interlocutor válido, cuyos intereses, capacidades y habilidades se constituyen en los aspectos fundamentales para orientar el trabajo pedagógico y todo cuanto acontece en el entorno educativo (Buitrago, 2015).

Determinar aquellos saberes fundantes en ese proceso de formación inicial en el niño no es una tarea fácil. La definición de los aprendizajes que deben construir y lograr los niños ha constituido un aspecto prioritario en la sociedad puesto que conlleva a establecer aquello que se considera como esencial para la preservación y desarrollo de los individuos y del colectivo humano (Zapata y Restrepo, 2013). Pese a ello, en la actualidad se apuesta por el papel fundamental del niño en esa definición de saberes donde sus intereses y necesidades priman sobre los intereses sociales, culturales, políticos y económicos.

Incluso por encima de los contenidos y habilidades se apuesta por la formación del ser, del niño en su esencia y el tipo de seres humanos que requiere la sociedad del presente, cuyos desafíos no se reducen a la producción y acumulación de información sino a la promoción y puesta en marcha de valores como la equidad, la convivencia, la democracia, la inclusión, y el respeto por el otro en su diversidad (Zapata y Restrepo, 2013). De ahí, la importancia de propiciar experiencias de aprendizaje significativo para los niños. Así, a partir de la experiencia los niños pueden construir conocimiento.

Por su parte, Herrero (2008), plantea que los contenidos educativos en la educación infantil se organizan en tres áreas: 1. El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal; 2. El medio físico, natural, social y cultural; 3. Los lenguajes: comunicación y representación. Puesto que, estas áreas corresponden a ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil.

La educación infantil tiene un carácter voluntario, en el sentido en que a la fecha la escolarización de los niños menores de cinco años no se considera obligatoria (por lo menos en Colombia). Esta etapa educativa posee una identidad propia en la cual se atiende progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento, los hábitos de control corporal, las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relaciones sociales, al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven (Herrer, 2008).

Desde la educación infantil se promueven experiencias orientadas al desarrollo integral de la infancia desde una perspectiva amplia como el desarrollo humano, y su propósito no se orienta a enseñar contenidos temáticos ni establecer relaciones adultos-niños tal como sucede en el sistema educativo formal, sino que se orienta a generar oportunidades para potenciar el desarrollo de los niños en función de sus características, capacidades y habilidades (Buitrago, 2015). De manera que se reconozca en el niño su capacidad de iniciativa, curiosidad, sensibilidad, intereses, apertura a los otros.

A partir de las oportunidades y la vivencia de experiencias, los niños establecen interacciones con sus maestros, su familia, sus pares, consigo mismo y con el medio lo que les permite conocerse, expresarse, interesarse por los demás, fortalecer su curiosidad por explorar el medio e incrementar ese deseo de saber, de hacer y hacerse preguntas, de descubrir.

En esta línea de pensamiento, autores como Downer, Sabol y Hamre (2010), plantean que las interacciones cotidianas que el niño establece con sus maestros, sus pares, son el mecanismo principal para potenciar el desarrollo humano en tanto, privilegian: la acción pedagógica a través de preguntas, situaciones desafiantes para los niños; el apoyo afectivo caracterizado por el conocimiento que los maestros tienen de los niños no solo en los aspectos académicos sino familiares, personales y sociales; la construcción de ambiente en los cuales los maestros priman la participación de los niños

Conclusiones

El rol del maestro en la formación de las infancias constituye un reto, en tanto le implica disponerse, realizar una integración transdisciplinar de los saberes y generar las condiciones que le permita a los niños construir su identidad, desarrollar su autonomía, su pensamiento crítico, la toma de decisiones, la confianza en sí mismos, ejercer su ciudadanía, cuidar de sí mismo, del otro (los otros) y del medio que le rodea, que puedan expresarse, comunicar, ser transformadores, creativos, innovadores, curiosos, reflexivos, conoedores y respetuosos de la diversidad.

A partir de los elementos que integran la triada maestro, formación de las infancias y deseo e interés del niño por el conocimiento, los cuales fueron objeto de reflexión en el presente escrito, quedan varias preguntas que no solo se plantean con la necesidad de una respuesta sino en el sentido de la reflexión y acción: ¿cuál es el sentido de la educación infantil?, ¿qué saberes se deben priorizar en la educación de las infancias?, ¿qué características, atributos y disposiciones se requieren del maestro para las infancias?, ¿cómo favorecer la integración y relación entre disciplinas, campos, valores y saberes en la formación del maestro para las infancias?, ¿en qué lugares puede acontecer la formación de los niños?, ¿cómo fortalecer el disfrute que expresan los niños por el aprendizaje?, ¿cómo mantener el interés en los niños por explorar y establecer relaciones con el mundo para comprenderlo y construirlo?. Una invitación abierta al maestro para las infancias de manera que, pueda disponerse y contribuir en el proceso de formación de las infancias desde las particularidades, los intereses de los niños y la generación de oportunidades de participación, construcción y vivencia de experiencias.

Así pues, conviene tener en cuenta algunas premisas en relación a las infancias y su proceso de formación personal, académico y social, entre ellas:: la comprensión de los niños como sujetos de derechos; el reconocimiento del papel fundamental de las interacciones que establecen los niños con los adultos, sus pares, los otros y el medio; la comprensión de la diversidad de los niños, las familias y las comunidades; el desarrollo de capacidades orientadas a la construcción de experiencias pedagógicas y ambientes de aprendizaje seguros que potencien el desarrollo integral.

En esta línea de pensamiento, es necesario poner de manifiesto la necesidad de legitimar y fundamentar las prácticas educativas y los procesos de formación para los niños, a partir de la reflexión y el cuestionamiento de los discursos generales que se han construido sobre: infancias, educación, cuidado, desarrollo, aprendizaje, saberes, transmisión, crianza, pedagogía, didáctica, formación, niño, familia, comunidad, currículo, evaluación, entre otros. Puesto que, son estos cuestionamientos lo que permite pensar en una formación particular para los niños desde la confluencia de múltiples disciplinas, saberes y teorías.

Referencias bibliográficas

- Aragón, H. A. M. (2012). El papel del maestro en el desarrollo de competencias para la primera infancia. *Revista Ciencias Humanas*, 8(2), 59-62.
- Buitrago, R. N. E. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: COLOMBIA. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de www.ceppeuc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-COLOMBIA.pdf
- Díaz-Barriga A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia*, 1(1), 37-57.
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Ed. Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Downer, J., Sabol, T., & Hamre, B. (2010). Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Gadamer, H. G. (1993). Verdad y método. Editorial Sígueme. Salamanca.
- Herrer, P. A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. En: Adriana Lucia, C. R. Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. Convenio de Cooperación de la OEI con el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. Bogotá, Colombia.
- Hoyuelos Alfredo (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação, Santa Maria*, 35(1), 15-24. Recuperado de <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>
- Lara, B. P. A. (2015). Higiene y protección en la formación de maestros para la infancia. *Educación y Ciencia*, 18, 29-42.
- Misiego, T. P. A. (2014). *Los desafíos de la docencia frente a las infancias excluidas y relegadas*. Instituto Desarrollo: Asunción-Paraguay.
- Múnera, C. L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Revista SABER, CIENCIA y Libertad*, 8(2), 147-156.

- Nossa. N. L., Ochoa. S. I., Londoño. H. P., Escobar. J. S. I., Rojas. S. L., Quiroga. J. A. (2011). Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia. *Revista Interacción Journal*, 10, 161-170.
- Salgueiro, A. (1998). Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.
- Zapata-Ospina, B. E., & Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.

CAPÍTULO N° 90

SATISFACCIÓN EMOCIONAL DE LOS NIÑOS EN EL ÁMBITO DEL TURISMO

Silvia Martí Fontestad

Nuria Cardona Aranda

Eva Seco Sánchez

Quality Gaia

Introducción

Como ya se está viendo, las tendencias viajeras por parte de las familias con niños están en continuo cambio. Cada vez más, las familias demandan EXPERIENCIAS, donde no sólo se tenga en cuenta al adulto si no a los miembros más jóvenes de la familia, los niños, sean cual sea sus edades.

Para conseguir esta experiencia, es necesario tener en cuenta lo que los niños demandan y necesitan. Hacerles partícipes en todo momento de la experiencia de viajar, de descubrir a través de sus ojos nuevos lugares, nuevas culturas, nueva gente...

La importancia de las emociones en el turismo con niños

En un sector como el turismo, donde todo es altamente cambiante, donde priman conceptos como el individualismo en el consumo, la segmentación o incluso hipersegmentación, tasas, big data, etc., ¿dónde quedan las emociones?

Cuando se habla de un segmento como el turismo con niños, las emociones cobran un papel más que importante, se convierten en un papel primordial. No olvidemos que el turismo familiar está compuesto por adultos, pero también por niños y adolescentes, donde sin lugar a dudas, son expertos en cuanto a emociones en su estado más puro.

Si queremos tener en cuenta, realmente, las nuevas tendencias y las nuevas necesidades de este segmento, no se puede dejar de lado el concepto de "SATISFACCIÓN EMOCIONAL". Es más, hay que trabajar hacia esa

satisfacción para conseguir que la experiencia de los niños, ya sea durante un viaje o durante una estancia en un hotel, sea lo más positiva posible.

Los niños y adolescentes cuando tiene una experiencia, sea positiva o negativa, establecen una relación con los estímulos que tienen a su alrededor, ya sean objetos, personas o incluso habitáculos, relacionándolos después en su recuerdo, con la emoción experimentada y la satisfacción que haya podido causar la misma.

➤ **EXPECTATIVA:** Un estado que se da durante la fase de preparación. En esto los niños y adolescente son maestros. Es por ello que cumplir las expectativas creadas por ellos debe suponer un punto clave para conseguir ese factor sorpresa

➤ **ILUSIÓN:** Aparece cuando los niños recrean en su imaginación cómo será la estancia en un hotel o el viaje en sí.

➤ **APEGO:** Este sentimiento es el que realmente importa a las empresas turísticas, ya que con él se juegan la fidelización de los clientes. Esta emoción de apego puede resultar mucho más fuerte, si cabe, en niños y adolescentes. Ellos necesitan sentirse respetados, seguros, entendidos y atendidos. Cubriendo estos cuatro puntos se despertará en ellos un apego hacia el alojamiento que les llevará a sentirse “como en casa”, y por consiguiente a querer volver y repetir esa experiencia placentera. Por el contrario, de no conseguir despertar en ellos esa emoción, se conseguirá el efecto contrario, un distanciamiento emocional con el hotel. Si se consigue en ellos una buena gestión emocional, se crea una alianza que permitirá ser el punto de unión entre el hotel y otras familias. Ellos compartirán experiencias, comunicarán las emociones.... El mejor servicio de marketing que se puede tener es una familia “emocionalmente satisfecha”.

Hablemos de Satisfacción Emocional en hoteles y en viajes por separado.

Dentro del concepto satisfacción en turismo familiar, para la gran mayoría de los hoteles sólo existe “a, b y c”. Es decir, según un concepto generalizado, los hoteles adaptados a los niños deben cumplir con unos requisitos que se basan en tener entre sus instalaciones una piscina y un kid club. Pero cuando hablamos de satisfacción emocional vamos más allá. No todos los hoteles necesitan de estas instalaciones (por ejemplo, los hoteles urbanos) para conseguir adaptarse a las necesidades reales de los niños.

Los niños necesitan ser “vistos”, ser tratados como unos huéspedes más. Servicios adaptados a ellos, pero sobre todo un trato empático, cercano y respetuoso, haciéndoles partícipes en todo momento de la experiencia. No sólo porque ellos forman parte de la familia, sino porque son personas y por tanto huéspedes.

Es en esta fase de “tener en cuenta” donde los hoteles logran diferenciarse de la competencia, donde su estrategia pasa por la satisfacción emocional del niño huésped haciendo que durante el trascurso de su estancia éste consiga sentirse no sólo aceptado sino también respetado.

Muchos establecimientos olvidan que las necesidades de los niños distan algo de las de los adultos, sobre todo en el ámbito emocional. Por ello no es suficiente ofrecer servicios de calidad y un trato excepcional de modo general, sino que hay que ir más allá. Innovar, trabajar y sobre todo concienciarse de la necesidad de servicios adaptados de calidad y un trato excelente a los niños.

Un hotel perfecto para una familia es aquel donde dentro de los servicios ofertados, se tiene en cuenta a todos los miembros de la familia por igual sin distinción de edad.

Estamos viendo como hoy en día muchas empresas turísticas están cayendo o bien en la creación de programas e instalaciones “Aparca Niños” como si de un “objeto” se tratase, sin voz ni voto para que los adultos pasen sus vacaciones “tranquilos” sin que se les molesten. O directamente en hoteles “only adults” donde se les prohíbe la entrada a los niños.



Cuando hablamos de viajes, aparecen diferentes tabúes. Países lejanos como Bali o Tailandia, o destinos naturales y llenos de aventura como puede ser Costa Rica, parecen ser lugares donde es imposible viajar con niños. Muchos adultos hacen realidad la creencia de que una vez forman una

familia no pueden seguir viajando a según qué destinos, o realizar según que viajes. Nada más lejos de la realidad.

Una vez más aparecen las palabras respeto y empatía.

Son las mismas agencias de viajes las que catalogan los destinos como “para familias”, cuando debe ser la misma familia la que decida cuál es su viaje y su destino perfecto según sus gustos y características. El papel de la agencia no es otro que ser capaz de ofrecer esa experiencia tan especial y de forma personal según el perfil de la familia, tomando en cuenta las edades y necesidades de los niños, respetando sus tiempos y sus capacidades de adaptación a nuevos lugares.

El viaje perfecto es el que acerca a los niños la magia del destino, el que enseña otros lugares, costumbres, juegos, creencias, en el que existe un intercambio cultural con otros niños...Viajar con niños no sólo fomenta el respeto por lo diferente, sino que aumenta la tolerancia, la cultura, el amor por la naturaleza y como no, aumenta la imaginación.

Las empresas turísticas deben ser capaces de abrir el mundo a los niños, de ofrecerles un producto acorde a sus edades, que les dé la oportunidad de viajar con su familia de forma segura sabiendo que cada aspecto del viaje está pensando en las necesidades que puedan surgir.



Conclusiones

Lo más alarmante de todo es que se “está normalizando” este trato discriminatorio hacia los niños, en general nuestra sociedad lo ve normal. No somos del todo conscientes que todos hemos pasado por la etapa de la infancia, y sabemos que todo lo que se siembra en esas edades es lo que se recoge en la etapa adulta. Hablamos del sector del turismo, un sector asociado al ocio, al entretenimiento, a pasar tiempo en familia...de nada sirve todo esto si las empresas turísticas no se conciencian de la necesidad de acercarse un poco más a la realidad del “cliente niño”. Ellos sienten, experimentan, son capaces de expresar (a su modo) lo que les gusta y lo que no. Sólo mediante el respeto hacia la infancia se puede conseguir la satisfacción emocional real de este colectivo. Solo con empatía se puede convertir una experiencia en un recuerdo positivo en la vida de un niño.

Por tanto, conseguir la satisfacción emocional de los niños pasa por crear emociones que nos acerquen a ellos, y que no los separen, en este caso, del turismo de calidad; ejerciendo un impacto positivo sobre ellos. Aquello que no te impacta no te emociona, y por tanto no queda retenido en tu memoria. Se puede competir en precio, pero realmente las empresas turísticas que trabajan por la satisfacción emocional, son los que consiguen la fidelización de un segmento que se mueve por las emociones.

Nuestro trabajo se basa en conseguir que dichas empresas turísticas tomen dentro de su plan de empresa la necesidad de trabajar en favor de la infancia, puesto que está demostrado que consiguiendo la satisfacción de los niños se consigue la fidelización del segmento familiar.

Un detalle de bienvenida, un kid club con un programa participativo y que no tienda a ser una simple herramienta de creación de “guetto”, integrar la participación infantil en cada acción realizada como el check-in en la entrada en el hotel, crear actividades que fomenten la calidad del tiempo que pasas los niños con su familia...son acciones sencillas que ayudan en gran medida a que los niños se sientan totalmente integrados en la experiencia de la que van a disfrutar.

En el caso de las agencias, ser capaces de crear un viaje a medida, siendo además respetuosas con el entorno medioambiental del destino en cuestión y fomentando la economía local, ayuda en gran medida a establecer un vínculo especial entre los niños viajeros y el lugar que visitan. Los niños experimentan a través de sus sentidos, descubren, juegan, aprenden...en definitiva...VIVEN. Acercarles a un turismo responsable en lo más amplio de su significado es posible, siempre a través de las emociones.

Todo esto se puede resumir diciendo que, dentro del sector del turismo un niño “emocionalmente satisfecho” es un niño “emocionalmente feliz”. Y por tanto...”niños felices, padres felices”.

CAPÍTULO N° 91

PARTICIPACIÓN INFANTIL: RETOS Y PERSPECTIVAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

Maribel Barreto Mesa

Universidad de Antioquia

Introducción

En los últimos años hemos presenciado un aumento considerable en estudios en el campo educativo en el que se resalta como elemento fundamental la participación de los niños. No obstante, es necesario revisar algunos asuntos éticos y metodológicos de las investigaciones en las que se reconoce al niño como sujeto activo y protagonista. Lo anterior para avanzar en la comprensión del lugar que desde nuestra condición de adultos otorgamos a los niños en la investigación y de nuestra inmadurez metodológica para adecuarnos a su experiencia vital.

La investigación educativa con niños

Desde una perspectiva general comenzaré por reconocer lo complejo que supone comprender en el contexto colombiano la investigación con niños, y particularmente la que acontece con los menores de 6 años.

Muchos son los obstáculos que aparecen, pero al menos mostraré dos de ellos. El primero es la dificultad para situar las investigaciones educativas con niños en la estructura administrativa del sistema educativo colombiano, pues como se podrá notar en el organigrama del Ministerio de Educación nacional⁹⁰, los niños entre 3 y 5 años, participan en programas coordinados tanto por el sistema de educación inicial como por el sistema de Educación básica y media, y cada uno posee una estructura y un funcionamiento particular, con ello unos referentes y, lineamientos que regulan sus programas.

⁹⁰ El Ministerio de Educación Nacional de Colombia es la entidad que regula, establece y orienta el servicio público educativo en todo el territorio www.mineduccion.gov.co/portal/

Las diferentes concepciones que asume cada sistema sobre niño, formación, educación, prácticas, investigación, institucionalización, participación por mencionar sólo algunas, constituye el segundo obstáculo, pues esto hace más difícil la conversación, y la construcción de una estructura ética y metodológica sólida entre investigadores en este campo, pues como lo sostiene Pozo et al, (2006) las concepciones orientan la praxis y puede constituirse en un sistema de referencia que sin saberlo, influye de manera directa en las actuaciones con los niños.

Ahora bien, no se trata de mostrar en este texto la imposibilidad de hacer investigación con niños por problemas atribuidos a las instituciones encargadas de formalizar los programas y servicios, se trata, en todo caso, de superar los bordes que definen las instituciones, para comprender que más allá de las lógicas del mundo adulto, los propios niños tienen mucho para decir sobre asuntos que los comprometen vitalmente.

No me propongo inocentemente completar el amplio espectro de definiciones sobre investigación educativa con niños, ni tampoco resumir en estas escasas líneas los aportes conceptuales más importantes. Antes que nada, intentaré retomar la especificidad de la investigación con niños menores de 6 años respecto a otras prácticas, mostrando la necesidad de fundamentar y legitimar aquello que ante ojos poco experimentados puede parecer cotidiano y natural, pues lo que se pone en juego, son relaciones de poder y saber entre un adulto y un niño que aparentemente comparten un lugar común.

Diré que la investigación educativa con niños es un acontecimiento asimétrico, a través de la cual un sujeto adulto construye otros sentidos y significados sobre el mundo educativo de los niños, esto lo logra mediante múltiples actos dialógicos y dialecticos entre: las representaciones sociales, las teorías pedagógicas, los imaginarios sociales, el contexto, la literatura especializada, entre otros. En este sentido, la acción de investigar con niños es sumamente compleja, porque pone en tensión el sistema de referencia moral que el adulto construye para regular la interacción con el niño.

Este sistema de referencia se concreta en unas decisiones metodológicas que no son más que las actuaciones a partir de las cuales el investigador adulto aplica sus principios morales a las consideraciones éticas de la investigación.

En la actualidad son muchos los autores contemporáneos que trabajan los principios éticos en la investigación con niños y niñas (Mandell 1991; Hart, 1997, Christensen & James, 2000; Lewis & Lindsay, 2000; Clark & Moss 2001, Barker y Weller, 2003, Abbott y Langston, 2005; Greene & Hogan, 2005; Casas, 2006; Burgess, J. 2006, Gaitán, 2006; Greig, Taylor & Mackay, 2007, Einarsdottir, 2007, Freeman & Mathison, 2009, Fargas Mlet, et al, 2010)

La gran mayoría coincide en reconocer la participación como uno de los principios más importantes. Para Castro, Ezquerra y Argos (2016) la participación de los niños “ha de convertir en un reto, a la vez que en una responsabilidad social derivada del compromiso que la comunidad internacional mantiene con la CDN” (p. 107)

En el contexto de las investigaciones que he asesorado en los últimos años la participación infantil se comprende más allá de su condición de informantes, en la medida en que se han desvelado las relaciones intergeneracionales para crear condiciones reales en las cuales los niños han ejercido su derecho a decidir si quieren tomar parte de las investigaciones, en qué grado quieren hacerlo y la manera en que desean ser vinculados.

Para Pascual (2007) esto es algo más que hacer estudios con niños, se trata de procesos de investigación donde participan los niños y son sujetos y actores sociales activos e informados toda vez que permiten al adulto obtener una visión más profunda del mundo infantil.

Con fundamento en lo anterior, presento a continuación algunas estrategias metodológicas utilizadas en estudios con niños, en cada una de ellas la participación aparece como principio básico, una participación que reconoce la asimetría de las relaciones, pero que abre posibilidades para que el niño comparta con el adulto de manera genuina y sin restricciones sus intereses, motivaciones, inquietudes y posiciones, esto con la intención de aprovechar el potencial dinamizador que tiene la voz del niño en la práctica investigativa.

Tabla N.1 Selección de algunos estudios realizados en la Universidad de Antioquia

Tema de indagación	de	Investigadores	Estrategias
Infancias y socialización mediática	y	David y Barreto (2015)	Entrevistas individuales, grupos de discusión y foto elicitación, fotos y videos, consentimiento
Escritura digital		García y Barreto (2015)	Asentimiento, taller, entrevista,
Escritura inicial y tecnologías de reconocimiento	y	Barreto (2011)	Dibujos, fotografías, asentimiento,

de voz		entrevistas, cuestionarios,
Concepciones sobre arte en educación inicial	Martínez y Barreto (2017)	Observación, asentimiento
Sujeto político en la primera infancia	Pimienta y Teresila (2016)	Asentimiento, cartografías, recorridos, fotografías, observación

Asentimiento informado

Uno de los mecanismos que hemos utilizado en investigaciones con niños menores de 6 años es el asentimiento informado (Cocks, 2006; Dockett and Perry, 2011; Barreto 2011; Villamizar, 2016) se trata de un documento adaptado a las características sociales, comunicativas y cognitivas de los niños a través del cual el propio niño acepta ser parte del estudio y comprende que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado.

En la práctica de la investigación el asentimiento se asume como un proceso mediante el cual el niño descubre cuál es su papel, identifica lo que debe hacer si elige participar, conoce los riesgos que puede tener, y acepta construir con el investigador los datos para el estudio.

ASENTIMIENTO INFORMADO

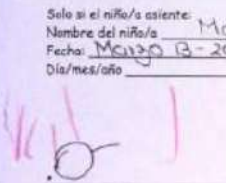

Parte I: Información
 Mi nombre es Luz Teresita Barona Villamizar y mi trabajo consiste en investigar el significado que niños y adultos le dan a ser ciudadano. Quiero saber si quieres participar en este proyecto, en total vamos a trabajar en tu salón de clase del Jardín Infantil por 5 meses.

He pedido autorización a tu maestra y ella sabe que te estoy preguntando. Si decides aceptar, tu mamá, papá o acudiente también tiene que aceptar. Pero si no deseas, no tienes por qué hacerlo, aun cuando tus padres lo hayan aceptado.

Parte II: Formato de asentimiento
 "Ya deseo participar en la investigación que realizarán en mi salón de clase y por eso firmo este documento"

.....


Solo si el niño/a asiente:
 Nombre del niño/a Mayerly Atehortúa Costallón
 Fecha: Mayo 13-2015
 Día/mes/año _____

Firma del niño/a Índice derecho niño/a

.....

ESPACIO PARA QUE EL NIÑO EXPRESE DE MANERA LIBRE Y CREATIVA SU ASENTIMIENTO



Fuente: Informe de investigación el sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles

Entrevista

En los trabajos realizados descubrimos que la maestría de realizar entrevistas con niños radica en estar disponible para lo inesperado, tener capacidad para escuchar y retomar los hilos de la conversación desde las ocurrencias de los propios niños, esto en una travesía incierta para intentar desvelar su pensamiento.

Le entrevista es una conversación en la que adulto y niño se sienten seguros, cómodos y confiados, para Mayall (2001) esta estrategia permite entregar a los niños la agenda de la interacción, de manera que puedan controlar el ritmo y la dirección de la conversación mientras exploran diversos temas mediante la entrada del investigador.

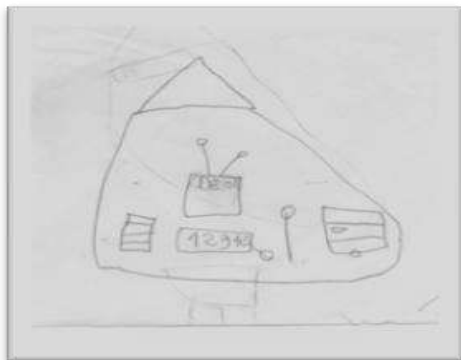
Según nuestra experiencia el adulto debería considerar al menos los siguientes aspectos cuando hace entrevistas con niños menores de 6 años.

- Ambientar el lugar de manera que sea percibido por el niño como un espacio seguro y confiable.
- Tener a la mano dispositivos y accesorios interesantes para los niños,
- Utilizar un lenguaje acorde a las características cognitivas, lingüísticas y sociales de cada niño.
- Tener siempre un plan alternativo.
- Ser sensible a los cambios, manifestaciones corporales y estados anímicos del niño durante la entrevista.
- Contextualizar las preguntas en función del curso de la conversación.

Fotografías y dibujos

Las fotografías y los dibujos también han sido utilizados en varios estudios con niños menores de 6 años, son realizados e interpretados por los propios niños, de manera general permiten registrar, analizar y construir conjuntamente información para la investigación.

Hemos descubierto que el uso de estrategias visuales permite acopiar valiosa información que resulta muy complejo conseguir a través del discurso verbal. La potencia de estos instrumentos radica en que los propios niños atribuyen sentido y significado a los registros, además imaginan y representan sus pensamientos y expectativas frente a la investigación. Para Boyden y Ennew (1997), las estrategias visuales como los dibujos pueden emplearse como técnica exploratoria para familiarizar al niño con el adulto investigador.



Fuente: Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez y Juventud. 9(2)

A manera de cierre

Asumir la participación como principio ético enfrenta al adulto investigador a muchos desafíos, y cuestiones complejas, pues la forma que elija para hacerse cargo de las implicaciones éticas en los estudios que realiza tiene influencia directa en el conocimiento que produce.

A manera de síntesis, me parece interesante mencionar algunos aspectos éticos y metodológicos de las investigaciones con niños, por supuesto la presentación es muy preliminar, se trata de puntos de partida que estimulen futuras discusiones.

El adulto y su incapacidad para reconocer su inmadurez metodológica

En algunos estudios es muy frecuente que los investigadores generen expectativas altas sobre la construcción de conocimiento situado con los propios niños, pero no hacen referencia a instrumentos pertinentes y adecuados a sus características cognitivas, comunicativas y sociales, por el contrario lo que se aprecia es el uso de instrumentos cerrados, y con ello una escasa disposición para reconocer lo que Gallacher & Gallaghe denominan una actitud de inmadurez metodológica que permite al adulto tener disposición y disponibilidad para realizar cambios y asumir el proceso como un trayecto abierto e impredecible.

Una niñez adulta

Concebir una investigación con niños y no sobre niños, exige además que no se impongan las opiniones de los investigadores, ya el adulto tiende a

a pensar que como ha sido niño, piensa que sabe sobre niñez, pero ve el mundo y su propia experiencia infantil desde una perspectiva adulta.

Racionalidad técnica: entre validez y confiabilidad de los datos

Complementariamente es necesario reconocer que los adultos investigadores difícilmente abandonan el imperativo práctico, y permanentemente se preocupan por la validez y confiabilidad de los datos, lo que los lleva a olvidar que los niños pueden exagerar o mentir para satisfacer al investigador, en tanto son potencialmente más vulnerables a las relaciones desiguales de poder.

Comunicación Auténtica

Desde una visión más dialógica, la investigación con niños puede tener un carácter de ayuda y mediación, en tanto el adulto logre reconocer que el niño puede ayudarlo a tomar mayor conciencia del lenguaje, esto siempre y cuando menosprecie el repertorio lingüístico de los niños y tenga una preocupación genuina no instrumental para lograr una comunicación auténtica.

Los espacios como contenedores

En la práctica investigativa el tema de los espacios ha sido ampliamente discutido, esto si tenemos en cuenta como lo señala Ruiz (1994) que el espacio bordea la construcción de la subjetividad, y no puede pensarse ingenuamente que su configuración no tiene un efecto directo sobre el propio niño, y sobre el conocimiento que se produce, por ello es necesario pensar en los espacios como posibles contenedores que constriñen la liquidez y maleabilidad del niño y con ello su capacidad para tomar diferentes formas.

Ahora bien, creo que hasta cierto punto he mostrado que todas las investigaciones con niños representan una intromisión en su vida, esta indiscreción puede no estar desligada de ciertos intereses y relaciones de poder, por lo tanto es imperioso reconocer nuestra ignorancia metodológica y continuar investigando para construir estrategias metodológicas respetuosas, sensibles y participativas.

Referencias bibliográficas

- Abbott, L., & Langston, A. (2005). Ethical research with very young children. *Ethical research with children*, 37-48.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centred research methods. *International journal of sociology and social policy*, 23(1/2), 33-58.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2).
- Boyden, J. & Ennew, J. (Eds.) (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Radda Barnen.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad Madrid*. 43(1), pp. 27-42
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cocks, A. J. (2006). The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, 13(2), 247-266.
- Christensen, P. & James, A. (Eds.) (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- David, C., & Carolina, S. (2015). Infancia y socialización mediática: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad.
- Dockett, S and Perry, B (2011) *Researching with Young childrens. Seeking Assent, Child Indicators reserach* 4, (2) pp 231-247
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. Guilford Press.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*. Madrid. 43(1), pp. 9-26.
- García Nova, B.E (2015) *Escritura digital: la experiencia de un grupo de niños de 5 años*.
- Gallacher, L. A & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through participatory methods'. *Childhood*, 15(4) 499-516

- Greene, S., & Hogan, D. (Eds.). (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. Sage
- Greig, A., Taylor, J. & Mackay, T. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children* (2nd edition). London: Sage.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan
- Lewis, A. & Lindsay, G. (Eds.) (2000). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Mandell, N. (1991). 'The Least Adult Role in Studying Children'. In: F. Waksler (Ed.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: The Falmer Press.
- Mayall, B. (2008). *Conversations with children. Research with children: Perspectives and practices*. Abingdon, RoutledgeFalmer, 109-124.
- Pascual, I. R. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos* (Vol. 245). CIS
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M. D., De la Cruz, M., y Martín, E. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*, 5(2), 93-104
- Villamizar, B., & Teresila, L. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles.

CAPÍTULO N° 92

PUBLICIDAD Y DELINCUENCIA JUVENIL

Paula Moniquy de Lima Montenegro

Universidad de Granada

Introducción

Unos de los problemas más graves a los que la población se enfrenta en la actualidad es la criminalidad. La violencia es un problema de orden social y estructural de gran importancia. La criminalidad y la violencia afectan negativamente el desarrollo económico y social, aumentan el grado de exclusión social y de pobreza, poniendo en riesgo a la ciudadanía y en consecuencia su seguridad.

Normalmente los ciudadanos relatan casos de hurtos, robos, amenazas o violencia física con la participación de jóvenes, adolescentes y hasta niños como protagonistas de estos hechos. De hecho, la delincuencia juvenil está creciendo de forma rápida y sin control, incrementando el número de delitos graves. Es importante tratar la delincuencia juvenil de hoy como posible delincuencia adulta de mañana (ESTRADA, 2011).

Aunque las condiciones financieras sean variadas entre los países, incluso dentro de estos, hay una paleta de factores internos y externos que pueden ser asociados a los altos índices de violencia y delincuencia por parte de los jóvenes.

El objeto de este trabajo va a centrarse en el estudio de cómo la publicidad puede ser una causa de ese tipo de delincuencia y su influencia sobre este tipo de violencia. Finalizaremos con algunas recomendaciones al respecto de la criminalidad juvenil.

Delincuencia Juvenil

La delincuencia juvenil, sólo por el hecho de tener como base los niños y jóvenes, se le atribuyen causas como abandono, ya sea del gobierno o de los familiares. Los jóvenes, al no conseguir cubrir sus necesidades dentro de sus familias, salen a la calle en busca de objetos de los que apoderarse. Con eso, algunos terminan por perjudicar la sociedad. Podemos decir que

prevenir la delincuencia juvenil es impedir un genocidio social que está siendo practicado contra miles de menores distribuidos por el mundo, productos de un proceso de socialización divergente, convirtiéndose en menores infractores puesto que no se les ofrece otra opción, una vez que no tienen cubiertas ni sus necesidades básicas, sus carencias económicas, sociales, físicas y emocionales.

La revista "TIME", de julio de 1977, en su artículo titulado "Criminalidad Juvenil", en Estados Unidos, afirma que los jóvenes de entre 10 y 17 años actúan de forma agresiva y violenta, no por una situación de pobreza o necesidad, sino por el deseo de "jugar". Lo que dice el citado artículo no nos convence, puesto que bastará con mirar los índices de desempleo, consumo de drogas para verificar que la delincuencia juvenil no es un juego, sino, muchas veces, la forma de sobrevivir del individuo.

La delincuencia ha sido considerada como un fenómeno específico y agudo de desviación e inadaptación (MORENO, 1980). En este sentido, se ha dicho que delincuencia es una conducta resultante del fracaso del individuo en adaptarse a las demandas de la sociedad en que vive (MELBOURNE, 1956). El término delincuencia juvenil es un concepto eminentemente sociohistórico (HERRERRO, 1997). Y en este sentido (GENOVEZ, 1986) define al delincuente juvenil como una figura cultural, porque su definición y tratamiento legal responde a distintos factores en distintas naciones, reflejando una mezcla de conceptos psicológicos y legales. Técnicamente el delincuente juvenil es aquella persona que no posee la mayoría de edad penal y que comete un hecho que está castigado por las leyes.

Desde un punto de vista jurídico penal, cuando hablamos de delincuencia infantil hacemos referencia a aquellos menores de catorce años, los cuales están exentos de ser responsables penalmente por delitos. Para diferenciar la delincuencia infantil de la delincuencia juvenil, el legislador delimitó las edades como piezas claves. Cuando el actor de los hechos sea un menor de catorce años, él mismo no será responsabilizado de acuerdo con las normas establecidas en la Ley 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal del menor, sino que se aplicará lo dispuesto en las normas relativas a protección de niños dispuestas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes.

En España podemos definir la delincuencia juvenil como el fenómeno social constituido por el conjunto de las infracciones penales cometidas por mayores de 14 años y menores de 18 años, presuntamente responsables de la comisión de infracciones penales, mientras que a los menores de 14 nos les serán aplicadas las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

Causas de la delincuencia

El fenómeno de la delincuencia juvenil es complejo y está formado por diversos factores que influyen en el comportamiento anómalo del joven. Entre las teorías del comportamiento delincente vamos a utilizar la teoría desarrollada por Robert Merton, que es la teoría de la Anomia (MERTON, 1938).

La anomia⁹¹, tiene un concepto inicial introducido por Durkheim, en su obra *The division of labor in society* (DURKHEIM, 1933)⁹² tiene como premisa el hecho de que la delincuencia es una consecuencia primordial de factores sociales. Sin olvidar que los factores personales y las situaciones del joven no pueden influir en su elección por el desvío de comportamiento, no obstante, es la falta de estructura y de desorganización de las instituciones sociales el mayor responsable del acto delictivo.

La citada teoría tiene dos fundamentos: los fines culturales (Culturally Defined Goals) y los medios institucionalizados (institutionalized means). El autor afirma que hay algunos objetivos sociales y culturales que la sociedad establece como referencias de aspiración para una vida exitosa. Merton ejemplifica que el éxito económico es uno de los principales objetivos deseados. Por otro lado, también son determinados por la sociedad cuales los medios moralmente aceptables para perseguir sus objetivos, los cuales coinciden con las conductas permitidas por el ordenamiento jurídico.

La conformidad es la adaptación del comportamiento individual de acuerdo con los mandamientos de la vida en sociedad. El individuo desea los fines sociales y posee los medios necesarios para su alcance, conformándose con la norma jurídica impuesta, y no hay ningún tipo de desvío de comportamiento.

No obstante, cuando el individuo asimila los objetivos sociales, pero no posee medios para adquirirlos, es ahí donde se ve un desvío de comportamiento.

Es decir, que, si la sociedad impone objetivos que deben ser alcanzados, y, sin embargo, no promueve oportunidades igualitarias para alcanzarlos, se fuerza a los jóvenes a encontrar medios para llegar a este

⁹¹ La palabra de origen griega: A+ nomos. "A" significa ausencia de: "nomos" significa ley, normas. Por lo tanto, significa la ausencia de normas.

⁹² La referencia hecha a anomia relacionase con un estudio hecho sobre la división del trabajo social, no ha sido realizada ninguna relación directa con la delincuencia juvenil.

status social. Con énfasis a éxito social, sin seguir reglas jurídicas impuestas para alcanzarlos.

Publicidad y Delincuencia

Con la expansión de la comunicación, estamos continuamente influenciados por la diversidad de mensajes e imágenes que nos seducen por medio de las más variadas formas de prensa. Entre todas ellas está la publicidad, con sus maniobras estratégicas direccionando nuestras emociones con sus seductoras apelaciones de venta. Por estar dotados de juicio crítico, tenemos la posibilidad de seleccionar aquellas que mejor corresponden a nuestra verdadera necesidad. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los niños, que son vulnerables a los mensajes persuasivos al estar en fase de desarrollo. Se sabe que hasta más o menos los 12 años de edad los niños todavía no tienen el juicio crítico completamente desarrollado y por ese motivo son más susceptibles a las apelaciones comerciales. Aunque de acuerdo con las leyes, los menores no pueden practicar actos de la vida civil, tales como comprar un coche o firmar un contrato. Se les bombardea diariamente con las publicidades como si fueran verdaderos consumidores.

Con ansia de formar nuevos consumidores, la publicidad acorta la infancia sin medir las consecuencias nefastas de esa indebida apropiación de la ingenuidad infantil.

La delincuencia juvenil es un problema que debe ser enfrentado por los gobernantes y las familias de los jóvenes, pero también por el pueblo donde vive y las instituciones privadas, constituyendo así un equipo cuyo fin sea el de educar y socializar a los jóvenes para que sean tratados como ciudadanos. Muchos infractores no son simplemente autores, sino víctimas de sus propios actos (UEVA, 2010).

Al seducir a quien no puede comprar, la publicidad favorece la delincuencia. Los niños y los adolescentes están en fase de construcción de sus identidades, este es uno de los motivos por el cual la aceptación en sus grupos es muy importante para ellos. La publicidad se aprovecha de ese momento para introducir en ellos la necesidad de tener productos de marca para que puedan sentirse sociablemente incluidos. Incitar a un niño a desear un producto que está fuera de sus posibilidades es lo mismo que decir "esta zapatilla es estupenda, pero tú no la vas a tener". La imposibilidad recurrente de poseer los productos anunciados va a multiplicar la intolerancia de los niños a las negativas recibidas. Entonces, trastornado por la frustración, este puede decidir tener el objeto deseado por medio de la fuerza. En ese caso, la decisión de robar es la oportunidad que el individuo se da a sí mismo, de oír el " sí, tú tienes derecho, tú puedes, llévate todo lo que quieras". Aunque sea con un revólver apuntado a un donante involuntario. A medida que el nivel

de ansiedad aumenta, el individuo intenta, de cualquier manera, obtener un alivio, y, en ese caso, reacciona de manera agresiva para intentar obtener tal alivio, lo que puede resultar un crimen, de los más o de lo más graves (BOVET, 1954).

Para vender más la publicidad transforma los deseos en necesidades, actúa, sobre todo, prensa, televisión, cine, radio, que llegan simultáneamente a un público muy numeroso, que llega con una reiteración de pesadilla, con una profusión aterradora (MORENO, 1980). En ese sentido, (FERNÁNDEZ, 2013) afirma que la televisión, y más concretamente la publicidad, se vale de su gran poder de persuasión, de su sutil mensaje "informativo", para hacer del menor un cliente potencial, atrae su atención recurriendo a técnicas que manejan el color, el sonido, las rimas fáciles, la brevedad de los mensajes, así como un ritmo rápido en el cambio de los planos que condicionan una lectura automática. Para un desarrollo adecuado todo niño necesita amor, cuidados, educación, alimentación sana, seguridad y estímulo de la creatividad. Estas son necesidades, no simples deseos. De hecho, ningún niño necesita artículos de marcas famosas, de alimentos industrializados o juguetes electrónicos para sentirse feliz. No obstante, los mensajes publicitarios intentan envolver emocionalmente no solamente a los niños, sino a todas las personas, al tiempo que inculca la sensación de necesidad del producto anunciado. Inducir a un adulto a sentirse inferior por no tener un coche nuevo es violencia, hacer eso a un niño es algo todavía más grave. Si el niño no tiene condiciones de comprender, por ejemplo, el motivo por el que sus padres no le regalan el objeto anunciado, inducirlos a desearlo es un acto insensible y cruel.

Los delitos más corrientes entre los menores suelen ser los perpetrados contra la propiedad, especialmente robos y hurtos. Una pesquisa hecha por la institución CASA, (Centro de recuperación de menores delincuentes de Brasil) sobre los delitos cometidos por los adolescentes internados en aquella institución, dice que los adolescentes allí internos creen fuertemente que podrán ser inseridos a determinados grupos sociales si poseen los mismos objetos que otras personas con mejores condiciones financieras. Ellos ven el robo como forma de inclusión social. Uno de los adolescentes de la fundación casa dijo "Veo una gran injusticia. Si tú no tienes dinero, no eres nada" y sus compañeros se sintieron identificados con esa realidad.

Por lo tanto, más allá de las justificaciones dichas por ellos por las faltas cometidas, el tipo de delito predominante en las pesquisas confirma que la razón de robar es, antes que nada, la convicción de que las personas son tan valiosas como los objetos que pueden comprar (MORENO, 1980). Es este el concepto más utilizado por los mensajes publicitarios dirigidos a los más jóvenes, intentando convencerlos de que serán más felices, más admirados y más exitosos si poseen determinados productos.

La delincuencia es apenas una de las numerosas consecuencias de los mensajes publicitarios dirigidos a los niños. Podemos empezar por el cambio brusco de comportamiento: la publicidad crea un falso concepto de vacío de felicidad, las relaciones afectivas empiezan a ser mediadas por las relaciones de consumo, la publicidad induce a los niños que tener es más importante que ser. Otra consecuencia que es cada día es más visible los trastornos alimentarios, como la obesidad. La oferta excesiva de alimentos estimula adicción comida, los niños enjergan las ofertas atrayentes en función de los juguetes promocionales y se les antoja comer tal comida por el juego, alimentándose de comidas ricas en sabor, pero pobres en nutrientes esenciales para un desarrollo saludable, causando desnutrición infantil.

Podemos citar innumerables consecuencias de la publicidad en el desarrollo de los menores: la erotización precoz y sus reflejos en los altos índices de embarazos en la adolescencia; la violencia oriunda del deseo por productos caros implantados en tantos niños que no tienen casi ni para comer; obesidad infantil, oriunda de la oferta excesiva de alimentos no sanos; depresión.

Entre otros efectos dañinos para la formación natural de los niños/niñas.

Protección de los menores

Hace ya tiempo que el asedio publicitario en relación con los niños/as incita a la cuestión, y con eso se espera que la sociedad exija una solución de la clase política. Con eso muchos países ya tienen legislaciones protectoras al respecto.

Por ejemplo, en Bélgica está prohibida la publicidad para niños/as en las regiones flamencas, y está prohibido todo tipo de publicidad cinco minutos antes o después de programas infantiles.

En Suecia está prohibida la publicidad en la televisión dirigida a menores de 12 años, en horario inferior a las 21:00, así como tampoco se puede transmitir ningún tipo de publicidad inmediatamente antes o después de programación destinada a público infantil, independiente si se trata de productos para adultos o para niños.

En Estados Unidos hay un límite de 10 minutos y 30 segundos de publicidad por hora en los fines de semana y de 12 minutos por hora entre semana. Además, está prohibida la vinculación de personajes infantiles a la venta de productos en intervalos publicitarios de programas con el mismo personaje. Por ejemplo, en los intervalos comerciales de Bob Esponja, no puede haber publicidad con ese personaje.

En Dinamarca, Holanda, Italia y Noruega está prohibida la interrupción de los programas infantiles por la publicidad. En estos países la

publicidad no puede ocupar más de 15% del tiempo de la programación diaria.

En Austria, Portugal y Luxemburgo está prohibido todo y cualquier tipo de publicidad en los colegios.

En Grecia está prohibido la publicidad de juguetes en la faja de 7h y 22h, y están estudiando que la prohibición sea extendida a otros productos.

En Brasil la cuestión de la publicidad dirigida a los menores, CRFB/88, ECA, CDC y CBAP, convierten esta práctica en ilegal. Sin embargo, en la vida cotidiana, resulta que esta práctica es bastante común y hace caso omiso a la legislación existente. Por lo tanto, es necesaria una mayor supervisión pública operativa, para inhibir este tipo de publicidad.

En España, existe el Código de Autorregulación: un código específico para publicidad infantil de alimentos y bebidas dirigido a menores. Además, existe la Ley General de Publicidad, que establece ilícita la publicidad relacionada con menores, la Ley orgánica de Protección Jurídica del Menor crío principios de defensa a la imagen de niños/as y adolescentes que también sirven para publicidad. Esas leyes son de carácter general, es decir, vinculan a toda a España, pero cada Comunidad Autónoma tiene sus propias normas específicas referentes al tema, pero no hay una legislación específica sobre publicidad potencialmente ofensiva a la infancia.

Conclusiones

Es necesario, por consiguiente, que los gobiernos y toda la sociedad sean capaces de intentar solucionar tal problema, antes de que se vuelva imposible hacerlo. El mundo jurídico y la sociedad mundial tienen que preocuparse más por el problema de desarrollo y la formación de los futuros adultos. ¿Cómo puede un delincuente infantil, juvenil o adulto respetar algo si él no ha aprendido a respetarse a sí mismo?

Es fundamental que ofrezcan a los niños una buena infancia, con alimentación adecuada, orientación educacional, protección contra las malas influencias de los medios de comunicación, para que puedan convertirse en adultos integrados socialmente.

La prevención contra la delincuencia ha de comenzar en la infancia, con una respuesta integral en relación con la delincuencia el combate contra la delincuencia infantil y juvenil pues de este modo, desde de perspectiva integradora, con adecuadas políticas sociales, económicas, culturales y educativas, se podrá disminuir la criminalidad en el mundo y sobretodo atender a los más desfavorecidos, entre los cuales, los menores están en el máximo grado de riesgo.

Referencias bibliográficas

- Barreto de Oliveira, G. (2002). *Aspectos Sociológicos do Direito do Menor*. João Pessoa: PB. Textoarte Editora.
- Bernuz Beneitez, M. J., Fernández Molina, E., & Pérez Jiménez, F. (2006). *El tratamiento institucional de los menores que cometen delitos antes de los 14 años*.
- Brage Cendán, S. (2013). *Cuaderno de Criminología*. Madrid. Bosch editor.
- Cruz Márquez, B. (2011). Presupuestos de la Responsabilidad penal del Menor: una Necesaria Revisión desde la Perspectiva Adolescente. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*.
- Durkheim, E. (1993). *The division of labor in society*. New York: The Free Press.
- España. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado, 13 de enero, núm. 11.
- Fernández Campoy, J. M. (2008). *La integración de sujetos inadaptados socialmente. Un estudio de caso: el centro de menores Tierras de Oria*.
- Funes, J. (1991) *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona. ediciones Paidós ibéricas, S. A.
- Garrido Genovez, V. (1986). *Delincuencia Juvenil*. Madrid. Editorial Alhambra.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Tradução Sandra Regina Netz. 4ª ed. - Porto Alegre: Artmed.
- Herrero Herrero, C. (1997). *Delincuencia (Parte General y especial)*. Madrid. Dykinson.
- <http://www.unotv.com/noticias/estados/noroeste/padres-obligan-a-nino-a-robar-en-chihuahua-666238/>
- Izquierdo Moreno, C. (1980). *Delincuencia Juvenil en La Sociedad de Consumo*. Bilbao. ediciones mensajero.
- King Merton, R. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*.
- Morillas Cueva, L., & Suárez López, J. M. (2010). *El menor como víctima y como victimario de la violencia social*. Madrid. Dykinson.
- Morillas Cueva, L. (2002) Reflexiones sobre el Derecho penal del futuro. *Revista electrónica de ciencia Penal y criminología*.
- Morillas Fernández, M. (2013). El menor como consumidor y su protección ante la publicidad televisiva. *En Derecho y consumo: aspectos penales, civiles y administrativos*. Madrid. Dykinson.

- Rosa Cortina, J. M. (2009) *El fenómeno de la delincuencia juvenil: causas y tratamientos*. España: D - Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid. ProQuest ebrary. Web. 14 March 2016.
- Salazar Estrada, J. G. & et al. (2011) *Factores asociados a la delincuencia en adolescentes de Guadalajara*, Jalisco. Papeles de población.
- Válquez Gonzalez, C. (2001). *Delincuencia juvenil: consideraciones Penales y Criminológicas*. Madrid. Editorial Constitución y Leyes, COLEX.

CAPÍTULO Nº 93

PUBLICIDAD RELACIONADA CON MENORES

Paula Moniquy de Lima Montenegro

Universidad de Granada

Introducción

El silencio y la omisión intencionada de los medios de comunicación televisivos respecto a la cuestión de publicidad infantil en los vehículos de comunicación fueron interrumpidos con el documental “*Crianças: a alma do negócio*” – Niños: el alma de los negocios, producido por Marcos Nisti y dirigido por Estela Renner⁹³. Mismamente no siendo transmitido en los canales abiertos como debería, estando disponible apenas en internet, el video refleja el modo en el que los menores son vistos por los mercados publicitarios, que los consideran como consumidores en formación, los grandes motivos para la exacerbada inversión en la publicidad en los últimos tiempos.

El vídeo demuestra la influencia negativa de la publicidad en la vida de los consumidores jóvenes corroborada por el testimonio de los especialistas en comunicación, sociólogos, psicólogos, abogados, trabajadores sociales, pedagogos, y juristas. El video enseña, aun, de forma didáctica, los trucos comerciales y cómo hacen los publicitarios para convencer a los menores a consumir cada vez más, enseñando claramente el “juego desigual orquestado por los anunciantes que se quedan con el lucro mientras los menores cargan con el prejuicio de su infancia desfasada”.

Tal es la relación del video con el tema estudiado, que este lleva el mismo nombre. Llamados a manifestarse sobre el asedio de la publicidad al público infantil, personas de diferentes áreas de actuación hablan de sus posicionamientos, alertando a la sociedad del peligro al que nuestros niños están expuestos todos los días.

⁹³ [Home page] *Criança: a alma do negócio*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KQOrHH4RrNc> acceso en: 12 de mayo de 2013.

Ana Lucia Villela⁹⁴ ratifica la vulnerabilidad de los menores al afirmar que el deseo inculcado en ella por medio de la publicidad no es real. “Pero el menor no sabe de eso y cree que es real”. Para el anunciante no importa el producto, el foco son los menores. “Hoy se sabe que un 80% de la influencia de compra dentro de una casa viene del menor⁹⁵”. Los menores están siendo llevados a un consumismo exagerado, lo mismo da que hayan ganado un regalo hoy, mañana ya piden otro. Eso ocurre porque piden las cosas sin necesidad, solo por las ganas de consumir.

Se cuestiona que la culpa es de los padres en ese proceso, una vez que la industria publicitaria permanece todo el tiempo incentivando a los hijos para que pidan todo a sus padres. La publicidad influye fuertemente en la definición de los papeles sociales para los menores. Como, por ejemplo, en un anuncio publicitario de cerveza que muestra atractivas mujeres sirviendo esta bebida para hombres felices. Los menores están aprendiendo que la mujer tiene el papel de objeto sexual en la sociedad y debe seducir el hombre.

Inês Silva Sanpaio⁹⁶, socióloga y coordinadora de la pesquisa observa que la pesquisa hecha con niños y adolescentes percibe que el niño está siendo estimulado a una práctica consumista no dejándoles ver lo que ellos realmente tienen. “La publicidad habla a todos los niños, todos los días”. Los padres trabajan y muchas veces no tienen tiempo para hablar con sus hijos, haciéndolo por la noche o en los fines de semana, pero la televisión está todos los días y por mucho tiempo mostrando lo que los menores tienen que pedir, lo que quieren comer, lo que quieren para jugar, las ropas o zapatos que desean. Se les presenta a los menores un mundo de valores que muchas veces difiere de los valores familiares. “Un menor de una clase social baja, que algunas veces el padre no tiene dinero para una buena alimentación, sufre el mismo apelo al consumo que un niño de una clase social alta”. Algunas veces los menores son presentados a un grupo social donde él no está inserido y eso le causa sufrimiento al menor, porque hay un grupo y un estímulo a determinado tipo de comportamiento que muchas veces su condición social y la de su familia no la permite acompañar.

Podemos observar que la publicidad no está preocupada por los intereses del menor, pero si por el estímulo al consumo. Con eso podemos observar que algunas veces la influencia de la publicidad pone a los hijos contra los padres, como si los padres fueran aquellos que niegan los deseos. Ese estímulo al deseo convierte a los padres en villanos.

⁹⁴ Presidente del instituto Alana. *Asociación que actúa en la para la defensa de los derechos de menores*. Disponible en: <http://alana.org.br/> Acceso en: 12 de julio de 2013.

⁹⁵ Fuente: investigación de *interscience*. Octubre 2003.

⁹⁶ [Home page] *Criança: a alma do negocio*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KQOrHH4RrNc>. acceso en: 12 de mayo de 2013.

La norma del consumidor aspira a proteger a los menores, mientras que el mercado publicitario los considera como adultos pequeños, el publicitario intenta hacer de los niños un promotor de sus productos dentro del hogar, valiéndose de la falta de experiencia del menor. Pero eso no perjudica solo a reglas específicas de derecho sino también límites y valores éticos y morales fijados por la sociedad.

La sentencia final de la infancia es el fin del futuro, no deben preocuparse por la infancia, como hacen muchos publicitarios que no observan la ética ni los límites legales, eso es desconsiderar nuestro propio futuro.

Yves de La Taille⁹⁷, analiza el fenómeno de la masificación del comportamiento, a causa del consumo, uno se vuelve igual a los otros. La estandarización nunca ha sido tan grande como hoy, la influencia de la publicidad lleva a las personas a hacer las mismas cosas para pertenecer al grupo. Por ejemplo: un menor que roba una zapatilla de marca muchas veces no es porque no tiene esa zapatilla, pero tener esa zapatilla lo hace un vencedor.

Finalmente, vemos que falta una conciencia más efectiva por parte de la sociedad y de los formadores de opinión en relación al reglamento de la publicidad. Por otro lado, siempre habrá una resistencia de los sectores económicos, pues estos se sienten atingidos por ese tipo de iniciativa y seguro que van a trabajar de manera muy firme para impedir el avance de todas las propuestas para disciplinar o incluso prohibir la publicidad relacionada con menores.

Publicidad infantil

La publicidad se vale de su gran poder de persuasión, de su sutil mensaje “informativo”, para hacer del menor un cliente potencial, atrae su atención recurriendo a multitud de técnicas que manejan el color, sonido, imagen, rimas fáciles, brevedad de los mensajes, así como un ritmo rápido en el cambio de los planos que condicionan una lectura automática⁹⁸.

Con el aumento del consumo por parte de los menores, era inevitable el aumento de la publicidad relacionada con menores, una publicidad hecha específicamente para ellos. Ese tipo de publicidad es muy peligrosa para los niños y debe ser reglamentada para una mayor protección

⁹⁷ [Home page] *Criança: a alma do negócio*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KQOrHH4RrNc> acceso en: 12 de mayo de 2013.

⁹⁸ MORILLAS FERNANDEZ, M., “La Protección Jurídica de los menores ante la publicidad: Una Visión común de España y Portugal”, En *Revista Luso- Brasileira de Direito do Consumidor*, V. III, N. 10, junio 2013, pág.129.

de los menores. Para que esa publicidad se haga correctamente, es necesario saber cómo van interpretar el mensaje los niños.

Carlos Teixeira⁹⁹ muestra que hay modos de hacer publicidad: testigo directo, testigo indirecto, demostración y, por fin, presentación. En el modo testigo directo, las personas utilizan el producto para mostrar los aspectos más importantes. Con respecto al testigo indirecto, el producto es divulgado por medio de un intercambio de comentarios que enaltecen el producto, que puede ser realizado por personas reales o ficticias. En la demostración simplemente las personas muestran cómo funciona el producto, teniendo dos posibilidades de hacerlo: bien divulgar los beneficios del producto, o bien presentar un modelo que explique el antes y el después o el problema y la solución. Por fin, la presentación de la publicidad infantil se divide en dos categorías: una donde los niños ofrecen productos a los otros niños. En este caso no hay intercambio de opiniones, los niños destinatarios interpretan como positiva la forma de adquisición del producto. Ya la segunda ocurre de la misma metodología, pero, quien ofrece los productos son personajes, es decir, adultos o personajes de fantasía.

Después de las formas de publicidad es necesario comprender la capacidad persuasiva que la publicidad tiene ante su destinatario. A la mayoría de los niños le gusta la publicidad y la memorizan muy fácilmente, lo que genera una gran influencia en sus decisiones.

En Portugal han sido creadas normas para intentar controlar la publicidad:

“La publicidad especialmente dirigida a menores debe tener siempre en cuenta su vulnerabilidad psicológica, absteniéndose, específicamente, de: a) Incitar directamente a los menores explorando su inexperiencia o incredibilidad, para adquirir un determinado bien o servicio. b) Incitar directamente los menores a persuadir a sus padres o a terceros a comprar los productos o servicios en cuestión. C) Contener elementos susceptibles de hacer correr peligro su integridad física o moral, así como su salud y seguridad a través de escenas de pornografía o de incitación a la violencia. d) Explorar la confianza especial que los menores depositan en sus padres, tutores o profesores¹⁰⁰”.

⁹⁹ TEIXEIRA, C., *Los niños consumistas. ¿Cómo convertirlos en compradores responsables?* Erasmus Ediciones, Barcelona, 2011, pág. 58.

¹⁰⁰ Artículo 14 Del Código de Publicidad Portugués. Decreto-Lei n. ° 330/90 de 23 de outubro.

Efectos generales de la publicidad dirigida a los niños

El mayor efecto de la publicidad dirigida a los niños está relacionado a la formación de su personalidad, su carácter y sus valores. La publicidad puede generar decepciones y frustraciones por motivos fútiles y banales, como no poseer determinado producto o servicio, aun suele generar en los niños el sentimiento de envidia, ganancia y un deseo de consumo desproporcionado.

Por la condición ingenua de los niños, existe la convicción de que los menores son el público más desamparado ante la persuasión de la publicidad, la que puede ocasionar gran peligro a salud, integridad física o mental del menor. La publicidad puede influenciar de muchas formas, como un niño que acredita que puede volar por la ventana de su edificio de 15 plantas por tener la capa roja del *superman*.

Normalmente los menores suelen ver televisión sin la supervisión de un adulto, los padres, que muchas veces usan la televisión como una “cuidadora”, ponen programación infantil y cree que los menores están protegidos por estén dentro de sus casas y delante de un electrodoméstico. El problema es que los menores no poseen experiencia ni tampoco sentido crítico para desfigurar las manipulaciones por detrás de las publicidades.

Isabela Vieira¹⁰¹ citando a Fábio Podestá afirma que “el efecto de la publicidad abusiva relacionada con los menores depende de cada niño y del análisis de cada hecho, pues conforme al histórico de vida, familiar y cultural, los niños reaccionan de forma diferenciada”.

Por eso, como vamos a ver más adelante, en algunos países está prohibida la publicidad dirigida a los menores, pero en otros países ese problema está poco reglamentado.

De manera inmediata vamos hablar del efecto causado en los menores por la publicidad, manifestándose cuando los hijos van a la compra con los padres, sea a un supermercado o una tienda de ropas o juguetes, los niños eligen las ropas según el dibujo que esté de moda: si es de Ben 10 o de las Bratz, el calzado de los futbolistas, los juguetes de Bob Esponja. Y empiezan el acoso hasta que los padres les comprenden lo que quieren. En los supermercados es igual, batido de chocolate con tattoo gratis, patatas Cheetos con taza de colección, y otra vez empieza el acoso.

Las tiendas de comida rápida también tienen sus publicidades para menores, en el menú infantil siempre hay un regalo, que suele ser un

¹⁰¹ VIEIRA MACHADO HENRIQUES, I., *Publicidade Abusiva...* Pág. 189. Apud. HENRIQUE PODESTÁ, F., *Interesses difusos, Qualidade da comunicação e controle Judicial*, São Paulo, Revistas dos Tribunais, 2002, V.19, pág. 98.

personaje de algún dibujo animado y si el padre o la madre no les compran el menú infantil, los menores permanecen muy cabreados gritando y llorando hasta que les compran el menú elegido.

“Dentro de la persuasión nos encontramos con la técnica por excelencia de los niños: el hostigamiento, insistir hasta que los padres ceden para dar fin a la tortura¹⁰²”.

Resta claro que tiene gran influencia en los menores a la hora de las compras de una casa, los pequeños saben lo que quieren comer, lo que quieren vestir y si los padres no ceden y compran exactamente lo que ellos piden todo puede acabar en una rabieta. Algunos autores como Norminanda Vilar, “están convencidos que los menores comen, beben, visten influenciados por la televisión, películas y videos¹⁰³”.

Algunos pesquisidores relacionan la obesidad infantil, bulimia, anorexia con la publicidad. La publicidad influencia en el consumo de productos no saludables, como chuches, refrescos o comidas rápidas, que introducen a los niños en una dieta no saludable. “Por eso, los medios de comunicación desempeñan un papel importante en la difusión de mensajes de salud y en la adopción y mantenimiento de hábitos saludables¹⁰⁴”.

Cuando nos referimos a los efectos a largo plazo tenemos que observar que actualmente el consumismo está muy presente en la vida de los menores, habiendo un exceso de productos tomando el lugar de los juegos de calle, plazas y otros. Estos nuevos productos están sustituyendo el tiempo de los juegos de antiguamente, siendo estos considerados por los especialistas como la forma más saludable para que los menores se desarrollen. La falta de juguetes saludables hace que los menores pierdan la inocencia, la sexualidad aflora de forma precoz, la cabeza de esos menores está influenciadas por el consumo, donde se es lo que se tiene. Pero esas transformaciones ocurren por los cambios en la forma de vivir, actualmente las familias viven en ambientes muy cerrados, entonces los menores encuentran en la televisión y en internet su principal contacto con el mundo.

Podemos observar como efecto de la publicidad un cambio en los valores y aspiraciones de los niños y adolescentes. Esos valores que la publicidad extrae de la sociedad y los recicla como ideas dominantes, y una de las ideas dominantes es el consumo. El exceso de publicidad relacionada con menores va cambiando el sistema, retirando de los jóvenes la voluntad de hacer esfuerzos para conseguir un objetivo. El valor de la juventud y el culto

¹⁰² BES TRIAS, F., *Cariño no sirve para nada*, EPS, 21 de mayo, 2006, pág. 106.

¹⁰³ VILAR MONTROYA, N. *La influencia de la publicidad audiovisual en los niños*. Bosch. Barcelona. 2007. Pág.23.

¹⁰⁴ *Ibidem*. Pág.24.

al cuerpo, han hecho con que los niños y jóvenes estén cada vez más obsesionados por tener los cuerpos esculturales y bellos de los anuncios.

El mundo de los niños gira actualmente alrededor la posesión de las marcas anunciadas por la tele y es signo de estatus llevarlas, la publicidad viene construyendo niños consumidores, obsesionados por comprar y consumir.

José Luis León¹⁰⁵ habla de la influencia de los adultos en los niños, cuando observamos que las adolescentes buscan vestimentas de mujeres de 20 o 30 años, imitando las *sex-symbol* de momento que han sexualizado el mundo de las niñas. El mercado se adapta a ese nuevo estilo de las niñas y propone una versión en miniatura de la vida adulta. La edad adulta en los menores se adelanta, empiezan a no solo ver la programación infantil pero también la dirigida a adultos, lo que ocasiona que los niños imiten el comportamiento y los valores de los adultos.

A pesar de todas estas consecuencias observables, Nominanda Vilar discurre sobre “los efectos de la publicidad en los niños y denunciadas ampliamente en los medios de comunicación, a nivel científico no se ha demostrado que los efectos de la publicidad sean tan claros y tan inmediatos, ya que en la socialización del niño influyen muchos factores: los principales trabajos empíricos sobre la formación de las opiniones designan una relación compleja entre el rol de los medios y el rol de los grupos primarios, como familias y amigos. Así, los conocimientos que aportan las ciencias sociales, en su diversidad, comprueban que las imágenes publicitarias influyen sobre la psique de los niños, forman sus gustos, avivan sus deseos y los socializan en un modelo cultural, ellos son un sector influyente pero no exclusivo”¹⁰⁶.

Sin quitar la importancia de todos los efectos, citamos la postura de Lorenzo Vilches, quien afirma que “los resultados científicos obtenidos a través de los más de doscientos estudios fueron, a pesar del éxito político de las investigaciones, bastante discutidos y criticados, tal como ha ocurrido con la mayoría de las investigaciones que han tenido a los niños y la televisión como blancos privilegiados de las investigaciones sociológicas y psicológicas¹⁰⁷”.

Así que ni los efectos de la publicidad son tan inmediatos, ni la persuasión publicitaria lo tiene tan fácil. Eso explica por qué los anuncios tienen una interpretación totalmente diferente y sus efectos pueden ser diferentes en cada persona.

¹⁰⁵ LUIS LEON, J. *Los efectos de La publicidad*. Barcelona. 1996, Pág.187.

¹⁰⁶ VILAR MONTOYA, N., *La influencia... Op. Cit.*, pág.27

¹⁰⁷ VILCHES, L., *La televisión, los efectos del bien y del mal*, Paidós, Barcelona, 1993, pág. 59.

Fundamentos para la restricción de la publicidad relacionada a los niños

Actualmente los menores están cada vez en el punto de mira de los publicistas, son cada vez más víctimas de la publicidad engañosa en el mundo.

El niño es considerado como destinatario especial, que debe gozar de tutela específica cuando actúa como consumidor de publicidad. La publicidad debe tener en cuenta ese privilegio, que implica respeto al indefenso. Refiriéndonos al mercado, el niño es un consumidor que merece una especial atención por parte de las empresas que comercializan productos infantiles.

La publicidad dirigida a los menores debe tener límites restrictivos porque los menores, a diferencia de los adultos, no poseen todo el discernimiento para comprender la publicidad en su magnitud. Aunque la publicidad no sea clandestina, subliminal o disfrazada. Los menores no tienen cómo defenderse de los trucos utilizados por el mercado publicitario, por eso debe ser protegida.

El mercado publicitario es una industria poderosa, llena de trucos y métodos capaces de formar el convencimiento de las personas, principalmente consumidores reales y potenciales. Si medimos las fuerzas, los publicitarios son los gigantes y los niños son micropartículas infinitas veces más vulnerables, y, como ya se ha dicho en este trabajo, jurídicamente hiposuficiente con relación a todo y cualquier tipo de publicidad.

Conclusiones

Son innegables los diversos efectos nocivos de la publicidad engañosa dirigida a los menores. Precisamente en razón a ello, los menores son más fácilmente influenciados por las campañas publicitarias que, algunas de ellas, pueden desequilibrarlos en su positiva evolución y derivar en consecuencias negativas, como la obesidad, la ansiedad, el desgaste de la familia y la erotización prematura. En consecuencia, la publicidad que es pensada y producida para motivar y seducir a los menores debe sufrir limitaciones para que se ciña al cumplimiento de las normas legales existentes.

Para la protección del menor, es fundamental que sea considerada la ingenuidad y la credulidad infantil ante la publicidad que intenta convencer los niños de determinada edad sobre las cualidades de un producto o servicio, siempre con especial atención y forma diferenciada en relación a los efectos que causarían en los adolescentes o adultos. Es cierto que los mecanismos de control de la publicidad relacionada con los menores están presentes en la mayoría de las legislaciones, pero, también se necesita de más efectividad en su aplicación. Se precisa, pues, para la protección integral del niño ante la

publicidad dirigida a ellos, la implementación de normas más específicas para prohibir abusos.

En todos los casos de establecimiento de limitaciones a la publicidad relacionadas con menores, la intervención del Estado se produce sobre la base de un cierto conocimiento de los efectos de la publicidad sobre los menores. Pero parece procedente antes de que sea tomada cualquier decisión al respecto en clave de una nueva regulación, proceder a un estudio detallado de la realidad de cada país. Es conveniente, entonces, analizar sus particularidades antes de elaborar una nueva normativa al respecto que ayude a una mejora del sistema de protección al menor en general y en su relación con la publicidad en particular.

En cualquier caso, hay que partir de la presunción, a veces realidad, de que las normas internas sobre la materia y las de los tratados internacionales operan sobre una protección concluyente de las garantías y derechos de los niños, pero que han de ser completadas con los mecanismo y avances que la sociedad y la tecnología del siglo XXI nos ofrece y permite.

Referencias bibliográficas

- Bes Trias, F. (2006), *Cariño no sirve para nada*, EPS.
- Luis León, J. (1996), *Los efectos de La publicidad*, Barcelona, Ariel.
- Morillas Fernandes, M. (2013) “La Protección Jurídica de los menores ante la publicidad: Una Visión común de España y Portugal”, En *Revista Luso- Brasileira de Direito do Consumidor*, V. III, N. 10.
- Sell- Trijillo, L. (2013), El mensaje audiovisual y su lectura psicosocial en la infancia. *Educación para el Mercado: Un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Teixeira, C. (2011), *Los niños consumistas. ¿Cómo convertirlos en compradores responsables?*, Barcelona, Erasmus Ediciones.
- Tut Viñes, V. – Ramos Soler, I. (2011), *Tendencias de futuro en el mercado infantil*. Alicante, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Vieira Machado Henriques, I. (2011), *Publicidade Abusiva Dirigida à Criança*, Curitiba, Juruá Editora.
- Henrique Podestá, F. (2002), *Interesses difusos, Qualidade da comunicação e controle Judicial*, São Paulo, Revistas dos Tribunais.
- Vilar Montoya, N. (2007), *La influencia de la publicidad audiovisual en los niños*. Bosch. Barcelona.
- Volches, L. (1993), *La televisión, los efectos del bien y del mal*, Barcelona, Paidós.

Internet

- [Home page] *Criança: a alma do negócio*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=KQOrHH4RrNc> acceso en: 12 de mayo de 2013.
- A televisão e sua influência sobre a infância contemporânea*. Disponible en: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/4040/4040_3.PDF. Acceso en 02 de agosto de 2013.
- European Advertising Standards Alliance. <http://www.easa-alliance.org>
- Asociación GSIA <http://gsia.blogspot.com.br/2012/02/codigo-de-autoregulacion-de-contenidos.html>
- Boletín de la Organización Mundial de la Salud <http://www.who.int/bulletin/volumes/88/1/09-069583/es/>
- Conar <http://www.conar.org.br/>
- El Diccionario de la Real Academia Española <http://lema.rae.es/drae/>
- Instituto Alana <http://alana.org.br/>

« JE N’HABITE PAS, JE SUIS DE PARTOUT. YO NO RESIDO ESTOY POR TODOS LOS LADOS »

Alice Lamparelli

Introducción

En este corto capítulo trataremos el tema de la acogida de los menores extranjeros no acompañados en Francia (*Mineurs Non Accompagnés* – MNA), particularmente en la Región Occitanie, en el Departamento de l’Hérault, en la ciudad de Montpellier.

En primer lugar, intentaré comunicar los elementos concretos existentes relativos a la protección de estos menores: los actores, una “degustación” sobre la normativa jurídica actual y, antes llegar a las conclusiones, unos datos relativos a la identidad de los menores acogidos en 2016. Intentaré también daros unos ejemplos prácticos al final de cada párrafo para evidenciar la extrema fractura existente entre lo que imponen convenciones internacionales, leyes y protocolos y la realidad verdadera del terreno.

El hecho de hablar únicamente de la acogida de estos menores es una elección meditada y personal. Tiene como objetivo hacer pensar que muchas veces el traumatismo más grande por estos jóvenes no es el viaje, sino la llegada en Europa tomando consciencia que todas las esperanzas devienen fantasmas.

De acuerdo con la legislación nacional e internacional, un menor no acompañado tiene derecho a la protección del Estado Francés en las mismas condiciones que los menores franceses, con independencia del lugar de su nacimiento, y por lo tanto la Administraciones públicas tienen que velar por su bienestar. Y es que, son precisamente estos menores que se encuentran en una situación muy vulnerable, los que más necesitan dicha protección para evitar de agravar el traumatismo determinado de su ruta migratoria, los riesgos de la red del tráfico, prostitución o explotación.

Aunque al principio parece que el sistema de protección cuenta con los recursos y garantías suficientes para que los derechos de estos menores sean respetados, las políticas y las prácticas no siempre son fieles a ese marco de protección. Marco de protección, como veremos a lo largo del

capítulo, discriminatorio porque considera el menor antes de todo como extranjero; marco de protección finalmente productor de “menores de calle”. Hoy día, en Francia, asistimos a un giro de la protección de la Infancia hacia un puro control migratorio.

Los actores principales públicos y privados que intervienen en la protección de la Infancia en la Región Occitanie, Departamento del Hérault

En Francia la competencia estatal de la protección de la infancia es delegada a cada *Conseil Départemental* (Departamento: división administrativa francesa correspondiente a una provincia en España). En cada departamento hay una sección llamada “*Aide sociale à l’Enfance – ASE*” (Ayuda social a la Infancia) donde se encuentra el servicio específico “*Mineurs Non accompagnés – MNA*” (Menores Non Acompañados). El presidente del Consejo Departamental del Hérault es el responsable legal de todos los menores protegidos. Este servicio centraliza todas las informaciones, toma las decisiones relativas a los menores a su cargo y puede establecer un “*Contrat Jeune Majeur*” cuando llegan a su mayoría de edad para continuar a apoyarlo hasta los 21 años. Este servicio puede pedir al servicio central en París llamado “*Cellule Nationale*”, en el caso que ya no le queden más plazas para acoger nuevos menores en el Departamento, que algunos menores sean orientados en otro Departamento de Francia.

El servicio público que ejerce prácticamente esta competencia en Montpellier es el *Foyer Départemental de l’Enfance et de la Famille*. Un equipo de 9 educadores que tienen que garantizar un seguimiento educativo cotidiano de todos los menores albergados en los hoteles que esperan para ser acogidos de manera permanente en una familia, en una comunidad o en apartamentos compartidos con otros menores. Este equipo se encarga de acompañar estos adolescentes en las citas administrativas, medicas, escolares, y desplazamientos en otra ciudad. Los educadores responsables del Foyer de la infancia y de la Familia acompañan los menores en la Comisaría para hacer controlar sus papeles de identidad, en la Prefectura para comprobar sus huellas dactilares, al médico legal para hacer el test de los huesos y tal vez genital.

Otra organización privada que tiene un papel muy importante es *Asociación RAIH, Réseau d’Accueil et Insertion de l’Hérault*. Esta asociación existe desde hace casi 17 años y se sitúa en el centro de Montpellier cerca de la estación de trenes para ser fácilmente localizada por los menores. Está casi enteramente financiada por el Consejo Departamental del Hérault y, en particular para ejercer tres misiones específicas:

- La Evaluación en 5 días;

➤ El acompañamiento de todos los menores protegidos o no en las prácticas para obtener un permiso de residencia o el estatuto de refugiado.

➤ Estas dos misiones se desempeñan más fácilmente gracias a la plataforma de acogida situada en la misma asociación, dónde se tiene una permanencia cotidiana todas las mañanas del lunes al viernes. Esta acogida incondicional ofrece la posibilidad a los menores de encontrar un espacio de escucha neutro y reconfortante dónde puedan venir cada día a descansar, tomar el desayuno, compartir momentos con adultos, participar en las diferentes actividades. De otro lado, este espacio permite a los profesionales de tomar consciencia de la situación peligrosa o complicada en la que se encuentra el menor, de mediar con los educadores responsables e intervenir si necesario.

Desde 2017 con el aumento de menores acogidos, el **CHRS – Centre d'hébergement et d'insertion sociale L'Avitarelle** está encargado también por el departamento del Hérault de proceder a la Evaluación en 5 días.

Cuando un menor acaba de llegar tiene que presentarse a **l'Hôtel de Police Voltaire, Comisaría** central en Montpellier. Los policías acogen el joven y contactan con el Foyer Départemental de l'Enfance para que un educador venga a buscarlos.

El Juez de menores establece una medida educativa, plaza el menor oficialmente.

Procurador establece la primera medida educativa y puede pedir una investigación a la policía de fronteras (PAF).

✚ **La realidad del terreno hoy en día. Ejemplo de primera acogida en Montpellier** Timité, guineano de 16 años, después de haber pasado por la tortura en Libia (sin saber lo que le esperaba), una casi muerte en el Mar Mediterráneo (no habiendo visto nunca el mar y no sabiendo nadar) y mucho tiempo en la calle una vez en Europa (solo), llega a Montpellier y se presenta en Comisaria pidiendo ayuda. Después de unas horas esperando, un educador llega a la Comisaria. Justo al salir de este última, el educador comunica a Timité que no hay más plazas disponibles y le aconseja de seguir su camino en otra ciudad de Francia (de forma ilegal). Timité todavía solo, cansado llega en un parque en frente a la estación de trenes dónde unos jóvenes en la misma situación, lo ponen al corriente de la existencia de una asociación que puede ayudarlo. Al día siguiente Timité va a la asociación. Viene informado de sus derechos y en particular de la posibilidad de ser asistido por un abogado. Una semana después el abogado obliga el Departamento a proteger este menor. Timité ha dormido solo en la calle, solo, durante toda una semana antes que el abogado haga su trabajo. El

educador que ha sido obligado a recogerlo en Comisaría y albergarlo en un hotel, es el mismo que lo ha rechazado la primera vez.

Marco jurídico para encuadrar el sistema de acogida y la entrada efectiva en el sistema de protección de Menores No Acompañados en Francia y en el Departamento del Hérault

Este párrafo no pretende ser exhaustivo sobre toda la legislación que regla este fenómeno sino llamar vuestra atención a las situaciones jurídicas más frecuentes encontradas por estos menores que limitan su desarrollo personal.

1) Convención sobre los derechos del niño, 1989 Nueva York

En esta sede sólo quiero declarar unos principios y deberes de la dicha Convención que me parece particularmente importantes de recordar considerando la situación de estos menores. Como veremos a través los ejemplos recogidos, los artículos siguientes no están respetados.

➤ Art.2 Garantizar que el niño o la niña sea protegido de todas formas de discriminación

➤ Art.3 En todas las medidas correspondientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales y las autoridades administrativas, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño y de la niña.

➤ Art.8 Los estados partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas. Cuando un niño sea ilegalmente privado de su identidad los estados partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con el objetivo de restablecer rápidamente su identidad.

➤ Art.9.3 Los estados parte respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular salvo si eso es contrario el interés superior del niño.

➤ Art.24.1 Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel de salud (...).

➤ Art.28 Los Estados reconocen el derecho del niño a la educación (...).

➤ Art.29.1.d (...) la educación deberá estar encaminada a: preparar el niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos nacionales y religioso y toda persona de origen indígena (...).

Debido a la importante llegada de Menores No Acompañados en Francia desde 2012 el Gobierno ha aportado importantes modificaciones en la organización de la acogida de estos chicos y chicas.


2) La circulaire Taubira (Ex Ministro de Justicia) du 31 mai 2013¹⁰⁸

Elementos principales de modificación:

➤ *Evaluación en 5 días* Esta acción se encuadra desde 2013 en el Protocolo de evaluación como definido por el Boletín Taubira y más tarde en la Ley de marzo 2016. Durante esta corta fase se acogen los menores y en 5 días, como la ley establece, los profesionales elaboran un informe (identidad del menor, su historia familiar, vida en el país de origen, motivaciones determinantes de su partida, ruta migratoria, su proyecto en Francia, situación de salud). Los objetivos principales de esta fase son validar la minoría de edad (menos de 18 años) y el aislamiento del menor (ausencia del padre y de la madre en el territorio francés). Esta misión es confiada por el departamento a la Asociación RAIH y al CHRS Avitarelle.

Una vez enviado el informe, el departamento lo envía al procurador y una investigación policial de verificación de la minoridad se hace sistemáticamente. Los educadores responsables del Foyer de la infancia y de la Familia acompañan los menores a la Comisaría para hacer controlar sus papeles de identidad, en la Prefectura para comprobar sus huellas dactilares, en el médico legal para hacer la prueba de los huesos.

➤ *Reorientación nacional* El departamento que ha agotado las acogidas puede pedir oficialmente à la Cellule Nationale (Plataforma MNA) en París de orientar el menor en otro Departamento de Francia.

 **La realidad del terreno hoy en día. Evaluación y post-evaluación.** Ivan, 16 años y medio, proveniente de Costa de Marfil, luego de haber soportado la misma calorosa acogida de Timité (ver más arriba), está al hotel desde hace un mes, va una vez por semana a ver los educadores al Foyer de l'Enfance et de la Famille para recuperar sus tickets restaurante. No hace nada de sus días, se despierta, come y duerme. Hasta la "evaluación" Ivan no existe sino para darle a comer. Después de un mes en estas condiciones, el educador da cita à Ivan para empezar el proceso de evaluación en la asociación RAIH. Ivan se encuentra todas las mañanas con otros menores presentes en la asociación y puede contar con adultos diariamente, la moral parece mejorar. El informe que valida la minoría de edad de Ivan es enviado al Departamento 5 días después. Desde aquí Ivan es

¹⁰⁸ Circulaire Taubira du 31 mai 2013

acompañado por los educadores del Foyer en varias citas administrativas. Ivan es acompañado al Departamento para firmar un papel de autorización para hacer la prueba de los huesos, en la policía de fronteras (PAF) para que su pasaporte original sea verificado, en Prefectura para que sus huellas sean tomadas y en el médico forense para determinar su edad (el médico le pide de ponerse desnudo para verificar también los caracteres sexuales). Han pasado 3 meses y Ivan no ha estado escolarizado ni otras cosas. No tiene ninguna noticia de los resultados de todas las investigaciones hechas y se siente un criminal sin saber por qué. Un día, el patrón del hotel recibe una llamada de la policía que está buscando a Ivan. El joven profundamente asustado corre a ver un educador al Foyer y se lo explica todo. Este último solo le dice que es mayor y que tiene que ir a la Comisaría. Ivan se está volviendo loco.

Un profesional de la asociación RAIH decide de informar un abogado. Un contacto con la embajada de Costa de Marfil en Italia (donde Ivan había pedido su pasaporte antes de llegar en Francia), confirmara con una atestación formal la veracidad del pasaporte declarado falso por la Policías de las fronteras de Montpellier. El abogado, gracias a esta prueba incontrovertible, pedirá de archivar la investigación policial recordando al Departamento sus funciones protectoras y el hecho que nada hizo para ayudar este verdadero menor. El procurador ha contestado ordenando a la PAF de controlar el certificado de nacimiento entregado a la embajada de Costa de Marfil en Italia para hacer su pasaporte. La investigación todavía sigue y Ivan, 6 meses después, no ha visto ni escuela ni médico: la verificación de su identidad es considerada más importante.

3) Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA)¹⁰⁹

Este código regula, entre otras cosas, el derecho de obtener un permiso de residencia (en Francia Titre de Séjour) para los Menores No Acompañados.


➤ Los menores que puedan contar con **3 años en el ASE** cuando tengan 18 años podrán pedir la nacionalidad francesa.

➤ Los menores, la cuya entrada oficial en el ASE ha sido **antes los 16 años**, que siguen una formación seria, que cuentan con un aviso positivo de la estructura de acogida y que no tienen contactos con la familia en el país de origen, tienen pleno derecho a pedir a la Prefectura de residencia, un titre de séjour “Vie Privée Vie Familial” (permiso de residencia, Vida privada vida familiar). Resulta el permiso más favorable porque se renueva automáticamente cada año sin que otra condición sea pedida.

¹⁰⁹ CESEDA artt 313-11 2°bis, 313-11 7°, 313-14, 316-1

➤ Para los menores la cuya entrada en la ASE ha sido **después los 16 años** las condiciones para que la Prefectura entregue un permiso de residencia “étudiant, estudiante” o “salarié, trabajador” son las siguientes: al menos 6 meses de formación que dé una calificación y la naturaleza de las relaciones con la familia en el país de origen.

Esto dicho, el permiso de residencia encuadrado en ese código, es excepcional. El Prefecto detiene un poder discrecional y podría entonces negar la entrega de un permiso de residencia igualmente si las condiciones están respetadas.

 **La realidad del terreno hoy en día. El acceso à la escuela sometido a los controles y a los papeles.** Boubakary, 18 años, proveniente de Camerún, vive en un hotel en Montpellier. Antes de empezar el Instituto Profesional para convertirse en albañil, ya tenía un nivel de educación muy alto. Él quería seguir estudios en el Liceo general para después tener acceso a la universidad. Desde su llegada a los 16 años y medio, Boubakary ha sido sometido a todos los procesos de verificación de su identidad y la entrada en la escuela ha sufrido entonces mucho retraso. Boubakary no pudo elegir, estuvo obligado a empezar una formación de albañil para ganar los 6 meses necesarios por la entrega de un permiso de residencia. Ahora mismo está a la espera de la respuesta de la Prefectura.

4) Artículo 388 del Código civil - Modificado por la Ley n°2016-297 del 14 marzo 2016 – art 43¹¹⁰ *“Le mineur est l’individu de l’un ou l’autre sexe qui n’a point encore l’âge de dix-huit ans accomplis. Les examens radiologiques osseux aux fins de détermination de l’âge, en absence de documents d’identité valables et lorsque l’âge allégué n’est pas vraisemblable, ne peuvent être réalisés que sur décision judiciaire et après recueil de l’accord de l’intéressé. Les conclusions de ces examens, qui doivent préciser la marge d’erreur, ne peuvent à elles seules permettre de déterminer si l’intéressé est mineur. La doute profite à l’intéressé. En cas de doute sur la minorité de l’intéressé, il ne peut être procédé à une évaluation de son âge à partir d’un examen du développement pubertaire des caractères sexuels primaires et secondaires”.*

Este artículo habla de la estimación médico forense de la edad, de las situaciones dónde está permitido hacer estas pruebas y de la prohibición de examinar las características sexuales primarias y secundarias del menor.

¹¹⁰ Code Civil français, art 43 loi n°2016-297 14 mars 2016

✚ **La realidad del terreno hoy en día. Falta de protección.** Hace un mes estuve en el Hôpital Lapeyronie de Montpellier por motivos personales y encontré una educadora del Foyer acompañando Mamadou, guineano de 15 años y medio, en la sección de medicina forense para determinar su edad. Cuando salió de la visita Mamadou tenía vergüenza de mirarme: el médico le había pedido de ponerse desnudo. La educadora tampoco sabía que esta práctica es ilegal desde marzo 2016. Enseguida contacté con el responsable de la sección para pedir explicaciones. Este último dijo: “Claro que lo sabemos que es ilegal desde marzo 2016, nosotros lo hacemos de manera voluntaria para verificar que la persona no tenga una patología particular”. Todos los abogados de Montpellier han sido informados y están preparando una acción jurídica contra el hospital. Mamadou se queda traumatizado y no entiende por qué le hicieron esto. Ha vuelto a su hotel, todavía solo.

Datos objetivo relativo al género, a la nacionalidad y a la edad de llegada y al pasaje en la fase “evaluación” de estos menores en el año 2016, en el Departamento del Hérault

Nacionalidad de origen: Un elemento muy evidente este año es la fuerte presencia de jóvenes originarios de Marruecos, o sea el 27 %, mientras que la proporción de esta nacionalidad estuvo relativamente baja en estos últimos años (5% en 2014, 10% en 2015)¹¹¹. El punto común de estos menores es que tienen un largo camino de calle en Europa desde la salida de su país. En ese sentido es en Alemania, en Suecia, en Francia o en España donde estos pequeños grupos de nómadas se generan y empiezan su ruta. Algunos de estos jóvenes ya bien integrados en una “vida nómada”, han retomado su camino. El dispositivo de acogida existente no presenta la flexibilidad necesaria a dar respuesta a este tipo de perfil de menor. Al contrario, es productor de “viajeros europeos”.

Otras nacionalidades mayoritarias en orden: Guinea, Albania, Bangladesh, Costa de Marfil, India, Mali, Pakistán, Argelia, Congo, Nigeria (casi enteramente chicas), Níger, Chad, Afganistán.

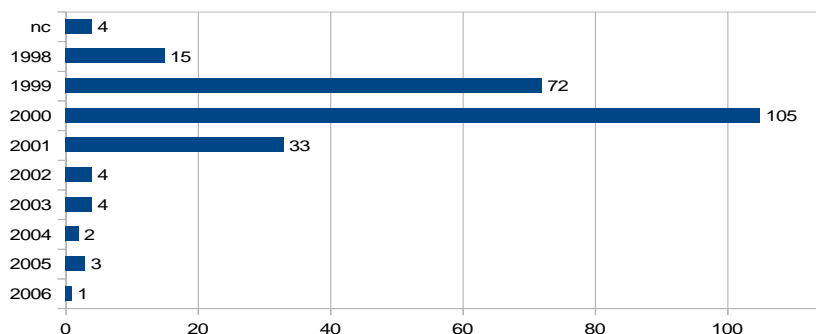
Género

Chicos	Chicas
236	7

¹¹¹ Rapport d’activité 2016, Association RAIH

Las chicas todavía son minoritarias entre los menores no acompañados acogidos. Para las chicas esta situación es muy complicada porque a menudo se encuentran atrapadas en redes de prostitución.

Edad/Año de nacimiento



El grupo de 15-17 años resulta ser el más representado conformemente a los años precedentes. Por estos menores es fundamental que los servicios responsables faciliten su integración en el ámbito escolar o profesional lo más rápidamente posible para que tengan más posibilidades a los 18 años de obtener un permiso de residencia (el caso de Boubakary más arriba).

Conclusiones y reflexiones

Este capítulo forma parte de un trabajo más amplio que todavía estoy redactando.

Durante la lectura de estas páginas observamos como el sistema de protección de la Infancia en el Departamento del Hérault no siempre vela para que los derechos de estos menores sean respetados y tampoco pone base para que estos adolescentes se conviertan en adultos, en ciudadanos, emancipados, socializados y felices. ¿Y cómo podrían? Deberíamos favorecer la socialización de estos menores y devolverles el tiempo, el tiempo olvidado de la adolescencia, de manera que tengan las herramientas para auto determinarse en el futuro.

Los menores no se quedan las únicas víctimas de este sistema increíblemente fragmentario y tal vez violento. Todos los profesionales que acompañan estos menores, que escuchan historias dramáticas diariamente están muy afectados y fragilizados. Muchas veces dejan el trabajo por “born out”.

Hoy día, en el año 2017 seguimos añadiendo fronteras y contratando policías en lugar de educadores. El sistema neo liberal y el vuelco de la

protección de la infancia en control migratorio están desarticulando la universalidad del acceso a los derechos sociales.

Hay que empezar a tratar estos adolescentes como personas y como actores de su vida.

Referencias Bibliográficas

“Je n’habite pas, je suis de partout”. Citación de un joven del Cameron
Code Civil français
Cirulaire Taubira du 31 mayo 2013
Rapport activité Association RAIH 2016
Code de l’entrée et du séjour des étrangers et du droit d’asile (CESEDA)
Convención sobre los derechos del niño, 1989 Nueva York
Mi experiencia profesional
Historia de Timité
Historia de Ivan
Historia de Boubakary
Historia de Mamadou

CAPÍTULO N° 95

LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ITALIA

Nadio A. La Gamba

Psicólogo, Responsable de un centro de acogida en Roma

Introducción

El fenómeno de los menores extranjeros no acompañados (MENA) en Italia no puede ser considerado una emergencia sino más bien una realidad consolidada, a la vista de las cifras relevantes de menores que cada año los diferentes municipios deben gestionar autónomamente, dada la dificultad de potenciar el sistema de acogida a escala nacional.

Brevemente quisiera proponer, a modo de ejemplo, *el viaje de Sambatu*

Sambatu, es un adolescente que para evitar un reclutamiento forzado en el ejército, decidió huir de Eritrea. Empezó un largo viaje de varias horas a pie hasta llegar a Etiopía y una vez allí, identificado por la Policía local, fue internado en un campo de refugiados, donde permaneció tres semanas. Sucesivamente, con la ayuda de los traficantes, a los que pagó una suma de mil quinientos dólares, consiguió llegar a Sudán. Permaneció allí aproximadamente un año desempeñando trabajos humildes (operario en una fábrica, trabajos domésticos) conviviendo con otros compatriotas en un apartamento en condiciones de hacinamiento.

Sambatu tuvo que esperar a que su padre y su hermano pudieran ahorrar lo suficiente para poder sufragar la continuación de su viaje. De hecho, necesitó otros mil seiscientos dólares para poder llegar a Libia, tras haber atravesado el desierto del Sahara. En Libia lo encerraron en una especie de almacén donde permaneció aproximadamente otros dos meses. La estancia en este lugar fue terrible puesto que los migrantes no recibían apenas comida y a menudo sufrían palizas y malos tratos. Llegó finalmente el momento de viajar para algunos de ellos y los cargaron en dos coches rumbo al puerto desde donde debían zarpar hacia Europa. Uno de los vehículos sufrió un accidente que se saldó con el fallecimiento de cuatro personas. Durante el viaje tuvieron lugar violentos combates que los obligaron a parar

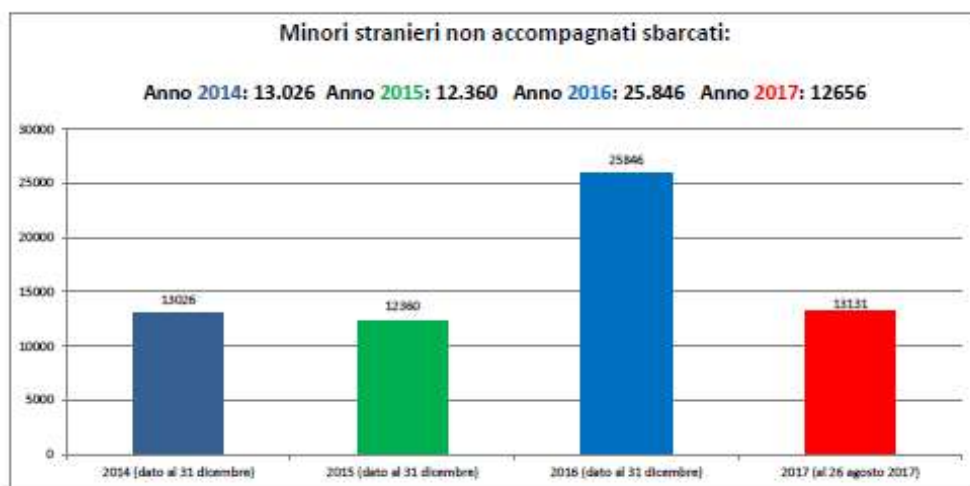
en varias ocasiones. Fueron encerrados en otra estructura más por otro periodo de dos meses y también en esta ocasión fue una experiencia muy dura puesto que los alimentos escaseaban de nuevo. Los traficantes intentaron embarcar al grupo pero les fue impedido debido a los continuos combates y escaramuzas que se sucedían en el territorio. Los migrantes fueron entonces encerrados en otra estructura más donde permanecieron tres meses. Tras esta extenuante espera los traficantes tenían aún dificultades para poder embarcarlos y el viaje se retrasó todavía un mes, durante el cual permanecieron encerrados en una construcción cerca de Trípoli. Después de que los traficantes recibieron una suma de dos mil quinientos dólares, enviados por las familias, los migrantes fueron embarcados en una embarcación de fortuna. Cuando llevaban cinco horas de navegación la Policía libia realizó un control que pudo superarse con una tangente que los traficantes pagaron a los agentes. Finalmente los migrantes fueron detectados y auxiliados por una embarcación italiana que les condujo a un puerto italiano cuyo nombre no recuerda.

Comenzó entonces un periodo de permanencia en un centro de acogida (donde fue identificado fotográficamente), del cual huyó sin autorización. En un tren, sin billete y tras varias etapas, llegó a Roma junto a un compatriota cinco días después. Su proyecto era seguir el viaje para llegar a Alemania o Holanda pero una vez en Roma supo por sus compatriotas que podría ser incluido en el programa de Relocation, y decidió adherir al mismo.

Este caso es representativo de muchos otros menores que actualmente se encuentran en los centros de acogida de la ciudad de Roma

Quiénes son los menores extranjeros no acompañados

Con este término se definen los menores que no poseen la nacionalidad italiana o de un país de la Unión Europea y que se encuentran en territorio italiano y sometidos a la jurisdicción italiana carentes de asistencia y de representación por parte de sus padres o de otros adultos que sean responsables de él legalmente, según lo establecido por las leyes vigentes en el ordenamiento jurídico italiano.



Fuente: elaboraciones ISMU basadas en datos del Ministerio del Interior y del Alto Comisariado para los Refugiados de las Naciones Unidas UNHCR. Agosto 2017

Cada año llegan a Italia miles de adolescentes sin figuras adultas de referencia procedentes de diversos países extraeuropeos.

Presentan características comunes: su edad media es de dieciséis años y medio, entran en Italia clandestinamente y proceden de diversas naciones. Habitualmente su decisión de emigrar es apoyada por sus progenitores que “invierten” en ellos, endeudándose para pagar el precio del viaje. La expectativa es que su hijo trabaje y les envíe remesas de dinero puesto que su situación económica es precaria. Normalmente han recibido educación durante unos ocho años aunque también son numerosos los casos de analfabetismo. Solicitan poder regularizar su situación, obtener un permiso de residencia y trabajar.

Muchos de ellos están interesados en frecuentar los cursos de alfabetización en lengua italiana y poder acceder a la escuela superior.

Asimismo rechazan la idea de ser repatriados puesto que han sostenido costes muy elevados para llegar a Italia, afrontando además viajes muy peligrosos. No pueden decepcionar a sus propios padres y volver a su patria sin haber obtenido ningún resultado, sobre todo de tipo económico.

Estos menores deben tomar decisiones de adulto cuando aún no han alcanzado la madurez, es por lo tanto habitual que presenten crisis psic-somáticas, o verdaderos ataques de pánico; muchos presentan un cuadro clínico con rasgos depresivos. En algunos de los chicos estos comportamientos problemáticos tienen consecuencias concretas.

Junto a los migrantes de tipo económico se encuentra también un grupo numeroso de chicos que huyen de sus países para evitar persecuciones de tipo personal.

Flujos según los países de procedencia

En el curso de los años hemos asistido a cambios significativos en los flujos de procedencia paralelamente a momentos de dificultad socio-política de los países de procedencia. Les presento a continuación una síntesis de la evolución de las llegadas.

		30 aprile 2015	30 aprile 2016	30 aprile 2017
GAMBIA	N	847	1.369	2.200
	%	10,3	11,8	13,8
EGITTO	N	1.933	2.436	2.187
	%	23,4	20,9	13,7
ALBANIA	N	1.265	1.453	1.686
	%	15,3	12,5	10,6
NIGERIA	N	339	710	1.339
	%	4,1	6,1	8,4
GUINEA	N	72	400	1.238
	%	0,9	3,4	7,8
COSTA D'AVORIO	N	106	412	1.003
	%	1,3	3,5	6,3
BANGLADESH	N	491	541	917
	%	5,9	4,6	5,8
ERITREA	N	459	832	907
	%	5,6	7,1	5,7
SENEGAL	N	390	552	792
	%	4,7	4,7	5,0
MALI	N	328	436	750
	%	4,0	3,7	4,7
SOMALIA	N	594	638	624
	%	7,2	5,5	3,9
Totale	N	6824	9779	13643
	%	82,6	84,0	85,6

Fuente: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales-Dirección General de Inmigración y de Políticas de Integración. Abril 2017.

- Menores albaneses.

En mil novecientos noventa y cinco hubo una preocupante llegada masiva de menores albaneses mientras que cuatro años después habían prácticamente desaparecido de las estructuras de acogida. Los acuerdos bilaterales entre el gobierno italiano y el albanés que preveían aportaciones económicas y otras medidas de ayuda conllevaron el bloqueo de las costas y un control exhaustivo de las salidas. En los últimos dos años (dos mil quince-dos mil dieciseis) se ha registrado un nuevo aumento de menores albaneses facilitada por la cancelación del visado de entrada en Italia para los ciudadanos de dicho país.

- Los menores afganos.

De dos mil tres a dos mil once asistimos a la llegada de decenas de adolescentes procedentes de Afganistán que solicitaban la protección

internacional. Se trataba de muchachos con una edad media de diecisiete años y con situaciones socio-familiares muy parecidas: pertenecían a la etnia hazara, musulmanes chiitas, huérfanos de uno o de los dos progenitores, perseguidos con violencia por otras etnias presentes en el territorio, en muchos casos se trataba de niños enviados lejos por sus propios padres para no sucumbir a la violencia y evitar un desenlace trágico. Con poquísimos recursos afrontaron un largo viaje huyendo de persecuciones personales o familiares. Después de años de viaje y de haber atravesado numerosos países, donde a menudo permanecían trabajando un tiempo para poder sufragar su fuga, llegaban a Italia, atravesando las frías montañas de Turquía para superar después el obstáculo del mar que les separaba de Grecia a bordo de zodiac atestadas de personas. Finalmente llegaban a Italia ocultos en camiones o en otros medios de transporte.

- Los menores marroquíes.

Desde mil novecientos noventa y dos hasta mil novecientos noventa y cinco el número de llegadas de adolescentes procedentes de Marruecos fue notable. En los años sucesivos el flujo se regularizó en una cifra contenida. Es necesario subrayar que un gran número de menores declaraban la presencia en el territorio de sus propios padres o en muchos casos de familiares de segundo o tercer grado. Dichos familiares o sus propios padres eran trabajadores temporeros que se desplazan con frecuencia entre Italia y Marruecos, prefiriendo que sus hijos se encuentren matriculados en estructuras educativas italianas.

- Los menores moldavos.

Desde mil novecientos noventa y siete hasta dos mil ocho se registraron numerosos adolescentes procedentes de Moldavia. Ellos mismos declaraban que habían abonado tres mil euros para entrar clandestinamente en Italia. Se trataba de sumas solicitadas en préstamo a usureros. En muchos casos llegaban con un visado turístico válido para tres meses pero con la intención de quedarse en Italia. En su caso estos chicos mostraban una voluntad firme de recorrer las etapas necesarias para su plena integración en el contexto italiano mediante su participación en cursos escolares y/o profesionales y con una posterior integración en el mundo laboral. En el caso de las chicas la situación era radicalmente diferente puesto que muchas eran víctimas de redes de prostitución, que conducidas a las comisarías de las fuerzas de seguridad huían aterrorizadas.

- Los menores rumanos.

Desde mil novecientos noventa y siete se registró un incremento de las llegadas de menores procedentes de Rumania hasta alcanzar su cota máxima

en dos mil cinco. Desde dos mil siete, año en el que Rumania ingresó en la Unión Europea, se ha registrado una disminución progresiva.

Numerosas chicas explotadas en el mercado del sexo declaraban en los pocos minutos que permanecían en los centros de acogida que habían venido a Italia con la idea de prostituirse, ganar algún dinero y volver a su país de origen. Probablemente no se trataba de una elección voluntaria sino que eran víctimas de personas sin escrúpulos que se aprovechaban de las necesidades económicas de las chicas y de sus familias. Estos adolescentes de ambos sexos, parecían estar interesados en ganancias fáciles. Prostitución, robos, tráfico de drogas, constituían un camino preferible a integrarse en el mundo escolar o en el mundo laboral con contratos de aprendices y remuneraciones modestas.

- Los menores egipcios.

Desde dos mil siete se ha registrado un número en constante aumento, se trata exclusivamente de varones. Llegaban en grandes grupos, a menudos de corta edad (13 años) y casi todos de la zona de Gharbeya. En su mayor parte habían terminado la escolarización obligatoria y procedían de familias que no siempre presentaban problemas económicos. El viaje, auspiciado y organizado por sus familiares, representaba una inversión en el futuro del adolescente y de toda la familia. Prácticamente un rito de iniciación hacia la edad adulta aunque la mayoría de edad legal en Egipto se alcanza con veintiún años.

Muchos de estos chicos tenían familiares establecidos en la zona de Roma desde hacía años, ocupados como trabajadores en fruterías (algunos de ellos habían alquilado los comercios o eran incluso los dueños), restaurantes y viveros. La voz corría velozmente entre los adolescentes y Roma se presentaba como la meta de viajes aventurosos pero sobre todo peligrosos. La realidad era muy diferente de las expectativas ya que la ley italiana impone la escolarización obligatoria y este hecho se interponía con su deseo de integrarse inmediatamente en el mundo laboral.

A menudo no tenían ganas de frecuentar cursos de alfabetización en lengua italiana o de conseguir el título de graduado escolar. Su única meta era obtener un permiso de residencia y poder trabajar incluso en condiciones de trabajo sumergido.

Desde dos mil quince inició una disminución progresiva de este flujo dándose por finalizado el ciclo a finales de dos mil dieciséis.

- Los menores bengalíes.

Los bengalíes aparecieron de forma relevante en dos mil ocho hasta alcanzar una presencia muy numerosa en dos mil doce. El municipio de Roma, meta preferida de los jóvenes bengalíes, ha instituido una comisión

para verificar la edad de estos chicos puesto que a menudo declaraban ser menores con la única finalidad de obtener un permiso de residencia.

- Los menores eritreos.

El presente año, dos mil diecisiete, se ha caracterizado por la presencia de numerosos adolescentes de ambos sexos procedentes de Eritrea. Los viajes que deben afrontar, como el de Sambatú, son largos y peligrosos. Víctimas de abusos y violencias, estos adolescentes llegan a Italia cargados de sufrimiento. Presentan evidentes síntomas de estrés postraumático. Todos ellos están interesados en integrarse en el programa de Relocation y en la posibilidad de poder reunirse con sus familiares que ya están residiendo en países del Norte de Europa.

El programa de relocation para los MENA

El programa de “Relocation” es una de las iniciativas promovidas por la Unión Europea en el ámbito de la Agenda Europea sobre la Migración y adoptada con dos Decretos (2015/1523 y 2015/1601) del Consejo de la Unión Europea. En ambas se establecen medidas temporales en el ámbito de la protección internacional a beneficio de Italia y Grecia, estados miembros mayormente sometidos a la presión de un fenómeno migratorio de proporciones crecientes.

En este marco, el procedimiento de reubicación de las personas necesitadas de protección internacional (en adelante Relocation) prevé que, abrogando parcialmente el Reglamento “Dublino III” (1.604/2013), “las personas que solicitan protección internacional apólicas o procedentes de naciones para las cuales la tasa de reconocimiento de la protección internacional es igual o superior al setenta y cinco por ciento – en base a los datos Eurostat del último cuatrimestre- tras su identificación y su fotoseñalización en Italia o Grecia, formalicen su solicitud de protección internacional en uno de estos dos países y sean después realojados en un estado miembro-según las cuotas puestas a disposición de los países que han adherido al programa de reubicación- en el cual se examinará su solicitud.

La normativa de referencia en Italia sobre los MENA

La normativa sobre los MENA en Italia ha sido tradicionalmente favorable y ha permitido de hecho que cualquier menor extranjero llegado a Italia pudiera regularizar su situación e integrarse en el contexto social a pesar de las dificultades del proceso de integración. En abril de dos mil diecisiete ha sido emanada una nueva ley (la cuarenta y siete de dos mil diecisiete-47/2017) específica para los MENA que constituye una especie de

texto único titulado "Disposiciones en materia de medidas de protección de los menores extranjeros no acompañados". Paso a resumir brevemente sus principales elementos.

Un aspecto innovativo lo constituyen las normas que disciplinan la comprobación de la edad y la identificación del menor durante los cuales se prevé la presencia de mediadores culturales durante todo el proceso.

Se regula el sistema de acogida integrado por estructuras de primera acogida, al interno de las cuales el menor puede residir no más de treinta días, y el sistema de protección para los solicitantes de asilo y menores no acompañados, que cuenta con estructuras dispersas por todo el territorio nacional, que la ley extiende a los menores extranjeros no acompañados.

Se ha activado además un banco de datos nacional donde confluye la "ficha social" del menor que lo acompañará durante su trayectoria.

Se prevé además en todos los casos la necesidad de realizar averiguaciones familiares por parte de las autoridades competentes para el mayor beneficio del menor y se disciplinan las modalidades de comunicación de los resultados de las averiguaciones sea al menor que a su tutor.

La competencia en el caso de la repatriación asistida pasa de un órgano administrativo, la Dirección General de Inmigración y de las Políticas de Integración del Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales al Tribunal de Menores.

Se modifica la modalidad de emisión de los permisos de residencia: se prevén solamente permisos de residencia por minoría de edad o bien por motivos familiares, siempre que el menor no acompañado se encuentre tutelado o acogido. El menor podrá solicitar directamente el permiso de residencia a la Comisaría competente, incluso si aún no le ha sido asignado un tutor.

La ley establece que en los tres meses sucesivos a la entrada en vigor de la ley, cada Tribunal de menores instituya una lista de "tutores voluntarios" disponibles a asumir la tutela de los menores extranjeros no acompañados.

La ley promueve en un segundo momento el desarrollo de la acogida familiar como camino prioritario de ubicación frente a los centros.

Se prevé además una mayor tutela del derecho a la educación y a la salud con medidas que superan los impedimentos burocráticos que a lo largo de los años no han consentido a los menores no acompañados poder disfrutar de sus derechos, como por ejemplo poder ser incluidos en el servicio sanitario nacional, incluso antes de tener un tutor asignado y la puesta en marcha de acuerdos específicos para realizar aprendizajes profesionales o la adquisición de títulos conclusivos de cursos de estudio, incluso si en el momento de alcanzar la mayoría de edad pierden su derecho al permiso de residencia.

Se contempla la posibilidad, ejercida hoy sobre la base de un antiguo Real Decreto, de apoyar al joven que ha apenas adquirido la mayoría de edad hasta los veintiún años si fuera necesario un periodo más largo para conseguir su plena integración en la sociedad italiana.

Por primera vez sanciona también, en el caso de los menores extranjeros no acompañados, el derecho de audición en los procedimientos administrativos y judiciales que les afectan y el derecho a la asistencia legal, a través del patrocinio gratuito a cargo del Estado.

Una particular atención se dedica a los menores víctimas de explotación mientras que en el frente de la Cooperación internacional Italia se empeña a favorecer una estrategia integrada para una mayor tutela y la protección de los menores siempre en la óptica de su mayor beneficio.

Riferimenti sitografici

<http://www.ismu.org/minori-stranieri-non-accompagnati/>

<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>

