

PENSAR

en las infancias CUBANAS

COORDENADAS
SOCIOCULTURALES



ANETTE JIMÉNEZ MARATA
YEISA SARDUY HERRERA
(Coordinadoras)



PENSAR

en las infancias CUBANAS

COORDENADAS
SOCIOCULTURALES



Edición y corrección: *Anette Jiménez Marata*

Diseño interior, de cubierta y maquetación: *Otane González*

Ilustración de cubierta: *Obra pictórica de Máisel López*

© Anette Jiménez Marata y Yeisa Sarduy Herrera

© Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Sobre la presente edición:

Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, 2019

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba), 2019

Estimado lector, le estaremos muy agradecidos si nos hace llegar su opinión, por escrito, acerca de este libro y de nuestras publicaciones.

ISBN 978-959-242-199-8

PENSAR

**en las
infancias
CUBANAS**

**COORDENADAS
SOCIOCULTURALES**

**ANETTE JIMÉNEZ MARATA
YEISA SARDUY HERRERA
(Coordinadoras)**

Índice

Prólogo/ 9

Introducción/ 11

I PARTE/ 15

Infancia y cultura. Notas para el debate/ 17

REYNALDO MIGUEL JIMÉNEZ GUETHÓN

JORGE ALFREDO CARBALLO CONCEPCIÓN

¿Dónde estás, corazón? Por una cultura participativa y de apoyo emocional a las infancias en Cuba/ 29

DAYMARIS MARTÍNEZ RUBIO

II PARTE/ 43

Educación artística en la enseñanza primaria: un acercamiento desde las políticas educativas y culturales/ 45

ANTONIO HERRADA HIDALGO

LUISA ÍÑIGUEZ ROJAS

Propuesta de un programa educativo para la formación de padres como mediadores del consumo audiovisual infantil en edades preescolares/ 61

YANET MOREJÓN HERNÁNDEZ

Prácticas de lectura en niños de Cayo Hueso y Miramar. ¿Convergencias o disparidades?/ 73

YEISA SARDUY HERRERA

ANETTE JIMÉNEZ MARATA

El ejercicio de la lectura en la construcción del universo sociocomunitario de los infantes de la provincia Guantánamo/ 91

ERICK MENDOZA BARROSO

PAULETTE A. RAMSAY

HAYDÉE CACHIMAILLE DUVERGEL

III PARTE/ 105

Maltrato infantil intrafamiliar en Cuba. ¿Un problema social o un problema de salud?/ 107

REINIER MARTÍN GONZÁLEZ

DUNIA MERCEDES FERRER LOZANO

ORISTELAS CAMERO GUTIÉRREZ

Niñez, familia y violencia. Miradas en la región central del país, desde diferentes perspectivas/ 119

DUNIA MERCEDES FERRER LOZANO

REINIER MARTÍN GONZÁLEZ

MARÍA A. SUZ POMPA

La función adoptiva de una institución: experiencias desde el Hogar Víbora de niños sin amparo filial en La Habana/ 131

JESSICA ALBUERNE ROJAS

DANAY DÍAZ PÉREZ

Infancia y comunidad. Un espacio inclusivo para la concientización de las personas con autismo/ 147

GISELVIS AGUIAR AGUIAR

Cultura de la infancia y derechos de la niñez en Cuba/ 159

ROXANNE CASTELLANOS CABRERA

A modo de epílogo. Dialogando con los autores/ 169

Datos de los autores/ 171

Prólogo

Desde su título, *Pensar en las infancias cubanas. Coordinadas socio-culturales* nos atrapa en la diversidad de la infancia como “período de la vida que abarca desde el nacimiento hasta la pubertad” “y en el que desde el punto de vista psicológico transcurre la formación de los procesos más importantes de la vida”. Efectivamente esta selección de artículos nos muestra una infancia heterogénea, desde la visión del adulto, que lo mismo les exige por encima de lo esperable para su edad, que los trata como incapaces de entender, conocer —lo que él conoce porque es su propia realidad— con la naturalización del maltrato y la “aceptación” de la violencia intrafamiliar por parte de los adultos con acceso a los procesos educativos, “porque pertenece al ámbito de sus responsabilidades y son sus derechos”. ¿Y los derechos de la infancia?

El lado positivo y ventajoso radica en que casi todos los profesionales cuyo objeto de estudio es la infancia coinciden en la necesidad de colocar en primerísimo lugar el amor, los afectos, las emociones positivas para no ahogar a los niños en programaciones rígidas y descontextualizadas de sus realidades (de por sí diversas).

De una manera u otra abogamos por contribuir a la formación de familias, maestros, líderes comunitarios que contribuyan como mediadores a un desarrollo integral desde el derecho de la infancia a ser oída, a ser protegida, a ser amada, cultivada, respetada, entre otros muchos derechos desde el privilegio en nuestra sociedad de convocar, pensar y ejecutar. ¿Dónde está el eficiente “interruptor” que nos impide realizar estas buenas prácticas?

Este libro nos muestra efectivamente las infancias: felices/privilegiadas, maltratadas/sufridas/abandonadas, promedios/diferentes, todas las infancias que pueden recibir el acervo histórico-cultural, en sus disímiles expresiones: artísticas (artes plásticas, danza, mú-

sica, literatura) y cognitivas (científicas, comunicativas, expresivas) para que podamos, respaldados por la Constitución y las posibilidades de análisis de los territorios y sus propias necesidades, construir el presente, y también el futuro que en definitiva está en este período de la vida.

Lea el libro, mírese por dentro e incorpórese como mediador entre el presente y el futuro mejor con la educación más integradora, sana y feliz de nuestros niños y niñas. Es la mejor vía de “pensar en las infancias cubanas”.

AURORA GARCÍA MOREY

Introducción

El libro que proponemos nació, en primera instancia, de nuestro propio interés investigativo por buscar bibliografía que analizara diversos aspectos culturales vinculados con las infancias cubanas.

El título de la obra (que privilegia el empleo del sustantivo “infancias” en plural) responde precisamente al reconocimiento de que no existe una única y homogénea niñez en el país, sino que, por el contrario, es este un ámbito diverso, cuya heterogeneidad no siempre halla correlatos en las investigaciones desarrolladas desde las ciencias sociales en el país.

Pensar en las infancias cubanas. Coordinadas socioculturales no pretende ser una obra concluyente sobre el tema, ni en ella se agotan las múltiples miradas científicas que pueden existir sobre este importante grupo social. La comprensión de los niños y las niñas como protagonistas con criterios propios devela la configuración de sus realidades desde sus marcos de sentidos dotados de (re)significaciones de sus prácticas e intereses.

El libro está estructurado en tres apartados y contiene once artículos de diecinueve autores (de diversas formaciones académicas, instituciones y generaciones), procedentes de cuatro provincias de Cuba. Este es, a nuestro juicio, uno de los mayores logros del texto: propiciar un diálogo intra e interdisciplinario sobre la temática, y hacerlo desde un ángulo no habanocéntrico sino nacional. A ello se suma la variada estructura de las colaboraciones compendiadas en esta obra colectiva que comprende desde revisiones teórico-metodológicas hasta análisis empíricos novedosos y actuales, asumidos todos con una alta responsabilidad ética-política sin caer en dogmatismos y con el fuerte compromiso al respeto y la protección de los derechos de los infantes, tal y como comprende la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989).

La primera parte del libro agrupa los artículos *Infancia y cultura. Notas para el debate* (de Reynaldo Jiménez y Jorge Alfredo Carballo, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Cuba) y *¿Dónde estás, corazón? Por una cultura participativa y de apoyo emocional a las infancias en Cuba* (de Daymaris Martínez, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS). La segunda sección comprende los textos *Educación artística en la enseñanza primaria: un acercamiento desde las políticas educativas y culturales* (de Antonio Herrada y Luisa Íñiguez, de FLACSO-Cuba), *Propuesta de un programa educativo para la formación de padres como mediadores del consumo audiovisual infantil en edades preescolares* (de Yánet Morejón, del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográfica, ICAIC), *Prácticas de lectura en niños de Cayo Hueso y Miramar. ¿Convergencias o disparidades?* (de Yeisa Sarduy y Anette Jiménez, del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello) y *El ejercicio de la lectura en la construcción del universo sociocomunitario de los infantes de la provincia Guantánamo* (de Erick Mendoza, Paulette Ramsay y Haydée Cachimaille, de la Universidad de Guantánamo y la Facultad de Humanidades y Educación Mona Campus, de Jamaica). Por su parte el tercer apartado de la obra abarca los artículos *Maltrato infantil intrafamiliar en Cuba. ¿Un problema social o un problema de salud?* (de Reinier Martín, Dunia Mercedes Ferrer y Oristelas Camero, de la Universidad Martha Abreu de Las Villas), *Niñez, familia y violencia. Miradas en la región central del país, desde diferentes perspectivas* (de Dunia Mercedes Ferrer, Reinier Martín y María A. Suz, de este mismo centro docente), *La función adoptiva de una institución: experiencias desde el Hogar Víbora de niños sin amparo filial en La Habana* (de Jessica Albuerne y Danay Díaz, de la Universidad de La Habana y FLACSO-Cuba, respectivamente), *Infancia y comunidad. Un espacio inclusivo para la concientización de las personas con autismo* (de Gisélvis Aguiar, de la Universidad de Pinar del Río) y *Cultura de la infancia y derechos de la niñez en Cuba* (de Roxanne Castellanos, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana).

El libro constituye una coedición del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Ambas entidades han estado

centradas en la consecución de concretar acciones en los disímiles escenarios de trabajo con las infancias en pos de la transformación social.

Con esta obra queremos celebrar el treinta aniversario de la Convención de los Derechos del Niño (que se cumple en este año) y el Premio Especial Infancias 2019, obtenido por Cuba por la atención que brinda a la niñez en materia de salud.

Agradecemos mucho el apoyo y gestión de Elena Socarrás, Élide Izquierdo, Marta Rosa Muñoz y Geydis Fundora. Nuestra gratitud también para Aurora García, quien tuvo a su cargo el prólogo y el epílogo del libro.

Ojalá esta compilación logre colocar la mirada sobre disímiles aspectos socioculturales que están marcando hoy la fisonomía de las infancias cubanas e igualmente sirva de punto de partida para nuevos acercamientos plurales y desprejuiciados sobre la temática.

LAS AUTORAS

I PARTE

Infancia y cultura.

Notas para el debate

REYNALDO MIGUEL JIMÉNEZ GUETHÓN
JORGE ALFREDO CARBALLO CONCEPCIÓN

Aspectos culturales en la infancia

Es conocido y generalmente aceptada la idea de la cultura como un concepto que conecta el ámbito biológico y el psíquico, como ente articulador y proveedor de sistemas imprescindibles para la sociedad.

En todas partes y en todas las épocas los seres humanos siempre han previsto la llegada de los hijos y han dispuesto lo necesario para su supervivencia, lo que presupone una tradición de cómo asumir y conducir los procesos de la infancia. Como consecuencia, la noción de niño o niña que tengan los adultos de un grupo cultural, y el lugar que se le asigne, determinan el tipo de crianza y de atención educativa que se le brindará en sus primeros años.

Etimológicamente la palabra “infancia” viene del latín *infans* que significa “el que no habla”. Esto sugiere que desde edades tempranas, se asume un proceso formativo constante y gradual, desde la relación estrecha de los miembros de la familia, como soporte material del apoyo y el placer, para construir sus nociones primarias. En definitiva, el mundo infantil se teje desde las posturas socioculturales de un país, y del mundo.

Uno de los elementos considerados de relevancia para los estudios sobre la infancia, se refieren a la validez del arte para el proceso de desarrollo infantil en cuanto a su capacidad de estimular el aprendizaje en materias como lectura y matemáticas, así como en la forma en que favorecen el desarrollo de la percepción, la motricidad y la interacción social.

El arte es un formidable y enriquecedor vehículo de expresión y comunicación para los niños y las niñas. Es una experiencia que les permite exteriorizar sentimientos y puede llegar a emplearse para tratar todo tipo de discapacidades por el gran número de propiedades beneficiosas que ofrecen. La primera infancia es el período

idóneo para enseñar a los niños y niñas las distintas disciplinas artísticas que existen por su gran capacidad para absorber, fácilmente, cualquier tipo de aprendizaje.

Por ejemplo, si se refiere a la música como lenguaje universal, lo ideal es plantearse estrategias de aprendizaje desde edades tempranas, por su enorme influencia en el ámbito intelectual, auditivo, sensorial, del habla y la motricidad. Además, esta favorece el fortalecimiento de los vínculos afectivos con los padres, la familia y otros menores.

En cuanto a la literatura, existe consenso en que el hábito de leer difícilmente se adquiere en edades adultas. La lectura en los niños es una de las actividades más enriquecedoras del mundo. Desarrolla capacidades cognitivas como la memoria, el lenguaje, la capacidad de abstracción y la imaginación.

Por su parte, el dibujo y la pintura son dos actividades artísticas que facilitan y permiten que el niño o la niña mejoren en muchos ámbitos. Entre otras cosas, ayudan a desarrollar la psicomotricidad fina, la escritura, la lectura, la creatividad y aumentan la autoconfianza. Además, estas disciplinas son un excelente medio para que el niño exprese sus sentimientos, emociones y sensaciones. Por si esto fuera poco, contribuye notablemente a la formación de su personalidad y madurez psicológica.

Otra de las formas de introducir el arte en el desarrollo infantil es a través del teatro. Practicar esta disciplina ayuda a los niños a aprender valores tan importantes como el respeto y la tolerancia. En el teatro infantil, los niños representan obras en las que tienen que ponerse en el lugar de personas muy distintas a ellos. Así, pueden identificarse con los personajes aprendiendo de su experiencia. De esta manera se fomentará su apertura mental. El teatro también puede abrir las puertas a la imaginación y la creación. Y aunque estos beneficios pueden conseguirse simplemente llevando al niño a ver una obra, se amplificarán si es él mismo el que actúa.

Artes, infancia y economía

Se ha comenzado a asumir posturas reflexivas que sugieren que a partir de la socialización los niños van adquiriendo una comprensión de los procesos económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales en el ámbito mundial, nacional, regional y local.

El conocimiento que el niño desarrolla sobre el funcionamiento de la sociedad ha sido abordado desde tres enfoques teóricos fundamentales: la posición constructivista, el enfoque de las representaciones sociales y la psicología histórico-cultural de tradición vygotskiana.

Los niños del siglo XXI llegan a un mundo cada vez más convulsionado por los avatares de la globalización, que ha permitido una mayor interacción política, económica y social gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. La sobreestimulación que reciben de la sociedad de consumo los hace agentes más activos en la dinámica socioeconómica mundial.

En este escenario de la globalización donde las culturas se aglutinan en torno a un elemento que ya no obedece a preceptos religiosos o políticos, sino que tiene como asiento una nueva forma de vida cuya base es la economía, con integración global de la producción, el comercio, las finanzas, la organización de la información y la tecnología, entre otros aspectos, se crea la necesidad urgente de hacer un llamado de atención acerca de la comprensión que sobre estos aspectos tienen los niños y jóvenes, y cuáles son las herramientas con las que cuentan para hacer frente a estos desafíos.

En esa dirección, un grupo de investigadores de la Universidad de Michigan¹ ha planteado la idea, sobre la base de sus investigaciones, de que la participación desde la infancia en actividades relacionadas con el arte y las manualidades se relaciona con las patentes y negocios generados en la adultez. Encontraron que aquellos que tienen sus propios negocios y patentes recibieron hasta ocho veces más exposición a las artes en la infancia que la población general.

La investigación encontró que el entrenamiento musical parecería tener una alta importancia, ya que el 93% de los graduados de ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas (STEM, *science, technology, engineering and mathematics*) reportaron recibir entrenamiento musical en algún momento de sus vidas, comparado con el 34% del promedio de adultos. Los graduados STEM también repor-

¹ Véase <https://seadnetwork.wordpress.com/white-paper-abstracts/final-white-papers/the-importance-of-early-and-persistent-arts-and-crafts-education-for-future-scientists-and-engineers/>

taron un nivel más alto que el promedio en la participación en las artes visuales, la actuación, la danza y la escritura creativa.

Además, aquellos que fueron expuestos al trabajo con metal y electrónica durante su infancia fueron 42% más propensos a desarrollar patentes en comparación con aquellos que no fueron expuestos, mientras que los sujetos que se involucraron con la arquitectura tuvieron 87% más de probabilidades de abrir su propia compañía. Los niños que se relacionaron con la fotografía tuvieron 30% más de probabilidades de tener una patente.

En definitiva, hay evidencias de que la utilización de habilidades artísticas (como por ejemplo analogías, juegos, intuición e imaginación) para resolver problemas complejos es una de las principales herramientas de trabajo de estos especialistas, por lo que es importante proveer actividades de artes y manualidades de los niños y niñas y dar apoyo y motivación para que sigan continuamente con estas actividades, pues quizás en un futuro serán los posibles inventores de productos patentables y fundadores de nuevas empresas.

Cuba y la infancia

El Estado cubano protege y se preocupa por los derechos de los niños y niñas, lo que está reflejado en la Constitución de la República de Cuba, en el Código de la Niñez y la Juventud, en el Código de Familia, en el Código Civil y en el Código Penal.

Íñiguez, Figueroa y Rojas (2017) plantean que “el Censo de Población y Viviendas de 2012 registró 2 341 649 niños y adolescentes, cifra que representa el 21% de la población total. Debe señalarse que, tanto en términos absolutos como relativos, este sector poblacional mantiene una tendencia a decrecer desde el año 1970, especialmente en las últimas tres décadas”.

Al comparar la población de 0 a 17 años entre el año censal 2012, principal referencia temporal con la de 2016, se halla una diferencia de menos de 87 037 niños y adolescentes (39 904 en zonas urbanas y 47 133 en zonas rurales). La proporción de la población se redujo, de un 20,97% de la población total en 2012, a un 20,06% en 2016 (para las zonas urbanas fue de 0,63% y para las rurales de 1,82%), valor que puede considerarse elevado (Íñiguez, Figueroa y Rojas, 2017).

La realidad de la atención y protección de la niñez en Cuba es muy diferente a muchos países del mundo, por ejemplo, en el 2030 el mundo infantil no estará en las mejores condiciones que este sector de la población merece: vivirán en la pobreza extrema 167 millones de infantes, 69 millones de menores de cinco años habrá fallecido debido a enfermedades curables y 60 millones en edad de asistir a la escuela seguirán sin escolarizar (Intervención de la delegación de la República de Cuba en el Tema 69: “Promoción y protección de los derechos del niño”. 72 AGNU - Tercera Comisión, Nueva York, 10 de octubre del 2017).

Según Domínguez (2008) “los derechos de la niñez cubana a una vida sana y a una educación de calidad, a contar con la protección de su familia y de toda la sociedad, a no ser empleada en actividades que la exploten o comprometan su integridad física y moral, están refrendados en el sistema legal del país. Cuba es firmante de la Convención sobre los Derechos del Niño desde enero de 1990, a escasos dos meses de su aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, y de su posterior ratificación en 1991”.

Íñiguez, Figueroa y Rojas (2017) sostienen que “en el 24% de los municipios del país residía poco más de la mitad de la población de 0 a 17 años, lo cual muestra que existe una elevada concentración territorial. En Cuba por su valor absoluto, la población de niños y adolescentes es predominantemente urbana, un 75%. Para el total de la población cubana hay más mujeres que hombres, pero en el caso de niños y adolescentes, sucede lo contrario, existe una ligera superioridad de población masculina sobre la femenina. Los niños y adolescentes del sexo masculino superan en poco más de 70 000 a las féminas, para una razón de 106 varones por 100 hembras”.

Cuba es Estado signatario de diversos acuerdos e instrumentos internacionales dirigidos al enfrentamiento de la trata de personas, así como de derechos humanos. Se destacan la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención de los Derechos del Niño y sus Protocolos Facultativos I y II, así como el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional (MINREX, 2018).

La Constitución de la República de Cuba, en su capítulo III. Las familias, refleja claramente en su artículo 86 que “El Estado, la sociedad y las familias brindan especial protección a las niñas, niños y adolescentes y garantizan su desarrollo armónico e integral, para lo cual tienen en cuenta su interés superior en las decisiones y actos que les conciernan. Las niñas, niños y adolescentes son considerados plenos sujetos de derechos y gozan de aquellos reconocidos en esta Constitución, además de los propios de su especial condición de persona en desarrollo. Son protegidos contra todo tipo de violencia” (Constitución de la República de Cuba, 2019).

Según Porro (2006) la voluntad de hacer cumplir los derechos de la infancia no es solo en el ámbito nacional, sino también a escala internacional. En este sentido, Cuba alza su voz en favor de la infancia cuando defiende los derechos de los niños y niñas cubanos y de otros países —en especial los del Tercer Mundo— en múltiples tribunas internacionales y cuando además denuncia el brutal bloqueo económico de Estados Unidos de Norteamérica contra Cuba por más de cinco décadas (Porro, 2006).

Ello está claramente fundamentado cuando se refleja qué hace Cuba por los niños y niñas: suscribe la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989 y la ha ratificado en varias oportunidades; responde a los acuerdos de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia con un Programa Nacional de Acción que apoya los programas desarrollados en la nación y cuya evaluación y seguimiento sistemático muestra el cumplimiento del país con los compromisos, metas y objetivos propuestos en beneficio de este grupo poblacional, y proclama la defensa de sus derechos mediante su participación en citas internacionales relacionadas con el tema (Álvarez y Rodríguez, 2000).

Por otra parte Porro (2006) sostiene que “el respeto a los derechos de la infancia cubana se constata en el comportamiento de indicadores importantes para su desarrollo como son la salud, la seguridad social, la educación, la atención preventiva a la niñez en situación de desventaja social y otros elementos relacionados directa o indirectamente con este importante segmento poblacional”.

En la *Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista* (2017), capítulo 4. Características principales

de la política social, está reflejado que “El Estado, el gobierno, la familia, los individuos, la comunidad y la sociedad civil promueven las acciones que a cada uno compete para la satisfacción de las necesidades sociales y económicas, fomentar las capacidades de todos los segmentos poblacionales —en particular las mujeres, los adultos mayores, la niñez, la juventud y las personas con discapacidad— así como prevenir y enfrentar todas las formas de discriminación lesivas a la dignidad humana, y las manifestaciones de violencia en las relaciones interpersonales y entre colectivos”.

“Los derechos de las niñas y los niños cubanos son protegidos mediante el diseño, ejecución y evaluación de políticas sociales, programas y proyectos en las áreas de la salud, la educación, la seguridad social y otras. Entre los que más se destacan figuran: el Programa Nacional de Atención Materno-Infantil, que incluye diversos objetivos y que para su desarrollo ha adquirido la estructura de programas, entre ellos: el Programa de Promoción de la Lactancia Materna, el Programa para la Reducción del Bajo Peso al Nacer, el Programa para el Desarrollo de la Perinatología, el Programa de Lucha contra las Enfermedades Diarreicas Agudas y las Infecciones Respiratorias Agudas, el Programa Nacional de Inmunizaciones, el Programa de Prevención y Diagnóstico Precoz de Enfermedades Genéticas, el Programa Nacional de Acción sobre los Accidentes en menores de 20 años, el Programa de Maternidad y Paternidad Conscientes, el Programa de Prevención y Control de los Síndromes Neurológicos Infecciosos y el Plan del Control del Seguimiento del Crecimiento del Menor de 5 años, el Programa Nacional de Agua Potable y Saneamiento, el Programa de Educación Comunitaria Para la Vida, el Programa Educa a tu hijo, el Programa Educación Formal para una Conducta Sexual Responsable y los Proyectos Crecer en la adolescencia y Mi proyecto de vida, el Plan del Médico de la Familia, dentro de la Atención Primaria de Salud, el Programa de Atención Integral a la Familia, y el Proyecto de Programa de Atención Integral al Adolescente” (MINREX, 2019).

En 2015 Cuba se convirtió en el primer país del mundo que fue certificado como libre de la transmisión materno-infantil del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) y de la sífilis congénita. Este extraordinario logro ha sido posible gracias a los esfuerzos del Estado

cubano con el apoyo de la cooperación internacional, para garantizar la atención prenatal, con un promedio de 10 controles por embarazada, el parto institucional con personal calificado, la prueba serológica y de detección del VIH durante el embarazo con vigilancia activa de las embarazadas con serología positiva para el VIH o la sífilis, y el acceso al tratamiento antirretroviral según lo establecido por los organismos internacionales (UNICEF/Cuba, 2015).

La cobertura de atención a la primera infancia es del 96%, mediante modalidades formales y no formales (UNICEF/Cuba, 2015). Educa a tu hijo es un programa social enfocado en sensibilizar y comprometer a toda la sociedad sobre la importancia de los primeros años de vida y la necesidad de la atención integral a los niños y niñas en este período de vida. Además constituye un programa educativo cuyo objetivo es propiciar el desarrollo integral de los niños y niñas desde antes de su nacimiento hasta los 6 años de edad, mediante la preparación de los padres o la persona encargada de su crianza. Cabe señalar que solo el 1,1% de los niños en el programa tienen entre 5 y 6 años, ya que la mayoría asiste a instituciones de educación preescolar.

La primera infancia abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria. El Desarrollo de la Primera Infancia (DPI) es un concepto intersectorial que abarca todas las intervenciones y servicios para los niños y niñas en la primera infancia y sus familias. De hecho, las investigaciones destacan la necesidad de un enfoque integrado del DPI que incluya: programas de aprendizaje y educación, nutrición materno-infantil, protección, intervenciones de salud y servicios de apoyo a las familias. La equidad se comprende en términos del acceso y la calidad de los servicios de desarrollo de la primera infancia (UNICEF, 2016).

El modelo cubano de DPI ha confirmado sus excelentes resultados, gracias a la efectividad del mismo, al lograr resultados positivos sostenidos en el desarrollo integral de la niñez. Se ha logrado el acceso universal a la educación preescolar de calidad a través de modalidades institucionales y no institucionales, la atención de la salud materna infantil universal y la creación de entornos que protegen a los niños y niñas.

A lo largo de todo el país existe una red de servicios locales de educación y salud para la atención a la primera infancia, la cual mantiene una estrecha relación con los niños, las niñas y sus familias, y tiene como uno de sus objetivos crear las mejores condiciones posibles para su cuidado y desarrollo.

El programa de educación en la primera infancia sitúa el énfasis en la formación artística, musical y física del niño o niña y es impartida por un educador especializado en educación musical —uno por cada círculo infantil—, graduado en educación preescolar. También puede existir un módulo cultural, como danza o coro, en el que todos los niños y niñas participan.

La práctica del deporte está presente a través de la educación física, la cual es impartida por un educador de preescolar general, de conformidad con una preparación metodológica brindada por profesionales preparados.

Especial atención, a pesar de las condiciones económicas existentes, se le ha brindado a la elevación del nivel cultural de la población cubana, con énfasis en la niñez y la juventud, a partir de la creación de una vasta red de instituciones culturales, escuelas de arte, talleres, entre otros, para incentivar el aprendizaje y desarrollo de la creatividad y la formación vocacional.

Para que las nuevas generaciones asuman el rol de protagonistas activos en la sociedad cubana y ejerzan su ciudadanía de manera más comprometida y sustentable, es importante continuar promoviendo los programas de participación en los ámbitos de la cultura, las artes, la creación artística y el deporte, bajo la idea romana de *Orandum est ut sit mens sana in corpore sano*: “Se debe orar que se nos conceda una mente sana en un cuerpo sano” (Sátira X, 356).²

Aunque en la actualidad existen disímiles fenómenos, procesos y aristas vinculados con las infancias, que aún demandan nuevos acercamientos desde la ciencia, la tecnología y el arte, no cabe dudas de la fuerte voluntad política expresada por el Estado cubano para garantizar su adecuado desarrollo y bienestar. Distintos datos e investigaciones (a nivel local, provincial y nacional) muestran el alto nivel de protección y desarrollo que poseen los niños, niñas y adolescentes

2 Véase <http://www.thelatinlibrary.com/juvenal/10.shtml>

de la Isla especialmente en relación con la cobertura educativa y la atención a la salud materno-infantil en sus distintas etapas.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Mayda, *et al.* (2000). *Situación de la niñez, la adolescencia, la mujer y la familia en Cuba*, La Habana.

Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista (2017). Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017 (I) La Habana, p. 11.

Constitución de la República de Cuba (2019). Recuperado de <http://www.vanguardia.cu/constitucion-cubana/13802-gaceta-oficial-de-la-republica-de-cuba-publica-nueva-constitucion-pdf>

Domínguez, María Isabel (2008). *La infancia en Cuba*, La Habana, Grupo de Estudios sobre Juventud, CIPS.

Íñiguez, Luisa, Edgar Figueroa y Janet Rojas (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del censo de Población y Viviendas 2012*, La Habana, Editorial UH.

Intervención de la delegación de la República de Cuba en el Tema 69: “Promoción y protección de los derechos del niño” 72 AGNU - Tercera Comisión. Nueva York, 10 de octubre del 2017

Juvenal (92 D.C.). *Sátiras*. Recuperado de <http://www.thelatinlibrary.com/juvenal/10.shtml>

MINREX (2018). *Informe de Cuba sobre la prevención y enfrentamiento a la trata de personas y la protección a las víctimas*. Recuperado de <http://www.minrex.gob.cu/es/informe-de-cuba-sobre-la-prevencion-y->

enfrentamiento-la-trata-de-personas-y-la-proteccion-lasvie

MINREX (2019). *La niñez y la adolescencia*. Recuperado de <http://anterior.cubaminrex.cu/Derechos%20Humanos/Articulos/EnCuba/Ni%C3%B1ez-y-Adolescenciahtml.html>

Porro, Sofía (2006). *Infancia y desventaja social en Cuba: propuesta de programa preventivo educativo para su inclusión social*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, La Habana, CEPES.

Root-Bernstein, Robert y Michele Root-Bernstein (2016). *The Importance of Early and Persistent Arts and Crafts Education for Future Scientists and Engineers*. Michigan State University, East Lansing, Michigan, USA. Recuperado de <https://seadnetwork.wordpress.com/white-paper-abstracts/final-white-papers/the-importance-of-early-and-persistent-arts-and-crafts-education-for-future-scientists-and-engineers/>

UNICEF (2015). *Niñez y adolescencia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/cuba/adolescence.html>

——— (2016). *El desarrollo de la primera infancia en Cuba*. Recuperado de https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_LairePrimeraInfancialibro.pdf

¿Dónde estás, corazón? Por una cultura participativa y de apoyo emocional a las infancias en Cuba

DAYMARIS MARTÍNEZ RUBIO

Repensar la educación es un desafío y una oportunidad que se alinean en un momento peculiar de la historia. Su contexto es la polícrisis,³ un “cambio climático”, pero a escala humana, que enfría el corazón de la especie y repliega el horizonte de sus mejores utopías.

Para lidiar con el reto que esto supone, algunos sistemas educativos en el mundo han impulsado la *educación emocional*,⁴ un tipo de innovación social que busca reformar el proceso de aprendizaje, dotándolo de la calidez del estilo personalizado y contribuyendo con un ideal solidario de ciudadanía.

Mas, una innovación social no es necesariamente una idea nueva, sino, más bien, una idea nueva que funciona (Mulgan, Tucker, Ali & Sanders, 2007). La pedagogía basada en emociones —que está inscrita en los pilares espirituales de nuestra civilización— hoy enfrenta un nuevo desafío: nuestro legado civilizatorio está en peligro, y es así como el reto se vuelve oportunidad. ¿Cómo aprovechar su potencial de eficacia?

Necesitamos abrirnos a esa oportunidad. Pero, mientras crece la demanda por más y mejor información sobre el tema, los referentes prácticos escasean o la descripción para comprenderlos y aprender de ellos no existe (OREALC/UNESCO Santiago, 2019).

3 Como la define Edgar Morin (2011): “crisis múltiples y variadas a escala planetaria” (p. 22).

4 Similar a alfabetización/escolarización emocional y aprendizaje socioemocional, nociones empleadas de manera indistinta para nombrar la innovación educativa que designa al proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya finalidad es la formación integral de los educandos, por medio del desarrollo de habilidades, capacidades o competencias, tanto cognitivas como emocionales.

Es por eso que, a inicios de 2019, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) convocó a ministerios de educación, gobiernos locales, escuelas, movimientos y organizaciones de la sociedad civil de la región a mapear sus experiencias de desarrollo de políticas o prácticas enfocadas en el fortalecimiento del *aprendizaje socioemocional* en comunidades educativas.

En Cuba, el contexto del perfeccionamiento educativo en marcha desde 2011 parece un marco de reflexión propicio no solo para geo-referenciar las buenas prácticas, sino para evaluar, sistematizar, debatir y socializar la cartografía de un recurso precioso, accesible, renovable, pero en parte desconocido: nuestro acervo socioemocional.

Desde el ámbito psicoeducativo, por ejemplo, los precursores trabajos de Zoe Bello (2009; 2010; 2012; 2014a, b) han situado a Cuba en la senda de un debate que no acaba de alcanzar el tono justo. Y no solo porque tardamos en reconocer que “la derivación más importante del conocimiento de las características de nuestra subjetividad debe ser ante todo educativa” (Bello, 2014b, p. 70), sino porque hemos demorado las respuestas.

Incluso cuando el compromiso con el desarrollo de la esfera socioemocional crece y la demanda por este tipo de educación es cada vez más frecuente, la formación profesional en estos temas está lejos de ser suficiente (Labaut, 2018). Y, tal como se infiere de la aún escasa producción científica al respecto, se sigue en deuda con una dimensión básica de la cultura participativa del país: las personas.

Parece claro que generar respuestas decididas implica una reformulación de conceptos, métodos, políticas, prácticas, formas organizativas y de relacionamiento, incluso, en espacios que desbordan el escenario escolar. Pero todo sería en vano sin hechos concretos. Y estos solo serán posibles con más y mejores oportunidades para la implicación ciudadana.

No por azar, desde la Asociación de Pedagogos de Cuba, Lesbia Cánovas y Mariano Isla (2013) han subrayado la necesidad de una gestión educativa más multiactoral e inclusiva, basada en una fórmula “escuela en la comunidad y comunidad en la escuela” que prácticamente contempla un papel y lugar para todos.

Atento a esos llamados, este texto explora algunas potencialidades de la *educación emocional* y la cultura de la participación para apoyar una gestión educativa cada vez más completa, coordinada y dialogada, en favor de nuestros niños y adolescentes, pero también de sus familias, comunidades y escuelas.

Una nueva gramática de las interacciones sociales

Cuando a mediados de 2015 los Estudios de Animación Pixar estrenaban esa gema poética que es *Inside out*, lo hacían —también— en nombre de un debate que ha cambiado las lecturas sobre la gramática de las interacciones sociales (Keltner, 2015): la ciencia de las emociones.

En unos cien minutos, la historia capturaba uno de los más importantes mensajes de tres décadas de hallazgos sobre la estructura de las emociones y su rol en la trama de la vida: todas son vitales, todas son útiles, incluso las “negativas” como el miedo o la tristeza.

Si buena parte del mundo reaccionó con una ovación fue porque es imposible ignorar lo que está sucediendo: creciente angustia social, relaciones interpersonales cada vez menos cálidas, bajos niveles de bienestar y un largo etcétera, cuyos orígenes casi siempre remiten a una profunda incompreensión de la naturaleza humana.

¿Qué (nos) sucede? ¿Por qué? Y ¿qué podemos hacer frente a esto? En las últimas tres décadas, el debate impulsado en torno a la noción de *inteligencia emocional* (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995) ha originado una genuina movilización cognitiva⁵ que avanza poderosas respuestas.

Ahora sabemos que los desajustes emocionales poseen un vínculo cierto con comportamientos de riesgo como la violencia, la depresión, el *bullying*, la anorexia, las adicciones..., y que tales conductas

5 Los debates sobre inteligencia emocional se han complementado con otros ligados a las teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, el *fluir*, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. Y todos ellos fundamentan una innovación educativa como la *educación emocional* (Bisquerra, 2003, p.7).

tienen un correlato en el deterioro del bienestar y la salud mental de las sociedades, cualquiera que sea su nivel de desarrollo.

Precisamente, la necesidad de formar competencias básicas para la prevención de esos comportamientos es uno de los argumentos que justifican una innovación educativa como la *educación emocional*, en cuyo corazón están las emociones, pero también un tremendo desafío evolutivo que ha desbancado el mito del *cociente intelectual* como medida del éxito.

Mediante un proceso educativo interactivo, sostenido y culturalmente organizado, esta alternativa apuesta por el desarrollo cognitivo y emocional de los educandos, con resultados que suelen ser competencias y/o capacidades y habilidades para el disfrute de una vida plena (Bello, 2009; Bisquerra, 2003).

Maurice J. Elias (2003) destaca cómo la educación es un ideal tan universalmente compartido que, en todo el mundo, la gente quiere desarrollarla con propósitos diversos: fortalecer habilidades académicas; promover pensamiento crítico, ciudadanía y carácter; proteger a los niños frente a las adicciones y la violencia; o procurar un rol más activo de padres y comunidades (p. 6).

La variante del *aprendizaje socioemocional*, por ejemplo, “a veces es llamada la *pieza que falta*” (Ibidem, p. 7), porque, además del vínculo entre conocimientos y emociones, enfatiza en la formación de habilidades para la vida y concibe el éxito como resultado de un proceso de aprendizaje continuo y extensible a los ámbitos familiar, comunitario y laboral. Y añade Elias (2003):

(...) Es una forma de enseñanza y organización de las aulas y escuelas que ayuda a los niños a aprender un conjunto de habilidades que necesitan para manejar exitosamente los quehaceres de la vida, como aprender, relacionarse, comunicarse de manera efectiva, ser sensibles a las necesidades de los otros y llevarse bien con los demás (p. 7).

Por supuesto, no faltan los retos. La *educación emocional* enfrenta los desafíos propios de toda innovación llamada a superar las discontinuidades entre teoría y práctica, pero, también, auténticas resistencias que van desde la verticalidad de sistemas educativos requeridos, ellos mismos, de una revisión cabal de sus procesos, hasta

el escepticismo de quienes sostienen la imposibilidad de educar las emociones.

Con todo, en un mundo donde cuesta ponerse de acuerdo, diversas corrientes y tendencias pedagógicas han coincidido en acoger una propuesta que no solo interpela el canon tradicional de una pedagogía instrumental, circunscrita al dominio de la razón y a la autoridad de los claustros, sino que invoca una idea del “bien común” que reivindica valores como el civismo, la multiculturalidad y la perseverancia, así como la solidaridad, en tanto derecho y ejercicio.

En ese atlas fascinante, ¿dónde está Cuba?

Educación emocional: la parte del todo, ¿la parte de todos?

En Cuba, las prácticas significativas en torno a la *educación emocional* aún son escasas y dispersas. Muchas de las más conocidas han partido de comunidades educativas y académicas que se refieren, inspiran y crecen, con impactos modestos pero medibles en la práctica social.

Pese a que la demanda de este tipo de educación es cada vez más frecuente, aparece bastante más ligada a investigaciones sobre experiencias curriculares y de organización educativa, que a iniciativas abiertas al aprendizaje comunitario o las redes de colaboración.

Esta ¿tendencia? plantea un serio desafío al propósito de incorporar, construir y expandir una práctica, cuyo encargo profesional precisa de formación calificada, pero estaría incompleta sin el rol de agentes educativos como la familia y la comunidad (Cohen, 2001, 2006; Bisquerra, 2003; Elias, 2003).

Entre las razones para apoyarla, Lesbia Cánovas, Presidenta de Honor de la Asociación de Pedagogos de Cuba, subraya el rol protector de un tipo de modelo educativo que ha puesto a prueba la correlación entre clima escolar e indicadores de salud y prevención de conductas de riesgo; así como los fundamentos que ofrece para una gestión educativa más integral, multiactoral y participativa (L.G. Cánovas, comunicación personal, 1 de julio de 2019).

Precisamente, parte de los argumentos que justifican *Con infinito amor* —la práctica de formación docente que lidera en el entorno de escuelas pedagógicas en Cuba— aluden a una pedagogía en “real

conexión con la vida”, no circunscrita a su dimensión curricular y que concede tanta importancia al conocimiento y al trabajo como a las relaciones de convivencia, respeto, participación e inclusión ciudadana (Cánovas y Lara, 2017, p. 9).

El proyecto se inspira, además, en resultados del *Estudio del adolescente cubano actual* (2015),⁶ una investigación coordinada por el Centro de Estudios sobre la Juventud (CEJ) que puso en claro la urgencia de avanzar en respuestas decididas.

En su mayoría, los adolescentes encuestados se refirieron a la escuela como un lugar donde no se sentían felices ni importantes; y, aunque, en general, mostraron una percepción positiva sobre sus profesores, indicaron que estos no siempre actuaban con justeza ni de modo respetuoso y que, de hecho, eran las personas que más los humillaban en público (CEJ, citado por Cánovas y Lara, 2017, p. 7).

Esa perturbadora realidad enlaza con otra igual de inquietante: los trastornos emocionales que afectan el bienestar subjetivo de los menores ocupan un importante lugar en el aumento de la demanda de atención psicológica en Cuba (Castellanos, 2017, p.1), lo que equivale a un alza previsible de comportamientos de riesgo, en medio de una crisis socioeconómica y demográfica agudizada en las últimas dos décadas.

¿Cómo encarar semejante desafío? Reconocer *el desafío* sería ya un buen primer paso, pues, solo en el plano del potencial humano capacitado para atender las demandas de la salud mental y la educación, tenemos dos grandes fisuras sistémicas.

Por ejemplo, en el ámbito de la psicoterapia infantil, actualmente los servicios son escasos y localizados en muy pocas instituciones hospitalarias o de salud mental (Castellanos, 2019, p.1); en tanto, la disponibilidad de profesionales para la atención psicopedagógica en instituciones educativas suele estar decenas de veces por debajo de lo indispensable.

6 El estudio se adscribió al criterio de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que define a los adolescentes como el grupo poblacional comprendido entre los 10 y 19 años de edad.

Los resultados están a la vista. Y no solo en lo concerniente a climas escolares tensos, asociados a conflictos intergeneracionales o la emergencia de conductas de riesgo en los educandos, sino fuertemente ligados a carencias emocionales de un profesorado, muchas veces, desprovisto de herramientas para el manejo de las complejas dinámicas del proceso de enseñanza–aprendizaje, sobre cuyas consecuencias alerta Zoe Bello (2014b):

(...) los docentes son un sector laboral de alto riesgo por la presencia de estados emocionales como el estrés, altos niveles de ansiedad y en ocasiones insatisfacción, que conllevan a la aparición del llamado síndrome de *burnout*, que, sin dudas, afecta no solo la salud y bienestar de los docentes, sino las relaciones de estos con sus educandos (Bello, 2014b, p.120).

De hecho, un reciente estudio de Lucía Labaut (2018) llevado a cabo en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, reveló que el desarrollo de la esfera socioemocional no consta de manera explícita en los documentos rectores de una carrera como Pedagogía–Psicología (p. 4).

Que los programas de *educación emocional* podrían ser una vía valiosa para ir reparando esas fisuras, es más que una buena hipótesis para el contexto cubano. Con más fuerza desde inicios de este siglo, ha sido científicamente demostrado desde ángulos, escalas y espacios formativos diversos, con alta aceptación por parte de estudiantes y docentes.

Pero, no es un esfuerzo que pueda fructificar con el solo recurso de la investigación académica ni depender de referentes prácticos, por ahora, bastante concentrados en la variante de la educación escolarizada.

En la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, donde se desarrolla una importante producción científica en torno a la *educación emocional* y las infancias, existe la voluntad de diversificar experiencias, programas y contextos de aplicación, pero, esa voluntad precisa de apoyos que hoy son insuficientes (Bello, comunicación personal, 12 de julio de 2019).

Pensemos cuánto más podría hacerse. De seguro, un espacio apenas explorado como el extraescolar brindaría nuevas posibilida-

des para el fomento de alianzas con actores decisivos, como familias y comunidades.

Incluso, podríamos ser más creativos y aprovechar el marco de oportunidad que ofrecen, de un lado, el proceso de perfeccionamiento del sistema nacional de educación actualmente en marcha; y, de otro, las transformaciones socioeconómicas que implican la descentralización estatal de recursos y decisiones, así como un mayor protagonismo y autonomía de personas y territorios.

Esas reformas empujan, esencialmente, hacia un rediseño de la sociedad civil. Un rediseño que pone en revisión nociones como solidaridad y cultura de la participación. Y una revisión que, atemperada a los tiempos, debería reconocer la emergencia de nuevos intereses, formas de organización y de relacionamiento que incluyen un activismo a escala local que debe ser potenciado (Espina, 2017).

Quizás estemos necesitando un poco de lo que John Durston (2000) llama “arqueología y minería social”. Minería, para encontrar a los precursores del capital social que todavía no han sido transformados en esto; arqueología, para sacar a la luz el capital enterrado, pero conservado, en la memoria histórica de los grupos (p. 37).

El voluntariado, que está en la memoria histórica de esta nación (Yordi, 2012), podría ser parte de ese capital y también una poderosa fuerza para dar cauce a un movimiento cultural más participativo, en favor de nuestras infancias, adolescencias, comunidades y familias, que eduque en las emociones y que, de paso, nos emocione con la educación.

Moviendo el músculo de la solidaridad

Si la *educación emocional* se justifica en las necesidades sociales (Bisquerra, 2003, p. 8), el corazón de sus procesos sustantivos no puede ser otro que el altruismo. La *educación emocional* depende del músculo de la solidaridad, y viceversa.

En Cuba, la escasez de potencial humano para diseñar, acompañar e implementar sus programas obliga a pensar en función de ese desafío. ¿En dónde buscar? En todas partes. En nuestro enorme capital social “enterrado”, pero también en aquel que, estando activo, hoy cuesta visualizar como una auténtica riqueza.

El voluntariado de acción social es una de esas riquezas. Y es una forma de cooperación con un fuerte componente altruista y transformador que aquí, a la par de demostrar su valía en programas de honda sensibilidad como la respuesta al VIH/sida, ha resultado icónica en su defensa de una cultura de la participación que implica “el convencimiento de que las y los ciudadanos no solo tienen problemas, sino también soluciones; no solo hacen demandas, sino que también producen respuestas” (Donoso, 2010, p. 9).

Sin embargo, conocemos poco de esas experiencias y de su conexión con una política pública de salud que ha incluido a los voluntarios como uno de sus pilares básicos para actuar como expresión de participación comunitaria, fuerza motriz de inclusión social y agentes de cambio (PNUD, s/f, p.5). Y funciona.

Esas lecciones resultan sumamente relevantes en el contexto del perfeccionamiento del sistema educativo, al menos por dos razones: una, los orígenes y alcances de las ofertas que hace para la implicación ciudadana; dos, los correlatos que tendrá en una participación real en sus procesos.

Desde las *Bases generales para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación* (ICCP, 2011), la reforma educativa incluye una declaración sobre el papel de la escuela como institución abierta a la comunidad y como vía para involucrar a la familia y a la sociedad en las gestiones y necesidades educativas e instructivas de los alumnos (p. 13). Es decir, contiene una oferta, que solo será atractiva si las formas y vías para su concreción resultan claras, expeditas, e incluyen la posibilidad de demandas creadas *desde abajo*: pongamos por caso, un programa coordinado por un profesional en el rol de voluntario.

El ejemplo solo intenta ilustrar la necesidad de pensar coherentemente en los mecanismos de participación de la ciudadanía en la toma de decisiones que le conciernen, pues, como alerta Espina (2017), hoy “se requiere un diseño más horizontal, más dinámico, más de participación directa y menos de agregación”, donde las demandas centrales, planteadas *desde arriba*, coexistan con propuestas surgidas *desde abajo*.

Una innovación educativa como la *educación emocional* puede ser una de esas propuestas; y la principal razón por la cual importa es porque los crecientes dilemas sociales que aquejan a nuestras in-

fancias y adolescencias requieren respuestas cada vez más creativas, coordinadas y decididas, para que surtan el efecto deseado en el desarrollo de una vida plena y feliz.

El voluntariado, en su papel de actor estratégico del desarrollo, sería parte de una alianza que podría comenzar por un cambio de los mapas de la gestión educativa. Esa gestión, hoy fuertemente institucionalizada, necesita ganar en mejores representaciones de la realidad que busca transformar, entre cuyas características sobresalen las tensiones no resueltas con un aliado clave como la familia (Cánovas e Isla, 2013, p. 8).

Para marchar hacia formas de actuación exitosas, es preciso ampliar la convocatoria y reforzar el protagonismo de los participantes. Una primera vía podría apelar a los espacios, programas, proyectos y redes que ya funcionan en el país, muchos de ellos asociados a instituciones cuya misión es —o implica— el trabajo comunitario;⁷ mientras que otra deberá ser construida sobre la base de más y mejores oportunidades para el ejercicio de la solidaridad.

Las iniciativas de *educación emocional* podrían funcionar en variantes diversas: desde la oferta institucional de los mencionados programas y espacios, o desde la autonomía de formas de asociación que demuestren voluntad y capacidad para impulsarlos.

Para la asesoría, supervisión y capacitación de los recursos humanos involucrados, la vía empleada por la educación popular del *formador de formadores* podría encontrar apoyo en instituciones —públicas, comunitarias, científicas, académicas— tradicionalmente vinculadas con la gestión y el desarrollo de procesos comunitarios, que, por otra parte, deberían considerar el soporte socioemocional a infancias y adolescencias como temáticas prioritarias en sus agendas.

7 Centro Martin Luther King; Centro de Intercambio y Referencia Iniciativa Comunitaria (CIERIC); Centro Nacional de Prevención de las ITS y el VIH/sida; Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS); Centro Félix Varela; Centro de Estudios Comunitarios de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas; Centro de Desarrollo Local y Comunitario (CEDEL); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Centro de Orientación y Atención Psicológica Alfonso Bernal del Riesgo (COAP) de la Universidad de La Habana, etc.

El resto, podemos y debemos crearlo. Haciendo voluntariado o poniéndole voluntad desde los más diversos gustos y formas. Pero crearlo, desde la ética de la solidaridad, que es el único modo humano de hacer posible el “bien común” y otras tantas utopías.

Referencias bibliográficas

- Bello, Zoe S. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. Tesis de doctorado, La Habana, IPLAC.
- (2010). “Emoción e inteligencia. Una convocatoria a la educación”, en *Revista Universidad de La Habana*, no. 271, pp. 124-139.
- (2012). “La inteligencia emocional y su educación”, en *Revista Varona*, no. 51, pp. 36-43.
- (2014a). “La educación de las capacidades emocionales en el seno familiar. Una vía de prevención y desarrollo de la salud mental”, en *Revista internacional PEI: Por la Psicología y la Educación Integral*, vol. 4, no. 7, pp. 155-170.
- (2014b). *Niños emocionalmente inteligentes. Para saber ser y saber convivir*, La Habana, Editorial José Martí.
- Bisquerra, Rafael (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, en *Revista de Investigación Educativa*, no. 21, pp. 7-43.
- Cánovas, Lesbia y Mariano Isla (2013). *Una escuela abierta a su entorno comunitario*. Ponencia presentada al Congreso Pedagogía 2013, La Habana, Palacio de las Convenciones.
- Cánovas, Lesbia e Ismary Lara (2017). *Hacia una actuación reflexiva y crítica de los futuros maestros*. Curso preevento

realizado en el marco del Congreso Pedagogía 2017, La Habana, Palacio de las Convenciones.

Castellanos, Roxanne (2017). *AcompañArte. Programa psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales*. (Tesis de doctorado), Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

——— (2019). “AcompañArte. Programa psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales”, en *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 7, no. 20, pp. 6-17.

Cohen, Jonathan (2001). “Social and Emotional Education: Core concepts and practices”, in Cohen, J. (ed.), *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, New York, Teachers College Press.

——— (summer, 2006). “Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being”, en *Harvard Educational Review*, no. 76, pp. 201-237.

Donoso, Alina (2010). “Editorial”, en *Revista Observatorio de la Juventud*, no. 26, pp. 9-12.

Durston, John (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* Santiago de Chile, CEPAL.

Elias, Maurice (2003). *Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series*, “It is a way of teaching and organizing classrooms and schools that help children learn a set of skills needed to manage life tasks successfully, such as learning, forming relationships, communicating effectively, being sensitive to others’ needs and getting along with others”. Traducción de la autora. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.525.1142&rep=rep1&type=pdf>

- Espina, Mayra (2017). *Mayra Espina: Por un socialismo donde el conocimiento se vuelva política*. Recuperado de <http://www.temas.cult.cu/catalejo/mayra-espina-por-un-socialismo-donde-el-conocimiento-se-vuelva-politica>
- Goleman, Daniel (1995). *Inteligencia emocional*, Nueva York, Ed. Kairós.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) (2011). *Bases generales para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación* (no publicado), La Habana.
- Keltner, Dacher (2015). *A Conversation With the Psychologist Behind "Inside Out"*. Recuperado de <https://psmag.com/social-justice/a-conversation-with-psychologist-behind-inside-out>
- Labaut, Lucía (2018). *La educación emocional en la formación de los futuros psicopedagogos. Propuesta de programa*. (Tesis de maestría), Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Morin, Edgar (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Mulgan, Geoff, Simon Tucker, Rushanara Ali & Ben Sanders (2007). *Social Innovation: What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated?* London, The Young Foundation.
- OREALC/UNESCO (Santiago de Chile) (2019). *Ayúdenos a identificar buenas prácticas en educación socioemocional en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/lifelong-learning/news/help-us-to-identify-best-practices-in-socioemotional-education/>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (s/f). *El voluntariado: Hacer las cosas de otra manera*, La Habana.

Salovey, Peter & John Mayer (1990). "Emotional intelligence", in *Imagination, cognition and personality*, no. 9, pp. 185-211.

Yordi, Mirtha (2012). "Apuntes para un acercamiento a la historia del trabajo social en Cuba", en *El trabajo social en Cuba. Retos de la profesión en el siglo XXI*, La Habana, Ediciones Unión, pp. 7-25.

II PARTE

Educación artística en la enseñanza primaria: un acercamiento desde las políticas educativas y culturales

ANTONIO HERRADA HIDALGO
LUISA ÍÑIGUEZ ROJAS

Introducción

La trayectoria de la educación artística en nuestro país evidencia la importancia que desde las instituciones educativas y culturales se le ha otorgado desde el triunfo de la Revolución, y un relativamente reciente interés por la investigación, en especial la necesidad de impulsar estudios sobre la educación artística en la enseñanza primaria, ya que esta constituye la base de todo el sistema educativo. La formación general de públicos y la formación integral del individuo desde la infancia ha ganado más interés en nuestra sociedad en los últimos años, y su complejidad como proceso requiere abordarlo no solo desde la institución educativa, sino desde la institución familiar y el contexto barrial o comunitario. Además es necesario enfatizarlo desde diversos temas como la formación y preparación de los docentes y las relaciones entre escuelas e instituciones culturales, entre instituciones del sistema de la cultura en los territorios y las escuelas, entre otros.

El objetivo de este artículo es caracterizar los principales cambios que han ocurrido en los últimos años en la educación artística en la enseñanza primaria en Cuba, y analizar las visiones sobre la misma desde documentos de políticas de instituciones educativas y culturales en La Habana.

Se utilizó el análisis bibliográfico y el análisis de documentos, el cual tuvo en cuenta varias dimensiones fundamentales: las referencias a la infancia y a la participación en la educación artística de los contextos educativo, familiar y territorial o comunitario.

Actualidad de la educación artística en la enseñanza primaria en Cuba

La concepción actual de la educación artística en la enseñanza primaria está contenida entre los objetivos recogidos en el *Modelo de la educación primaria en Cuba* (Colectivo de autores, 2008) que destaca que al terminar este nivel se debe haber cumplido con: “asegurar a todos los niños y niñas el acceso a la cultura y potenciar al máximo el desarrollo de sus potencialidades individuales”. Entre los objetivos generales al culminar el sexto grado se destaca que los estudiantes deben “manifestar emoción y orgullo ante los elementos de la cultura que caracterizan la cubanía” y “apreciar la belleza en la naturaleza, en las relaciones humanas, en las manifestaciones artísticas y en la idiosincrasia del cubano”.

Ya en este documento se hacía referencia a la necesidad de que “la escuela se convierta en el centro cultural más importante de su entorno, a partir de un concepto de cultura no solo limitado a lo artístico y a lo deportivo”, y que para lograr este objetivo se debían organizar actividades “de diferente naturaleza, con la participación de los alumnos y los docentes, con el concurso de los familiares y otros miembros de la comunidad y que no solo se desarrollen en la escuela, sino en otros lugares fuera de ella, para propiciar la participación de un mayor número de personas” (Colectivo de autores, 2008).

Además, se orienta aprovechar espacios como el recibimiento matutino, la conversación inicial, la despedida de los alumnos, los recreos y el horario de almuerzo, a través de actividades lúdicas o de ampliación de conocimientos, basados en juegos de mesa, de roles, tradicionales, deportivos, videos, lectura, bailes y exposiciones, siempre teniendo en cuenta los contextos culturales donde se desarrollan los niños (Colectivo de Autores, 2008).

En el 2014 se formalizó en el documento del Ministerio de Educación (MINED) *Consideraciones acerca de la escuela como centro cultural más importante de la comunidad*, tanto la necesidad de lograr este propósito dadas las dificultades actuales del sistema educativo cubano, como la exigencia de un mayor involucramiento de las escuelas en la dinámica social de las comunidades, de las potencialidades y acciones necesarias para lograrlo, los aspectos a tener en cuenta en la evaluación de las escuelas que aspiran a esa condición,

y actividades a realizar para proyectar los resultados de la escuela hacia la comunidad (Carvajal y McPherson, 2014).

En el curso 2013-2014 el Departamento de Educación Artística del Ministerio de Educación elaboró una guía de indicadores que sirve para evaluar todas las escuelas y declarar un 10%, en un inicio, como centro cultural más importante de la comunidad. En esto sería muy importante la relación con la comunidad y con las instituciones del Ministerio de Cultura (Báez, 2013).

En ese propio curso comenzó, como parte del Tercer Perfeccionamiento de la Educación en Cuba, un grupo de cambios en la educación primaria. En el caso de la educación artística se previó la visualización de las clases televisadas (música y plástica) en la tarde. En las escuelas rurales intrincadas se eliminó la doble sesión, y se verían las clases televisadas en la mañana. Se abrió una sesión televisiva opcional los viernes a las 3:00 pm dedicada a la literatura infantil (Cubadebate, 2014).

En el curso escolar 2014-2015, mediante la Resolución 186/2014 del MINED, se profundizó en el papel de la educación estética y artística en la educación cubana, a partir del señalamiento de que no siempre la escuela evoluciona como institución social insertada en la comunidad, y se proyecta sin la imprescindible conexión con su entorno comunitario. Esta resolución previó una mayor flexibilización en la organización de las actividades académicas, educativas y escolares y un mayor aprovechamiento del horario extraescolar. Al mismo tiempo señaló las potencialidades de las instituciones educativas para convertirse en el principal centro cultural de la comunidad, sugirió acciones para lograr este propósito y convocó al trabajo en red desde cada Consejo Popular para garantizar la atención en las cuatro manifestaciones artísticas básicas (danza, música, teatro y artes plásticas) en todos los centros, con apoyo de las instituciones culturales y los artistas y promotores de cada comunidad (MINED, 2014).

La Resolución No. 238 del 15 de septiembre de 2014, en su Anexo no. 3, dedicado a las indicaciones metodológicas de la educación primaria, estableció los procedimientos para la evaluación de las asignaturas Educación Plástica y Educación Musical (MINED, 2014). A partir de ese propio curso comenzaron a crearse las condiciones para declarar instituciones educativas como centro cultural

más importante de la comunidad. Para ello, se tuvieron en cuenta los indicadores elaborados por el Departamento de Educación Artística del MINED un curso antes, y se realizaron acciones metodológicas para explicar e implementar el proceso.

Se creó además una comisión integrada por Educación, Cultura, Deporte y las organizaciones estudiantiles para visitar los centros y declararlos, y se establecieron tres etapas al año para las declaraciones, en los meses de abril, julio y octubre. En las escuelas se trabajó en la sensibilización con los líderes formales e informales y se actualizaron los diagnósticos. Para otorgar la condición, la escuela debe solicitarlo si consideran que cumplen los indicadores, y si es aprobado se informa en acto público para declarar la escuela como centro cultural más importante de la comunidad (DPELH, 2013).

Otro de los aspectos fundamentales de los últimos años ha sido la adecuación de los programas de estudio de las asignaturas Educación Musical y Educación Plástica que se imparten en los seis grados de la primaria, y que han sufrido modificaciones desde el curso 2013-2014. En el caso de la Educación Plástica se consideró la combinación de actividades de creación y apreciación, y el carácter eminentemente práctico. Además, desde primer grado se promueven las relaciones con otras asignaturas como El mundo en que vivimos, Lengua Española, Educación Musical, Historia, Ciencias Naturales, Matemática, Educación Cívica entre otras. A partir de quinto grado se profundizan los contenidos, se introducen obras de apreciación relacionadas con la historia, y se orienta la creación de objetos funcionales para la escuela o el hogar tales como tapices y alfombras, almanques, abanicos, postales, historietas etc., además del trabajo para embellecer la escuela, las casas y la comunidad (MINED, 2013).

En el caso de la asignatura Educación Musical, los planes resaltan la importancia de la música en la formación cultural sobre todo en nuestro país, además de exponer objetivos de la asignatura por grados, plan temático, objetivo y contenido por tema y evaluación.⁸

8 Se trabajan seis componentes esenciales: canto, rítmica, percepción auditiva, creación-improvisación, expresión corporal y lectoescritura convencional y no convencional.

Se reconoce que más allá de lo cognitivo, la educación artística va encaminada a desarrollar sensibilidad, sentimientos y emociones que compensan la carga intelectual con actividades emotivas, alegres y espontáneas (MINED, 2013).

El perfeccionamiento de la educación artística

En el curso escolar 2015-2016 se introducen nuevas orientaciones para el perfeccionamiento de la educación artística. En el caso de la educación primaria, se orientó la participación más activa de los instructores de arte en la impartición de los programas del currículo obligatorio y el deber de garantizar el aprendizaje del sistema de conocimientos y la formación de valores propios para estas edades desde la música y la plástica; el programa de las dos asignaturas a impartir sería de 40 horas, 20 con apoyo audiovisual y 20 impartidas por el instructor, maestro o artistas de la comunidad, concentrando los talleres en el horario de la tarde preferentemente. Los talleres serían optativos, y los estudiantes podrían seleccionar en los seis grados de primaria al menos 4 talleres, en música, danza, teatro y artes plásticas. Se orientó además que habría talleres de creación extracurriculares con apoyo de los instructores. Las asignaturas se impartirían con apoyo audiovisual cada 15 días, es decir, una semana la clase televisada y la otra, la clase impartida por el profesor. En las instituciones educativas, los instructores trabajarían 44 horas semanales distribuidas en: 20 horas clase de docencia directa, 10 de actividades extraescolares para talleres de creación, y el resto para atención a unidades artísticas y aficionados, preparación técnico-metodológica, trabajo comunitario, mejoramiento del entorno visual y sonoro del centro escolar, superación técnico-artística y participación en eventos y reuniones (MINED, 2015).

En el Informe a la Asamblea Nacional del Poder Popular sobre el Trabajo Cultural Comunitario, realizado por la Comisión Permanente de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente en diciembre de 2017, se señalaron entre los principales problemas las dificultades en el tratamiento del tema de la sostenibilidad del Trabajo Cultural Comunitario (proyectos, experiencias y otras modalidades) en el nuevo escenario socioeconómico debido al éxodo creciente de instructores de arte de las instituciones cul-

turales y educativas. Como resultado de ello, se orientó trabajar con mayor intencionalidad la dimensión del trabajo comunitario en la formación de maestros y profesores, así como la consolidación de la escuela como centro cultural más importante de la comunidad, mediante la implementación de los principios planteados para el Perfeccionamiento Educacional relacionados con la contextualización de los procesos educativos, el currículo escolar y el proyecto educativo, privilegiando los vínculos de la comunidad con la escuela, desde donde se articulen acciones sistemáticas que enriquezcan espiritualmente la vida de los habitantes del entorno de estas instituciones (ANPP, 2017).

En paralelo, se trabaja en la elaboración de libros de texto y cuadernos de trabajo de Educación Musical y Educación Plástica para los estudiantes, una de las principales deficiencias que han tenido los programas en los últimos años (Carbonell, 2018).

Educación artística y formación de instructores de arte

Uno de los pilares fundamentales de la educación artística son los instructores de arte, los cuales desde su surgimiento han tenido un vínculo estrecho con las Casas de Cultura. Ambos se reconocen como eslabones fundamentales para la educación artística en las primeras edades y han sido instituciones claves en el trabajo en escuelas y comunidades. Esta vinculación tiene definiciones formales en cuanto a la ubicación y planes de trabajo de instructores de arte en las escuelas, mientras otros vínculos, en general espontáneos, se crean en la medida que puedan ofertarse otras actividades para niños, también incluidas en la formación cultural de estos, que no poseen carácter normativo, y dependen de condiciones materiales y de iniciativas de los propios instructores u otros activistas de las Casas.

Según las *Indicaciones metodológicas para el sistema de Casas de Cultura*, vigentes desde 2010, el objetivo estratégico del sistema de Casas de Cultura es “contribuir al crecimiento espiritual y a la elevación de la calidad de vida de la población cubana mediante la atención a los aficionados al arte y a la literatura, la formación de públicos, la atención al movimiento de artistas aficionados y la salvaguarda de la cultura popular tradicional” (CNCC, 2010), y cuenta además con 30 funciones fundamentales. Los instructores de arte pueden trabajar en

escuelas y Casas de Cultura, pero todos son atendidos metodológicamente desde estas últimas. En los últimos años el éxodo de ellos ha generado importantes medidas desde los Ministerios de Cultura y Educación para contrarrestar este proceso, entre ellas la reapertura de las Escuelas de Instructores de Arte, cerradas en 2014.

En septiembre de 2015 varias universidades pedagógicas reabrieron las carreras de Licenciatura en Educación: Educación Artística, con perfil en Música, Artes Plásticas, Danza y Teatro, por curso diurno, cerradas en 2008, dada la determinación de que los Profesores Generales Integrales (PGI) asumieran todas las asignaturas, y la propia creación de las Escuelas de Instructores de Arte. Estos se formarían para trabajar en la enseñanza media y media superior, manteniendo la modalidad de cursos por encuentros en la especialidad de Licenciado en Educación: Instructor de Arte (Alma Mater, 2016).

Más recientemente, en el curso escolar 2018-2019, comenzaron desde el Ministerio de Educación nuevas ofertas para estudiantes de noveno grado que se formarán como profesores de Educación Artística en las especialidades de Educación Musical y Plástica para primaria; y Educación Musical y Danzaria, y Visual Teatral para secundaria, para lo cual se ofertaron 800 plazas en todas las provincias del país. Dentro del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Educativo en Cuba, se confiere a estas asignaturas gran relevancia, por su importancia en la formación integral de los niños (as) (Barrios, 2018).

No obstante, la gravedad de la situación requiere mayores esfuerzos. Al respecto se ha considerado un cambio de estilo en el trabajo desde las Casas de Cultura para volcarse más hacia los problemas de las comunidades, sobre todo para resaltar los valores de la cultura cubana, así como una modificación en la forma de pensar y mirar al barrio, por parte de los instructores de arte. En referencia a la formación de estos a partir del programa iniciado durante la Batalla de Ideas, se ha destacado que en varios aspectos los resultados no han sido los esperados, y uno de los problemas principales es la falta de instructores. De los 28 000 con que contó el país en años anteriores, hoy solo laboran 12 371, apenas el 44%.⁹

9 Entrevista en mayo de 2018 a la vicepresidenta del Consejo Nacional de Casas de Cultura (CNCC), Margarita Mejuto Fornos. En (Alonso, 2018).

Ante esta realidad se ha apostado por la doble contratación de los propios instructores de arte y la contratación de artistas profesionales en las manifestaciones de música, teatro, danza, artes visuales y literatura, esta última la más deprimida de todas. Algunas de las causas de esta pérdida de capital humano radican en el mal estado físico constructivo de las Casas de Cultura, dificultades con la base técnica material para desarrollar su trabajo (audios, materiales de artes plásticas, maquillaje, escenografía e instrumentos musicales, entre otros) y salarios insuficientes, hecho que también influye en la migración de estos profesionales de las Casas de Cultura a las escuelas por la diferencia salarial. Según la propia entrevista a la vicepresidenta del CNCC, de las 337 Casas de Cultura que hoy funcionan en el país, hay más de cien que solo cuentan con dos o tres instructores, y donde ocurre eso, “está desprotegida la comunidad, lo que provoca que los procesos culturales no se desarrollen cabalmente con la eficiencia y calidad necesarias” (Alonso, 2018).

La educación artística en la enseñanza primaria en la provincia La Habana desde las políticas educativas y culturales

La Habana, como capital del país, posee una alta concentración de valores, actores, instituciones e iniciativas culturales que caracterizan su complejidad como territorio. Su población, considerada totalmente urbana (2.129.553 habitantes, ONEI, 2017), es muy heterogénea, al igual que el territorio donde se asienta, que ha vivido múltiples procesos urbanos y conserva espacios y edificaciones de los distintos modelos económico-sociales por los que ha atravesado el país en su historia, por lo cual su configuración espacial es base de múltiples desigualdades.

Entre los principales logros de la provincia a partir de las nuevas indicaciones del MINED respecto a la educación artística, se destacan: la atención en al menos dos manifestaciones en los centros desfavorecidos, la incorporación de los instructores de Casas de Cultura a centros educativos, la cobertura en todos los Consejos Populares de proyectos comunitarios formados por instructores de arte, la integración de los padres y la actualización sistemática de la cobertura en los centros docentes y las Casas de Cultura. Entre las deficiencias señaladas están la falta de efectividad en el

reordenamiento de los instructores de las Casas de Cultura, lo cual afecta el proceso docente educativo, la poca incorporación al trabajo comunitario, y la alta exigencia de los directores de escuelas en el cumplimiento del reordenamiento de los instructores de arte (DPELH, 2015).

Por otra parte, al analizar el Programa de Desarrollo Cultural 2015-2020 en La Habana, documento elaborado por la Dirección Provincial de Cultura (DPCLH, 2015), desde los objetivos propuestos en este artículo, se muestran los siguientes resultados:

— Referencias a la educación artística en la infancia

- Solo se mencionan dos manifestaciones artísticas, la literatura y el teatro, sin referir la incidencia de otras manifestaciones de gran aceptación entre los niños (as) y la población en general, como la música y el cine.

- Uno de los principales problemas que se plantea es la falta de recursos humanos para asumir la educación artística, tanto desde el sector de Educación como en el sector de Cultura, para lo cual se han tomado recientes medidas como la reapertura de las Escuelas de Instructores de Arte y las nuevas ofertas de la Enseñanza Técnico-Profesional de maestros de educación artística.

- Se hace referencia en el sistema de acciones a la necesidad de dirigir la atención a los graduados de la enseñanza artística durante su servicio social como potencial básico para el desarrollo de la cultura de la capital, sin hacer alusión directa al trabajo en las comunidades, su vinculación con las escuelas y con la educación de públicos, en especial de niños (as).

- En esta misma sección se hace referencia a la vinculación de los estudiantes de la enseñanza artística con el público, las instituciones culturales y los artistas a través de la programación cultural, los eventos, festivales y concursos, sin especificar la relación con las escuelas y en específico con los niños (as).

- No se hace referencia explícita a la responsabilidad de los artistas y los estudiantes de la enseñanza artística con la formación cultural de los niños (as).

— Referencias a escuela, familia y territorio (o comunidad, o barrio)

- No hay referencias al propósito de convertir a la escuela en el centro cultural más importante de la comunidad, lo que denota una desconexión entre los propósitos de los Ministerios de Cultura y de Educación.

- En cuanto a las relaciones escuela-comunidad se hace referencia solo a las escuelas de arte mediante escuelas abiertas con acciones hacia la comunidad, sin poner hincapié en las relaciones con escuelas de la enseñanza general, mediante la interacción de estudiantes de las mismas edades, unos que se forman como artistas y otros que resultarían en futuros espectadores.

- No se insiste en la importancia de las relaciones entre las instituciones culturales con las escuelas de la enseñanza general, en particular las Casas de Cultura y los museos, como centros imprescindibles para la educación artística en la infancia.

- Aunque se hace referencia al no ejercicio protagónico de la familia en la educación de niños (as), no se hace hincapié en la importancia de los incentivos familiares en la educación artística en la infancia, no solo como futuros artistas sino como espectadores y consumidores de productos y servicios culturales.

- No hay un abordaje profundo sobre los problemas familiares y su incidencia en el estado actual de la sociedad, en particular en relación con problemáticas culturales.

- En las referencias a los estudios sobre consumo cultural en la capital, aunque se señala como una de las opciones pasar tiempo con la familia o amigos, no hay una categoría que una esta opción con otras como ir al cine o visitar museos, lo cual brindaría una información relevante, sobre todo en el caso de los niños (as).

- No se argumenta la complejidad del territorio de La Habana, no solo como capital del país, sino como un territorio con grandes diferencias en su configuración espacial, lo que es la

base de una heterogeneidad social que influye en todos los procesos que se desarrollan en ella.

- No se hace hincapié en las particularidades de La Habana no solo vista desde sus municipios, sino como ciudad, donde los límites territoriales se difuminan, existe una alta movilidad poblacional interterritorial, y donde confluyen poblaciones muy diversas tanto de otras regiones del país como de otros lugares del mundo.

- En la promoción de las obras de realizadores audiovisuales en cines y salas de video no se toma en cuenta el alto deterioro de los cines de la capital, lo que en la actualidad provoca la concentración de la oferta cinematográfica en circuitos territoriales específicos.

- No se ahonda en la vida cultural de los territorios desde la diversidad de actores que producen hechos y servicios culturales, no solo desde la institucionalidad, y en el peso que tienen estos en las ofertas culturales alternativas que hoy existen en los territorios.

- En la prioridad que deben otorgar los territorios a la reparación de las Casas de Cultura debe partirse del reconocimiento de las mismas como centro cultural, pero no solo desde un pensamiento institucional sino a partir del criterio de la comunidad.

- La heterogeneidad de los públicos solo se reconoce como una potencialidad de la capital para la diversificación de la oferta cultural, cuando es además una complejidad en el diseño de la programación.

- No se tiene en cuenta la heterogeneidad de los territorios en cuanto a la dotación de instituciones culturales, por las diferencias que se establecen entre los mismos.

- No hay referencias a las potencialidades que pueden desplegarse desde los ámbitos culturales para el desarrollo económico y social de los territorios.

En otro documento elaborado en noviembre de 2015 por la Dirección Provincial de Cultura, llamado *Principales preocupaciones con la política cultural en espacios públicos*, se señalan problemas de

la capital, tales como: insuficiente empleo del diagnóstico sociocultural existente para la elaboración de la programación; deterioro de la imagen institucional del sistema de la cultura por la identidad gráfica, la calidad de los servicios que se ofertan y por el estado técnico-construtivo de las instalaciones culturales; déficit de profesores-instructores de arte en escuelas y Casas de Cultura; insuficiente vinculación con las instituciones docentes y de investigación; deficiente trabajo con el Movimiento de Artistas Aficionados de centros laborales y escuelas, así como el desbalance existente entre la programación cultural de los Consejos Populares más céntricos y aquellos más distantes (DPCLH, 2015).

En el caso de la Dirección Provincial de Educación, en el *Balace de la educación artística en La Habana* elaborado a inicios del curso 2018-2019, se señalan los municipios en los que no se ha logrado situar instructores de arte como metodólogos. En cuanto al funcionamiento de los grupos municipales Cultura-Educación, no ha sido sistemático su trabajo en varios municipios por déficit de cobertura en las Direcciones Municipales de Cultura, mientras la estructura de dirección de la Brigada de Instructores de Arte José Martí no ha sido estable en otros. Además, se ha trabajado en las orientaciones de los cambios a introducir en las asignaturas de Educación Artística por el Tercer Perfeccionamiento de la Educación y en la socialización y consideraciones sobre los nuevos programas. Se señalaron como deficiencias que la disponibilidad técnica no permitió que en todas las escuelas el proceso docente partiera de la teleclase, no siempre se planificó la evaluación sistemática en correspondencia con el diagnóstico de los estudiantes y la comunidad, y no siempre las vías y los temas de las preparaciones metodológicas de los instructores de arte estaban en correspondencia con los intereses de la comisión provincial y el diagnóstico de necesidades e intereses de los propios instructores (DPELH, 2018).

En el acercamiento al tema desde las prácticas culturales comunitarias, se analizó la información acerca de los 58 proyectos socioculturales registrados en la Dirección Provincial de Cultura para 2018, de los cuales 23 hacen referencia directa al trabajo con niños (as). Además fueron analizadas otros proyectos (ocho) expuestos en el VIII Taller Regional de intercambios de experiencias de CIERIC reali-

zado en 2017. En los debates de este taller fueron diagnosticados vacíos en cuanto a la formación cultural, entre los que se destacan: la limitada articulación entre actores; limitaciones en la capacitación de los gobiernos y autoridades locales; inexistencia de una base de datos sobre gestión comunitaria para prácticas y actores culturales, falta de conciencia del lugar de la cultura en el desarrollo comunitario o barrial por parte de los gobiernos locales, entre otros (CIERIC, 2018).

Por último, es de común conocimiento que existe una estratificación social en la provincia, y por ende en los ingresos familiares, y de forma similar se conoce de la existencia de opciones alternativas en la educación artística de niños (as). Ello supone que al margen del interés familiar o de los niños(as), o de las posibilidades de acceso físico a determinadas instituciones estatales o no estatales, la dimensión económica puede estar mediando en la educación artística que de forma complementaria están recibiendo los niños(as), sobre todo en compañías infantiles, iglesias y en casas de profesores particulares, entre otras.

En cuanto a los instructores de arte y las causas de su éxodo, es de común conocimiento la atracción que ejercen en estos profesionales las formas emergentes de empleo en actividades afines a su formación y con remuneraciones muy superiores a las que devengaban como instructores de arte, como las asociadas a la multiplicación de opciones laborales en centros turísticos, y en lugares de celebración de aniversarios de niños (as) en sus casas, las de los cuidadores y otros.

Reflexiones finales

Una de las principales características del contexto actual de la educación artística en la enseñanza primaria está referida a la intensa actividad normativa que desde el Ministerio de Educación se despliega, en aras de perfeccionar estos procesos en las escuelas, no solo en los programas de estudio sino en general desde la concepción de todas las actividades.

En el caso de La Habana, se constataron vacíos en los documentos analizados donde se desarrolla la concepción de la educación

artística como la falta de integralidad y de prioridad a la infancia, al menos, no expuestas de forma explícita, la poca relevancia al papel de la familia y a los territorios donde se desenvuelven los infantes, quizás el tema menos tratado en los documentos. Ello evidencia la necesidad de un abordaje que asuma la complejidad que en la actualidad se constata en cuanto a las múltiples fuentes de un consumo cultural de niños (as) que puede estar ajeno a la educación artística que requiere la sociedad.

Teniendo en cuenta que la infancia es una etapa clave en la formación de la personalidad, y los procesos de educación artística contribuyen probadamente al aumento no solo del conocimiento sino de la creatividad y emotividad de los niños (as), resulta evidente la necesidad de incrementar las investigaciones sobre estos temas desde múltiples enfoques metodológicos, tanto cualitativos como cuantitativos. La profundidad con que se involucren todos los implicados en estas tareas, es clave para la formación cultural de los niños (as), nuestros adultos del mañana.

Referencias bibliográficas

Alma Mater (diciembre de 2016). “Educación artística: reapertura por la espiritualidad”, en *Alma Mater*. Recuperado el 11 de junio de 2018, de <http://www.almamater.cu/revista/educacion-artistica-reapertura-por-la-espiritualidad>

Alonso, Ricardo (18 de mayo de 2018). “Las Casas de Cultura se tienen que volcar más hacia las comunidades”, en *Granma*. Recuperado el 18 de diciembre de 2018, de [www.granma.cu/Las Casas de Cultura se tienen que volcar más hacia las comunidades.htm](http://www.granma.cu/Las-Casas-de-Cultura-se-tienen-que-volcar-más-hacia-las-comunidades.htm)

ANPP (Asamblea Nacional del Poder Popular de la República de Cuba). (2017). *Informe sobre control y fiscalización al trabajo cultural comunitario. Impacto de la labor conjunta de actores sociales en el propósito de convertir a la escuela en el centro cultural más importante de la comunidad*. Documento de trabajo, Co-

misión Permanente de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, La Habana.

Báez, Ingrid (18 de septiembre de 2013). *Radio Musical Nacional*. Recuperado el 17 de julio de 2018, de <http://www.cmbfradio.cu/articulo.php?art=1354>

Barrios, Margarita (26 de agosto de 2018). “Septiembre abre las puertas del saber”, en *Juventud Rebelde*, p. 3. Recuperado el 26 de agosto de 2018.

Carbonell, R. (18 de diciembre de 2018). Comunicación personal del Metodólogo Provincial de Educación Artística. (A. Herrada, entrevistador).

Carvajal, K. & Mc Pherson, M. (2014). *Consideraciones acerca de la institución educativa como el centro cultural más importante de la comunidad*, La Habana.

CIERIC (2018). Memorias del VIII Taller Regional de intercambio de experiencias prácticas culturales, equidad y ciudadanía responsable, La Habana, Editorial CIERIC.

CNCC (Consejo Nacional de Casas de Cultura). (2010). *Indicaciones Metodológicas para el Sistema de Casas de Cultura*. Documento de trabajo, La Habana.

Colectivo de autores (2008). *El modelo de escuela primaria cubana: Una propuesta*, La Habana, Ed. Pueblo y Educación. Recuperado el 24 de julio de 2018, de <http://www.mined.gob.cu/educaciones/primaria/modelo>

Cubadebate (28 de agosto de 2014). *Flexibilidades y exigencias en el nuevo curso escolar*. Recuperado el 11 de junio de 2018, de <http://www.cubadebate.cu/especiales/2014/08/28/flexibilidades-y-exigencias-en-el-nuevo-curso-escolar/>

DPCLH (Dirección Provincial de Cultura de La Habana). (2015). *Principales preocupaciones con la política cultural en espacios públicos*, La Habana.

- _____ (2015). *Programa de Desarrollo Cultural 2015-2020*. Documento de trabajo, La Habana.
- DPELH (Dirección Provincial de Educación La Habana). (2013). *Acciones a tener presente en la declaración de escuelas como centro cultural más importante de la comunidad*. Documento de trabajo, La Habana.
- _____ (2015). *Papel de la educación estética y artística en la implementación de las adecuaciones*. Documento de trabajo, La Habana.
- _____ (2018). *Balance de la educación artística*. Documento de trabajo, La Habana.
- MINED (Ministerio de Educación de la República de Cuba). (2013). *Programas de Estudio Educación Plástica y Educación Musical por grados. Educación Primaria*. La Habana: CubaEduca. Recuperado el 24 de julio de 2018, de <http://www.mined.gob.cu/educaciones/primaria/programas>
- _____ (2014). *Indicaciones metodológicas. Evaluación escolar*. Resolución Ministerial, Ministerio de Educación de la República de Cuba, La Habana. Recuperado el 24 de julio de 2018, de <http://www.mined.gob.cu/educaciones/primaria/plan>
- _____ (2015). *Carta metodológica sobre el perfeccionamiento de la asignatura Educación Artística en la Enseñanza Primaria, Secundaria y Preuniversitario*. Documento de trabajo, Departamento de Educación Artística, Camagüey.
- ONEI (Oficina Nacional de Estadísticas e Información) (2017). *Población al cierre de 2017*.

Propuesta de un programa educativo para la formación de padres como mediadores del consumo audiovisual infantil en edades preescolares

YANET MOREJÓN HERNÁNDEZ

El consumo de audiovisuales infantiles es una de las actividades de entretenimiento que más realizan los niños en sus hogares. Las formas y contenidos de consumo son cada vez más atractivas, pero no necesariamente, educativas. Es en el seno de la familia donde comienza el interés y las prácticas de consumo audiovisual, así como el aprendizaje de un conjunto de hábitos que se conforman a partir de la cultura de consumo familiar.

En muchas ocasiones los padres no son conscientes de su rol como mediadores del consumo audiovisual que realizan los hijos. Cabría preguntarse al respecto: ¿están preparados para ejercer la mediación según las necesidades de sus hijos, según los requerimientos de cada programa audiovisual?; ¿son capaces de educar a través de este ejercicio?; ¿en qué medida logran potenciar el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños?

La mediación familiar del consumo audiovisual infantil es entendida como un proceso de influencia ejercido por la familia en la creación de sentidos y significados que realizan los niños a partir del consumo audiovisual. Dicho proceso implica, por una parte, las creencias, ideas y consideraciones de los padres sobre cómo debe ser la relación de consumo audiovisual infantil (mediación preferente) y, por otro, sus intervenciones concretas, las acciones de mediación que llevan a cabo (mediación efectiva) (Torrecillas, 2013b).

Casi de manera inherente, se manifiestan discrepancias y conflictos en los padres por las diferencias entre sus ideas y su conducta efectiva, fenómeno que se ha denominado disonancia pragmática

(Núñez y Pérez, 2002). Es por ello que se hace necesario acompañar a los padres en el aprendizaje desde sus realidades, en su propio entorno, favoreciendo la disminución de dicha disonancia a partir de convocarlos a la reflexión.

Actualmente, el consumo de audiovisuales es empleado por las familias como un recurso tranquilizador, realizando una función de niñera tecnológica o electrónica (Díaz, 2012). Los padres suelen dejar a sus hijos en una relación de consumo solitario que les permite realizar las tareas del hogar o enfrentar diversas actividades cotidianas. Esta situación ha provocado que cada día sea mayor la cantidad de menores que consume audiovisuales durante un tiempo prolongado y sin supervisión adulta, contexto en el que son más vulnerables a las diversas influencias del consumo, ante la inexistencia de mediadores.

De manera coherente con este escenario, las intervenciones de los adultos suelen manifestarse en dos extremos: permisivas o restrictivas, dirigidas a la prohibición y el establecimiento de límites a los menores (Torrecillas, 2013a). Queda excluida una amplia gama de acciones que pueden tener lugar en función de obtener el mayor provecho de una situación de consumo audiovisual. Con este propósito se han diseñado manuales y guías para padres aún insuficientes ante el creciente impacto del desarrollo tecnológico y comunicacional.

Este artículo se propone abordar parte de los resultados de una investigación que responde a la voluntad de educar a las familias para una mediación más activa y consciente. Se trata del diseño, implementación y evaluación de un programa educativo para potenciar la mediación familiar del consumo audiovisual en edades preescolares. Dicha experiencia de Investigación-Acción tuvo lugar en el hogar de una familia nuclear, a través de la cual se otorga y promueve el papel activo de los padres y la niña como los participantes. En lo adelante, solo se presenta la propuesta del programa educativo a partir de la definición y esclarecimiento de sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como sus componentes.

Entre los presupuestos teóricos que sustentan el programa educativo destacan: la orientación familiar con una función educativa y de crecimiento; la condición colaborativa, participativa, transfor-

madora y creativa de la educomunicación; la concepción de un modelo experiencial de formación de padres y la asunción del sujeto investigado como protagonista activo de su propia realidad, lo que se sostiene en un diseño de Investigación Acción-Educativa.

La orientación familiar es considerada aquí como una vía propicia para establecer una relación potenciadora de las capacidades de padres y madres como mediadores del consumo audiovisual de los niños en los hogares. Como refiere Torrecillas (2013a), la orientación familiar permite: “alentar la mediación activa, es decir, aquella en la que los padres se implican en la instrucción, guía y control del uso y consumo de los hijos de televisión. El punto de partida es la concienciación que pasa indiscutiblemente por una buena formación de los padres, para que luego puedan ellos educar a los hijos” (p. 49).

La educomunicación es el propósito de la implementación del programa educativo. De ahí que sea necesario puntualizar tres presupuestos que resultan básicos en su concepción según lo planteado por Barbas (2012): a) su naturaleza colaborativa y participativa, b) sus posibilidades creativas y transformadoras y c) los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo. Ello supone, en primer lugar, una acentuación en el intercambio entre los sujetos a través de su participación activa, en condiciones de igualdad y horizontalidad. En segundo lugar, el conocimiento no es transmitido, sino que se crea a partir del diálogo, el análisis y la creación conjunta. Por lo que el proceso educomunicativo propicia que las familias, en este caso, aprendan, recreen y transformen sus realidades. Por último, el medio, considerado como mediación o intermediación en sí mismo, es utilizado como estímulo del proceso comunicativo, en la reflexión, la problematización y la participación de los sujetos. Los medios posibilitan el flujo de significados individuales y grupales, así como la producción de conocimientos socializados en el intercambio.

Los orígenes de la formación de padres radican en las Escuelas de Padres, que surgieron en París, en 1929. En la actualidad se destacan tres modelos de formación parental según Martín-Quintana, *et al.* (2009): el académico, el técnico y el experiencial. El primero está asociado al aprendizaje tradicional de cuestiones teóricas y conceptuales, mientras que el modelo técnico apunta a la adquisición de técnicas

y procedimientos basados en la modificación conductual. En ambos casos la situación de aprendizaje tiene muy esclarecidos los roles del experto que enseña y los padres, quienes reciben los conocimientos.

El modelo experiencial implica la reconstrucción del conocimiento de manera conjunta a partir de las prácticas de la vida cotidiana. Esto supone que los padres y las madres puedan identificar, reflexionar y analizar sus propias ideas, sentimientos y acciones en los episodios de la vida cotidiana, tomando como punto de partida lo que realizan en sus prácticas educativas, no lo que deberían hacer. Este modelo, a diferencia de los dos anteriores, considera las creencias, experiencias e ideas previas de los padres y las madres.

Se asume un diseño de Investigación-Acción Educativa donde destaca un carácter preponderante de la acción, lo que se concreta en el papel activo que asumen los padres y la niña como los participantes. Ellos son los expertos capacitados para abordar el objeto de estudio desde sus realidades sociales y familiares. La mediación familiar que realizan los padres y las vivencias de la niña al respecto son saberes de los que solo ellos pueden dar cuenta. De ahí que estos sean considerados como el punto de partida para la intervención de la investigadora.

El programa se caracteriza por su flexibilidad, constante elaboración y carácter dialógico. La Investigación-Acción permite llevar a cabo acciones de intervención al mismo tiempo que se investiga mediante un proceso organizado en espiral. Se propicia un mayor involucramiento de quien investiga, más cercanía a la familia y por tanto una mayor capacidad para guiar el proceso de transformación, teniendo en cuenta los propósitos, fortalezas, límites y capacidades de los participantes. La investigadora funge como educadora, facilitadora, acompañante y participante de un entorno democrático de construcción de saberes y prácticas, a partir de la realización de acciones de mediación *in situ*.

De ahí que el programa educativo para potenciar la mediación familiar del consumo audiovisual en edades preescolares se plantee como objetivo general: Desarrollar habilidades para la mediación familiar en el consumo audiovisual que realiza una niña de edad preescolar en su hogar. Para ello, los objetivos específicos se dirigen a:

- Sensibilizar a los padres sobre la importancia de la mediación en el consumo de audiovisuales para el desarrollo psicológico, social y físico de su hija.

- Reflexionar acerca de las acciones de mediación previas, de acompañamiento y de continuidad del consumo audiovisual.
- Acompañar y orientar a los padres en la realización de las acciones de mediación del consumo audiovisual.
- Propiciar la criticidad en el aprendizaje y realización de acciones de mediación, así como con respecto a la selección de los audiovisuales.
- Promover la creatividad en las acciones de mediación.
- Desarrollar habilidades de mediación en el tratamiento de las emociones a partir del consumo de audiovisuales que realiza la niña.
- Desarrollar habilidades en el establecimiento de límites en el consumo audiovisual de acuerdo con las necesidades de la familia.

Con anterioridad al planteamiento de los demás componentes metodológicos del programa educativo, es necesario hacer referencia a lo que será entendido como acciones de mediación y sus tres momentos principales, perspectiva sobre la que se erige el diseño de cada sesión, así como de las temáticas. Las acciones de mediación constituyen la materialización de las creencias, ideas y consideraciones que tienen los padres sobre el consumo audiovisual que realizan sus hijos. Referido a la conducta efectiva de los padres, sus intervenciones a partir de acciones concretas que pueden tener lugar antes, durante y después del consumo audiovisual infantil.

En este sentido, la temporalidad de las acciones de mediación, permiten otorgarle una lógica al desarrollo de las sesiones del programa. Las acciones previas son aquellas actividades preparatorias e iniciales en las que se crean las condiciones propicias para el consumo, partiendo de la selección del espacio, del tipo de audiovisual, el establecimiento de los límites temporales y de horario, así como la planificación de posibles acciones posteriores a este proceso. Las acciones de acompañamiento transcurren durante el visionado conjunto e implican no solo la presencia física del adulto sino también su nivel de atención a las reacciones emotivas del niño o ante la emergencia de alguna pregunta. Por último, las acciones de continuidad se refieren a las actividades posteriores, inmediatas o no, al

consumo de audiovisuales, donde la familia lleva a cabo acciones físicas y/o mentales motivadas y recreadas a partir de los contenidos audiovisuales consumidos. Estas acciones incluyen: debates sobre los audiovisuales consumidos, actividades de juego que recreen contenidos audiovisuales, actividades productivas propias de la edad, como el dibujo, el modelado en plastilina, actividades del hogar y hábitos que se refuerzan en algunos audiovisuales, crear nuevos finales para las historias, entre muchas otras (Morejón, 2019).

El programa queda estructurado en siete sesiones, de las cuales, las dos primeras son de sensibilización y establecimiento del *rapport* con los familiares. Las cinco sesiones restantes responden a contenidos temáticos diseñados a partir de la identificación de las necesidades educativas de la familia, así como lo referido en la bibliografía. De acuerdo con lo anterior, las sesiones se organizan como lo ilustra la siguiente tabla:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Entrada al hogar y establecimiento de <i>rapport</i> con la familia	¿Qué hacer antes de ver audiovisuales con mi hija(o)?	¿Cómo acompañar a mi hija(o) a ver audiovisuales?	¿Qué puedo hacer con mi hija(o) luego de ver los audiovisuales?	¿Cómo conocer y acompañar las emociones de mi hija(o) ante los audiovisuales?	¿Cómo puedo limitar y controlar el consumo de audiovisuales sin ser coercitiva(o)?	
Sesiones de sensibilización		Sesiones de contenido				Sesión de contenido y de cierre

La estructura de las sesiones que integran el programa es diferente en el caso de las sesiones de sensibilización (sesiones 1 y 2) y las de contenido (sesiones 3, 4, 5, 6 y 7). En las primeras dos sesiones se aplican los métodos de la observación y la entrevista¹⁰ para la caracterización de las prácticas de mediación familiar.

10 Para más información acerca de los métodos empleados en esta primera etapa de caracterización, consultar: Morejón, Yanet (2019). *Formación de padres*

Las sesiones de contenido se componen de cinco actividades fundamentales a ser desarrolladas en cada encuentro. La actividad 1 consiste en un debate que da inicio al tema de cada sesión. Las actividades 2, 3 y 4 responden al desarrollo de las acciones de mediación en sus tres momentos esenciales: las acciones previas, de acompañamiento y de continuidad del consumo audiovisual, respectivamente. Se debe precisar que estas tres últimas actividades se realizan en todas las sesiones y se le dedica más tiempo y atención a aquella que responde al tema central de la sesión. La actividad 5, de cierre, da lugar al análisis y valoración de los encuentros por parte de los padres. Debe tenerse en cuenta que no existen tiempos predeterminados para cada actividad dentro de las sesiones ya que estas ocurren de manera natural, aunque con la guía y el acompañamiento de la investigadora.

Para una mejor comprensión de estas actividades y su lógica dentro de las sesiones que componen el programa, se presentará de manera detallada en qué consisten. Asimismo, se hará alusión a algunas de las experiencias concretas durante la implementación, en aras de ejemplificar los procedimientos.

Actividad 1. Debate inicial: Se realiza un debate con los padres a propósito del tema de la sesión. Se plantean un conjunto de preguntas previamente establecidas que los incitan a la reflexión sobre sus acciones de mediación. En este entorno de análisis, la investigadora colabora en la producción de respuestas que hacen los padres, pero ofrece orientaciones precisas sobre las acciones de mediación, pero emplea sus conocimientos como motor impulsor para elaborar de conjunto con los padres posibles alternativas. Más que definir acciones de mediación precisas como el “deber hacer”, se consideran todas las acciones posibles de llevar a cabo para luego ser ajustadas a la dinámica familiar. En este primer momento de la sesión la niña no participa.

Esta actividad generaba un espacio de contradicción en sus inicios para los padres, dado que tenían expectativas de encontrar res-

como mediadores en el consumo audiovisual infantil: la experiencia de una familia. Tesis en opción al Título de Máster en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

puestas precisas ante sus preocupaciones. Ello hizo que en la sesión 3, esta actividad requiriera mucho más tiempo del previsto, aunque logró ciertos efectos en los padres, con diferencias entre ellos. En la siguiente sesión, la madre comienza a emerger como promotora del debate, incitando al padre a participar con sus criterios.

Actividad 2. Realización de acciones previas al acompañamiento: Se llevan a cabo las acciones previas: selección del espacio físico, selección del audiovisual a consumir, visionado previo por los padres y la investigadora y análisis del audiovisual en aras de definir si es adecuado o no. Esta actividad es la de mayor desarrollo en la sesión 3 que tiene como tema central las acciones previas al acompañamiento, de ahí que la investigadora acompañe, guíe y conduzca la realización de estas acciones con sus intervenciones. En el caso de la sesión 7, también se enfatiza en esta actividad, dado que el tema central es el establecimiento de límites y normas, el cual se considera parte de las acciones previas.

Para el resto de las sesiones (4, 5 y 6) se trata de intervenir lo menos posible y ofrecer confianza y libertad a los padres durante esta actividad. De ser necesaria alguna acotación o sugerencia, se hace al finalizar la sesión. En este momento de la sesión la niña no participa.

Ante la realización de esta actividad en una de las sesiones, la madre reflexiona de manera espontánea en torno a las acciones previas. Refiere que nunca antes había reparado en ello, haciendo alusión a que es una tarea difícil dado que es ella quien usualmente selecciona los audiovisuales y se sentiría abrumada de tener que hacerlo con cada uno. He aquí una necesaria intervención de la investigadora con el propósito de aquietar ansiedades en relación con el aprendizaje de nuevos conocimientos y orientar sobre modos de llevar a cabo las acciones de mediación. Es necesario insistir a los padres que no se trata de efectuar todas estas acciones a cabalidad. El programa permite conocer las posibilidades y alternativas que tienen los padres en cada momento y poder ser más conscientes y críticos con respecto a sus decisiones, si se trata de mediar activamente en el consumo de audiovisuales de los hijos.

Actividad 3. Realización de acciones de acompañamiento al consumo: Este es el momento en que la investigadora incita a los padres a acompañar a la niña durante el consumo audiovisual. Se

pretende favorecer un ambiente cómodo, mantenerse cerca y atentos a las reacciones emotivas de su hija, así como sugerir o reforzar algunos contenidos audiovisuales de acuerdos con los intereses educativos de los padres. Se observa detenidamente el comportamiento de la niña durante esta actividad y en caso de que surjan preguntas o cualquier tipo de interacción con los padres, ellos responderán de la forma en que deseen. Es decir, la investigadora no intervendrá en este momento, solo si es requerido por ellos mismos.

En una de las sesiones, esta actividad permitió a los padres y a la investigadora percatarse de la necesidad de no interrumpir el visionado de la niña con comentarios o expresiones, ya que ella estaba muy concentrada. Además, fue posible notar sus expresiones de asombro, agrado-desagrado, temor, emoción.

Actividad 4. Realización de acciones de continuidad: Se ofrece un espacio a la espontaneidad y al surgimiento de posibles preguntas realizadas por la niña. En caso de que no haya emergido ninguna, se incita a los padres a conversar con ella sobre el audiovisual disfrutado. Se favorece un clima de confianza y seguridad para que realicen esta actividad de la forma en que lo deseen. En esta actividad se trabaja con las capacidades creativas de los padres, ya que las acciones posteriores al consumo pueden enriquecerse en la medida en que ellos son capaces de crear vínculos entre el audiovisual y los conocimientos de la vida cotidiana. Ello determina el mayor aprovechamiento posible de los audiovisuales vistos, siempre que estos ofrezcan dicha posibilidad por su capital temático, su calidad en el tratamiento y su relativa complejidad.

Las acciones de continuidad permiten que se trascienda el momento del visionado y que lo aprendido sea extensible a otros espacios. Por ello se pretende sugerir a los padres la vinculación del audiovisual al juego, a las actividades productivas, a los libros, a las visitas a lugares como huertos, museos, teatros, entre muchos otros, que pueden ofrecer situaciones de aprendizaje donde algún contenido audiovisual significativo para la niña puede ser asociado y/o empleado apropiadamente.

En la sesión 5 se aborda el tema de las acciones de continuidad, por lo que esta actividad es la de mayor relevancia y sobre la cual se centra el aprendizaje de los padres. En la sesión 6 esta actividad

también es central, en tanto las acciones de continuidad permiten el abordaje de las emociones a partir del visionado del audiovisual.

Esta actividad fue de las más disfrutadas por la niña cuando se trataban de acciones de juego y dramatizaciones, no tanto así de los debates. Ello se evidenciaba en su inhibición y evasión a las preguntas con respecto a los contenidos audiovisuales, situación que contrastaba con su habitual sociabilidad. En la sesión 5, esta actividad alcanzó su mayor expresión a través de la participación de ambos padres y la niña en una dramatización donde los roles de los personajes del audiovisual se repartían entre ellos. De esta forma, recrearon situaciones similares a las que viven a diario. La niña fue muy entusiasta y expresó con mayor desenvolvimiento sus emociones y criterios a través del juego. Esta experiencia les sirvió a los padres para notar las diferencias entre acciones de continuidad pasivas (conversar, debatir) y activas (jugar, dramatizar, dibujar, modelar), estas últimas son favorecedoras de un intercambio productivo por ser más adecuadas a las necesidades propias de la edad de la niña.

Actividad 5. Valoración de la sesión: Se persiguen dos objetivos principales: el cierre de cada sesión y conocer los criterios de los padres con respecto a lo vivido, lo aprendido y la metodología empleada. Para ello se les pide concluir refiriendo: a) la acción que les resultó de mayor interés aprender en la sesión (acción previa, de acompañamiento, de continuidad) y b) cómo se sintieron en la sesión, así como posibles sugerencias a la metodología de trabajo.

Durante la experiencia de implementación, los padres fueron participativos con respecto a sus aprendizajes en cada encuentro, mientras que, en relación con la metodología, no ofrecieron recomendaciones. Ambos coinciden en su utilidad y, en general, consideraron que todas las acciones aprendidas a lo largo del trabajo fueron interesantes, convocándolos a pensar, de manera reiterada, sus tareas al acompañar a la niña en el consumo audiovisual.

El programa educativo explicado en este artículo es uno de los resultados de la experiencia de implementación en un hogar, y se enriqueció a partir de la participación de los miembros de esta familia. Constituye una propuesta que responde a las necesidades individuales y familiares en relación con las prácticas de consumo y mediación de esta familia en particular. Si bien desde su concepción

no admite fácilmente su replicabilidad, sí es una herramienta de trabajo para la formación de padres como mediadores del consumo audiovisual de sus hijos, que debe ser empleada cuidadosamente en otros entornos familiares.

A modo de conclusiones, la propuesta metodológica es una invitación a considerar nuevamente las formas y las vías en que se realiza la orientación familiar, sobre todo aquella dirigida a educar para la mediación familiar del consumo audiovisual infantil. Muchas profesiones pueden responder a este llamado ante el desarrollo inminente de los medios y las tecnologías. No se trata de situarse enfrente de este proceso, sino de acompañar y ser acompañados en aras de aprovechar este proceso como nuevas situaciones de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Barbas, Ángel (2012). “Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado”. *Foro de Educación*, vol. 10, no. 14, pp. 157-175. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/download/22/20> [22/1/2019].
- Díaz, Juan Camilo (2012). “La familia y la infancia frente a los contenidos televisivos”, en *Revista Comunicación*, vol. 1, no. 10, pp. 1495-1504. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36495/Pages%20from%2095.pdf?sequence=1> [31/1/2019].
- Martín-Quintana, Juan Carlos, María Luisa Máiquez y María José Rodrigo (2009). “Programas de educación parental”, en *Psychosocial Intervention*, vol. 8, no. 12, pp. 121-133. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113205592009000200004&lng=es&nrm=iso [22/1/2019].
- Morejón, Yanet (2019). *Formación de padres como mediadores en el consumo audiovisual infantil: la experiencia de una familia*. Tesis en opción al Título de Máster en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Núñez, Luis y José Ramón Pérez (2002). “Los gustos de la audiencia infantil y la producción televisiva. El conflicto pragmático de los responsables de la audiencia infantil”, en *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, no. 99, pp. 113-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/292145.pdf> [20/1/2019].

Torrecillas, Teresa (2013a). “Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, no. 68, pp. 27-54, La Laguna, Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/819/81928785002/> [20/1/2019].

——— (2013b). “La mediación familiar en la recepción televisiva infantil: análisis de los indicadores de mediación preferente y efectiva”, en *Revista Comunicación y Sociedad*, no. 20, pp. 135-159. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2013000200007 [20/1/2019].

Prácticas de lectura en niños¹¹ de Cayo Hueso y Miramar. ¿Convergencias o disparidades?

YEISA SARDUY HERRERA
ANETTE JIMÉNEZ MARATA

“Contagiar el deseo de leer es como contagiar cualquier otra convicción profunda: solo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción. El mejor contagio/contacto es el ejemplo. Primero lee y los demás imitarán el placer que tú expandas”.

Emili Teixidor

Numerosos autores, desde diversas disciplinas y enfoques metodológicos, han abordado el tema de la lectura en la infancia, tópico frente al cual las responsabilidades se dividen, en mayor o menor grado, entre la escuela y la familia. Sin embargo, pese a que es una temática de alta relevancia sociocultural que representa una prioridad en el escenario educativo del país: ¿realmente sabemos qué, cómo, cuándo y dónde leen los niños cubanos de hoy?

En esta coordenada, el objetivo del texto es analizar las prácticas de lectura de un grupo de niños de quinto grado de las escuelas Vo Thi Thang (en Miramar, Playa) y Juan Pedro Carbó Serviá (en Cayo Hueso, Centro Habana) y estudiar el papel mediador de la familia y la escuela en este proceso.

11 El empleo del sustantivo “niños” en masculino, por parte de las autoras, no posee ninguna intención excluyente o discriminatoria. El término tiene en el texto un valor genérico.

Compartiendo algunas nociones teóricas

La comprensión del tema propuesto desde la visión teórica amerita una mirada a los ejes fundamentales que impulsan el estudio: consumo cultural, y a su interior, las prácticas de lectura como prácticas culturales dentro de este amplio proceso.

En la década del noventa con las figuras de Néstor García Canclini y Jesús Martín Barbero, podemos hablar de una redimensión del proceso de consumo que dejará su impronta en tanto aporte esencial dentro de las teorías sociales y culturales, al radicar su importancia en apuntar a la naturaleza dinámica del consumo en la medida que brinda pistas sobre regularidades y diferencias de la población. Al respecto, García Canclini reivindica el carácter activo del consumo, en tanto “proceso donde las personas asimilan, rechazan o negocian aquello que se les ofrece” (...). (1992, p.79).

La definición de consumo cultural elaborada por este autor precisa que se trata del “conjunto de procesos de apropiación y uso de los productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de cambio y uso o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (García Canclini, 1992; citado por Sunkel, 2002, p.7); lo cual permite un acercamiento a los significados y usos que los individuos hacen y les confieren a los bienes, ampliando el análisis del consumo cultural en relación con las manifestaciones tradicionalmente culturales —como música, teatro, danza, literatura, cine, etc.— al abarcar aquellos bienes que tienen un significado para las personas y están vinculados a su vida cotidiana. En este sentido, comprendemos entonces qué significa consumir, al tiempo que el consumo se muestra como un lugar de valor cognitivo, útil para pensar y actuar significativa y renovadoramente, en la vida social.

En relación con lo anterior, cabe acotar que a partir de los usos sociales que los sujetos les otorgan a los bienes y a los servicios insertos en su sistema de prácticas cotidianas, el consumo se convierte en gran medida en un criterio que refleja cómo somos, cómo queremos ser, a qué tenemos acceso y a qué no; al menos si se le entiende según el enfoque sociocultural del autor.

Se trata de comprender en este proceso, a partir de la arista donde nos posicionamos, las configuraciones simbólicas que encierra para los niños, un grupo heterogéneo a su interior; sus experiencias

de lectura a través de las decodificaciones que realizan en torno a ellas, lo cual demuestra: “[...] que en el consumo se construye parte de la racionalidad integrativa y comunicativa[...]” (Canclini, 1992, p.3) lo que determina y tributa a la construcción de las relaciones sociales y es a la vez, un medio de desigualdad y/o exclusión social.

Una proximidad al consumo cultural nos permite analizar y concebir la literatura (y su expresión en las prácticas de lectura) como uno de los rubros que tradicionalmente forma parte de ese amplio espectro del consumo. En la perspectiva sociocultural se entiende al libro y la lectura como bienes simbólicos que forman parte del capital cultural (Bourdieu, 2000) heredado y/o socializado de y por la familia, la escuela y las diferentes instituciones sociales donde los niños comparten.

La mirada al consumo literario posibilita imbuirnos en la sociología de la lectura —principios del siglo xx, Europa oriental y Estados Unidos— (Nicolas Roubakine, 1920-1930; Robert Escarpit, 1958; Pierre Bourdieu, 1988; Bernard Lahire, 2004; Martine Poulain, 2004) permitiendo comprender que la lectura como práctica social y cultural, atendiendo a su naturaleza material y social, es diferente a la del libro. Para el investigador mexicano Michel Peroni (2003) al subsumir el libro y la lectura dentro de la misma relación o categoría de análisis, se propicia una asociación que limita el estudio de la lectura a una sola forma de realización de dicha práctica social (2003, p. 24). Los términos destacados denotan la intención y concepción de la práctica de lectura como una subpráctica al interior del amplio espectro que conforman las prácticas sociales.

Asumimos, pues, las prácticas de lectura como: “conductas y formas de proceder de los actores que definen cierta relación con los libros, revistas, periódicos y otros medios (impresos y digitales). Se refiere a la acción directa y conscientemente practicada (Moras, *et al.*, 2001).

Por los caminos de la infancia y sus prácticas de lectura

Entre los varones de la escuela Vo Thi Thang los temas preferidos fueron: aventuras, terror, histórico, científico/técnico, acción. En la categoría de Otros Temas aludieron a los muñequitos y las novelas.

Los géneros más buscados fueron: cuento, historieta, novela, teatro, poesía. En el apartado de Otros señalaron muñequitos, terror, videojuegos, series y la canción *Himno de los youtubers*.

Por su parte, las niñas de la escuela Vo Thi Thang eligieron, como temas, aventuras, romántico, terror y científico-técnico. En ellas el tema romántico emergió con mucha más fuerza que en los varones. En la categoría de Otros refirieron: cómico.

En cuanto a los géneros ellas se inclinaron por poesía, teatro, novela, historieta y cuento. En el apartado de Otros prefirieron documentales y libros plegables.

Pese a la diversidad de temas y géneros señalados por los niños, la investigación halló una gran pobreza de lecturas, expresada a través de los escasos personajes favoritos provenientes del universo literario y de las dificultades que tuvieron los niños y niñas para comentar fragmentos de su libro preferido.

En este sentido, entre los últimos libros o revistas leídas por ellos y ellas sobresalen: *Five nihgts at Freddys*, Wikipedia, *Besos de sangre* (la niña que lo mencionó especificó que es una lectura para adultos), *La vida de Walt Disney*, *Cómo ser un buen youtuber*, *Cómo ser mangaka*, *La muerte*, *Corazón*, *Había una vez*, *El principito*, *La Edad de Oro*, *Hanzel y Gretel*, *Leyendas urbanas de terror*, *Mundo de colores*, *Zunzún*, *La lagartija Ramona* y *De la Tierra a la luna*. Ocho de los encuestados expresaron no haber leído nada.

Dentro de sus personajes preferidos citaron a Pikachú (pokemon), Rebeca (que es un personaje de la telenovela *Enemigo íntimo*), AshKepchun, Vegeta (manga), Tiki (proveniente de un libro), Kokurri-san (manga japonesa), Minnie, Almita (*anime*), Rapunzel, Mickey Mouse, Golden Freddy, Super Mario, Fracy y la dama de animados manga.

Como se evidencia, la inmensa mayoría de estos personajes proceden del universo audiovisual producido para niños pero también para adultos. Solo una minoría son personajes de la literatura, lo cual contradice la serie de títulos mencionados por ellos en otras técnicas (entre los cuales los más citados fueron *Había una vez*, *Corazón*, *La Edad de Oro* y *El Principito*).

Muy vinculado con el lugar que ocupa la lectura en su cotidianidad son las tres actividades que más ellos prefieren para realizar

en su tiempo libre. Entre estas pueden señalarse: ir a la playa, salir con su familia, jugar, practicar deporte, ir a una piscina, comer pizza, jugar fútbol y a los escondidos, ver televisión, hacer fiestas, ver películas, hacer casas de palos, crear cosas con sus primos, jugar en el teléfono, saltar la suiza, ir al campo o a un hotel con su familia, montar patines, carriola, bicicleta, jugar en el teléfono, la computadora y el tablet, conectarse a Internet, hacer videos para Youtube e ir de compras.

Solo dos niñas y dos niños mencionaron entre sus tres pasatiempos preferidos estudiar o leer.

Los lugares de la casa donde, con mayor frecuencia, leen hembras y varones son: en el cuarto, la sala, el comedor, el patio y el portal. El lugar favorito de la mayoría dentro de su hogar es el cuarto. Entre los argumentos que validan esta elección las niñas y los niños mencionaron: “porque puedo hacer las cosas acostado/ puedo relajarme/ pongo el aire y me pongo a jugar en la computadora/ hay espacio libre/ allí lo tengo todo/ es cómodo y elegante/ puedo descansar bien/ tengo privacidad/me mantengo entretenido/ estoy más cómodo y tengo espacio para dibujar/ es donde único no hay calor/ estoy solo y no hay nadie que me moleste/ es divertido”.

En el grupo estudiado de la escuela Vo Thi Thang hay una niña y un niño que viven en el hogar para infantes sin amparo filial, situado en 66 entre 5ta A y B, a pocas cuadras de la escuela. La niña, además de referir sus tres actividades preferidas, mencionó su deseo de no estar en el hogar.

Las autoras de este estudio visitaron en varias ocasiones el hogar y entrevistaron a su subdirectora educativa. Se pudo constatar el buen estado físico y material del lugar, la extrema limpieza de todos sus locales, incluidas las habitaciones donde duermen los niños. Se apreció también que cuentan con un salón de juegos, donde están ubicados dos libreros con diversos títulos destinados a pequeños y jóvenes. Sin embargo, los dos niños que viven allí en muy raras ocasiones mencionaron este fondo bibliográfico y nunca hablaron de las visitas a la Feria Internacional de Libro que, según la subdirectora, realizan cada año.

Las niñas y niños de Vo Thi Thang se conectan en Internet, en su gran mayoría, en el parque de la *wifi*, en sus casas (por datos

móviles), en casa de un amigo. Estos son los tres espacios más mencionados. Otros lugares para su conexión son: los hoteles, la casa de otro familiar, en el trabajo de sus padres, en el Centro de Negocios de Miramar, entre otros.

Un 40,9% de los encuestados refirió conectarse a Internet más de dos veces a la semana, y otro 40,9% aludió a que lo hace todos los días. El 13,63% mencionó que se conecta a la red de redes una vez a la semana. Solamente un varón expresó que nunca accede a Internet.

Lo que más les gusta hacer en Internet es: descargar juegos, mandar mensajes, descargar videos sobre el tema de la naturaleza, mirar fotos en Facebook, escribirle a su familia y amigos, ver videos cómicos, subir videos a Youtube (varios de los entrevistados expresaron que en el futuro quieren ser *youtubers*), ver muñequitos, curiosidades, chatear y publicar en una comunidad de arte.

Del total de encuestados, el 45,4% expresaron que sus padres los acompañan cuando se conectan a Internet, mientras que el 40,9% refirió que les piden permiso a sus progenitores para acceder a la red de redes.

En el uso que hacen las niñas y niños de Internet aparece un videojuego descargado por la mayoría denominado *Five nights at Freddy's*. Este es un juego de terror en primera persona que ha sido fuertemente criticado en Internet por pediatras y psicólogos, debido a los efectos negativos que produce en los jugadores infantiles, entre los que sobresalen: terror nocturno, insomnio, estrés, dependencia, ansiedad, entre otros.

Five nights... goza de gran popularidad en este grupo de niños, algunos de los cuales confiesan que cuando lo juegan, sus padres no lo saben. Existe incluso un niño del aula que conoce con profundidad la historia de este videojuego, desde sus orígenes hasta sus más recientes versiones.

Con respecto a la participación en la Feria Internacional de Libro, se observa una tendencia a asistir a ella. Entre los argumentos que explican por qué van cada año a este espacio sobresalen: “porque me gustan los libros para leer/ porque me obligan/ porque compro lo que necesito para la escuela/ porque puedo comprar libros y sacapuntas/porque me encantan los libros/ porque es muy interesante/ porque puedo divertirme y aumentar mis conocimientos/ porque es

una gran experiencia y me ayuda a adentrarme en el mundo de la literatura/ porque puedo encontrar libros divertidos e interesantes/ porque compro cosas útiles para la escuela y monto aparatos”.

Estos criterios entran en consonancia con lo expresado en el completamiento de frases, referido a la Feria Internacional del Libro. En la mayoría de las respuestas de los encuestados, el mayor evento cultural del país recibe calificativos muy positivos, como por ejemplo: “interesante/encantadora, cada año voy/ muy bonita/ un buen lugar donde compro libros/ uno de mis eventos favoritos/ enorme/ tiene muchos libros/ grande/ un perfecto lugar para comprar libros/ muy buena/ donde yo siempre voy”.

Ante la pregunta de si conocen o visitan otras bibliotecas o librerías, muy pocos niños respondieron positivamente (los lugares citados son: la antigua biblioteca de su otra escuela y la Biblioteca Nacional José Martí). La inmensa mayoría de ellos (81,8% del total) expresaron que no conocen ni visitan ninguna otra librería o biblioteca.

En general las positivas valoraciones que niñas y niños hacen de la lectura, los títulos literarios y la Feria Internacional del Libro entran en contradicción con sus escasas y pobres referencias, a la hora de citar sus textos preferidos, relatar uno de sus fragmentos o asociar la lectura con el disfrute y la diversión.

Se asocia que la lectura es buena para “mejorar la ortografía/ aumentar los conocimientos/ aprender cosas nuevas/ crecer/ conocer nuevas historias/ lograr leer más rápido”. No obstante, para la mayoría de las niñas y niños el acto de leer es identificado con lo obligatorio, impuesto, aburrido y monótono.

Entre los varones de la escuela Juan Pedro Carbó Serviá, los temas más buscados fueron aventuras, histórico, terror, científico-técnico. En la categoría de Otros mencionaron fútbol.

Los géneros preferidos por ellos son cuento, poesía, novela, teatro, historieta. En Otros señalaron la fábula. Por su parte, las niñas prefirieron aventuras, romántico, científico-técnico. En el apartado de Otros mencionaron documentales, misterio y películas.

En cuanto a los géneros hubo equivalencias con los referidos por los varones: poesía, cuento, novela, historieta, teatro.

Acerca de los personajes que les llaman la atención, los más sobresalientes fueron: Anuel (un reggetonero que goza de gran popu-

laridad en este grupo), Buv y Tip (de la película *Home*), la Bella y la Bestia, Meñique y Moana.

Excepto Meñique, el resto de los personajes señalados provienen del universo audiovisual y del ámbito musical.

Otra de las técnicas aplicadas buscaba saber qué personajes conocían de *La Edad de Oro*, *Corazón* y *Había una vez* (los títulos más mencionados por ellos, tanto en actividades vinculadas con la escuela como en las compras hechas en la Feria Internacional de Libro).

Entre esos personajes las niñas y niños enumeraron a Meñique, Lopi, Piedad, Pilar, *Los zapaticos de rosa* (lo mencionaron como un personaje), Nené traviesa y Massicas. Aquí llama la atención el hecho de que ellos conocen un número más amplio de personajes procedentes de obras literarias. Sin embargo, en su mayoría no los incluyen en su lista de preferidos.

Otros personajes que también resultan muy atractivos, según su criterio, son: Mariana y la Internet, Ainoa (cantante española), J. Balbin (reggetonero), Las Brats, Messi, Luíma, Barajas, Fidel (de la serie española *Aida*), Beky G. y Carol G. (ambas reggetoneras, ganadoras de premios Billboard).

En el interior de sus casas, ellos prefieren leer en el cuarto, en la sala y en el patio. Las niñas y niños de la escuela Carbó Serviá, al igual que los de Vo Thi Thang, eligen el cuarto como su espacio favorito dentro de la casa. Entre las razones que sustentan esta decisión mencionaron: “porque es privado y puedo leer tranquila/ porque puedo dormir y leer/ porque es cómodo y bonito/ porque allí tengo mis juguetes/ porque en él juego con mis amigos/ porque tengo gran privacidad y tranquilidad/ porque me gusta/ porque corre aire fresco/ porque puedo leer tranquilamente/ porque tengo todas las cosas que me gustan/ porque me siento con más espacio”.

Sobre las condiciones en que este grupo de niños accede a Internet sobresale el hecho de que la mayoría se conectan en su casa, en el trabajo de sus padres y en el parque de la *wifi*. Solo una niña del grupo expresó no conectarse nunca porque no le gusta Internet.

El 55,5% de los encuestados refirió conectarse a Internet más de dos veces a la semana. Mientras que el 27,7% expresó que accede a Internet todos los días. Solo dos niños del grupo lo hace una vez a la semana, lo cual representa el 11,1% del total.

Lo que más les gusta hacer en Internet es buscar cosas interesantes, hallar aplicaciones útiles e información sobre sus grupos musicales favoritos, descargar juegos, ver videos en Youtube, subir fotos, encontrar información para los trabajos de la escuela, entrar en Google Play, descargar películas y videos de rap, chatear con los amigos, ver videos cómicos y buscar libros.

Cuando acceden a Internet, el 50% de los encuestados les piden permiso a sus padres y/o se juntan con sus amigos. El 22, 2% refiere realizar esta práctica solos.

Referido a la asistencia a la Feria del Libro, también la mayoría de los encuestados declararon ir con frecuencia a ella porque “es un lugar que me gusta/ encuentro libros interesantes/ me gustan los libros/ es interesante/ me gusta comprar libros y montar aparatos”.

Una gran parte de los niños y niñas de esta escuela de Cayo Hueso conocen o asisten a otras librerías de la comunidad, como por ejemplo: la situada en 25 y O, la librería Alma Mater y la biblioteca de la Universidad de La Habana.

¿Ideas para un cierre?: (Des)Motivaciones de la lectura en la escuela

La escuela constituye la institución responsable de la enseñanza de la lectura y escritura. Enseñar implica amar: amar los contenidos que se enseñan y lograr que los estudiantes amen y disfruten el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, pese a esta “verdad de Perogrullo”, esta investigación develó, en las dos escuelas estudiadas, la puesta en práctica de mecanismos docentes que, lejos de estimular la motivación por el acto de leer, lo hunden en un mar de imposiciones y monotonías.

A juicio de Merino (2011):

“Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela, es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo para ellos”.

En este mismo sentido apunta la reflexión de Emili Teixidor cuando afirma que:

“Contagiar el deseo de leer es como contagiar cualquier otra convicción profunda: solo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción... El mejor contagio/contacto es el ejemplo. Primero lee tú y los demás imitarán el placer que tú expandas”.¹²

En primer lugar hay que analizar las condiciones físicas y materiales de los centros docentes. Vo Thi Thang, por ejemplo, constituye una escuela favorecida con el apoyo de la embajada de Vietnam en Cuba. Es una edificación construida en la década del cincuenta del siglo xx, ubicada en 5ta Avenida y 62, Miramar, Playa. Sus aulas son espaciosas, ventiladas y cuentan con varios ventiladores. Su laboratorio de computación consta de veinte máquinas nuevas (donadas por la embajada de Vietnam), en las que los estudiantes de quinto grado aprenden cómo usar el Power Point y además buscan información útil para sus trabajos prácticos.

La biblioteca escolar se ubica en la segunda planta del centro. Es amplia, muy ventilada y con muchos estantes de libros que, según señaló la bibliotecaria, deberán ser cambiados muy pronto por anaqueles nuevos donados por la embajada.

En cuanto al fondo bibliográfico de la biblioteca escolar, se observó una amplia diversidad de títulos de variadas temáticas (literarias, científicas, libros de pedagogía, etc.), aunque la bibliotecaria acotó que con los niños y niñas de quinto grado solo trabaja con el *Cuaderno Martiano* y con *La Edad de Oro*.

En la entrevista que se le realizó, ella señaló:

“En los turnos de biblioteca cada semana yo los pongo a leer fragmentos del *Cuaderno Martiano* y a dramatizar textos de *La Edad de Oro*. Me apoyo mucho en los monitores del aula y ellos son los que dirigen la actividad. Yo uso esos libros porque hay ejemplares suficientes para que alcancen para todos los estudiantes”.¹³

Las entrevistas realizadas a los estudiantes de quinto grado confirmaron esta información: el *Cuaderno Martiano* y *La Edad de Oro*

12 Merino, Carolina (2011). “Lectura literaria en la escuela”, en *Horizontes educacionales*, vol. 16, no. 1, Talca, p. 8.

13 Entrevista realizada por las autoras a la bibliotecaria de la escuela Vo Thi Thang.

son los únicos textos con los que se trabaja en los turnos de biblioteca, y de esta última obra siempre la orientación es leer “Meñique”. Los alumnos han pedido, en reiteradas ocasiones, variar la obra de estudio, pero la bibliotecaria se niega a ello, lo cual lleva a pensar: ¿hasta qué punto se toman en cuenta los intereses y preferencias de los educandos para elaborar los planes de estudio? ¿Por qué siempre se trabaja con las mismas obras? ¿De quién es la responsabilidad de que niñas y niños asocien *La Edad de Oro* con lo tedioso y monótono?

Por su parte, la escuela Juan Pedro Carbó Serviá, ubicada en Concordia, entre Infanta y San Francisco, Cayo Hueso, Centro Habana, consta de tres pisos. Es una edificación grande, ventilada, situada en el lateral de la iglesia del Carmen. En el último piso se ubica quinto grado y la biblioteca escolar, que es más pequeña y con menos mesas y sillas que la de Vo Thi Thang. El local posee varios estantes con libros de literatura, ciencias, historia, política, *La Edad de Oro*, el *Cuaderno Martiano* y diccionarios de diferentes tipos. Uno de los anaqueles está dedicado a revistas infantiles, como *Pionero* y *Zunzún*, otro a la prensa nacional y otro contiene diversos discos compactos con películas y material didáctico.

Sobre su vínculo con la profesora de computación, la bibliotecaria acotó:

“Yo planifico las clases por un libro, y muchas veces en él sugieren *software* que pudieran apoyar los contenidos con los que trabajamos. Pero yo voy al laboratorio de computación y le pregunto por esos *software*, y ella me dice que no los tiene. Eso pudiera hacer más ameno cada turno de biblioteca. Lo que sí me dio fue un audiovisual sobre museos virtuales, que yo se los proyecté a los niños aquí en la biblioteca y les gustó mucho”.¹⁴

El laboratorio de computación de la escuela Juan Pedro Carbó Serviá cuenta con 13 máquinas, de las cuales ninguna funciona. Las clases se dan semanalmente con un televisor, donde la maestra proyecta los elementos de cada contenido que son explicados solo de forma oral, porque los estudiantes no tienen dónde ponerlos en práctica.

Tanto en este centro docente de Centro Habana como en el de Miramar, la inmensa mayoría de los niños y niñas declararon no conocer

14 Ídem.

el Paqueteduca: una carpeta digital que existe en los laboratorios de computación de todas las escuelas primarias para que los estudiantes cuenten con más información, materiales didácticos y textos digitales acordes con su edad. Ello indica que aunque exista este fichero en los planteles, no se incluye en los contenidos curriculares.

Lo expresado por la bibliotecaria de Carbó Serviá apunta a las insuficiencias comunicacionales que existen entre las diferentes áreas y departamentos, al interior de las escuelas. Muchas veces se trabaja un mismo contenido desde diferentes disciplinas que no tienen retroalimentación o que no se apoyan mutuamente en pos del mejor aprovechamiento estudiantil.

Mediaciones familiares: aciertos y tropiezos

Diversos especialistas de diferentes disciplinas reconocen que el gusto por la lectura comienza antes de saber leer, por lo cual la familia tiene sobre sí la inmensa responsabilidad de estimular a los niños desde las edades más tempranas, avivar su sed de conocimiento pero, sobre todo, despertar en ellos el disfrute por la palabra escrita.

De acuerdo con Merino (2011):

“Desde los ocho meses y hasta los dos años aproximadamente, el niño manipula los libros: los lame para conocer su sabor, los muerde, los mira de uno y otro lado; los abre y cierra, los aprieta para escuchar sus sonidos, los coloca en el estante, los escoge. Junto a esta exploración, le motiva la lectura de rimas, versos y los juegos de aplausos acompañados de fuerte gestualidad. El niño asocia el objeto-libro al mundo maravilloso que le devela el adulto. Gracias a su intervención el libro adquiere una dimensión extraordinaria porque es un instrumento de intercambio y colaboración entre este y el niño. Esta herencia cultural que se inicia al interior de la familia ayuda al infante a modelar una serie de habilidades que le sirven como estímulo para la creatividad. La relación entre los niños y niñas y los libros, hasta los seis años, se construye básicamente a través de su lectura compartida con los adultos. Buscar, seleccionar, leer en voz alta, acompañar la lectura de los niños, alimenta el patrimonio literario, este acervo de tradiciones provenientes principalmente de la oralidad; propicia la comunicación y sirve de garantía de transmi-

sión cultural. Las familias así favorecen el placer y la experiencia del descubrimiento, la formulación de interrogantes que despertarán su imaginación y su inteligencia, ayudándoles a descubrir la realidad y a asumir su historia y las peculiaridades de su cultura.

No obstante, podemos afirmar que la mayoría de las personas, incluidos padres de familia y educadores, toman como un hecho la idea de que la habilidad de leer y escribir empieza con la escolarización.¹⁵

En este sentido una gran parte de los encuestados en la escuela Juan Pedro Carbó Serviá, de Centro Habana, declararon que a sus familiares (madres, padres, padrastros y abuelos fundamentalmente) no les gusta leer.

Los padres y abuelos que sí leen con frecuencia, según el criterio de un grupo reducido de niñas y niños de esta aula, prefieren por lo general libros de cocina, de temática romántica, de moda, periódicos o textos de medicina (en el caso de una madre que es médico).

Es llamativa la respuesta de una niña que expresó que a sus padres y abuelos sí les gusta leer y los libros que más buscan son *Había una vez* y *La Edad de Oro*. Quizás esta alumna empleó los mismos argumentos referidos a sus propios intereses para definir las preferencias de sus familiares.

Otra niña del grupo señaló sin tapujos que en su hogar nadie lee y que ella nunca ha ido a la Feria Internacional del Libro:

“En mi casa los únicos libros que hay para leer son los de mi escuela. Pero ni a mi mamá ni a nadie en mi casa le gusta leer. Yo nunca he ido a la Feria del Libro ni a una cosa igual”.¹⁶

En la escuela Vo Thi Thang, la mayoría de los niños y niñas encuestados refirió que a su familia (abuelos, padres y hermanos) le gusta leer. El resto declaró que sus familiares no leen, alegando que no lo hacen por encontrarse siempre trabajando. Llamó la atención que una niña que no convive con su familia por encontrarse en el hogar de

15 Merino, Carolina (2011). “Lectura literaria en la escuela”, en *Horizontes educacionales*, vol. 16, no. 1, Talca, p. 10.

16 Fragmento extraído de la respuesta de una de las niñas de quinto grado de Juan Pedro Carbó Serviá. En todos los casos se citan, de modo literal, las respuestas de niñas y niños.

niños sin amparo familiar, también señaló que a pesar de existir una pequeña biblioteca en la casa, las educadoras de allí no le leen.

De los familiares que leen, no todos lo realizan frecuentemente, según la información recabada y los libros que prefieren según los infantes son: lecturas románticas, documentos de trabajo, libros de ciencia ficción, policíacos, libros de terror, libros de política y temáticas relacionadas con la fisioterapia —responden a su trabajo— (en el caso de una abuela y un padre, respectivamente), libros sobre bioquímica, química, alquimia e historia de Cuba (abuelo y hermana).

Es válido subrayar las ideas que compartieron dos niñas y un niño sobre los gustos literarios de sus abuelos y su madre. Estos son: *Corazón*, *La Edad de Oro*, *Había una vez* y *La casita de Martí*. Es válido resaltar que los infantes, al igual que la estudiante ya mencionada de la escuela Carbó Serviá, emplearon los mismos argumentos en correspondencia a sus propios intereses para definir las preferencias de sus familiares. Además, es pertinente acotar que una de estas niñas describió que sus abuelos leen para aludir al tiempo que en las noches, antes de acostarse, le dedican a ella y a su hermana leyéndoles historias de libros infantiles. Igualmente se percibe que los textos aludidos responden al gusto de la estudiante y que su abuela se complace en leerle.

“En mi familia nadie lee excepto mi abuela y abuelo. Ellos leen en la noche antes de acostarse a dormir. Leen cuentos para mí y mi hermana. A mi abuela el libro que le gusta leer es *La Edad de Oro* y a mi abuelo le gusta leer el libro *Había una vez*. Todas las noches mi abuela y abuelo nos leen cuentos fabulosos”.¹⁷

Por su parte, el niño nos comparte su idea en el párrafo que le solicitamos:

“A mi mamá le gusta leer *La Edad de Oro* y el libro *La casita de Martí*. También le gusta leer cualquier tipo de libro, hasta leer historietas”.¹⁸

17 Fragmento extraído de la respuesta de una de las niñas de quinto grado de Vo Thi Thang.

18 Fragmento extraído de la respuesta de uno de los niños de quinto grado de Vo Thi Thang.

Como apreciamos, la redacción y el vocabulario son pobres. Pudimos constatar que esta habilidad no desarrollada (que constituye un objetivo clave de quinto grado), es reiterativa en el grupo de la muestra, lo cual hace un llamado de atención, considerando que es precisamente una de las metas básicas a vencer en este grado.

Otra de las niñas del grupo manifestó que su madre gusta de leer en soporte digital. Fue la única estudiante que alegó esta noción:

“Mi mamá lee cualquier libro o libros por su *ebook* con una aplicación. Todo el tiempo, todos los días. Adora leer. Es algo que la pone feliz. Incluso en la cocina”.¹⁹

De aquellos niños que revelaron que sus familiares no leen (seis niños y una niña, la que habita en el hogar de niños sin amparo familiar) excepto esta última y uno de los niños, el resto no planteó argumentos de sus respuestas, solamente redactaron que “mi familia nunca lee” y “mi familia no lee”.

Seguidamente compartimos el texto de la estudiante por la centralidad que consideramos posee su escrito; esto corrobora el estado crítico de la redacción de estos estudiantes y hace un llamado de atención a los vínculos entre las instituciones escolares y de cuidado-atención a infantes y adolescentes:

“En el hogar no me leen pero si hay biblioteca pero no leo casi siempre estoy viendo muñequitos pero cuando me siento triste siempre me acuesto y leo el libro que se llama Mi mejor amigo y leo este libro se trata de una niña que era invisible y un niño ciego y esta historia es muy divertida por eso siempre la leo estoy triste. No tengo familia cerca”.²⁰

De modo general se observan ciertas similitudes en cuanto al lugar que ocupa la lectura en el panorama de las prácticas culturales de ambos grupos de niños, así como en los géneros y personajes preferidos, los horarios y lugares que eligen para leer y el alto número de horas que dedican a conectarse a Internet semanalmente (en

19 Fragmento extraído de la respuesta de una de las niñas de quinto grado de Vo Thi Thang.

20 En la edición no se introdujo ningún cambio en el texto de esta alumna (N. de la E.).

este rubro los infantes de Centro Habana demostraron porcentajes mayores que los de Playa).

Los dos territorios estudiados son muy diferentes, desde el punto de vista geográfico, económico y sociocultural. En ambos se generan dinámicas a nivel barrial, que junto con las mediaciones ejercidas por la escuela y la familia, inciden directamente en las preferencias y prácticas lectoras de los niños.

Aún queda mucho camino por recorrer, en el ámbito de la investigación cultural a nivel nacional, provincial y local, para conocer en profundidad qué lugar ocupan las prácticas de lectura en la cotidianidad de las niñas y niños cubanos de hoy. Sirva este estudio para polemizar y dialogar en torno a los factores y condicionantes fundamentales que existen, sobre el tema, en los barrios de Cayo Hueso y Miramar, en La Habana.

Bibliografía

- García Canclini, Néstor (1992). *El consumo cultural en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Jiménez Marata, Anette (2009). *Para leer el mundo. El consumo de literatura en los niños de Cayo Hueso*. Tesis en opción al grado de Máster en Desarrollo Social, FLACSO, La Habana.
- Linares, Cecilia (2014). *Cuba: participación ciudadana en la cultura. Algunas claves para su estudio*, Informe de investigación, La Habana, Instituto Cubano de Investigación Cultural (ICIC) Juan Marinello.
- Linares, Cecilia, Pedro Moras y Yisel Rivero (2006). *Prácticas culturales y actores de participación: un estudio en Ciudad de la Habana*. Investigación, La Habana, ICIC Juan Marinello.
- Martín Barbero, Jesús (1998). *De los medios a las mediaciones*, Madrid, Editorial Gustavo Gili, S.A.

- Mungarrieta, Cruz Rafael (2013). “La literatura en niños de educación inicial”, en *Revista de Postgrado Face-Uc*, vol. 7, no. 12, pp. 117-126.
- Ocampo, Denise (2014). *Libro infantil y juvenil. Formación de lectores*, La Habana, Editorial Científico-Técnica.
- Padrón, Silvia (2008). *Consumo cultural, pobreza e infancia: visibilizando algunas formas de exclusión social*. Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Sarduy, Yeisa (2016). *Territorio y desigualdad: acercamiento al caso de Jesús María desde la perspectiva de los elementos mediadores en la configuración de la identidad barrial juvenil*, CLACSO.

El ejercicio de la lectura en la construcción del universo sociocomunitario de los infantes de la provincia Guantánamo

ERICK MENDOZA BARROSO
PAULETTE A. RAMSAY
HAYDÉE CACHIMAILLE DUVERGEL

Introducción

El educador que se desempeña como docente que enseña lengua y literatura, como parte de su preparación profesional y académica, enfocada en dar tratamiento al ejercicio de la lectura, ha concientizado la necesidad que tienen los infantes de integrar y consolidar los significados de la lectura en las intenciones de extrapolar y hacer confluir los diversos sucesos lectores con los aconteceres comunitarios que vivencian; de esta manera puede establecer correspondencias de significados con los textos que se seleccionan, cuyos temas están relacionados con expectativas e inclinaciones personales que pueden convertirse, con el decurso del tiempo, en proyectos de vida.

Por tanto, estas necesidades de aprendizaje y contextualización de saberes demandan ser atendidas educativamente en el escenario de las comunidades cubanas y especialmente guantanameras, pues tienen relación con determinados aspectos socioculturales en los que los infantes son más que partícipes, protagonistas. El colectivo de autores de este artículo socializa sus experiencias educativas desde el trabajo lector con los infantes de la comunidad San Justo (este), enclave caracterizado por la presencia de determinadas situaciones de convivencia familiar y comunitaria en las cuales priman, con alta incidencia, las familias disfuncionales, determinadas conductas de adultización de los infantes, víctimas de la inadecuada orientación educativa de la familia, a lo que se suman manifestaciones de violencia en el hogar y la propia comunidad.

Sobre estas particularidades se identifican, en este reparto, personas con inadecuados hábitos de consumo de tóxicos que, en reiteradas ocasiones, son practicados en el entorno escolar.

Por todas estas razones, en San Justo (este) urge el trabajo concienzudo con la lectura para niños, al aprovecharse todas las potencialidades afectivas y culturales que ofrece esta práctica para garantizar la formación humanista de sus pequeños.

Los infantes que conviven en esta comunidad necesitan superar estas dificultades reales, a partir de una dinámica socioeducativa de interacción lectora y cultural para que formen, de manera sólida, valores morales y sociales coherentes con las exigencias de la educación y los principios de nuestro proyecto social. En este sentido no solo la escuela está encargada de crear en ellos una conciencia de interacción ciudadana, sino que con el propio trabajo con la lectura, los infantes, una vez que se adiestran en el trabajo con la interpretación de significados textuales, también puedan interpretar las esencias de sus escenarios comunitarios, entendidos como contextos, donde se perfilan como futuros hombres de bien.

Esto es: se enuncia desde los temas de la lectura la necesidad de afianzar la importancia de la práctica y adquisición de cultura de disciplinas deportivas para garantizar una vida sana, de descubrir la relevancia de las diversas actividades sociales en las que se implican, de participar en la recogida de materias primas para abonar el camino del desarrollo social, de establecer, con alto grado de sensibilidad, intercambios con los ancianos que también necesitan de los niños para contarles cuentos y oír de ellos sus anécdotas, o de insertarse en los proyectos socioculturales, intencionados al crecimiento y actualización ciudadanas, para de este modo colaborar con los proyectos sociales de la comunidad San Justo (este). Se han realizado también conversatorios con personas que han hecho aportes sociales valiosos e intercambios con personalidades de la educación, la salud, el arte y la cultura.

Discusión

A partir de las experiencias profesionales que se hacen evidentes desde el trabajo con la lectura, como garantía del éxito en la vida so-

cial de la comunidad mencionada, se han realizado valoraciones que convergen en que esta práctica configura en los infantes convicciones de cuidado y protección de su medio ambiente. A ello se suma, además, la importancia de una recreación sana en la vida social de los niños y adolescentes, en lo cual el ejercicio lector deviene una tarea intelectual y cultural edificadora de principios y convicciones consustanciales con el modelo social cubano.

En estas direcciones, se asumen las líneas temáticas abordadas por Herminio Almendros en su obra para el público infantil, entre las que según Ortega González (2015) cuentan: la vida y obra de los hombres que han posibilitado el progreso cultural de la humanidad, entendiendo cultura en un sentido amplio; sumado a ello el desarrollo de la ciencia y la técnica, las características y el comportamiento de la naturaleza y los animales, la historia, los mitos y las leyendas.

Los textos compilados por Almendros (2010) en *Había una vez...* ofrecen una temática coherente con las vivencias y fantasías de los infantes, necesitados de imaginar y soñar, por lo que los educadores aprovechan las potencialidades de sus cuentos para cultivar el espíritu de los más pequeños. De esta manera, el trabajo con los símbolos, el acertado empleo del diminutivo, sin intenciones superficiales, como lo trabajara Martí genialmente con los términos “Ismaelillo” o “reyecillo”, el lenguaje sencillo, preciso y ágil, a la vez que sugerente, en los que intervienen la musicalidad, la rima, el ritmo, los valores fónicos con efectos onomatopéyicos, las imágenes vivaces y emotivas, tanto en la construcción de personajes como de situaciones meramente metafóricas, favorecen la espiritualidad y la construcción de un mundo sensiblemente imaginado, un escenario para la creación y el disfrute.

Entre otros textos consultados por los autores de este artículo se valoraron materiales valiosos que atinadamente han acompañado la formación cultural, moral y humana de los infantes entre los que cuentan *Treinta escenas de animales* (1951) y *Cosas curiosas de animales* (1970).

Se trata, por tanto, de configurar en los niños de la comunidad San Justo (este) las propias vivencias suscitadas en los entornos comunitarios, conformando una cultura de apreciación y disfrute

estético de la obra literaria. Ello promueve el interés por la observación, el conocimiento y la protección del mundo del cual ya es parte, a la vez que le favorece fraguar el carácter y solidificar la formación de sus valores morales, ciudadanos y de autoctonía, acordes con el desarrollo sociocultural que caracteriza y da valor identitario a su comunidad.

En estas intenciones se valora que, en estas primeras edades, la identidad se construye de manera natural, dejando una huella permanente emergida de la lectura literaria como espacio insustituible para fomentar la buena expresión y educación; la literatura infantil resulta ser el camino ideal para la consolidación de una identidad orgánica. Nicolás Guillén, uno de los más grandes escritores hispanoamericanos y uno de los afrodescendientes más paradigmáticos del continente, logra ese objetivo plasmando la identidad cubana, y en particular la afrocubana, en su libro para niños *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*, en el que crea un genial escenario identitario, coherente con las culturas de esta comunidad en la que se trabaja.

Un son para niños antillanos

De La Habana a Portobelo,
de Jamaica a Trinidad,
anda y anda el barco barco.

Una negra va en la popa,
va en la proa un español:
Un cañón de chocolate
contra el barco disparó,
y un cañón de azúcar, zúcar,
le contestó.²¹

La afrodescendencia tipifica este entorno social, lo que significa que sus poemas, canciones y la propia rítmica que crea Guillén hace que los infantes aprecien y preserven su legado cultural. Julia

21 Fragmento del poema. Véase Guillén (1984). *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*.

Calzadilla, una de las más reconocidas autoras de literatura infantil de Cuba, lo define como una “identidad caribeña de fuerte matiz insular”, y explica que “la literatura caribeña de habla hispana para niños y jóvenes constituye un espejo fiel de la hibridación de lo indígena, de lo africano y de lo europeo”.

En la producción de Nicolás Guillén hay una mixtura cultural, en la que se mezclan literariamente los rasgos característicos de los afrodescendientes radicados en San Justo (este), donde lo afro es parte de este complejo cultural de raíz mestiza, típica de la etnia de esta comunidad. Genialmente Guillén plasma la identidad en su literatura infantil, referida a los elementos afrocubanos de la música y la danza, que son nuestro objetivo de estudio y recreo literario, de manera que los infantes aprecien que en esta literatura, inspirada en sus raíces y su autoctonía, ellos están presentes.

Estas experiencias obtenidas con el trabajo lector de esta comunidad reafirma la idea de que no se forma el valor por el mero propósito de que en la clase de lectura el infante tiene que aprender lo que el educador desea, sino que se construye cuando el niño aprecia lo útil que es para él el ejercicio de la lectura, con significados que son de su interés, porque están reflejados en su existencia y en las vivencias de sus relaciones con la diversidad ciudadana. En ello, por ende, desempeña un papel meridiano su convivencia con toda la riqueza que aporta su entorno comunitario.

Desde el planteamiento de estas experiencias, emergidas en las actividades de la comunidad San Justo (este), se configura profesionalmente en los autores de este artículo un pensamiento de construcción de universos, una reflexión para encauzar la lectura desde la dimensión sociocultural ofrecida por Romeu Escobar en su enfoque de enseñanza de la lengua y la literatura. Este, dentro de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, según lo propicia la asignatura Español-Literatura, debe propiciar el reconocimiento de una dinámica necesariamente distintiva para este proceso, cuya intención es favorecer que los infantes descubran la verdadera utilidad de la lectura con textos que les permiten llevar a vías de hechos la integración de temas y significados, con saberes contruidos, intereses y necesidades.

De este modo, se produce entre la dinámica educativa y la interacción comunitaria una incuestionable e indisoluble relación; esto es: una reciprocidad entre lo que quiere hacer el educador para propiciar la integración y lo que verdaderamente necesitan los infantes en el plano de los aprendizajes para ejecutarla con eficiencia.

Lo esencial es la formación de una capacidad de actuación positiva, frente a las diferentes situaciones de la vida comunitaria, al tiempo que se le enseña el placer e importancia de la lectura.

Todo ello ha significado que se alcance un alto grado de madurez profesional en los educadores que participan activamente en la comunidad, dado en la consolidación de la actuación profesional de los especialistas de lengua y literatura, los cuales acometen la labor extensionista centrada en las comunidades menos atendidas culturalmente, para llevar la lectura a los barrios. Esto permite concebir la precisión del aprendizaje y la educación para la lectura, en función de construir desde edades tempranas determinados patrones de percepción y representación social, coherentes con los modelos ciudadanos.

Por consiguiente, este trabajo presupone operaciones que debe realizar el educador en su relación infante-lectura-comunidad para determinar, por un lado, el contenido lector que se debate en las clases y, por otro, el significado que para los niños posee la lectura insertada a su comunidad; así se condiciona la creación de un clima favorable para el éxito del intercambio interpretativo y de comunicación comunitaria.

Así como Andrés Bello proyectó la institucionalización del saber americano, Martí trabajó para que dicho saber fuera extendido a los futuros ciudadanos de Latinoamérica. Si la voluntad racionalizadora estaba colocada en los adultos, nuestro escritor la sitúa en la infancia. Para él, había llegado el tiempo del niño nuevo, aquel capaz de devenir sujeto, en tanto agente de cambio. La infancia debía ser parte activa del tiempo que le tocaba vivir, por ello no debía ignorar el pasado del que provenía (García, 2014).

Se presupone, por tanto, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el infante reflexiona acerca del contenido de lo que lee, lo cual adecua, al contexto comunitario, la intención y las necesidades comunicativas, siempre en correspondencia con su universo del saber y

los rasgos identitarios de su entorno. En tal sentido, Mendoza (2012) propone las siguientes operaciones, útiles para estas reflexiones:

- Diagnóstico de la actitud lectora del estudiante atendiendo a lo diatópico, lo diastrático y lo diafásico.
- Precisión de la situación de aprendizaje a partir de la actuación lectora.
- Determinación del contenido, expresado en las habilidades, conocimientos y valores.
- Selección de los textos.
- Diseño de las actividades para la interactividad lectodiscursiva.

Para Mendoza (2019) es importante retomar las ideas de que la lectura tiene marcada incidencia en la formación multifacética del individuo, dígase formación intelectual, ética y estética, al constituir el libro la vía para adquirir, renovar y enriquecer los conocimientos como medio de educación permanente, tomando en cuenta el crecimiento vertiginoso del volumen de información en el mundo contemporáneo. Este artículo subraya, además, que el trabajo con la lectura, especialmente en los centros educativos, centra sus direcciones de tratamiento didáctico en los sentimientos, valores, emociones, actitudes y conductas humanas, todo lo cual se constituye en directrices de formación cultural del hombre nuevo, pues su grado de compromiso y de valores humanos también son expresión de la cultura ciudadana que se necesita.

La amistad, la tolerancia, el respeto a lo diverso o la paciencia son algunos de los valores que deben inculcarse desde pequeños, tanto en la escuela como en la casa. En estas direcciones de significación es que el trabajo con la lectura en los proyectos concebidos en los escenarios comunitarios de San Justo (este), parte de identificarse con el carácter sociocultural del contexto. Esto ofrece un variado espectro de posibilidades, que en una interacción en los barrios, escenarios de promoción cultural o cualquier otra entidad social, pudieran enriquecer los patrones de aceptación del punto de vista, conformando una postura crítica y reflexiva.

En la medida en que estas situaciones propician la sistematización de los saberes incorporados en el ejercicio lector, el infante

desarrolla hábitos de lectura, con la interpretación de los códigos socioculturales que le son más cercanos. La posibilidad de descubrir la utilidad de la lectura lo convoca a asumir una conducta intelectual y cultural fortalecedora de las actitudes para el estudio, en lo que aprecia que es capaz de fomentar el interés por el aprendizaje y la creación. Se trata de afrontar y resolver inteligentemente las situaciones que enfrenta en la vida, a las que con el tiempo puede dar soluciones trascendentes. Esta situación, según la valoración de los autores de este artículo, se vincula con la aplicación del principio de selección de textos, según ha sido declarado por Romeu Escobar.

Esto es: el educador generalmente cuenta con la disposición para elaborar o utilizar situaciones comunicativas, que se plantean en el texto y se materializan en los contextos comunitarios. En estos propósitos, el educador se vincula con los estudiantes de la etapa de la infancia en las diversas actividades socioculturales y así selecciona de manera práctica actividades de lectura, recitación, declamación, oralidad y dramatización, para sustentar el aprendizaje y garantizar la aprehensión del nuevo mundo que el infante configura e incorpora. Es muy importante que los textos incluidos reflejen una amplia diversidad temática.

Así, pues, están creadas las condiciones para el diseño de actividades lectodiscursivas, cuya esencia es la interactividad de lectura y comunicación en los variados escenarios comunitarios. De esta manera, los educadores cuentan con mejores posibilidades para planificar las acciones que tendrán lugar en la actividad de formación de una cultura lectora, vista como el escenario donde se produce un proceso de comunicación real, de acuerdo con el propósito del educador y los intereses de los infantes, atendiendo la coherencia con sus propias experiencias de vida.

El sentido de altruismo y amor por el bienestar propio y el de los semejantes comunitarios es hoy un eje temático de la literatura infantil que, desde la perspectiva filosófica martiana, brinda posibilidades para educar el sentimiento y la responsabilidad ciudadana, que ya cala en la sensibilidad de los infantes.

La acertada preparación para la vida, a partir de la sistematización de lo que se aprende y descubre con el ejercicio lector, es

decisivo. Se trata, por tanto, de interpretar no solo los significados de las lecturas que se seleccionan, sino también los contextos comunitarios y las proyecciones humanas con las que conviven para analizar, con sólida preparación, las esencias sociales y humanas, que en ellos confluyen.

Una de las sentencias más relevantes de José Martí, para este artículo ha sido: “educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive; es poner al hombre al nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es —en resumen— preparar al hombre para la vida [...]”²²

Por todo lo expuesto anteriormente se declara que la disposición y organización de la interacción suscitada en el acto lector se identifica como la secuencia de actos, que con fines interactivo-comunicativos, son planificados por los educadores para el desarrollo de las actividades lectodiscursivas que se conciben en la comunidad. Es importante una adecuada selección de los medios, las formas de hablar en colectivo, el vocabulario apropiado de los infantes, en lo que se cuida además, de los recursos extraverbales: gestos, posición de los cuerpos, posturas quinésicas y prosémicas, las cuales intervienen en la producción de significados, que retroalimentan la comprensión de las lecturas relacionadas con las realidades, para la interpretación de los significados de los contextos determinados.

Una adecuada selección del tema lector significa dar paso a un proceso interactivo exitoso; es una expresión de eficacia socioeducativa del educador responsable de esta gran tarea social. Es entonces que se manifiesta como transformación del estado inicial de educadores e infantes, que ahora han comprendido su rol comunicativo para la difusión cultural de todo lo que aprenden y, por tanto, son capaces de trascender, desde estas edades tempranas, con conductas ciudadanas y comunicativas importantes.

Por su parte, la situación comunicativa se manifiesta como el estado de conciencia que logran educadores y educandos al ubicarse

22 Valdés, Ramiro (2002). *Diccionario del pensamiento martiano*, p. 147.

en un espacio y tiempo creados por todos para la actividad de lectura y comunicación. Por lo tanto, también deben seleccionarse o concebirse espacios comunitarios favorables para desarrollar estas actividades en una atmósfera especial, donde se generan estímulos para la atención, la escucha, el saber esperar, el respeto y la tolerancia de lo diverso. En ese respeto y reconocimiento de lo diverso es que el infante aprende, se enriquece y se edifica.

La experiencia que en este trabajo se socializa, como educadores de la lectura y la cultura ciudadana, reafirma que los infantes, después de este entrenamiento que se produce primero en el espacio áulico, están en condiciones de participar en diversos tipos de intercambios comunicativos promovidos por las actividades extensionistas; esto es: están en condiciones plenas para interpretar situaciones problemáticas similares a sus experiencias de vida con mayor espectro sociocultural; de este modo, con marcada eficiencia, pueden comprender, describir y proyectar situaciones de transformación para su comunidad.

Así, la proyección metodológica de la lectura para la construcción de cultura ciudadana es una condición necesaria atendida por los educadores y contribuye a la expresión de la idiosincracia y de un proceso de integración temática de significados vivenciados por los infantes.

Es este el momento en el que los educadores logran la transformación del proceso lector con intenciones de enriquecer la plataforma de comunicación comunitaria. Sin embargo, no es suficiente con que los educadores proyecten adecuadamente el sistema de métodos, procedimientos y medios de trabajo con la lectura. Se hace necesario organizar y estructurar este proceso funcional, en el que educadores e infantes, por conciencia, afrontan la lógica de comprensión e interpretación de los textos, organizando sus elementos de significación, para poder ordenarlos y adecuarlos a las necesidades de producción de nuevos significados, según las diversas situaciones de comunicación en las que participan.

Ello expresa el desarrollo de docentes y sobre todo de estudiantes para seguir una secuencia en su proceder lector, al revelar la rela-

ción entre lo que se significa, dónde tiene lugar el proceso de significación y mediante qué recursos lingüísticos se logra. Esto permite descubrir la funcionalidad de la lectura en los procesos de comprensión y construcción comunicativas, así como la efectividad en la atención metodológica a los hechos del lenguaje y su aplicación en los procesos de significación en los diversos contextos de actuación profesional.

Alvarado (2007) refiere que entendemos por pedagogía crítica —en forma abreviada— la pedagogía que no se reduce a una simple transmisión del saber, sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora, y tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva). Promueve una conciencia ético-crítica en el educando (Dussel, 1998) que, atravesada por el diálogo, hace surgir una relación horizontal entre este y el educador, para producir un nuevo conocimiento a partir de esta experiencia.

Conclusiones

Los análisis y generalizaciones de las dinámicas de lectura, comprensión y comunicación en los contextos comunitarios en los que conviven los infantes, demuestra que este ejercicio intelectual alcanza su mayor grado de utilidad una vez que ellos descubren que los significados lectores son reflejo de sus vivencias y experiencias de vida. Esto provoca un salto cualitativo en la configuración del universo sociocultural ciudadano que se pretende desarrollar.

La atención educativa a los procesos de interpretación de los significados de la lectura, estimula la aprehensión de la realidad vivenciada, a la vez que favorece intelectualmente a los infantes para poder interpretar las esencias de los procesos y fenómenos socioculturales gestados en sus comunidades.

La riqueza emergida de las relaciones humanas en el barrio y la autenticidad de las características identitarias de la comunidad es fuente de retroalimentación para los niños, de modo que su complementación con el ejercicio lector potencia su saber y su saber hacer en la configuración del universo sociocomunitario.

Referencias bibliográficas

- Almendros, Herminio (1951). *Treinta escenas de animales*, La Habana, Ed. Cultural.
- (1969). *Cosas curiosas de animales*, La Habana, Instituto Cubano del Libro.
- Alvarado, Miguel (2007). “José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, no. 1. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- Dussel, Enrique (1998). “La concientización en Freire”, en *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Ed. Trotta, pp. 430-439.
- García Rey, María Del Rocío (2014). “Manifestaciones, interpretaciones y representaciones de la realidad social. Infancia y modernidad. José Martí y la Exposición de París”, en revista *Política y Cultura*, no. 41, México, pp. 6-9.
- Guillén, Nicolás (1984). *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*, Salamanca, Lóguez Ediciones, pp. 3-6.
- Diez frases brillantes de José Martí*. Recuperado de <https://www.telesurtv.net/news/10-frases-brillantes-de-Jose-Marti-20160127-0078.html>
- Mendoza Barroso, Erick (2012). *Modelo didáctico de la dinámica de la lectura para el desarrollo comunicativo del futuro profesional de la Cultura Física y el Deporte*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cátedra Manuel Francisco Gran, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, pp. 64–65.
- (2019). “La lectura en la dinámica del desarrollo comunicativo y cultural ciudadano”, en *Revista Es-*

tudios del Desarrollo Social. Cuba y América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad de La Habana, p. 6.

Ortega González, Diosvany (2015). “La literatura infantil. Los paralelos martianos de Herminio Almendros”. Edición digital a partir de *La literatura y la cultura del exilio republicano español de 1939* [Archivo de ordenador], Actas del IV Coloquio Internacional, Hotel Las Lagunas, del 16 al 19 de julio, pp. 8-12.

Romeu Escobar, Angelina (2014). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural*. Informe de investigación, La Habana, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, pp. 56–160.

Valdés Galarraga, Ramiro (2002). *Diccionario del pensamiento martiano*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, p. 147.

III PARTE

Maltrato infantil intrafamiliar en Cuba. ¿Un problema social o un problema de salud?

REINIER MARTÍN GONZÁLEZ
DUNIA MERCEDES FERRER LOZANO
ORISTELAS CAMERO GUTIÉRREZ

El derecho de todo niño a ser protegido de la violencia comenzó a ser reconocido desde la primera Carta de los Derechos de la Infancia, durante 1924 en Ginebra. Se proclamó entonces que los niños debían ser alimentados, cuidados y atendidos, “debe ser el primero que reciba auxilio (...) y debe ser protegido contra cualquier explotación” (Save The Children, *s/f.*, sección de la Declaración de Ginebra, estrofa 4 y 5).

Muchos años después, la Convención de los Derechos del Niño, aprobada en 1989 por las Naciones Unidas, oficializa en su artículo 19: “adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y sociales para proteger a los niños 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, un representante legal o cualquier adulto que lo tenga a su cargo” (UNICEF Comité Español, 2006).

Pero no fue hasta la publicación de la Organización Mundial de la Salud sobre la violencia, en el año 2002, que se reconoce al maltrato infantil como un problema de salud con urgencia de atención y prevención en el mundo. Se define desde entonces como “todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (OMS, 2003, p. 65).

En Cuba un amplio grupo de investigadores afirman que aun cuando se parte de un abordaje positivo del tema —identificado como un problema de salud complejo y cotidiano, que recibe aten-

ción urgente y especializada, a través de un sistema de atención basado en la interrelación de cada uno de los ministerios y las instituciones vinculadas con la niñez y la familia—, este ha permanecido relativamente invisibilizado para la opinión pública contemporánea, debido a una ausencia de datos y registros estadísticos nacionales que impiden una caracterización o concientización real del fenómeno (Díaz, *et al.*, 2011; Martín, 2011; MMI-LAC, 2012).

Por ejemplo, para describir el nivel de conocimiento que existe en la sociedad cubana sobre el maltrato infantil intrafamiliar, se advierte que se asemeja a un *iceberg*, donde solo se observan o conocen aquellos casos extremos de abuso infantil reportados a instancias médicas o legales por especialistas, además de un pequeño grupo de padres y adultos que toman una postura crítica frente a sus comportamientos violentos durante el desempeño de su función educativa al interior de las familias. Todos representan menos de la tercera parte de la población general y simbolizan la punta del témpano.

Quedan, entonces, sumergidos bajo agua —o desconocimiento— una mayoría de casos y situaciones al interior de las familias, que pasan inadvertidos por todos aquellos procesos que modulan la dinámica familiar, así como por las propias características del maltrato infantil como variante o expresión directa de la violencia. Se naturalizan a través de patrones educativos transgeneracionales y otros indicadores multicausales o multifacéticos del fenómeno.

Sin embargo, en los últimos veinticinco años se evidencia un aumento de las publicaciones académicas que reflejan el interés de los especialistas cubanos por abordar e intentar solucionar la problemática, aunque todavía resultan insuficientes para lograr su prevención y solución a nivel nacional. La mayor parte son artículos de revistas y capítulos de libros, con resultados que describen el fenómeno desde un alcance regional y fragmentado, además de otras investigaciones archivadas como tesis en las propias instituciones que las dirigen.

Es por ello que la siguiente revisión sistemática no constituye una caracterización macrosocial y exhaustiva del fenómeno. Aunque sí propone una mirada cronológica y descriptiva sobre las principales alternativas metodológicas seguidas y los resultados obtenidos en

un amplio grupo de investigaciones desarrolladas y publicadas hasta el momento en nuestro país.

La selección de los estudios siguió un procedimiento metodológico cualitativo por oportunidad, según el acercamiento teórico de los autores al tema y mediante un proceso de revisión bibliográfica llevado a cabo desde hace diez años.

De manera general se observa un aumento de la producción científica después del 2000 y fundamentalmente en la región de La Habana. Muchos autores se enfocaron en el maltrato infantil intrafamiliar como un problema de salud y desde la perspectiva de los menores y sus padres fundamentalmente, seguido de otro amplio grupo que estudió la violencia intrafamiliar como una visión más integral dentro de las familias.

Como principal limitación podría señalarse la ausencia de un enfoque metodológico de investigación común y ajustable a la gran complejidad del fenómeno, pues la mayoría de los estudios utilizan herramientas, para la recogida de información, no estandarizadas ni validadas para la población general cubana, solo diseñadas para los propios fines de cada estudio.

Aun así, los primeros reportes científicos sobre la identificación del fenómeno en Cuba corresponden a un grupo de estudios médicos realizados entre 1987 y 1990 en el Hospital Pediátrico Pedro Borrás Astorga, en Ciudad de La Habana, referenciados por Acosta (2007) y Chávez (2011). Estos describen un grupo de síntomas médicos encontrados en varios pacientes menores de 15 años como: contusiones, diversas lesiones físicas, desnutrición, enfermedades diarreicas agudas e intoxicación alcohólica o por medicamentos.

Las conclusiones apuntaron hacia diagnósticos por síndrome de abuso físico infantil y maltrato por negligencia. El primero fue identificado según reporte de agresión directa con las manos, trozos de madera, cucharas calientes y alcohol. Mientras que la negligencia familiar se manifestó como irregularidad en la administración de medicamentos, la alimentación y el aseo personal. Además, reconocieron que la mayor parte de los niños afectados pertenecía a familias de padres alcohólicos, con trastornos psiquiátricos, retraso mental o madres con bajos ingresos económicos.

Posteriormente, durante la década del noventa, se referencian investigaciones con enfoques predominantemente descriptivos y con alcances institucionales, como los llevados a cabo por el Instituto de Medicina Legal sobre los delitos sexuales contra los niños.

Por ejemplo en el informe “Características de los delitos sexuales contra menores en la Ciudad de La Habana” (Pérez, *et al.*, 1996; citado en Chávez, 2011) se referencian un grupo de estudios que evidencian el seguimiento casuístico y criminalista del abuso sexual infantil en el Tribunal Provincial Popular de Ciudad de La Habana. Entre los resultados finales de estos estudios se comprobó la evidencia de una mayor victimización en las niñas, así como una tendencia creciente en la denuncia de los casos (en 1990 se registró un total de 110, que en 1993 aumentó a 155 casos —19 varones y 136 hembras— y continuó durante 1994 con 161 —42 varones y 129 hembras—).

Mientras los actos de abuso ocurren en los lugares y horarios donde habitualmente transcurre la vida del menor, los victimarios son mayormente del sexo masculino, menores de 35 años, actúan en solitario y, por lo general, sin antecedentes penales. Esto demuestra además, para casi la totalidad de los casos, una relación significativa entre la victimización sexual y la presencia de disfuncionalidad familiar con otras manifestaciones de maltrato físico a través del empleo frecuente de golpes o castigos a dichas víctimas.

Durante estos años, las referencias de otros tipos de maltrato infantil se publicaron en la *Revista Cubana de Medicina General Integral*, a través de artículos originales y que referencian estudios regionales sobre la violencia familiar de manera general (Almenares, Louro y Ortiz, 1999; Muñiz, Jiménez, Ferrer, *et al.*, 1998; Muñiz, Jiménez, Ferrer, *et al.*, 1996).

A partir de la primera década del 2000 se evidencia un aumento significativo de la producción científica sobre el tema. Más de la tercera parte constituyen estudios descriptivos, con igual enfoque salubrista, centrados en el maltrato infantil manifiesto en las relaciones entre padres e hijos, realizados en regiones geográficas aisladas y publicados como artículos académicos o tesis en su mayoría (Arce, Castellanos, Reina, *et al.*, 2012; Arteaga, Iglesias, Arencibia, *et al.*, 2010; Barón y Hernández, 2013; Blanco, Salvador, Cobián, *et al.*, 2000; Calzada, 2004; Campos, Pérez, Silveria, *et al.*, 2010; Cartaya,

2007; Chávez, 2011; Díaz, Díaz, Socorro, *et al.* 2011; Fernández y Perea, 2004; Francia, 2003; García, 2010; González y Rodríguez, 2008; Leschevivh, 2007; Lorenzo, 2007; McCarthy, 2007; Olivera, 2010; Peláez y Juncal, 2008; Reinaldo, 2003; Robaina, 2001; Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2003; Valdés y Padrón, 2008; Veloso, Rodríguez y Medina, 2009).

El inicio de esta nueva etapa sobre el abordaje de la problemática se debe a que la mayor parte de las investigaciones realizadas se llevaron a cabo por miembros de diversas instituciones nacionales con interés en temáticas como la infancia y la familia. Dígase el Grupo de estudios sobre Familia en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), la Cátedra de Prevención del Maltrato Infantil Néstor Acosta Tiele, del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, y los departamentos de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas y de la Universidad de La Habana.

La mayoría de los resultados demuestran que existe una invisibilización del maltrato infantil entre los padres cubanos y la sociedad en general, que parte de un desconocimiento sobre las características y manifestaciones de la propia violencia hasta el reconocimiento del maltrato físico (castigos en su mayoría, seguido de golpes) y psicológico o emocional (identificado por abuso verbal, amenazas y ofensas) como recursos o métodos educativos.

El carácter transgeneracional del maltrato infantil se comprobó a través de este desconocimiento, asumido tanto por los padres como por sus hijos; ello implica que se transmita de padres a hijos como forma correcta o alternativa de educación al interior de las familias. Las publicaciones que indican este resultado demuestran cómo los adultos que manifiestan asumir conductas violentas, tanto en sus familias como con sus parejas, reconocen que fueron maltratados también durante su infancia por sus padres.

Se reconoce que los padres no presentan características específicas que los diferencien o identifiquen como maltratadores, aunque se observa un predominio en las madres como figura que más castiga y regaña, a diferencia de los estudios desarrollados con familias identificadas como maltratadoras, donde se refiere un predominio de la figura paterna como el principal maltratador.

Tampoco existen características específicas en los menores que constituyan factores de riesgo para la aparición del maltrato; en pocos estudios se demostró que mientras menos edad tenga el niño mayores niveles de maltrato sufre. También se registra que las niñas con edades entre los 11 y 15 años son más proclives al abuso sexual.

No se logra demostrar si la funcionalidad familiar es un indicador directo de maltrato infantil, aunque se identifican una serie de situaciones dentro de la dinámica del hogar que propician su aparición: peleas o conflictos de pareja delante de los menores, el manejo inadecuado de la hiperactividad o la agresividad en los hijos y del incumplimiento de los deberes escolares, la dificultad para manejar las rutinas de los hijos en el hogar como los horarios de baño, comida y juego, la presencia de alcoholismo, la convivencia en hogares con baja solvencia económica, el hecho de que haya en las familias muchos hijos que atender o la cohabitación de muchos miembros en la misma casa, la presencia de padres adolescentes o muy jóvenes, entre muchos otros. Por su parte, los estudios que investigaron familias identificadas como maltratadoras sí reconocen que existe relación entre las manifestaciones de maltrato infantil y altos niveles de disfuncionalidad familiar.

Menos de un cuarto de las publicaciones constituyen propuestas de programas encaminados a la solución y prevención de la problemática. Metodológicamente se destacan procesos de trabajo grupal con padres, desde el acompañamiento psicológico o la educación popular como procesos psicoterapéuticos o de orientación psicológica (Acosta, 2007; Díaz, *et al.*, 2011; Durán, Díaz, Valdés, *et al.*, 2005; Martín, 2011; Pineda, Gutiérrez y Díaz, 2011; Toussaint, 2004).

Estas propuestas se proponen estimular la criticidad en los adultos sobre sus comportamientos violentos hacia los menores y el aprendizaje de habilidades o herramientas para enfrentar la educación de los hijos. Asimismo recomiendan el tratamiento de temas como: las características de las etapas evolutivas, los derechos y deberes de la infancia, el uso correcto del castigo, la formación de hábitos y el aprendizaje de normas, la comunicación asertiva, la solución de conflictos dentro de la familia y la descripción del maltrato infantil como tipo de violencia.

Fue a partir de los estudios realizados por el Grupo de Estudios sobre Familia del CIPS y el Departamento de Psicología de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, que se incorporan miradas más sociológicas a la problemática del maltrato infantil. Estas perspectivas superan la visión salubrista de la familia e incorpora estudios más centrados en la multicausalidad de la violencia intrafamiliar, con énfasis en procesos sociales y comunitarios que la explican. Trabajan categorías como: la percepción de los roles dentro de la relación de violencia, los patrones de comunicación que potencian la violencia, la influencia de las condiciones socioeconómicas familiares y las representaciones sociales de la violencia hacia los menores.

La sistematización hecha hasta aquí revela que se ha ganado poco a poco un espacio científico en el tratamiento del tema del maltrato, que ha trascendido de considerarlo como un problema de salud, abordado fundamentalmente por y desde este sector, a ser valorado como un problema psicosocial. Esta última perspectiva ha permitido sacar el tema del maltrato de la familia para insertarlo en un contexto social donde factores económicos, culturales, demográficos y políticos lo condicionan; y se requiere de una mayor profundización en ellos para entender el fenómeno en toda su complejidad.

Al mismo tiempo la sistematización revela que a lo largo de los años han emergido más propuestas de intervención con un alcance preventivo. No obstante, siguen siendo limitados los estudios que relacionan este fenómeno con otras formas de violencia que se expresan en espacios comunitarios. Por otro lado, la sistematización también permite identificar carencias en estudios que centren el análisis en la prevención del maltrato desde la escuela y su influencia en la familia, como institución rectora de la vida cultural de la comunidad.

Formas de maltrato como la negligencia siguen siendo menos abordadas y menos reconocidas como tal, quizás porque no existe conciencia crítica sobre los daños directos e indirectos de un trato de este tipo sobre los menores, o se asocia con el deterioro de la responsabilidad en los diferentes ámbitos.

Solo a través de la caracterización del maltrato infantil intrafamiliar como un problema social, complejo, multicausal, naturalizado e

invisibilizado (para más de la tercera parte de los cubanos), podrán diseñarse futuras acciones de prevención con un verdadero alcance nacional e interdisciplinario.

Referencias bibliográficas

- Acosta, Nestor (2007). *Maltrato infantil. Prevención*, La Habana, Editorial Científico – Técnica.
- Almenares, Mariela, Isabel Louro y María Ortiz (1999). “Comportamiento de la violencia intrafamiliar”, en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 15, no. 3, pp. 285-292.
- Arce, Dora Lidia, María de los Angeles Castellanos, Lisbet Reina, *et al.* (2012). “Algunos factores psicosociales del maltrato infantil en escolares de la enseñanza primaria”, en *MEDISAN*, vol. 16, no. 12, pp. 1891-1898.
- Arteaga, Yanín, Rosa María Iglesias, Luis Arencibia, *et al.* (2010). “Violencia intrafamiliar y adolescencia”. Policlínico Universitario Hermanos Cruz. Pinar del Río. 2008. *Revista Ciencias Médicas*, vol. 14, no. 4. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v14n4/rpr05410.pdf>
- Barón, Diana e Iledrys Hernández (2013). “Violencia intrafamiliar en hogares de adolescentes pinareños con diagnóstico de trastorno disocial”, en *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, vol. 17, no. 2, pp. 172-186.
- Blanco, Isis, Sergio Salvador, Alberto Cobián, *et al.* (2000). “Maltrato infantil intrafamiliar, en un área de salud de Santiago de Cuba”, en *MEDISAN*, no. 4, pp. 30-37.
- Calzada, Ana (2004). “Algunos aspectos de interés sobre la violencia y el maltrato infantil”, en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 20, no. 5-6. Recu-

perado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252004000500011

- Campos, Marta, Yisel Pérez, Sergueri Silveria, *et al.* (2010). “Maltrato infantil intrafamiliar en niños de la escuela primaria Salvador Pascual Salcedo”, en *MEDISAN*, vol. 14, no. 2, pp. 192-199.
- Cartaya, I. (2007). *Violencia intrafamiliar y su relación con la influencia educativa de la familia de origen (Un estudio de género)*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Chávez, Ernesto (2011). “La violencia en las familias cubanas analizada por las investigaciones sociales: Violencia ejercida contra los niños en las familias”, en *Violencia familiar en Cuba. Estudios, realidades y desafíos sociales*, La Habana, Ed. Félix Varela, pp. 196-202.
- Díaz, José Antonio, Mirelys Díaz, Yulianela Socorro, *et al.* (2011). “Morbimortalidad y factores de riesgo para el maltrato infantil en niños atendidos en el policlínico José Agustín Más Naranjo de Primero de Enero”, en *MEDICIEGO*, vol. 17, no. 1. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/mediciego/mdc-2011/mdc111e.pdf>
- Díaz, Marelén, Yohanka Valdés, Alberta Durán, *et al.* (2011). *Violencia familiar en Cuba. Estudios, realidades y desafíos sociales*, La Habana, Ed. Félix Varela.
- Durán, Alberta, Marelén Díaz, Yohanka Valdés, *et al.* (2005). *Convivir en familias sin violencia. Una metodología para la intervención y prevención de la violencia intrafamiliar*, La Habana, Casa Editorial Imágenes.
- Fernández, Gladys y Jesús Perea (2004). “Síndrome del maltrato infantil”, en *Revista Cubana de Pediatría*, vol. 76,

no.3.Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312004000300009

- Francia, María Elena (2003). “Maltrato infantil. Un problema de todos”, en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 19, no. 1,
- García, Aurora (2010). “Las señales de violencia en los dibujos infantiles. Indicadores globales de daño”, en *CIMEQ*, no. 2.
- González, Andy y Anisley Rodríguez (2008). *Particularidades de la violencia familiar desde la perspectiva de menores de cuarto y quinto grado de la escuela XX Aniversario*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.
- Leschevikh, C. (2007). *De malos chicos y buenos tratos. Un acercamiento al maltrato infantil en el Consejo Popular El Canal*. Tesis de Maestría en Psicología Social y Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Lorenzo, Lairoby (2007). *Violencia Intrafamiliar: Un estudio en escolares y sus padres de zonas urbanas y semirurales en el municipio Artemisa*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Martín, Reinier (2011). *Prevención del maltrato infantil. Propuesta de guía psicoeducativa para la familia*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.
- McCarthy, Yunaisis (2007). *Violencia intrafamiliar en adolescentes*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- MMI-LAC (2012). *Estado de situación de los países de Centroamérica, México, Cuba y República Dominicana*

en relación con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en seguimiento al estudio de Naciones Unidas sobre la violencia contra los Niños, New York Movimiento Mundial por Infancia - América Latina y el Caribe.

Muñiz, Mario César, Yanayna Jiménez, Daisy Ferrer, *et al.* (1998). La violencia familiar, ¿un problema de salud?, en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 14, no. 6.

——— (1996). “Sobre la percepción de la violencia intrafamiliar por los niños”, en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 12, no. 2.

Olivera, Yaima (2010). *Particularidades del maltrato infantil desde la apreciación de escolares del centro de enseñanza primaria Carlos Juan Finlay*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.

OMS (2003). “Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo”, en *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, pp. 63-94.

Peláez, Jorge y Virginia Juncal (2009). “Abuso sexual en niñas y adolescentes. Experiencias de 10 años”, en *Ginecología y Salud Reproductiva*, vol. 35, no. 1, pp. 1-13.

Pineda, Eloy, Elsa Gutiérrez y Ada María Díaz (2011). “Estrategia educativa para el control y prevención del maltrato infantil dirigida a padres de niños con síndrome de Down”, en *Revista Cubana de Pediatría*, vol. 83, no. 1, pp. 22-33.

Reinaldo, Yusel (2003). *Estudio de representación social de la violencia doméstica en un grupo de escolares y sus*

padres. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Robaina, Gloria (2001). “El maltrato infantil”, en *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 17, no. 1, pp. 74-80.

Rodríguez, M. D. (2006). *Factores asociados a la vulnerabilidad del maltrato infantil intrafamiliar*. Tesis de Maestría en Psicología de la Salud, Universidad Médica de Villa Clara Dr. Serafín Ruíz de Zárate Ruíz, Santa Clara.

Rodríguez, Y. (2003). *Violencia intrafamiliar en adolescentes*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Save the Children. (s/f). La primera Carta de los Derechos del Niño. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/primeracar_taderechos_delnino-.pdf

Toussaint, N. (2004). *Programa dirigido a padres de niños entre tres y seis años para la prevención del maltrato infantil*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*, Madrid.

Valdés, Yohanka y Silvia Padrón (2008). “Violencia intrafamiliar y género: una mirada desde la familia cubana”, en *Boletín CIPS*, no. 2, La Habana, pp. 10-23.

Veloso, Bárbara, Vilma Rodríguez y Carmen Medina (2009). “Factores de riesgo asociados al maltrato infantil intrafamiliar en alumnos del Seminternado Roberto Rodríguez Sarmiento”, en *MEDISAN*, vol. 13, no. 5.

Niñez, familia y violencia. Miradas en la región central del país, desde diferentes perspectivas

DUNIA MERCEDES FERRER LOZANO

REINIER MARTÍN GONZÁLEZ

MARÍA A. SUZ POMPA

Una introducción necesaria

La convivencia en familia permite tener la experiencia primaria más importante para el desarrollo del ser humano y de su socialización: establecer relaciones de vínculo emocional íntimo con otros, que posibilite sentirnos apoyados, cuidar y ser cuidados. Es un espacio para encontrar seguridad, paz y armonía, así como para ensayar las habilidades básicas de socialización, incluida la de aprender a manejar los conflictos.

La mayoría de las familias son capaces de ofrecer este entorno de confianza y seguridad emocional a sus hijos. No obstante, las condicionantes que impone la vida actual y los vertiginosos cambios sociales a los que estamos expuestos mediatizan la convivencia familiar y, por ende, la capacidad de los padres para responder a las necesidades educativas de los hijos y hacerlo bien. En este sentido un colectivo de autores del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) han identificado estresores a los que en los momentos actuales se enfrenta la familia cubana (Díaz, *et al.*, 2011): incertidumbre económica; inmediatez, horizonte a corto plazo; celeridad de las rutinas cotidianas; espacios reducidos y ausencia de privacidad; convivencia no opcional; riesgo de *burnout* laboral y estrategias de generación de ingresos fuera de los márgenes del trabajo remunerado.

Estos mismos autores señalan como posibles impactos de tales estresores en la subjetividad familiar de los cubanos: el incremento de las uniones consensuales, la disminución del número de hijos por pareja fértil, la deserción frecuente del padre no custodio posdivorcio, el incremento de relaciones asimétricas, el reforzamiento de las depen-

dencias, el incremento de la violencia psicológica y física y el desbalance en el ejercicio de las funciones con una hipertrofia de la función económica en detrimento de la función educativa, entre otros.

Las condiciones mencionadas no afectan por igual a los grupos familiares y sus efectos no solo dependen de condiciones materiales de vida. El funcionamiento de la familia como grupo, sus recursos para afrontar situaciones de crisis o conflicto, las estrategias comunicativas y de educación que empleen, van a condicionar también si los efectos de tales estresores se traducirán en malestares (pudiéndose llegar a la violencia). Uno de los problemas más difíciles que enfrenta la familia actual, dada la dinámica de la vida moderna, es el tema de la violencia.

La violencia familiar alude a todas las formas de abuso que tienen lugar en las relaciones entre los miembros de una familia. Se denomina relación de abuso a aquella forma de interacción que, enmarcada en un contexto de desequilibrio de poder, incluye conductas de una de las partes que, por acción u omisión, ocasionan daño a otro miembro del grupo. Cuando se habla de violencia intrafamiliar (VIF) se refiere a las distintas formas de relación abusiva que caracterizan de modo permanente o cíclico el vínculo familiar (Corsi, 1999).

Al respecto, es frecuente escuchar en diferentes espacios cotidianos de nuestra realidad, al referirse a la educación en la familia, expresiones como: “el castigo enseña”, “hay que tener mano dura para que aprendan”, “cuatro pescozones y se resuelve el problema”, entre otras frases parecidas y aceptadas en nuestra realidad, como legitimización de malos tratos hacia los menores al interior de la familia.

La Organización Mundial de la Salud (2003) define el maltrato infantil como “todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (p. 65).

Referirse en Cuba al maltrato infantil intrafamiliar, como una problemática de salud, constituye una realidad compleja desde la perspectiva científica. Debido no solo a que es objeto de atención para una amplia diversidad de instituciones dedicadas a la protección de los niños, sino también por la ausencia de datos y registros estadísticos que dificultan la caracterización o crítica real de la pro-

blemática desde un alcance nacional. Al respecto un amplio grupo de autores aseguran que el tema ha permanecido relativamente invisibilizado para la opinión pública contemporánea (Arteaga, Méndez y Muñoz, 2012; Díaz, *et al.*, 2011; Martín, 2011).

A continuación se presentan los resultados de tres de los estudios realizados en la última década en la región central del país, fundamentalmente en la provincia de Villa Clara, en los que un grupo de investigadores de la Universidad Central de Las Villas profundizamos en este fenómeno desde diferentes perspectivas. Estos ilustran también la evolución que como grupo de científicos sociales hemos hecho, trascendiendo en el análisis del maltrato como problema de salud enmarcado en la familia, a concebirlo como problema psicosocial condicionado/condicionante del espacio comunitario y a niveles macrosociales.

Miradas a la VIF desde los niños

Con el propósito de caracterizar las particularidades del maltrato infantil desde la perspectiva de los menores entre los años 2009 y 2011 se realizó un estudio descriptivo²³ con una muestra de 69 niños de edades comprendidas entre los 7 y 10 años, pertenecientes a la escuela primaria Carlos J. Finlay, ubicada en una comunidad reconocida en la provincia Villa Clara por su alta incidencia de violencia (Condado).

La recogida de datos se apoyó en la entrevista individual, el completamiento de frases y el dibujo de la familia, esencialmente.

Si bien no se siguió como criterio, para la selección de los menores, tener antecedentes de violencia en la familia, resultó que desde su perspectiva, en la totalidad de las familias, habían existido manifestaciones de este tipo en el trato hacia ellos, aunque habían variado la frecuencia y los efectos emocionales de las acciones de maltrato.

Se constató en más del 80% de los casos una percepción del ambiente familiar como inadecuado y espacio de malestar para los

23 Olivera, Yaima (2010). *Particularidades del maltrato infantil desde la apreciación de escolares del centro de enseñanza primaria Carlos Juan Finlay*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.

menores, con tendencia a la combinación de formas de maltrato (como supuestos recursos educativos) con predominio de castigos y regaños frecuentes (30%), amenazas, humillaciones y golpes en proporciones menores. No se hizo alusión a la negligencia por parte de los niños, pero sí un 12% refirió quedarse solos en casa, tener que asumir labores hogareñas para alimentarse, o sufrir descuido en relación con la higiene y la presencia personal.

En un 88% se identificaron estilos educativos inadecuados, fundamentalmente dados en la imposición de criterios y el autoritarismo de los padres, vinculado en un porcentaje menor con permisividad. Al profundizar en las vivencias que experimentaban los niños al respecto fue expresado en un 45% la tristeza, seguida del miedo (25%) y la ansiedad (12%). Algunas frases ilustrativas del sentir de estos menores con relación a su convivencia fueron: “me quitan la ropa y me castigan arriba de la cama”, “me regañan y no me dejan jugar en una semana”, “me gritan cuando hago algo mal y me castigan”, “si se enteran me dan con lo que tengan delante”.

La mayoría de los menores reconocieron que las peleas familiares y los conflictos en las relaciones de pareja de sus padres son acciones causantes de maltrato infantil; muchas de las frases usadas por los adultos durante los regaños y los llamados de atención se vuelven malos tratos por estar cargadas de gritos, burlas, sobrecriticidad y ofensas.

Contrario a los resultados de otras investigaciones nacionales e internacionales, prevalecieron en la muestra familias nucleares, con padres casados (y como tendencia la existencia de un hermano), de piel blanca, con predominio del nivel de escolaridad preuniversitario, seguido del superior y el promedio de edad de los padres fue de 28 años.

¿Cómo ven los padres lo que sucede en casa?

Otro estudio²⁴ realizado en la región central, que abarcó las provincias de Villa Clara y Sancti Spiritus, se realizó entre los años 2010 y 2012, para ahondar en la percepción del maltrato infantil desde la perspectiva de los adultos.

24 Martín, Reinier (2011). *Prevención del maltrato infantil. Propuesta de guía psicoeducativa para la familia*. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.

Fue seleccionada una muestra de 178 padres identificados como no maltratadores (132 mujeres y 46 hombres), con un nivel de escolaridad promedio de duodécimo grado y con edades comprendidas entre los 30 y los 40 años aproximadamente.

Además, fueron seleccionados 23 padres identificados por los centros de enseñanza de sus hijos como maltratadores (en todos los casos hijos que se encontraban estudiando en la Escuela de Formación Integral Alberto Delgado). Predominó el nivel de escolaridad promedio de duodécimo grado y las edades comprendidas entre los 25 y los 40 años.

Para la obtención de los datos se empleó la entrevista grupal y la muestra se dividió en once grupos de padres.

Sobre la definición de maltrato infantil, la totalidad de los padres, sin distinción de grupos, expusieron manifestaciones en sentido general, sin reconocer su contenido de agresión dirigida directamente hacia un menor (“no es solo el golpe, están también los gritos”; “ofender o responder en mala forma”; “hablar en voz alta, de forma obscena”). Ello demostró el desconocimiento que tienen sobre la problemática; incluso no fueron enunciadas manifestaciones de maltrato más sutiles como la omisión y el abandono o negligencia.

Se evidenció, tanto en padres identificados como maltratadores como en los no maltratadores, la necesidad de aprender recursos para educar (un 90% de ellos), seguido de la necesidad de conocer sobre las características de la etapa evolutiva de sus hijos y sobre los deberes escolares (un 81% y 54%, respectivamente).

En relación con las situaciones dentro de la dinámica familiar que propician la aparición del maltrato infantil, el 81% de los padres manifestó la necesidad de aprender recursos para manejar la rivalidad entre hermanos y expresó que en estas situaciones aparece con mucha frecuencia el uso del castigo, ante el desconocimiento de otras alternativas para manejar situaciones difíciles.

En el caso de los padres maltratadores se observaron manifestaciones más cruentas de maltrato ante la rivalidad entre hermanos. Ejemplo de ello fue la expresión de una madre que, como alternativa de solución a esta problemática entre sus hijas, respondió: “las puse a fajarse”.

Algunas de las situaciones familiares identificadas en la investigación que más frecuentemente generan conflictos fueron: las difi-

cultades económicas, la presencia de alcoholismo, el hacinamiento en el hogar, la aparición de una enfermedad terminal en algún miembro de la familia y el desempleo (en todos los casos excedieron el 40% de la muestra).

Asimismo otra de las situaciones identificadas como difíciles de manejar en el contexto familiar fue el cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos (reconocido por el 63% de los padres). Ellos reconocieron que carecen de recursos para educar en este sentido, pues asumen mayormente métodos coercitivos como obligarlos a hacer la tarea o castigarlos con esto.

Entre las manifestaciones de maltrato más reconocidas e identificadas por los padres estuvieron el uso del castigo (100%), seguido de dar golpes (90%) y de los gritos (63%). Entre las frases que ilustran esto pueden mencionarse: “lo castigo quitándole lo que más le gusta”; “ya estoy a punto de amarrarla a la cama como castigo”.

Los padres exigentes, controladores y severos con el cumplimiento de las normas refirieron aplicar de manera frecuente métodos educativos de maltrato físico, a través de castigos y golpes, además de maltrato emocional, mediante gritos y críticas constantes. En cambio, los padres con estilos educativos donde las reglas de comportamiento no están claras y se premia o castiga por los mismos hechos, expresaron aplicar con más frecuencia regaños, amenazas, castigos con medidas disciplinarias extremas y golpes cargados de impulsividad. Algunos padres dijeron frases como las siguientes: “yo soy un animal y cuando me descontrolo le voy pa’ arriba”; “no hacía caso hasta el día que le dejé el cinto marcado”.

En todos los grupos de padres se evidenciaron expresiones que demuestran lo naturalizado e invisibilizado que está el fenómeno entre los métodos educativos que asumen, por ejemplo: “cuando lleva una nalgada se le debe dar”, “es maltrato en los casos extremos porque un castigo en el momento que lo lleva, así como una nalgada, son necesarios”, “hay muchos momentos en los que los niños llevan sus buenas nalgadas”.

Solo un 27% de los padres reconoció el carácter transgeneracional del maltrato infantil, como métodos educativos aprendidos desde su experiencia cuando fueron educados por sus padres y sufrieron maltrato también.

Durante el debate grupal los padres reconocieron haber asumido conductas de maltrato, a pesar de no tener crítica sobre ello, debido a la representación estereotipada que existe del propio maltrato y de la educación.

Resulta significativo destacar también los estereotipos que se evidenciaron respecto a la persona maltratadora, si se tiene en cuenta que el grupo de padres no maltratadores fue identificado por los maestros como personas con buen funcionamiento familiar y que no incidían en esta problemática. Ello reafirma, una vez más, la invisibilización y naturalización del maltrato, así como la no existencia de un perfil para este tipo de padres.

De los actores hacia el contexto y viceversa. Creencias legitimadoras de violencia

Otra investigación²⁵ se desarrolló entre los años 2016 y 2018 y puso como centro a la comunidad de Dobarganes, identificada en la ciudad de Santa Clara como uno de los espacios de mayor incidencia de la violencia. El estudio tuvo como objetivo caracterizar su expresión e identificar posibles construcciones sociales como legitimadoras de su manifestación.

Para ello fue seleccionada una muestra de 36 jóvenes, 44 adultos y 75 niños (con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años), todos residentes en la comunidad, aunque para los fines de este texto se enfocarán los resultados obtenidos en el intercambio con los menores.

Para la recogida de datos se empleó la entrevista individual, grupal y cuestionarios contruidos *ad hoc* que respondieron a los objetivos de la investigación.

En la comunidad de Dobarganes todas las formas de violencia (física, psicológica, sexual, económica) fueron reconocidas como frecuentes por los participantes en el estudio, quienes las ubicaron en diferentes esferas de relación (desde lo interpersonal y de pareja, hasta el contexto escolar, familiar y comunitario). Casi la totalidad de la muestra estudiada (98%) señaló la presencia constante de gri-

25 Fragmentos del informe de cierre del proyecto institucional *Menos violencia de género. Hacia una cultura de paz*, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, 2018.

tos y discusiones, mientras que las manifestaciones menos identificadas fueron las cortadas, heridas y quemaduras con un 65%, lo que representa también una cifra elevada.

Otros datos, en cuanto a manifestaciones de la violencia (para entender mejor este espacio comunitario), estuvieron relacionados con el reconocimiento de:

- golpes, empujones y galletazos (92%)
- insultos, humillaciones y burlas (92%)
- amenazas y chantajes (80%)
- presiones para hacer algo en contra de la voluntad (73%)
- indiferencia, no escuchar (76%)

En el análisis de las manifestaciones se destacaron particularmente el barrio y la familia (incluida la pareja) como los principales espacios donde se observan los actos violentos, y en menor medida estas se identificaron en la escuela.

En la exploración individual sobre las creencias que compartían los niños, en relación con la violencia, se destacaron algunas por el alto por ciento que alcanzaron en las respuestas. El 85% de la muestra infantil coincidió en aceptar como verdadera la idea de que “los padres tienen el derecho de castigar a sus hijos de la manera que decidan”; solo un 10% de los menores mostró desacuerdo con esto y aportó argumentos sobre algunas formas no apropiadas de castigo (en este caso asociadas con acciones violentas). Por otra parte, la creencia de que “los maestros tienen derecho a castigar a sus alumnos de la manera que decidan” fue señalada con un 75% de acuerdo y “el castigo (en la casa o escuela) es la mejor forma de aprender lo que no se debe hacer” fue compartida en igual por ciento. Lo anterior evidenció cómo en el grupo de infantes el castigo está legitimado como método educativo adecuado.

En contraste con lo anterior, pero con menor porcentaje de acuerdo, se destacaron también creencias compartidas sobre: “si alguien me da golpes debo responder con palos, piedras o lo que encuentre” (42%) y “si me ofenden no me puedo quedar callado, debo responder” (51%). Ambos casos evidencian la legitimación de la violencia reactiva como construcción compartida por los niños.

Curiosamente, al ahondar en estas respuestas en el resto de la muestra, se obtuvo que, si bien ante la pregunta directa, jóvenes y adultos rechazaron la violencia reactiva en más del 50%, al colocarlos en situaciones hipotéticas de provocación, aludieron a responder con violencia como alternativa viable. Asimismo, la descripción de formas de relación en la cotidianidad expresadas en la entrevista evidenció la aparente contradicción entre el plano cognitivo (al responder lo negativo de la violencia reactiva) y las actitudes concretas asumidas en sus relaciones (cargadas de violencia). Lo anterior, en una comparación generacional, reveló cierto aprendizaje, en jóvenes y adultos, de respuestas socialmente aceptadas sobre el uso de la violencia que no tienen una salida real en su comportamiento.

Por otro lado, los resultados también revelaron algunos estereotipos de género que empiezan a ser compartidos por los menores de esta comunidad y que son compartidos, en alguna medida, por los otros grupos étnicos. Las ideas de que “los varones son más fuertes y agresivos” y que “las niñas siempre deben obedecer a los varones” mostraron un 42% y 25% de acuerdo, respectivamente. Ello evidencia cómo, desde las etapas tempranas, las construcciones sociales empiezan a moldear/legitimar conductas que se irán consolidando posteriormente, en relación con la construcción de una masculinidad hegemónica.

A manera de cierre

Si bien se han expuesto los resultados de investigaciones diferentes en cuanto a su temporalidad, metodología y contexto, hay un grupo de consideraciones comunes que se evidencian en ellas.

Existen múltiples formas de violencia en nuestra cotidianidad. Se constata su presencia al interior de nuestras familias y en el trato con los menores.

Se comparten un grupo de construcciones sociales en relación con este fenómeno y con la educación que distorsionan este último proceso. Existe tolerancia social ante formas de agresión, especialmente en algunos espacios de relación que se consideran privados, como la familia.

La violencia es un fenómeno complejo que necesita ser analizado desde su multicausalidad, invisibilización y desde la perspectiva de cada una de las partes que se involucran en ella.

Se observa desconocimiento y poca preparación de las familias para enfrentar crisis y conflictos como grupo, y ello favorece el uso de métodos violentos. Son limitadas las competencias parentales para generar respuestas de afecto y comportamientos flexibles y adaptativos a las situaciones que enfrenta la familia hoy en la educación de los menores.

Para dar respuesta a esta problemática en nuestro país se cuenta con un sistema de atención basado en la interrelación de cada uno de los ministerios y las instituciones vinculadas con la niñez y la familia. Es el caso de los servicios dirigidos a la familia desde la Atención Primaria de Salud, continuando con la atención integral que recibe cada escolar en su institución educativa, hasta los diversos programas llevados a cabo por el resto de las organizaciones sociales (por ejemplo, las Casas de Orientación a la Mujer y la Familia, de la Federación de Mujeres Cubanas y el Programa Educa a tu hijo) que son dirigidos por la Asamblea General del Poder Popular. Todos están interrelacionados, desde un enfoque de respeto a los derechos de la infancia, donde el bienestar y el desarrollo sano de cada niño constituyen la prioridad de las agendas de trabajo. Sin embargo, los resultados obtenidos, si bien no son generalizables, alertan sobre la necesidad de continuar trabajando en sistema desde la identificación de creencias y estereotipos que funcionan como sostenedores de la violencia (que pueden ser compartidos por estos mismos profesionales que deben actuar ante ella), en aras de su deconstrucción.

De igual manera llaman la atención sobre la necesidad de trascender los perfiles y datos sociodemográficos (que orientan, pero no concluyen) para adentrarnos en subjetividades que permitan comprender el interjuego de poderes que se teje en las relaciones con los menores.

Asimismo, los datos obtenidos revelan la importancia de profundizar en otras aristas del problema, que no han sido suficientemente tomadas en cuenta. Por ejemplo: las diversas consecuencias psicológicas y sociales de los malos tratos en los menores, en sus padres y en la propia comunidad; el carácter transgeneracional de

este tipo específico de violencia intrafamiliar; la representación social de maltrato infantil compartida en la sociedad, entre muchos otros que solo han sido descritos a través de estudios cuantitativos, con muestras poco representativas, las cuales no logran revelar la verdadera magnitud del fenómeno a nivel nacional.

Como se aprecia, en este problema social, la ciencia aún tiene deudas pendientes.

Referencias bibliográficas

- Arés, Patricia (2002). *Psicología de la Familia. Una aproximación a su estudio*, La Habana, Ed. Félix Varela.
- MMI-LAC (2012). *Estado de situación de los países de Centroamérica, México, Cuba, y República Dominicana en relación con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en seguimiento al estudio de Naciones Unidas sobre la violencia contra los Niños*. Movimiento Mundial por Infancia de América Latina y el Caribe.
- Cendales, R., C. Vanegas, M. Fierro, *et al.* (2007). “Tendencias del suicidio en Colombia, 1985–2002”, en *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 22, no. 4, pp. 231–238.
- Díaz, Marelén, Yohanka Valdés, Alberta Durán, *et al.* (2011). *Violencia familiar en Cuba. Estudios, realidades y desafíos sociales*, La Habana, Ed. Félix Varela.
- Durán, Alberta, Marelén Díaz, Yohanka Valdés, *et al.* (2003). *Metodología para la intervención y prevención de los problemas de violencia intrafamiliar*. Informe Parcial del PNCT “Violencia intrafamiliar”, La Habana, CIPS.
- (2005). *Convivir en familia sin violencia. Una metodología para la intervención y prevención de la violencia intrafamiliar*, La Habana, Casa Editorial Imágenes.

Martín, Reinier (2011). *Prevención del maltrato infantil. Propuesta de guía psicoeducativa para la familia*. Tesis de Licenciatura, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.

Olivera, Yaima (2010). *Particularidades del maltrato infantil desde la apreciación de escolares del centro de enseñanza primaria Carlos Juan Finlay*. Tesis de Licenciatura, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.

OMS (2003). “La violencia, un problema mundial de salud pública”, en *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, pp. 1-24.

La función adoptiva de una institución: experiencias desde el Hogar Víbora de niños sin amparo filial en La Habana

JESSICA ALBUERNE ROJAS
DANAY DÍAZ PÉREZ

La infancia abandonada, ¿abandonada por quién?

Un tema que conmueve al mundo hoy es la infancia abandonada y los aspectos tan delicados que a ella le conciernen. Son miles los niños y las niñas que mueren todos los años a causa de una pésima calidad de vida o por el constante estado de abandono a los que son sometidos en diversas partes del mundo, muchas veces a causa de las malas políticas sociales que implementan los estados o simplemente a causa de la carencia de ellas.

Muchos infantes son separados de sus padres debido a la imposibilidad de estos de proporcionarles un hogar y a los altos niveles de pobreza a los que se enfrentan. Diariamente tienen que lidiar con problemas como la desnutrición, el VIH/SIDA, las catástrofes naturales y los conflictos armados que se producen en algunos países donde ellos son partícipes, poniendo su vida en constante peligro.

Son disímiles las causas por las que niños y niñas quedan en estado de abandono y a disposición del Estado, el cual debe hacerse responsable de ellos y facilitarles, a través de instituciones sociales, formas sustitutas que reemplacen el papel de sus familias. En América Latina y el Caribe, los índices de niños huérfanos son alarmantes y las vías a las que recurren muchos países generan situaciones irregulares (adopciones internacionales, tráfico de niños y venta de órganos) que ponen en peligro su vida. Además, la inexistencia de un control adecuado de las casas cunas o lugares de acogida, y de mecanismos de seguimiento a quienes han sido adoptados pone en

riesgo su seguridad, desconociendo si el infante es maltratado o recibe una adecuada atención.²⁶

En Cuba la realidad es diferente. La población infantil cubana dispone de leyes y organizaciones que garantizan el cumplimiento de sus derechos. Específicamente en el Decreto Ley No. 76 de 1984 se dispone la creación de una red nacional de centros de asistencia social, donde alojar y atender a menores de edad, carentes de amparo familiar, proporcionándoles condiciones de vida que se asemejen a las de un hogar.²⁷

Además, este grupo necesita para su normal desarrollo un alto nivel de afectividad, de ahí la conveniencia de crear vínculos afectivos con familias que los acojan en sus hogares regularmente. Es por ello que los hogares de niños sin amparo filial cuentan con la ayuda de familias sustitutas voluntarias, seleccionadas para apoyar a las instituciones estatales en su cuidado, hasta que niños y niñas puedan ser adoptados o arriben a la mayoría de edad.

Si bien no existen muchas investigaciones sociales con relación a la adopción, algunos estudios marcan pautas importantes para entender este fenómeno. En el ámbito sociológico se destaca la tesis de diploma, de Any Laura Díaz, *La adopción: ¿hacedora de padres o protectora de niños? Breve aproximación a la institución social de la adopción en La Habana desde el año 2000 hasta la actualidad* (2012), que ayudó a entender las características de los procesos adoptivos en Cuba y su funcionamiento.

Además se tuvo como referencia el estudio *La adopción y su regulación en Cuba*, de Ricardo Silva Zaldívar y Noralis Espinosa Martínez, jueces en el Tribunal Provincial Popular de Holguín, donde se aborda el transcurso de esta institución desde sus orígenes hasta la actualidad en Cuba. Sin embargo, apenas se encontró bibliografía sobre los hogares de niños sin amparo filial en el país. Este hecho

26 Véase análisis más amplio en CEPAL-UNICEF-SECIB (2001). *Construir equidad desde la infancia y la adolescencia en Iberoamérica*, Santiago de Chile, pp 66-67.

27 Decreto-Ley No. 76/82. "De la adopción, los hogares de menores y las familias sustitutas". Sección Primera De los hogares de menores y los círculos infantiles mixtos, República de Cuba, 20 de enero de 1984.

motivó a las autoras a adentrarse en el análisis de la función adoptiva²⁸ de estas instituciones.

¿Cómo realizamos la investigación? Procedimientos metodológicos para el estudio de la función adoptiva del hogar

Según información obtenida en la Dirección Provincial de Educación se pudo constatar que en La Habana existen cuatro hogares de niños sin amparo filial de 0 a 7 años que acogen 72 niños en sus instalaciones.²⁹ Ellos se encuentran en los municipios de Arroyo Naranjo, Guanabacoa y 10 de Octubre. En este último territorio se encuentran dos de ellos, de los cuales fue seleccionado el Hogar Víbora para la realización de este estudio. Uno de los criterios de selección fue la experiencia de la directora y la trabajadora social de este centro, las cuales tienen más de 20 años de experiencia en esta labor.

Entre las técnicas y métodos empleados se citan: la observación, el análisis de documentos (disposiciones legales, expedientes de los niños) y la entrevista a expertos (especialista de la Dirección Provincial de Educación de La Habana, directoras de los hogares para niños de 0 a 7 años de edad sin amparo filial y experta encargada en el área de salud del Hogar Víbora). A los niños se les aplicó la entrevista simple y se les pidió que dibujaran sobre temas específicos³⁰ y libres.

La muestra seleccionada estuvo conformada por 13 niños con edades que oscilan entre 1 y 7 años.³¹ En Cuba los hogares de niños

28 Para este estudio se consideran aquellas acciones que desarrollan instituciones sociales con el objetivo de garantizar el proceso de adopción y ofrecerle un hogar a los niños sin amparo filial. La función adoptiva contempla las condiciones de vida de los niños en la institución, el cuidado de su salud, las actividades realizadas dentro y fuera del centro, así como las relaciones sociales que se establecen entre los niños y los actores sociales de su entorno.

29 Información obtenida a través de la entrevista realizada a la metodóloga encargada de la primera infancia en la provincia La Habana y que atiende directamente los hogares para niños de 0 a 7 años sin amparo filial en esta provincia, en noviembre de 2017.

30 Se les pidió que dibujaran su hogar y su familia.

31 No pueden ingresar infantes hasta que no sepan caminar. En La Habana solo un hogar está condicionado para el cuidado de lactantes, este lleva por nombre Lu-

sin amparo filial se dividen en dos grandes grupos: existen los dirigidos a niños de 0 a 7 años y otros, para niños mayores de 7 años hasta los 18 años que cumplen la mayoría de edad. Esta investigación estudia al primer grupo de esas instituciones.

El estudio fue realizado desde septiembre de 2017 hasta mayo de 2018. Durante este período se visitó en varias ocasiones la institución para que niños y niñas fueran familiarizándose con las investigadoras y se logaran aplicar los instrumentos de una manera desinhibida. Es importante destacar la importancia que le dio la directora del centro a este estudio, al mostrarse disponible y abierta en todo momento. Los infantes en ningún momento se mostraron molestos con las autoras y participaron activamente en cada dinámica realizada con ellos. Se propició un ambiente muy familiar en cada sesión.

Adentrándonos en el hogar, ¿quiénes son los niños que lo habitan?

La muestra estuvo conformada por trece infantes, once niñas y dos niños. De ellos siete tienen el color de la piel negra, cuatro son mestizos y solo una niña es de piel blanca. En el grupo predomina el sexo femenino y el color de la piel negra y mestiza. Estos elementos se pudieron confirmar no solo en el Hogar Víbora, sino en el resto de los hogares de este tipo visitados en La Habana. Del grupo cuatro cursan la enseñanza preescolar, uno asiste a la primaria y el resto asiste al círculo infantil. Según la directora del hogar, las auxiliares pedagógicas son las encargadas de ayudarlos a realizar las tareas una vez que llegan de la escuela.

Su caracterización sociodemográfica se torna compleja, debido a que se desconocía la procedencia de la mayoría de los niños cuando llegaron al hogar. Al llegar a estas instituciones es tarea de la trabajadora social del hogar localizar a sus familiares y crear una ficha social sobre el entorno del infante. El grupo estudiado estuvo compuesto por una niña huérfana, seis niños que se encuentran en el hogar debido a que sus padres son reclusos, cinco niños que sufren de abandono materno y una niña de madre con trastornos psiquiátricos que debido a su enfermedad no es capaz

Xin y se encuentra en el reparto de Víbora Park del municipio de Arroyo Naranjo.

de responsabilizarse del cuidado y la niña debe permanecer bajo el cuidado de las instituciones estatales. Como se aprecia, la mayoría de ellos se encuentran institucionalizados por abandono materno debido a que sus madres están cumpliendo condena judicial, pero muchos ya sufrían abandono familiar estando bajo el cuidado de sus padres biológicos.

La Dirección Provincial de Educación de La Habana reconoce, como la principal causa por las que los niños son institucionalizados en hogares del Estado, el abandono infantil de madre o padre. Otros motivos son las madres o padres reclusos, madre con problemas psiquiátricos o casos de problemas sociales. La metodóloga provincial de Educación de La Habana encargada del seguimiento de los hogares señala: “los problemas sociales son situaciones en las que a veces se encuentran los niños debido a accidentes de sus padres, exilio y otros casos en los que los niños no tienen a nadie apto para encargarse de su cuidado y desarrollo”.³²

Más de la mitad de los infantes del Hogar Víbora llevan más de seis meses institucionalizados. “Son niños, en su mayoría, con traumas psicológicos. Tienen mucha necesidad de afecto, algunos son tímidos, otros son más expresivos. No se puede decir que son niños conductuales ni hiperactivos aquellos que presentan conductas más trabajosas, pues muchas veces los problemas de estos niños y las alteraciones de su comportamiento vienen dadas por las vivencias familiares que estos niños traen consigo”.³³ En las observaciones se pudo constatar las muestras de afecto de niños con todas las personas de su entorno, con otros niños, con las educadoras, el personal de servicios, sus familiares, incluso con las autoras de la investigación.

Durante la aplicación de la técnica del dibujo no se tuvieron en cuenta todos los indicadores de evaluación, debido a la corta edad de los infantes. A través de las diferentes secciones de dibujos y en especial

32 Entrevista realizada a la metodóloga provincial encargada de los hogares de niños sin amparo filial de la Dirección Provincial de Educación, enero de 2018.

33 Ídem.

la última de ellas, donde se realizó un dibujo en conjunto³⁴ con los niños mayores de 5 años, se pudo evaluar³⁵ que en sus dibujos resalta el pobre uso del color, y el predominio del color negro. Este es un indicador global de daño psicológico y apunta a una relación particular con el concepto representado, en este caso, la familia. Específicamente puede estar señalando una respuesta emocional desequilibrada, como mecanismo de adaptación ante la frustración que se relaciona con el tema familiar.

Muchos de los niños del Hogar Víbora se muestran deseosos de regresar a casa, los más grandes son más expresivos y reflejan mejor su añoranza. Según las educadoras infantiles, la directora, la trabajadora social y otros profesionales del hogar que acostumbran a tratar con niños sin amparo filial, no es común que tengan conductas negativas con sus padres biológicos. Según los resultados de otras investigaciones se corrobora una vez más que los infantes añoran regresar a sus hogares con su familia biológica. “En los hogares para niños sin amparo filial, los infantes se caracterizan por añorar mucho a sus familias, aunque sus madres hayan atentado contra su integridad y seguridad como personas”.³⁶

Proceso de adopción que se desarrolla en el Hogar Víbora

Los niños nunca llegan solos a los hogares, son conducidos a estas instituciones porque las autoridades determinan que deben permanecer allí debido a cualquier situación de abandono, que puede ser momentánea o duradera, y/o situaciones de maltrato infantil. Existen casos de niños que son abandonados en las calles y otros que se

34 Técnica utilizada para evaluar de manera grupal un mismo concepto, en este caso la familia.

35 Para el análisis de los dibujos fue esencial la colaboración del psicólogo Jagger Álvarez, profesor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de la Universidad de La Habana.

36 Díaz Ugalde, Any Laura (2012). *La adopción: ¿hacedora de padres o protectora de niños? Breve aproximación a la institución social de la adopción en La Habana desde el año 2000 hasta la actualidad*. Tesis de Diploma del Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, p.108

escapan de sus casas debido a la violencia que sufren. En cualquiera de las situaciones las autoridades legislativas y las organizaciones de masas son las encargadas de intervenir.³⁷

Según la trabajadora social del Hogar Víbora, que lleva más de dos décadas trabajando con niños y niñas desprovistos de familia, las mejores condiciones para el trabajo sería que fueran ubicados en los hogares según el municipio de donde provienen. Sin embargo, los infantes son trasladados al hogar que tenga capacidad, lo cual produce que exista más desinformación sobre su procedencia debido a la lejanía geográfica.

Cuando niños y niñas llegan por primera vez al hogar deben haber sido examinados por un médico que la policía solicita. Esto garantiza que ninguno entre al hogar con fiebre ni enfermedades contagiosas, para evitar la infección al resto de los infantes. Además de esta acta médica, el personal responsable del área de salud de la institución debe comprobar su veracidad; esta es una de las razones por las que existe una guardia médica 24 horas en los hogares.

La trabajadora social en conjunto con la dirección del hogar debe abrir un expediente de cada niño a su llegada e investigar sobre su familia y las razones por las que llegó allí. En ocasiones se hace todo lo posible para que el niño regrese a su familia de origen y se le brinda ayuda profesional a los padres que así lo requieren. Una vez que permanece en un hogar del Estado, está bajo la tutela de la dirección de esta institución,³⁸ la cual es la encargada de garantizar que se cumplan todos sus derechos.

37 En cada municipio de La Habana existe una oficina que pertenece a la Policía Nacional Revolucionaria llamada “oficina de menores”, donde existe una guardia que funciona 24 horas para prever y solucionar cualquier dificultad que ocurra con un infante de su localidad. Cuando ocurre algún problema y los niños quedan en situaciones de riesgo y desamparo familiar, estos profesionales son los encargados de ubicarlos en los hogares de cuidado del Estado.

38 Decreto-Ley No. 76/82 “De la adopción, los hogares de menores y las familias sustitutas”. Sección Primera. De los hogares de menores y los círculos infantiles mixtos, República de Cuba, 20 de enero de 1984.

Condiciones de vida de los niños de la muestra y actividades cotidianas

Las viviendas designadas por el Estado cubano para conformar los hogares de niños sin amparo filial de 0 a 7 años son casas en buen estado. Viviendas grandes, con buenas condiciones materiales que les proporcionan confort a los niños que viven en ellas.³⁹ Específicamente en el Hogar Víbora, se observa buena higiene y existe personal de servicio en la instalación para el cuidado y mantenimiento de la limpieza en sus diferentes locales. La ventilación es excelente, es una casa espaciosa, con muchas ventanas que permiten que circule el aire de manera correcta. La iluminación es buena, en cada local hay bombillas necesarias. Todos los locales están en buen estado, cada habitación tiene sus puertas y ventanas, están pintadas, decoradas con juguetes, organizadas, las sábanas de las camas en buen estado y los baños limpios.

La estructura de los locales de estos hogares tiene un papel importante en la percepción que los niños tienen del lugar donde viven. Los niños del Hogar Víbora cuentan con espacios de juegos y recreación. La casa tiene un portal espacioso que les permite jugar, dibujar y realizar otras actividades que sean de su agrado. En la sala cuentan con un televisor que pueden usar siempre que ellos quieran, aunque pudo observarse que la mayoría de los niños estudiados no se muestra interesado por esta actividad.

La alimentación que tienen los niños es balanceada. Se tienen en cuenta sus gustos, pero se les enseña a comer todo tipo de alimentos. Cuando tienen actividades recreativas en el centro se les proporciona un menú de cumpleaños. Según la encargada principal del área de salud del hogar, que se ocupa además de la nutrición, también se consideran sus edades. Explica que la edad de un niño es importante a la hora de elaborar sus alimentos, debido a los condimentos que se pueden emplear y a la forma de elaboración.

Plantea además que son numerosos niños para cocinarle a cada uno la comida como la prefieran, pero que las dietas y edades se respetan en el Hogar Víbora, así como las alergias que puedan presen-

39 Información que se pudo comprobar a través de las observaciones en las visitas realizadas por las autoras a los hogares para niños sin amparo filial de 0 a 7 años de La Habana, en el período septiembre de 2017-mayo de 2018.

tar. En la muestra solo una niña tiene una dieta reforzada debido a que padece una enfermedad crónica, por lo que a ella se le da doble proteína en cada una de sus comidas para el cuidado de su salud.

Los fines de semana suelen ser los horarios más flexibles, pues se trata de que el niño o la niña se sienta en su casa. Según las educadoras y cuidadoras nocturnas los horarios muchas veces se alternan, mientras unos meriendan otros se bañan, para así aprovechar el tiempo y los espacios. Los hábitos higiénicos de los niños son supervisados por una enfermera para prevenir enfermedades. Cada uno tiene su cepillo de dientes con su nombre en un organizador en el baño, para no correr el riesgo de ser confundidos. Las habitaciones para dormir poseen su propio baño.

Al convivir tantos niños en una misma casa, (algunos asisten a la escuela, otros al círculo), se hace difícil evitar las enfermedades virales debido al contacto permanente entre todos. Según las enfermeras del hogar, la mayoría padece alergias leves a ácaros y al cambio de tiempo, lo que contribuye a acelerar las enfermedades respiratorias.

Atención a la salud de niños en el Hogar Víbora

En el Hogar Víbora siempre hay personal médico presente durante todos los días sin excepción, pues existe una guardia durante las 24 horas. Durante las observaciones se pudo verificar esta información, pues siempre hay presencia de una enfermera que acompaña a los niños en cualquiera de sus actividades. Para el desplazamiento hacia el círculo infantil, el hogar cuenta con un taxi⁴⁰ que los lleva y los recoge, y siempre van acompañados de una enfermera.

Los niños y niñas del hogar pueden enfermar, como cualquier otro infante. Sin embargo, con ellos se debe tener más cuidado debido a que la responsabilidad de ellos recae en manos del personal de esta institución, así como en las autoridades legales correspondientes.⁴¹ La salud de los niños en el hogar es primordial, debido

40 Este taxi lo brinda la Dirección Municipal de Educación y es completamente gratuito para los niños sin amparo filial.

41 Dígase Ministerio de Educación, Policía Nacional Revolucionaria y Ministerio de Salud Pública.

a la alta responsabilidad que implica que uno de ellos enferme. Como acción preventiva para el cuidado de su salud, las cuidadoras nocturnas y las educadoras tienen la tarea de examinarlos diariamente.⁴²

Algunos niños asisten al círculo y otros a la escuela, por lo que tienen contacto con otras personas que no son los del hogar. En caso de contraer enfermedades infecciosas, es doble el peligro pues debido a la convivencia se puede provocar la propagación de la enfermedad para todos. Es por ello que, en caso que sea necesario ingresan a un hospital o dejan de asistir a la escuela para ser tratados rápidamente.

Los infantes tienen acceso a otros servicios de salud siempre que sea necesario. Debido al trauma psicológico y social que puede implicar para un niño tan pequeño (0-7 años de edad) ser distanciado de su familia biológica, es necesario la constante observación de su comportamiento, en especial los primeros días de su llegada al hogar. Todas las semanas la jefa de enfermería selecciona de tres a cuatro niños y les hace preguntas, los diagnostica en conjunto con la doctora del policlínico de la zona que atiende al hogar. A través de estos diagnósticos, es que los niños asisten a las consultas del psicólogo o el psiquiatra en dependencia de su necesidad.⁴³

Una de las niñas del hogar es atendida por una especialista en Logopedia al presentar fuertes trastornos en el habla. La logopeda visita el hogar y la escuela donde cursa el preescolar para llevar a cabo su tratamiento. Su caso es tratado de cerca por la trabajadora social y la directora del hogar.

Función adoptiva del Hogar Víbora en niños de la muestra

Formar una gran familia es el objetivo fundamental de cada hogar de niños sin amparo filial para que de esta manera el tiempo de los infantes en la institución transcurra de la mejor forma. Para lograr

42 Durante la investigación, se le brindó a las autoras la posibilidad de acceder a los expedientes de salud de los niños de este hogar. En ellos se pueden encontrar las historias clínicas y los tratamientos médicos a los que han sido sometidos durante su estancia en el hogar.

43 Información obtenida a través de la entrevista a la experta en salud del Hogar Víbora.

esa unión entre niños y niñas con procedencias diferentes es importante el papel que desempeñan los hogares como institución social.

Hacia los años 2005-2006, los que hoy se conocen como hogares de niños sin amparo filial solían llamarse círculos infantiles internos o mixtos. Estas instituciones funcionaban como jardín durante el día, al cual asistían los niños de la comunidad también, pero al terminar el día los niños dormían en la institución, en su mayoría, tenían el hogar en lo alto de la instalación diferenciando al jardín de la casa con la planta (alta/baja).

Según la trabajadora social del Hogar Víbora y la metodóloga provincial de educación, una de las principales razones por las que se decide apartar geográficamente el jardín del hogar es para que los niños no identificaran la institución como un lugar ajeno a ellos, en el que tuviesen que estar por obligación. Para los niños pequeños era difícil diferenciar cuándo estaban en el jardín, bajo un régimen escolar y cuándo no. Resultaba necesario crearles un ambiente familiar con el que ellos pudieran identificarse.

A raíz de estos cambios se crean los hogares de niños sin amparo filial, separados de los círculos, escuelas, jardines infantiles, etc. Estas casas que se destinan a cumplir la función de hogares para niños con estas características, llevan nombres según el municipio o localidad en la que se encuentren ubicados, ejemplo de ello: Hogar Víbora, Hogar Luyanó, Hogar Guanabacoa y Hogar Víbora Park.

Durante las observaciones se pudo ratificar esta información, pues la dirección de estos centros trata que tengan el aspecto más parecido a una casa como la que ellos conocen, no hay murales educativos ni culturales, ni letreros, ni retratos de héroes o mártires. La oficina de la dirección se encuentra apartada, lo más discreta posible para que los niños no noten esa diferencia.

El Hogar Víbora cuenta con ayuda de diferentes instituciones estatales y no estatales que brindan su apoyo para la realización de las actividades educativas y culturales dentro del centro. Esta información se obtuvo a través de las entrevistas realizadas a la trabajadora social y la directora del hogar, pero también se pudo corroborar a través de la observación participante que realizaron las autoras durante ocho meses de investigación.

El Grupo de Trabajo Estatal Bahía Habana es una de las organizaciones que brinda ayuda al hogar organizando actividades recreativas con niños y niñas. Sus trabajadores les muestran la importancia del cuidado del medio ambiente y realizan dibujos temáticos sobre la naturaleza y el entorno. Este grupo se convoca a través de la dirección del hogar cuando es el cumpleaños de algún niño y ayudan en cuestiones económicas aportando los recursos que estén a su alcance.

Existe además una comunidad cristiana que colabora con el hogar en la celebración de los cumpleaños de niños y niñas, así como en la organización de otras actividades. Dentro de este grupo de personas existe una compañía de payasos y titiriteros que realizan funciones infantiles y juegos participativos. “Este grupo de personas vienen, juegan con ellos, bailan, cantan y hacen actividades muy bonitas. Ellos no predicán, solo tratan de ayudarnos para que los niños se sientan bien”.⁴⁴

Por otra parte, la Dirección Municipal de Educación del Municipio 10 de Octubre, le provee al Hogar Víbora un ómnibus escolar para realizar actividades los fines de semanas y en períodos vacacionales. Según la directora y trabajadora social del hogar se programan actividades, como visitas a parques, museos y teatros. Esta información se comprobó a través de la observación y la participación de una de las autoras en disímiles actividades con niños y niñas fuera del hogar. Un ejemplo de ellas fue la visita al parque de diversiones infantil “La isla del Coco” durante la semana de receso escolar.

Las actividades que realiza el centro constituyen espacios de socialización para niños y niñas, y se consideran importantes para forjar buenas relaciones entre los más pequeños y también entre todos los trabajadores en el hogar. Los recorridos fuera del hogar contribuyen a forjar vínculos con la naturaleza, así como el cuidado del medio ambiente. Mediante la entrevista realizada a una de las representantes del Comité de Defensa de la Revolución (CDR) San Mariano, al que pertenece el Hogar Víbora, se conoció cómo esta

44 Información extraída de la entrevista realizada a la trabajadora social del Hogar Víbora.

organización de masas se involucra con los niños del hogar y en sus actividades. El hogar participa en todas las actividades de los CDR como una vivienda más de la localidad.

Relaciones sociales al interior del hogar

Cada trabajador del hogar crea sus propias opiniones como ser humano y profesional respecto a los niños de la muestra, según la función que realizan dentro de la institución y el vínculo que crean con los infantes. Como una de las metodologías empleadas se utilizó una escala de valores con cualidades contrarias para caracterizar las relaciones sociales que se establecen al interior del hogar. Esto permitió saber las opiniones de los trabajadores y las percepciones de cada uno de los niños.

La trabajadora social caracteriza las relaciones entre los niños en un punto intermedio entre solidarias y competitivas. Opina que “los más grandes son los que se muestran más competitivos, pero por lo general ellos se ayudan entre sí”.⁴⁵ Sin embargo, la jefa del área de salud los caracteriza como niños solidarios. Con las observaciones se pudo apreciar que son puntos de vista y que todos no se muestran igual con los trabajadores. Se considera que son solidarios, pero que aprenden a vivir rodeados de otros niños y a veces compiten entre ellos para obtener más cariño de sus cuidadoras.

Ambas expertas consideran que los niños de la muestra tienen comportamientos pacíficos entre ellos. Caracterizan a los varones de la muestra como egocéntricos, indisciplinados y un poco burlones; por ser solo dos y estar entre los niños más grandes les gusta llamar la atención. La trabajadora social del hogar opina que se comportan de una manera diferente según el momento, pero se reconoce que en general, son niños amorosos.

Las relaciones que se establecen entre el personal que trabaja en este hogar son de gran importancia para analizar el funcionamiento de esta institución. El grupo de trabajadores del hogar opina que es un centro donde sus trabajadores se comprometen con la labor que

45 Entrevista realizada a la trabajadora social del Hogar Víbora, febrero de 2018.

desempeñan y muestran actitudes de solidaridad, amor y relaciones pacíficas entre ellos para así ofrecer una mejor educación a los niños del Hogar Víbora. La estancia de las autoras en el lugar permitió observar las buenas relaciones de los niños con los trabajadores. Los infantes del grupo se muestran muy expresivos, solo dos niñas se muestran tímidas y de pocas palabras, con rasgos introvertidos.

Una de las necesidades de la institución es la presencia de un psicólogo o psicopedagogo. La labor de estos profesionales es importante para el desarrollo de estos niños, que provienen de familias disfuncionales, las cuales han provocado en ellos traumas familiares que deben ser tratados, además de los daños que genera en los niños vivir institucionalizados.

Cerrando el tema por ahora. Algunas ideas conclusivas

-El estudio de las instituciones para niños sin amparo filial en Cuba ha sido un tema poco trabajado desde las ciencias sociales.

-La norma jurídica que regula el funcionamiento de los hogares para niños sin amparo filial está vigente hace más de treinta años y apenas ha sufrido modificaciones.

-Aunque existen matrimonios dispuestos a adoptar y reúnen las condiciones para ello, niños y niñas permanecen por tiempo indefinido en estas instituciones.

-La investigación devela la protección que ofrece el Estado cubano a los niños abandonados. Se les garantiza buenas condiciones de vida, acceso a servicios de educación, salud, recreación. Sin embargo, se percibe la carencia de afecto que manifiestan los niños y niñas de la muestra y la añoranza por su familia biológica.

-En el grupo estudiado predomina el género femenino y el color de la piel negra y mestiza.

-En su mayoría la causa de internamiento en estos hogares es por abandono familiar y padres reclusos, aunque también predominan madres con problemas psiquiátricos y padres alcohólicos.

-Los infantes que crecen en hogares de niños sin amparo filial desarrollan procesos de socialización de manera limitada, pues las relaciones con otros agentes sociales que no pertenezcan al hogar se llevan a cabo dentro de la propia institución. Sin embargo, se

reconoce la sinergia que se produce entre el Hogar Víbora y otras instituciones (estatales y no estatales) en la atención a niños, lo cual fortalece su función adoptiva.

Referencias bibliográficas

CEPAL-UNICEF-SECIB (2001). *Construir equidad desde la infancia y la adolescencia en Iberoamérica*, Santiago de Chile.

Código de la Niñez y la Juventud de la República de Cuba, La Habana, Editora Política, 1985.

Decreto-Ley no. 76 “De la adopción, los hogares de menores y las familias sustitutas”, Sección Primera De los hogares de menores y los círculos infantiles mixtos, República de Cuba, 20 de enero de 1984.

Díaz, Any Laura (2012). *La adopción: ¿hacedora de padres o protectora de niños? Breve aproximación a la institución social de la adopción en La Habana desde el año 2000 hasta la actualidad*. Tesis de Diploma del Departamento de Sociología de la Universidad de la Habana.

Fleitas, Reina (2006) “Situación de la infancia y la adolescencia en Cuba”, en *Revista Sexología y Sociedad*, no. 30, abril.

García, Aurora (2013). *Actualización para el análisis del dibujo espontáneo y temático*, Universidad de La Habana.

Silva, Ricardo y Noralis Espinosa Martínez (s/f). *La adopción y su regulación en Cuba*. Tribunal Provincial de Holguín.

UNICEF (2000). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de www.unicef.com

——— (2005). *La infancia amenazada. Estado mundial de la infancia*. Recuperado de www.unicef.com

Infancia y comunidad. Un espacio inclusivo para la concientización de las personas con autismo

GISELVIS AGUIAR AGUIAR

El Estado cubano ha mostrado una fuerte voluntad política para garantizar el adecuado desarrollo y bienestar de su infancia. Distintos datos e investigaciones muestran el alto nivel de protección y desarrollo que poseen los niños, niñas y adolescentes de la Isla especialmente en relación con la atención educativa integral.

La atención a las personas con discapacidad es prioritaria en la política social dirigida a elevar su calidad de vida y la igualdad de oportunidades. El Ministerio de Educación y otras instituciones, en vínculo con las familias y las comunidades, aplican diferentes variantes de inclusión socioeducativa, con la incorporación de niñas, niños y adolescentes con discapacidades a las aulas de enseñanza regular en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como la promoción de estrategias, alternativas y metodologías de preparación para la vida social. Esto implica desafíos que involucran a los docentes, a las familias y a la comunidad.

Para numerosos investigadores el término comunidad es abordado como un grupo social heterogéneo. Se caracteriza por su asentamiento en un territorio determinado compartido entre todos sus miembros, donde tienen lugar y se identifican de un modo específico las interacciones e influencias sociales, en torno a la satisfacción de necesidades de la vida cotidiana, llegando a manifestar sentimientos de pertenencia como expresión de la identidad comunitaria (Núñez, Castillo y Montano, 2003; Fernández, 2007).

La comunidad ha sido un escenario importante durante todo el desarrollo histórico de nuestra nación. La organización asumida por la sociedad cubana a partir del triunfo revolucionario de 1959 y el modo en que se ha desenvuelto este proceso de transformación

social, ha venido a reforzar dicho papel. El rol desempeñado por las organizaciones de masas en estos años y la forma asumida por nuestro aparato estatal y de gobierno en los órganos del Poder Popular, son expresiones concretas dentro del amplio espectro de fórmulas de masas que han definido el carácter genuinamente democrático de nuestra Revolución.

El carácter socioestructural inherente a la sociedad cubana convierte la política educacional en política social claramente definida; sin embargo, no se resuelve aún satisfactoriamente el modelo concreto en que el conjunto de factores sociales de la comunidad contribuye a la formación de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales, confiándole fundamentalmente a la escuela dicha tarea.

Por su parte, la atención a las personas con discapacidad es prioritaria en la política social cubana, dirigida a elevar su calidad de vida y la equiparación de oportunidades. La creación de instituciones educativas para los educandos con discapacidad es ejemplo fehaciente de la garantía de derecho a la educación en la infancia, dirigida a potenciar el desarrollo integral y la equiparación de oportunidades para su inclusión socioeducativa Castro (2005, 2011).

El modelo cubano de atención a las personas con discapacidad intenciona su carácter intersectorial desde la primera infancia, con asesoría y seguimiento a nivel municipal. Es de referencia a nivel regional y global. Lograr una verdadera inclusión de las personas con discapacidad es nuestro reto como sociedad para garantizar el pleno disfrute de sus derechos.

A pesar de que hace solo diez años que el país firmó y ratificó la Convención de las Personas con Discapacidad, el conocimiento y la comprensión sobre este tratado de derechos humanos del siglo XXI no es común entre la población y, como en muchos otros países, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a menudo son excluidos de muchos aspectos de la sociedad.

Lo anterior recobra mayor importancia cuando nos referimos a los niños con autismo, término que se refiere a un amplio espectro de trastornos neuroevolutivos, los cuales pueden presentar alteraciones en la socialización, comunicación e imaginación. Este trastorno afecta algunas cualidades psicológicas como la relación

afectiva y la comunicación intencional, que nos define como seres humanos. Por eso la conducta de las personas con autismo resulta incomprensible e imprevisible para los demás, las diferencias interindividuales son notables, la forma y el grado de manifestación de los síntomas son muy amplios. Para lograr la aceptación de las personas con autismo en la sociedad, es imprescindible modificar y mejorar las áreas de desarrollo y la interrelación de la escuela, la familia y la comunidad. Esto facilita la preparación para la vida cotidiana y el desarrollo social al adquirir un grupo de recursos, capacidades y habilidades en el contacto con el contexto y los adultos como mediadores.

En la actualidad desde el ámbito psicopedagógico se considera que el autismo es un trastorno del desarrollo que aparece en la infancia temprana, el cual se complejiza en primer lugar por la variabilidad del mismo, expresada en los niveles de desarrollo de la comunicación social y el comportamiento, y en segundo lugar por la heterogeneidad que se evidencia a partir de las potencialidades y necesidades en cada individuo, susceptible de ser compensada por acciones educativas oportunas en los diferentes contextos, y que favorezcan la preparación para la vida social (Aguiar, 2017).

Las personas con autismo forman parte de una sociedad, la cual puede aportar un potencial que facilite su desarrollo social con igualdad y equidad. Por ello deben adquirir un grupo de recursos, capacidades y habilidades, que deben ser garantizados a través de la educación, el contacto activo con el contexto y los adultos que lo rodean como mediadores. Estas adquisiciones no se dan de forma espontánea, sino que requieren de una enseñanza intencionada, apoyada, sistemática, organizada y dirigida donde el adulto tenga un papel activo (Rosado, 2012).

En el año 2007 la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), muy preocupada por la prevalencia del autismo en todas las regiones del mundo, declaró por unanimidad el 2 de abril como Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo. Por resolución 62/139 del 18 de diciembre de 2007, la Asamblea instó a los Estados miembros, las organizaciones competentes del sistema de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales, así como a la sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales y el sector

privado, a que tengan en cuenta este día y adopten las medidas para la toma de conciencia sobre los niños con autismo en la sociedad.

Cuba se suma a la celebración del Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo con notables logros en la atención a estos educandos, muestra de la importancia que concede el Estado al bienestar y a la educación como un derecho de todos sin exclusiones.

Cabe destacar que en la mayor de las Antillas los infantes con esta condición tienen oportunidades para disfrutar una vida más plena, gracias al interés del gobierno que destina cuantiosos recursos para su atención integral.

Estas personas se enfrentan a numerosas barreras, que varían en función de cada individuo y de sus necesidades específicas, a la hora de disfrutar de sus derechos fundamentales y de formar parte plenamente de la comunidad.

Por ello, es muy importante que la sociedad entienda cuáles son las características y apoyos que requieren, porque eso permitirá una mejor adaptación a sus necesidades y reforzará su inclusión en todos los ámbitos.

Para alcanzar esta inclusión social a la que aspiramos es necesaria la participación de docentes, educandos, familias y comunidad. La legislación a nivel internacional sostiene que atender las necesidades educativas especiales de aquellos educandos que las presentan, es obligación de toda la comunidad educativa, y la participación activa del entorno comunal es esencial a lo largo de todo el proceso educativo.

En Cuba la educación es inclusiva por naturaleza. Es garantizada desde la política del gobierno, la atención a todos los niños y niñas sin distinción. Comienza en la primera infancia, y se extiende hacia otras áreas como la cultura y el deporte (Borges, Leyva, Zurita, Demósthene, Ortega y Cobas, 2016).

Asimismo, coincidimos con Borges y Orosco M, cuando definen la inclusión educativa como “la que no impone requisitos de matrículas, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social de todos y se adapta a las necesidades de desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Borges y Orosco, 2014, p.45).

Esto implica que hay que construir un espacio de encuentro, una escuela para todos y de todos, donde predomine la responsabilidad compartida, la colaboración y la cooperación respetando el derecho de todos.

Avanzar hacia una escuela inclusiva, necesariamente nos lleva a aumentar la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y de las distintas administraciones, aportando cada cual lo mejor de sí: colaboración, compromiso, respeto, recursos, apoyos, información y formación (Gayle, 2014).

El trabajo conjunto de docentes, directivos, funcionarios e investigadores ha permitido probar la propuesta de un currículo con un carácter más integral, flexible, contextualizado, lo que significa otorgar participación real a todos los implicados, realizar los ajustes necesarios a las condiciones específicas y diversas de cada contexto, y lograr un enfoque inclusivo más personalizado y potenciador del desarrollo de cada educando (Hernández, 2015; Terré, 2014).

Los datos aportados por distintos estudios reclaman a las administraciones públicas una mayor iniciativa y apoyo en los procesos de inclusión (Echeita, *et al.*, 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008, 2009), pues lo habitual es encontrar barreras que impiden avanzar en los procesos inclusivos en conjunto con las familias y los profesionales comprometidos.

Así, sería adecuado que desde la normativa legal se establecieran indicadores que contribuyeran a detectar e intervenir en las necesidades que tengan los educandos, velando por la participación de todos, haciendo más efectiva la participación de las agencias educativas.

Para reflexionar hemos elaborado unas interrogantes que guiarán a los miembros de la comunidad para potenciar la concienciación de las personas con autismo en la sociedad.

¿La comunidad de las personas con autismo sabe cuáles son sus características? ¿Conoce cómo contribuir a su inclusión social? ¿Cómo son aprovechadas las posibilidades que ofrecen los espacios comunitarios? ¿La comunidad participa en la inclusión social de las personas con autismo? ¿Cómo? ¿Cómo es la relación con la escuela y las familias de estos educandos?

A continuación ofrecemos un conjunto de elementos a los que le hemos denominado “claves para el éxito”, con ellas pretendemos lograr que la concienciación del autismo tenga el resultado esperado y que su inclusión social sea lo más satisfactoria posible.

Las claves para el éxito apuntan hacia tres dimensiones que tienen un carácter integrador y que favorecen el proceso de concienciación del autismo. Nos referimos al conocimiento, las actitudes y la implicación.

Luego de un exhaustivo análisis de estos conceptos, asumimos que la dimensión “conocimiento” está relacionada con la información acerca de un objeto o fenómeno del mundo, y las relaciones que establece el sujeto con ellos. Estas le permitirán realizar un razonamiento, tomar decisiones y posteriormente transmitirlos, valorarlos y ampliar su cultura integral sobre todos lo que nos rodea.

Claves para el éxito

-Estar al tanto de todas las leyes, regulaciones, decretos de amparo legal para poder hacer uso y defensa de los derechos. (Documentos como la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, Resolución 62/139 del 18 de diciembre de 2007 y otros).

-Conocer el trastorno de autismo y todo lo referente a este, para poder identificar las potencialidades, habilidades y capacidades.

- Saber qué es la inclusión social y los beneficios que esta le aporta a cada educando con autismo.

-Conocer las características de la comunidad para aprovechar los recursos y servicios que esta brinda en función de la concienciación del autismo (centros de educación como el de diagnóstico y orientación, escuelas especiales, consultas de los defectólogos en los policlínicos, centros recreativos y culturales, centros de salud, entre otros).

- Conocer los recursos emocionales para poder enfrentar las reacciones tanto positivas como negativas ante la inclusión social de las personas con autismo.

En cuanto a la dimensión “actitudes”, coincidimos con Leyva (2015), cuando plantea que son procesos psicológicos, que surgen en el desarrollo de la actividad humana. Constituyen las premisas para la realización de las subsiguientes actividades y tienen la pro-

piedad de reflejarse en el comportamiento del individuo, orientarlo, regularlo y guiarlo en determinado sentido.

Claves para el éxito

- Tener disposición para conocer, actuar y transformar la realidad en la que se desenvuelve la persona con autismo.

- Mantener buenas relaciones de coordinación con las diferentes instituciones comunitarias, lo cual trae como consecuencia la aceptación y ayuda oportuna ante los problemas sociales que enfrentan las personas con este trastorno.

- Respetar la diversidad, como valor y principio de la acción.

- Mantener una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso de concienciación del autismo.

- Comprender que la familia, la escuela y la comunidad tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común.

- Eliminar las prácticas discriminatorias en todos los contextos.

La dimensión “implicación” la hemos definido como participación activa en un hecho, la cual puede repercutir en la propia realización de las actividades donde intervengan los individuos, a los cuales se les ofrezcan soluciones ante las barreras, dificultades o necesidades que se presenten.

Claves para el éxito

- Ofertarle espacios para intercambiar experiencias entre las familias, docentes, agentes y agencias comunitarias.

- Estimular la realización de actividades socioeducativas como charlas educativas, barrio debate, pasacalles, proyección y debate de documentales u otros materiales, con el objetivo de lograr la concienciación sobre el autismo.

- Darle la oportunidad a la familia y los miembros de la comunidad para participar en la planificación de las actividades de los centros educativos (cómo, cuándo y dónde).

- Permitir que los miembros comunitarios evalúen cada actividad donde participen y puedan sugerir otras.

- Estimular y divulgar los logros en relación con la concienciación del autismo en todo el entorno comunal.

- Lograr que, desde las instituciones educativas, se hagan partícipes a los miembros de la comunidad, para que se sientan parte del proceso educativo, fomentando su participación activa.

Sin dudas, la concienciación del autismo se produce cuando la participación y el compromiso son de todos y todos se sienten parte importante en el proceso, en el cual cada uno aporta según sus habilidades, competencias y funciones. En este proceso de transformación no se debe olvidar que la familia es un recurso vivo que necesita sentirse acogida, tenida en cuenta y que forma parte de la educación de sus hijos. Esto es imprescindible en todos los momentos del proceso. Un aspecto que favorece la convivencia entre escuela y familia es un centro abierto a la comunidad, donde predomine la colaboración. Un funcionamiento eficaz, por tanto, requiere la participación de todos los miembros de la comunidad.

Todavía queda trabajo por hacer en una educación para todos pero esta ya no será una entelequia, sino una realidad donde el espacio comunitario se convierte para los niños con autismo en una estructura de oportunidades, en un contexto gestor de marcos para situaciones de comunicación e interacción, experiencias y actividades que favorecen el proceso educativo, se promueve desde ese mismo espacio la compensación de las limitaciones y se enriquecen las posibilidades de estos niños.

Crear políticas y culturas inclusivas y desarrollar prácticas que sumen a todos, ampliando las líneas de investigación, evaluando la participación y las relaciones escuela-familia-comunidad, contribuye al mejor desempeño en la conducción de los niños con autismo en los distintos entornos. Ello favorece la comunicación y sus relaciones sociales para lograr su plena incorporación a la vida social.

Referencias bibliográficas

Aguiar, Giselvis (2017). *El proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con trastorno del espectro de autismo desde la asignatura Lengua Española*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

- Arnaiz, Pilar, Andrés Escarbajal y Carmen Caballero (2017). “El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa”, en *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, no. 2, pp. 195-210.
- Arostegui, Igone, Leire Darretxe y Nekane Beloki (2013). “La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, no. 6, pp. 187-200. Recuperado de <https://docplayer.es/398291>.
- Borges, Santiago y Moraima Orosco (2014). *Inclusión educativa y educación especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*, La Habana.
- Borges, Santiago, et al. (2016). *Pedagogía especial e inclusión educativa*, La Habana.
- Castro, Pedro Luis, et al. (2005). *Familia y escuela*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- (2011). *Enfoques y experiencias en las relaciones escuela-familia-comunidad*, La Habana, Ed. Educación Cubana.
- Civís Zaragoza, Mireia y Jordi Longás Mayayo (2015). “La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de cuatro experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña”, en *Educación XXI*, vol. 18, no. 1, pp. 213-236.
- Comellas, María Jesús (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*, Barcelona, Ed. Grao.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Fernández, Argelia (2006). *Apuntes escuela-comunidad*, La Habana, Ed. Imprenta Universidad, p. 119.
- Fernández, Almudena, *et al.* (2015). “Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención”, *Universidad de Salamanca Siglo Cero*, vol. 46, no. 254, abril-junio, pp. 7-29.
- Flecha, R. (2009). *Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje*, México, D. F., Ed. Cultura y Educación.
- Flecha, Ainhoa, *et al.* (2009). *Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Included*, México D. F., Ed. Cultura y Educación.
- Gayle, Arturo (2014). “Educación inclusiva desde la accesibilidad y participación”, en *Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*, La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
- Hernández, Andrés (2015). *Equidad e inclusión social: un desafío de las políticas de inclusión educativa. Una etnografía realizada en la Escuela Armada de Argentina*. Monografía de pregrado en Sociología, Cali, Universidad del Valle.
- Leyva, Mirtha. (2015). “Las actitudes ante la diferencia. ¿Barreras para la inclusión educativa?”, en *Pedagogía especial e inclusión educativa*, La Habana.
- Llevot, Nuria y Olga Bernand (2015). “La participación de las familias en la escuela: factores clave”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, no. 1.
- Rivas, Sonia y Carolina Ugarte (2014). “Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela”, en *ESE. Estudios sobre Educación*, no. 27, pp. 153-168.

- Calvo, María Isabel, Miguel Ángel Verdugo y Antonio Manuel Amor (2016). “La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Serrano Manzano, Bianca y Agustín De la Herrán Gascón (2018). “Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, no. 1, pp. 1-16. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.263111>
- Verdugo, Miguel Ángel y A. Rodríguez-Aguilella (2008). “Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas”, en *Siglo Cero*, vol. 39, no. 4, pp. 5-25.
- (2009). “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”, en *Revista de Educación*, no. 358, pp. 450-470.
- (2011). *Guía F. Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*, Sevilla, Junta de Andalucía.

Cultura de la infancia y derechos de la niñez en Cuba

ROXANNE CASTELLANOS CABRERA

Muchos de los problemas que las ciencias sociales deben afrontar se definen o, al menos, contienen importantes aristas relacionadas con aspectos culturales e idiosincráticos.

Tal es el caso de la infancia. El compromiso con el bienestar psicológico de nuestros niños, niñas y adolescentes, nos lleva ineludiblemente a considerar la cultura que tenemos acerca de la infancia y todo lo que de esa cultura puede entorpecer el mejor desarrollo de esta sensible población. Debe tomarse en cuenta también para entender las especificidades de muchas realidades diversas y heterogéneas, razón por la cual hoy el mundo habla de infancias y juventudes en plural.

Nuestra concepción de la niñez se nutre del contacto directo con los niños, de la comprensión de sus vivencias y de un profundo respeto hacia la infancia. De ahí parte la necesidad de una mirada crítica y reflexiva acerca del trasfondo cultural y de todas las aristas sociopsicológicas que pueden estar implicadas en cada problema relacionado con el bienestar infantil y en el propio desarrollo de las subjetividades de niños, niñas y adolescentes.

Ninguna población, ni siquiera las minorías más rechazadas o excluidas, está tan lejos de un ejercicio ciudadano pleno y democrático como la infancia (Baratta, 2001). Cuba es un país privilegiado respecto a la protección integral de los niños y adolescentes, algo que la propia UNICEF ha reconocido (UNICEF Cuba, 2014). Dentro de la cultura e idiosincrasia cubana, la niñez es valiosa, querida y protegida. Ahora bien, si analizamos esta protección desde la Convención de Derechos del Niño y la evolución que ha venido teniendo el concepto de infancia, podemos constatar que, aunque en nuestro país se defiende un concepto de niñez como sujeto de derechos y de protección, en la práctica —de diversas maneras—, esto se queda en un plano declarativo y se opera más con una concepción protec-

cionista o tutelar, dado en lo fundamental por factores culturales. Esto coincide con una tendencia universal a la coexistencia de las nociones tradicionales de la infancia junto a la concepción moderna como sujetos de derechos (Cisternas y Zepeda, 2011).

En todos los órdenes de la vida en Cuba —público, privado, institucional— el niño es objeto de protección más que sujeto, lo cual implica que en general no se reconocen sus capacidades para opinar sobre asuntos concernientes a su persona, ser tomado en cuenta para la toma de decisiones que los implican y ser protagonista de todos sus procesos de desarrollo. El niño es invisibilizado como sujeto, no se conceptualiza desde el adulto como un sujeto relacional como otro cualquiera, con el que se puede conversar e intercambiar criterios (hasta el nivel en que su madurez mental lo permite). Nuestra experiencia en la atención psicológica a niños da cuenta de que muchos de ellos logran resolver las problemáticas que los llevaron a consulta y recuperar el bienestar psicológico, solo con entrenar a la familia en el empleo de la escucha activa hacia sus hijos.

La escuela cubana como institución no está preparada para un niño que, en buenos términos, reclame sus derechos; las conductas de esta naturaleza son conceptualizadas como “faltas de respeto”. Los pediatras, el sistema de salud en general, no le explica a un infante el porqué de una prueba médica, en qué consiste la enfermedad que tiene, las indicaciones que debe seguir para su mejoría; la mayoría de las veces, incluso, se interroga a los padres acerca de lo que se siente el niño. Una persona saluda en la calle a una familia con su hijo de edad escolar y se dirige a los adultos para indagar cómo se llama y qué edad tiene, como si al propio niño le estuviera vedado ese conocimiento sobre sí mismo.

De igual manera, las normas y límites necesarios para la educación son generalmente pensados e implementados desde un esquema mental de lo que “un niño” requiere y no desde lo que le resulta necesario al propio niño, en primer lugar, para su pleno desarrollo. Desde esta filosofía, la disciplina que se le exige a un infante es más un sometimiento que un ejercicio de autoaprendizaje. Esto trae aparejado la naturalización del castigo físico y la casi inexistente práctica de dialogar y escuchar al pequeño. Y es que además de la creencia de que ellos no tienen nada importante que decir, se considera una

conducta proclive a la pérdida de autoridad. En este escenario, el afecto de los padres, que debe ser una garantía en la vida de todo niño, es comúnmente empleado como premio o castigo, según sea su comportamiento. De la mano de este afecto que se da o se quita según aprecien los adultos, va también la aceptación y el respeto que se le trasmite al hijo y, en concordancia con ello, así será el autoconcepto y la autoestima que se irá gestando en él. Muchos enfoques modernos que hoy marcan grandes diferencias con este tipo de cultura requieren ser estudiados y asimilados desde las instituciones y políticas públicas, para lograr transformar nociones culturales que aún prevalecen. Tal es el caso de la Disciplina y Crianza Positiva, la Pedagogía de la Ternura y la Pedagogía del Oprimido, con sus autores emblemáticos.

En esta relación bidireccional, el infante cubano también tiene su propio concepto de lo que implica ser niño y acerca del posicionamiento que se le exige para con las figuras de autoridad. El adulto es visto en general como alguien que protege, los niños acuden a ellos para buscar ayuda. Pero también es entendido como autoridad inquestionable que debe ser respetado, sea digno o no de este respeto. En este sentido los niños cubanos en general no esperan —no están preparados— para que un adulto los violente, o pueden considerar normales algunas formas de maltrato. Por eso si ocurre, pueden confundirse, pensar que el adulto está en lo correcto, que ellos —los niños— se han portado mal y, por tanto, merecen ese tratamiento. Si un adulto en la calle o un maestro en la escuela los maltrata, pueden no identificar ese maltrato y no generar confrontación en relación con ello. Igual ocurre en la familia, donde es más complejo todo, porque la dependencia del niño hacia sus padres no es solo material sino también emocional. Por eso siempre es más fácil, en lugar de gestionar con sus padres lo que ha vivenciado negativamente, autoasignarse las culpas, naturalizar el maltrato e irlo incorporando como rasgo personalógico y como estilo de resolver los problemas. Con esto además se compromete el futuro porque el maltrato que se recibe en la infancia es fácilmente después proyectado a los hijos propios, la pareja y otros seres humanos (Avellaneda, 2019).

La necesidad de empoderar a los niños para relaciones más horizontales y democráticas es un imperativo; se conoce que es un factor

de protección esencial para situaciones tan dramáticas como las del abuso sexual infantil. Cabe agregar que esta representación social de una infancia protegida por los adultos también se encuentra en los propios padres y todas las figuras que velan por la protección de los niños. Esto, sumado a rasgos identitarios del cubano como son la alta capacidad de entablar relaciones sociales y los bajos límites en cuanto al contacto cuerpo a cuerpo, favorece que en nuestra cultura es muy natural que los padres le enseñan a sus hijos normas de educación que exigen el saludo físico, corporal, con besos y abrazos, hacia cualquier persona más o menos cercana que se dirija al niño. O, por ejemplo, es muy común que brindando solidaridad, cualquier extraño cargue en sus piernas a un pequeño que va de pie en un ómnibus. Estas conductas, tan frecuentes en la vida de un niño, lo predisponen a confiar siempre en los adultos e introducen una brecha de vulnerabilidad hacia distintas formas de maltrato.

Esta cultura de la niñez aún imperante en Cuba, en la que el niño es objeto de protección, conduce también a que los padres consideren que el proyecto de crianza que cada quien tiene es incuestionable por los demás. De este modo en el ámbito privado pueden vulnerarse derechos de la infancia, sin que existan hoy en nuestro país suficientes regulaciones jurídicas que permitan llegar allí y brindar la protección requerida. Es importante ganar en el reconocimiento de que, aunque en Cuba como generalidad, los niños son bien cuidados y los padres son en primera instancia los responsables de ello, el Estado tiene la obligación de velar por la protección integral de la infancia. Los padres deben saber que hay requerimientos que por ley deben formar parte de los modos individuales de criar a los hijos y que existen consecuencias legales aparejadas a no tomarlos en cuenta. La máxima popular—culturalmente enraizada— que reza “mis hijos son míos y yo los crío como quiero”, debe ser poco a poco desvirtuada.

Resulta apremiante insistir en las labores de prevención, elaboración de programas que capaciten a los padres y una mayor divulgación de todos estos temas en los medios de comunicación. Muchas situaciones que dañan a la infancia cursan a veces sin ser identificadas como tal. Como ejemplos podemos mencionar la adultización y erotización de la infancia, el sobreconsumo de

las tecnologías o el consumo sin supervisión, el agendamiento del tiempo libre que después de la escuela cada día impone complementos instructivos diversos para los niños y que muchas veces conspira contra la gratificación de las necesidades de juego y socialización, la infraestimulación del desarrollo o por el contrario la hiperestimulación en la temprana infancia, entre otras (Castellanos, en Fariñas, 2019). La crianza que vulnera derechos y afecta a los niños no debe cursar con impunidad o con ausencia de una labor de alerta y orientación.

Una reciente investigación de la Facultad de Psicología (Padrón, 2019) develó que en una muestra de treinta madres y padres residentes en el municipio Plaza de la Revolución en La Habana, solo siete conocían la Convención sobre los Derechos del Niño, mientras que apenas una madre de esa minoría logró demostrar un dominio del contenido de ese instrumento internacional de protección de la infancia, que plantea un nuevo modo de relación del Estado y de todos los actores sociales con la niñez (Cisternas y Zepeda, 2011).

Al explorar acerca del conocimiento sobre los derechos de la infancia que tenían los padres que fueron objeto de evaluación, se obtuvo que el derecho a la educación y a la salud fueron los que todos identificaron. No es casual que ello coincida con dos pilares básicos del proyecto revolucionario cubano desde su surgimiento mismo. Además, no ser víctimas de maltratos físicos, psicológicos, sexuales y tratos negligentes, también fue referido por una cantidad significativa de progenitores, aunque contradictoriamente ellos mismos aceptaban, como algo natural, el método educativo basado en el castigo físico. Sin embargo, el resto de los derechos de la infancia no son suficientemente conocidos y, en consecuencia, muchos de ellos no son tomados en cuenta en la crianza y educación de los hijos. Estos padres y madres expresaron la necesidad de que la Convención sea debidamente divulgada en los medios de comunicación y que se pueda acceder a ella, adquirirla en librerías, ferias del libro, entre otras opciones para hacerla cercana a la familia cubana. Esta demanda revela que, a pesar del desconocimiento, existen potencialidades para que los padres sean receptivos a labores de capacitación, acerca del enfoque de derechos de la infancia.

Según la investigación antes mencionada, el derecho a opinar libremente sobre los asuntos que le conciernen al niño, tan necesario en la modificación del concepto de niñez, es visto con preocupación por los adultos, dado que se tiende a relacionar con la posibilidad de perder la autoridad requerida. Y es que es parte también de nuestra cultura acerca de la infancia que las relaciones entre padres y adultos en general, con los niños, deben ser verticales y desiguales en cuanto a la potestad de cada parte a emitir sus juicios y criterios. Esta concepción ha sido dejada atrás en una moderna concepción de la infancia, que exige, acorde al respeto a la dignidad del niño, relaciones más democráticas y horizontales, sin que por ello los adultos pierdan los roles de conducir el aprendizaje y desarrollo de los infantes. Freire (2005) establece como conceptos básicos de la Pedagogía del Oprimido, el encuentro genuino que permite que todos los actores que participan en la crianza estén juntos, estableciendo canales respetuosos de comunicación, el diálogo como el mediador pedagógico de la crianza y el amor como la base afectiva que provoca el encuentro y el diálogo.

Llamo la atención, como resultado del trabajo investigativo antes referido, el bajo porcentaje de padres y madres que no identificaron el derecho al juego y al descanso, tan necesario para el desarrollo psicológico y la salud mental de los niños. Tampoco fue significativo el reconocimiento del derecho a vivir con sus padres.

En relación con esto último, resulta necesario hacer alusión a dos situaciones propias de nuestro contexto sociocultural, que limitan ese trascendental derecho de la infancia en Cuba.

La primera es el impacto de la emigración sobre nuestros niños y niñas. Cuba es un país signado por esta realidad. Son muchos los niños que pasan muchos años al cuidado de terceros que no son sus padres, o en los mejores casos con solo uno de sus padres, lo cual es visto socialmente con cierta naturalidad. Según el *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del censo de Población y Viviendas 2012* (2017), casi un 13% de la niñez cubana vive sin ninguno de sus padres. Antes de los cinco años de vida, una ausencia prolongada equivale a que desaparezca todo vínculo afectivo con esa figura parental ausente; tendrán que conocerse mutuamente si alguna vez vuelven a estar en contacto. Después de los cinco años,

entonces ya hay conciencia de la pérdida. Y ninguna razón —dígase mejorar económicamente, abrir el camino para una mejor existencia en otro país o cualquier otra promesa— es suficientemente significativa para paliar la ausencia de una madre o un padre, en la vivencia de un niño. Los deberes de los padres para con sus hijos implican en primer lugar estar con sus hijos, estar para sus hijos.

El segundo problema tiene que ver con la idealización de la figura materna en detrimento del padre, algo que forma parte de una cultura machista que todavía nos acompaña, donde ha sido la madre la consagrada a los cuidados de los hijos, mientras las funciones del padre son las de proveer los recursos necesarios para la vida familiar. Desde el punto de vista sociológico la figura paterna ha cambiado mucho en las últimas décadas. Las más recientes generaciones de padres distan mucho de aquel hombre machista, proveedor de la familia y distante de los cuidados de los niños y de la vida doméstica en general. Si bien seguimos teniendo este tipo de padre, cada vez es más común la existencia de otro, que disfruta intensamente el vínculo con su hijo, que comparte todos sus cuidados con la figura materna y que sufre intensamente que, como consecuencia de la separación de la pareja, tenga que vivir distante de su niño. Hoy en Cuba el 5% de todos los niños y adolescentes viven solo con su padre (Íñiguez, Figueroa y Rojas, 2017). Sin embargo, nuestra cultura aún no reconoce suficientemente la necesidad de cambiar estas representaciones tradicionales de madre y padre. Estos estereotipos y creencias llegan incluso a permear procesos jurídicos, donde el niño debiera recibir total garantía de su derecho a compartir con ambos progenitores (Castellanos, en Lázaro, 2018).

En resumen, es innegable la inmensa obra de un proyecto social como el nuestro, que con grandes limitaciones económicas, ha logrado una niñez plena en cuanto a la garantía de los derechos básicos para la vida y para su desarrollo integral. Somos además una nación potencialmente ávida y receptiva para seguir avanzando en la dirección de proteger más a su infancia. Esas potencialidades deben ser aprovechadas y, en ese sentido, es necesario tomar en cuenta los aspectos culturales e idiosincráticos que aún mantienen una visión tradicional de la infancia con un predominio de abordajes proteccionistas o tutelares y no como sujeto de derechos. Eso es así

en todos los ámbitos posibles; debe modificarse en primer lugar en la relación Estado-niñez, lo cual se hace posible contando con la guía de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la que Cuba es signataria desde 1991.

Existen otros aspectos idiosincráticos que inciden en el desarrollo de la infancia; hemos hecho mención a la naturalización con que se mira la ausencia de las figuras parentales por emigración económica y la debilidad que prima al subestimarse el valor del padre, como resultado de una cultura machista bien acendrada en la subjetividad colectiva.

Es importante que todo trabajo que se haga en este sentido no se base en importaciones de experiencias de otras naciones; todo debe ajustarse a nuestra realidad, a nuestro contexto, precisamente a no violentar cuestiones culturales que necesitan irse modificando gradualmente.

El llamado es al trabajo interdisciplinar desde las ciencias sociales para develar con precisión todas las aristas de estos fenómenos sociopsicológicos e incidir en el diseño de regulaciones y políticas que vayan modificando, para bien, el concepto de infancia, todo ello en aras del bienestar integral y de la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Referencias bibliográficas

Avellaneda, Oscar (2019). *En Colombia asesinan niñas... ¡y no pasa nada!*. Recuperado de <https://www.pacocol.org>.

Baratta, Alessandro (2001). "Infancia y democracia"; artículo en documento: "Derechos de la niñez y la adolescencia antología" de la Comisión nacional para el mejoramiento de la administración de justicia; Fondo de las Naciones Unidas para la infancia; Poder Judicial; Escuela judicial: Voluntarios de Naciones Unidas.

Castellanos, Roxanne (2016). "Niños *agendas completas* y salud mental: ¿Sinónimos o antónimos?" en revista

Alternativas cubanas en psicología, vol. 4, no. 12, La Habana, sept.-dic. pp. 97-103.

Cisternas, Nicole y Sandra Zepeda (2011). “Identificando concepciones de la infancia. Una mirada a los proyectos educativos institucionales”, en revista *Actualidades investigativas en educación*, vol. 11, no. 2, San José, pp. 1-36.

Fariñas, Lisandra (2019). “Los niños no son cosas”, en *Gramma*, La Habana, 5 de mayo.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*, México, D. F., Siglo XXI Editores.

Instituto Interamericano del Niño (2017). Material en soporte virtual del Módulo 3 “Todas las violencias y en todos los entornos”. Curso *Violencia y derechos de niños, niñas y adolescentes... construyendo entornos de paz*, Montevideo.

Lázaro, Yoelvis (2018). “Esto está de Padre”, en *Juventud Rebelde*, La Habana, domingo 17 de junio.

Padrón, Carla (2019). *Estudio del maltrato infantil a partir de la vulneración de derechos de la infancia*. Tesis de diploma inédita. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

UNICEF Cuba (2014). *Niñez y adolescencia*. Recuperado de <https://www.unicef.org/cuba-adolescencia.html>

A modo de epílogo. Dialogando con los autores

Si ya se leyó el libro, coincidirá conmigo en que la lectura de los artículos compilados propició que hiciéramos algunas anotaciones pensando en las coincidencias y vínculos entre el entretendido de las problemáticas alrededor de la infancia, de ahí la necesidad de dialogar con los autores.

Los niños saben los secretos de su familia, o lo que se supone que no deberían saber pero lo saben, lo oyen. Por eso es tan absurdo “no hablar delante de ellos sobre ellos cuando son testigos o víctimas”. Si tienen el derecho a convivir con su familia, ¿por qué les negamos el deber de compartir participaciones u opiniones? El *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del censo de Población y Viviendas 2012* declara que aproximadamente un 13% de ellos no convive con sus padres y, a propósito, recuerdo un estudio de menores con conducta de alto riesgo en el que nueve de doce niños habían sido abandonados antes del tercer año de vida y había sido “delegada” — o ¿“relegada”? — la responsabilidad educativa a otros familiares que no cubrían ni cumplían sus necesidades y responsabilidades más elementales. Por lo tanto la responsabilidad parental es un tema en el que aún debemos seguir profundizando y divulgando y con esto me refiero a la madre y al padre, más allá de lo que los patrones arcaicos y sexistas insisten en naturalizar, más allá de las distancias físicas y de las dificultades comunicativas o económicas. En este diálogo el factor común está en la insuficiencia de la educación emocional y el necesario vínculo entre procesos afectivos y cognitivos, en las ocasiones en que oímos comentarios — y orgullo — de “lo inteligente que es el niño”, y cuántas omisiones y silencios si sencillamente preguntamos ¿en qué es bueno? De gran importancia resultan los vínculos afectivos, al punto de que la gran inteligencia puede bloquearse e irse a pique por la falta de educación afectiva, por la incapacidad de expresar sus emociones y la no convicción de ser amado por su familia. El maltrato intrafamiliar pasa también por la negligencia, la ignorancia de las necesidades, el abandono físico y el daño psicológico y emocional.

En nuestro ideal educativo se “acogen” todas las aristas de la diversidad de miradas, perfiles y propósitos sobre las infancias: desde los académicos, la ciudadanía, los agentes que trabajan en la prevención de las adicciones, hasta el papel activo de las familias y las comunidades, atravesado por las influencias y formaciones más diversas, en las que prevalecen el altruismo, los valores humanos y sociales, el bien supremo del menor y todo pasado por el prisma de las características personalógicas, las influencias del medio ambiente y de los contextos socio-históricos y culturales (de ellos y de sus “educadores”). Debemos salir de nuestros límites, romper barreras, siempre dentro del respeto profesional, y actuar de manera multidisciplinar y sin vanidades para pensar “en ese otro” que será el del mañana.

Si la demanda real psicológica de acompañamiento, interventiva o psicoeducativa está muy por encima de las posibilidades que se ofertan, ¿qué nos impide que realicemos un trabajo mancomunado de psicólogos educativos con los claustros profesoriales en la propia escuela? Tenemos antecedentes importantes de detección temprana de alteraciones emocionales en la infancia, intervenciones en preescolar, trabajo con los padres y los maestros. Sin embargo, no se mantiene la práctica a pesar de los resultados favorables. ¿Dónde está entonces el eficiente “interruptor” de la educación emocional?

Resulta muy interesante la posibilidad que ofrece la Constitución recién aprobada y las nuevas regulaciones de descentralización para detenernos a pensar en ¿qué podemos tener frente a nuestros ojos y “no ver” y qué puede hipotecar el desarrollo actual y el futuro? Quizás efectivamente la autonomía territorial nos permita visibilizar y afrontar algunos (o muchos) de estos problemas.

El punto y seguido lo colocamos en todas la indagaciones y experiencias que arrojan luces en fenómenos tan complejos como estos y contribuyen con loables esfuerzos a “pensar en las infancias cubanas”.

AURORA GARCÍA MOREY

Datos de los autores¹

¹ Los autores aparecen en el mismo orden que tienen en el texto.

REYNALDO MIGUEL JIMÉNEZ GUETHÓN

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular en las Maestrías en Gestión y Desarrollo de Cooperativas y Desarrollo Social en FLACSO-Cuba. Autor de artículos y resultados de investigaciones, los cuales han sido presentados en diferentes eventos nacionales e internacionales. Ha impartido conferencias en universidades y centros de estudios de Argentina, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, Finlandia, Guatemala, Honduras, Italia, México, Perú, Sudáfrica, Suecia, Uruguay y Turquía.

Correo: rejigue@flacso.uh.cu

JORGE ALFREDO CARBALLO CONCEPCIÓN

Licenciado en Economía. Doctor en Ciencias Económicas y Profesor Titular de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Diploma de Evaluador por la Sociedad Española de Evaluación de Políticas Públicas y la Asociación Nacional de Economistas de Cuba, 2017. Ha sido profesor invitado, ponente en disímiles conferencias, eventos, seminarios, talleres en universidades de Estados Unidos, Panamá, España, Italia, Alemania, Sudáfrica, Trinidad y Tobago, China, entre otros países.

Correo: jorge.carballo@flacso.uh.cu

DAYMARIS MARTÍNEZ RUBIO

Licenciada en Periodismo y Máster en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología por la Universidad de La Habana. Es miembro del Grupo Creatividad para la Transformación Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Su labor investigativa se enmarca fundamentalmente en los ámbitos de la Comunicación y el Desarrollo.

Correo: daymartinezrubio@gmail.com

ANTONIO HERRERA HIDALGO

Licenciado en Geografía por la Universidad de La Habana, obtuvo Título de Oro, Premio al Mérito Científico y la condición de Mejor Graduado de la Universidad en 2016. Maestrante en Desarrollo Social (FLACSO-Cuba) y Profesor Instructor del mismo centro. Desarrolla su investigación en temas de cultura y territorio. Ha participado en eventos y conferencias académicas nacionales e internacionales en Cuba, Jamaica, Trinidad y Tobago, Surinam, Sudáfrica, España y Estados Unidos. Es miembro de la Asociación de Jóvenes Escritores y Artistas de Cuba Hermanos Saíz, del Grupo de Trabajo de CLACSO *Crisis, respuestas y alternativas en el Gran Caribe*, y de la Cátedra de Estudios del Caribe Norman Girvan de la Universidad de La Habana.

Correo: antonioherrada92@yahoo.es

LUISA ÍÑIGUEZ ROJAS

Licenciada en Geografía (1970). Profesora Titular de la Universidad de La Habana (1982), Doctora en Ciencias Geográficas (1985). En la actualidad es profesora e investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba). Su trabajo académico se desarrolla en el tema de las desigualdades territoriales de la salud y el bienestar en Cuba y América Latina. Ha sido coordinadora de varios libros docentes y de resultados de investigación, entre los que destacan *Las tantas Habanas. Estrategias para comprender sus dinámicas sociales* y el *Atlas de la niñez y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del censo de Población y Viviendas 2012*. Ha sido merecedora de cinco Premios de la Academia de Ciencias de Cuba y dos Premios Nacionales de la Crítica Científico-Técnica.

Correo: luisa@flacso.uh.cu

YANET MOREJÓN HERNÁNDEZ

Investigadora del Grupo de Estudios sobre Cine y Audiovisual del Instituto Cubano de Investigación Cultural (ICIC) Juan Marinello y del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC). Máster en Psicología Educativa. Ha trabajado temas como: consumo audiovisual infantil y su mediación familiar, enseñanza artística y acompañamiento familiar, estudios de público asistente a festivales de cine, psicología del arte y psicoanálisis.

Correo: yanetmh@gmail.com

YEISA SARDUY HERRERA

Socióloga. Máster en Desarrollo Social por el programa FLACSO-Cuba. Investigadora Agregada del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Autora de disímiles publicaciones en libros y revistas nacionales y extranjeras. Cuenta con participación en eventos nacionales e internacionales. Ganadora de la Escuela Regional MOST/UNESCO (CLACSO) y becaria de CLACSO (CLACSO- CROP).

Correo: yeibetty@gmail.com

ANETTE JIMÉNEZ MARATA

Licenciada en Filología. Máster en Desarrollo Social. Investigadora y coordinadora editorial del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, donde ha estudiado los temas vinculados con las prácticas de lectura en la infancia y los desafíos de hacer y escribir ciencia. Posee diversas publicaciones en libros y revistas de Cuba, España, Guatemala y Trinidad y Tobago sobre las temáticas de literatura, género y retos en la escritura de las ciencias sociales contemporáneas.

Correo: auladeletra2015@gmail.com

ERICK MENDOZA BARROSO

Profesor de la Universidad de Guantánamo, Licenciado en Educación (especialidad Español-Literatura) y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha dedicado sus investigaciones a los estudios literarios con énfasis en la literatura para niños, adolescentes y jóvenes con expectativas lectoras y culturales, a la vez que propone dinámicas de trabajo lector para el desarrollo comunicativo profesional. Cuenta en su currículum con trabajos publicados referidos a la comprensión lectora, la construcción del discurso y las dinámicas comunicativas sociales.

Correo: erickmb@cug.co.cu

PAULETTE RAMSAY

Profesora de la Facultad de Humanidades y Educación Mona Campus, de Jamaica. Ha incursionado en la literatura y la cultura de los países afrohispanos con importantes contribuciones referidas a mitos, razas y diáspora en la expresión cultural latinoamericana. Ha publicado artículos relacionados con identidad, etnia y nación. Es coordinadora del proyecto *Rhetorical Reader for Caribbean Tertiary students*.

Correo: paulette.ramsay@uwimona.edu.jm

HAYDÉE CACHIMAILLE DUVERGEL

Profesora de la Universidad de Guantánamo, Licenciada en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Máster en Ciencias de la Educación. Sus estudios e investigaciones están relacionadas con la temática de la lectura en la construcción de los imaginarios sociales y culturales de niños, adolescentes y jóvenes universitarios. Ha publicado trabajos referidos a la comprensión lectora y la construcción de la comunicación en la diversidad sociocultural.

Correo: hadeec@cug.co.cu

REINIER MARTÍN GONZÁLEZ

Máster en Psicología Médica y Máster en Bioética. Profesor Auxiliar de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Profesor de Psicología de la Familia y Psicología Educativa. Tiene diversas publicaciones, participaciones en eventos y ha dirigido proyectos investigativos relacionados con la prevención de la violencia infantil.

Correo: reiniermg@uclv.edu.cu

DUNIA MERCEDES FERRER LOZANO

Doctora en Ciencias Psicológicas y Profesora Titular de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Especialista en estudios de género y violencia. Cuenta con diversas publicaciones, participaciones en eventos y ha dirigido proyectos investigativos relacionados con la prevención de la violencia. Actualmente es coordinadora de la Cátedra de Género y Desarrollo Humano Marta Abreu.

Correo: dunia@uclv.edu.cu

ORISTELAS CAMERO GUTIÉRREZ

Máster en Ciencias de la Educación y Profesora Asistente de la Universidad de Sancti Spiritus José Martí. Directora de círculos infantiles y metodóloga provincial del MINED durante 25 años. Actualmente es coordinadora principal del proyecto *Presente y futuro de luz*. Ha participado en diversos eventos científicos y ha dirigido proyectos de tesis relacionados con la educación infantil.

Correo: oristelacg@uniss.edu.cu

MARÍA A. SUZ POMPA

Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Posee 43 años de labor pedagógica e investigativa. Ha realizado múltiples investigaciones y publicaciones en las temáticas de creatividad, desarrollo del pensamiento mediante la dirección del proceso pedagógico, violencia escolar y familiar, entre otras.

Correo: msuz@uclv.edu.cu

JESSICA ALBUERNE ROJAS

Licenciada en Sociología (Universidad de La Habana, 2018).

Correo: jessicalbuernerorjas@gmail.com, jessialbuerne@nauta.cu

DANAY DÍAZ PÉREZ

Licenciada y Máster en Sociología (2009 y 2014, respectivamente). Profesora Asistente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) de la Universidad de La Habana. Autora de varios artículos científicos sobre desigualdades sociales, salud, infancia y discapacidad.

Correo: danay@flacso.uh.cu, danay.diaz84@gmail.com

GISELVIS AGUIAR AGUIAR

Licenciada en Educación Especial. Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Pinar del Río. Línea de investigación fundamental: *La atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con trastorno del espectro de autismo*. Jefa del proyecto de investigación *Buenas prácticas para la inclusión social de las personas con autismo en Pinar del Río*.

Correo: giselvis.aguiar@upr.edu.cu

ROXANNE CASTELLANOS CABRERA

Licenciada en Psicología. Máster en Psicología Clínica. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Especialista en atención psicológica a niños y adolescentes. Investigadora de temas sobre el bienestar psicológico infantil. Coordinadora del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP).

Correo: roxy@psico.uh.cu

“Desde su título, *Pensar en las infancias cubanas. Coordinadas socioculturales* nos atrapa en la diversidad de la infancia como período de la vida que abarca desde el nacimiento hasta la pubertad y en el que desde el punto de vista psicológico transcurre la formación de los procesos más importantes de la vida.

Este libro nos muestra efectivamente las infancias: felices/privilegiadas, maltratadas/sufridas/abandonadas, promedio/diferentes, todas las infancias que pueden recibir el acervo histórico-cultural, en sus disímiles expresiones: artísticas (artes plásticas, danza, música, literatura) y cognitivas (científicas, comunicativas, expresivas) para que podamos, respaldados por la Constitución y las posibilidades de análisis de los territorios y sus propias necesidades, construir el presente, y también el futuro que en definitiva está en esta etapa de la vida”.

AURORA GARCÍA MOREY